

**Π3.1.1. Έντυπος και ψηφιακός Οδηγός που θα περιλαμβάνει το Θεωρητικό πλαίσιο για την Ενταξιακή Εκπαίδευση, την προσέγγιση της Αναπηρίας, τη δομή και οργάνωση μιας Ενταξιακής τάξης και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στην τάξη.**

**Μαρία Γελαστοπούλου,**

**Σύμβουλος Β΄ ΙΕΠ**

ΠΡΑΞΗ: «Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού»  
 MIS: 5001313

Υπεύθυνη Πράξης: **Μαρία Γελαστοπούλου**, Σύμβουλος Β΄, ΙΕΠ

Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης  
 (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ)



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Εισαγωγή	4
1. Θεωρητικό πλαίσιο	5
1.1. Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητική πλαισίωση και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	5
1.1. 1. Βασικές αρχές ενταξιακής εκπαίδευσης	6
1.2. Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές	10
1.2.1. Το Πρόγραμμα Σπουδών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης	12
1.2.2. Ρόλοι και αρμοδιότητες στο πλαίσιο του ενταξιακού σχολείου	14
1.2.3. οι συνεργατικές πρακτικές στα Τμήματα ένταξης	16
1.2.3.1. Μοντέλα συνδιδασκαλίας στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας	19
1.2.4. Αξιολογικές διαδικασίες κατά την εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών	20
1.2.4.1 Τρόποι και μέσα αξιολόγησης	24
1.2.5. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας	25
1.2.6 Διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης	32
1.3. Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας	34
1.3.1. Ιατρικό - κλινικό μοντέλο (medical model)	36
1.3.2. Ατομικό μοντέλο (individual model)	37
1.3.3. Κοινωνικό μοντέλο (social model)	38
Βιβλιογραφία	41



## Εισαγωγή

Το παραδοτέο Π3.1.1. με τίτλο «Έντυπος και ψηφιακός Οδηγός που θα περιλαμβάνει το Θεωρητικό πλαίσιο για την Ενταξιακή Εκπαίδευση, την προσέγγιση της Αναπηρίας, τη δομή και οργάνωση μιας Ενταξιακής τάξης και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στην τάξη» αποτελεί μέρος του Πακέτου εργασίας ΠΕ3.1. «Εκπαιδευτικό υλικό για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας καθώς και για την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο», της Πράξης «Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού» με κωδικό ΟΠΣ (ΜΙΣ) 5001313. Το εν λόγω πακέτο εργασίας περιλαμβάνει 5 παραδοτέα (Π.3.1.1, Π3.1.2, Π3.1.3, Π3.1.4, Π.3.1.5), τα οποία θα ενοποιηθούν προκειμένου να αναπτυχθεί ένα ενιαίο εγχειρίδιο – οδηγός με δράσεις που θα αφορούν στην ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας καθώς και για στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία. Στόχοι/ και επιδιωκόμενα αποτελέσματα αποτελούν:

- Αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών με αναπηρία (τόσο από τους μαθητές χωρίς αναπηρία, όσο και από τους ίδιους να αποδεχτούν την αναπηρία τους, να νιώσουν και να ζήσουν καλύτερα - well being.
- Διαμόρφωση στάσεων σεβασμού των συγκεκριμένων ατόμων, στην αναγνώριση και άρση των προκαταλήψεων
- Ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων καθώς και όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό πλαίσιο και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία

Ο παρών οδηγός απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Εκπαίδευσης για την υποστήριξη του έργου τους καθώς και της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

## ΕΝΟΤΗΤΑ 1

### Θεωρητικό πλαίσιο

#### 1.1. Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητική πλαισίωση και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η ενταξιακή εκπαίδευση, διεθνώς, αποτελεί βασική διακήρυξη και αρχή των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη δημιουργία «Ενός σχολείου» για όλους και όλες τους μαθητές και μαθήτριες, την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η προώθηση της ενταξιακής προοπτικής αποτελεί μια «κοινή συμφωνία» διεθνώς (Barton & Armstrong, 2007). Ωστόσο, από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει πως δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός για τον προσδιορισμό της ένταξης και επιπλέον οι διάφοροι θεωρητικοί προσδιορισμοί της ενταξιακής εκπαίδευσης έρχονται συχνά σε αντίθεση ο ένας με τον άλλον (Dyson, 1999), γιατί το ζήτημα της ένταξης είναι πολύπλοκο-σύνθετο και συχνά διαμφισβητούμενο (contentious), καθώς συνδέεται με ένα σύνολο παραγόντων που διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (ιστορικών, ιδεολογικών, πολιτισμικών, κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών κ.ά.) και ταυτόχρονα επηρεάζεται από τις παγκόσμιες επικρατούσες τάσεις (Barton, 1997, 2000, 2003). Η ενταξιακή εκπαίδευση, αν και σε επίπεδο ρητορικής και διακηρύξεων αποτελεί μια κοινή «διεθνή συμφωνία» με κοινούς προβληματισμούς, η εκπαιδευτική έρευνα καταδεικνύει πως επιχειρείται με διαφορετικές πρακτικές, συχνά μη ενταξιακού χαρακτήρα (Barton, 2003· Barton & Armstrong, 2007· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 α, β, γ).

Η συγκεκριμένη νοηματοδότηση και η στρέβλωση των εννοιών ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση σηματοδοτεί την ανάγκη νοηματοδότησης και προσδιορισμού των γενικών αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης και των πρακτικών που αυτή συνεπάγεται. Παρατηρείται, συχνά, πως το εννοιολογικό περιεχόμενο της ένταξης

αποδίδεται με τον όρο ενσωμάτωση (Τζουριάδου, 1995), η οποία εμπεριέχοντας το στοιχείο της αφομοίωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών αντιτίθεται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που δε στοχεύει στην «κανονικοποίηση/ομαλοποίηση» των ανάπηρων μαθητών/τριών (Mittler, 2002. Armstrong, 2004. Slee, 2004. Ζώνιου-Σιδέρη, 2000α,β). Η ένταξη προϋποθέτει την αναδόμηση των εκπαιδευτικών δομών προσαρμοσμένων στις ανάγκες και στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών και τη διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Slee, 2004·Vislie, 2003·Barton, 2003·Dyson, 1999). Επίσης, η νοηματοδότηση της ένταξης ως εκπαιδευτική διαδικασία για τους/τις μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία σε μία ειδική τάξη στο γενικό σχολείο και ως εξειδικευμένη βοήθεια από τον/την ειδικό παιδαγωγό, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί στρεβλή εκδοχή, καθώς προσλαμβάνει χαρακτήρα ξεχωριστής ειδικής εκπαίδευσης, προσεγγίζεται ως μια εξελιγμένη μορφή ειδικής αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο και αποτελεί μια μετονομασία και επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης (Slee, 2004· Corbett & Slee, 2000· Florian,1998).

Ο πολυσημικός, αντικρουόμενος και αντιφατικός θεωρητικός λόγος των περί ένταξης επηρεάζει τη διαμόρφωση και συγκρότηση πολιτικών ιδεών, εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών. Η συνειδητοποίηση της πολυσημίας, της στρέβλωσης και της αντιφατικότητας που χαρακτηρίζει τη χρήση του όρου ενταξιακή εκπαίδευση δεν πρέπει να υποτιμάται, γιατί ανεξαιρέτως των αρνητικών της όψεων μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για διάλογο, περαιτέρω έρευνα, διαμόρφωση ενταξιακών πολιτικών, αποσαφήνιση και αλλαγή των στρεβλών αντιλήψεων και πρακτικών στα πλαίσια της πάλης που απαιτεί η εγκαθίδρυση της ένταξης (Barton, 2003· Dyson, 1999· Siperstein et all, 2007· Ζώνιου- Σιδέρη, 2008).

### **1.1. 1. Βασικές αρχές ενταξιακής εκπαίδευσης:**

Με αφετηρία την αναγκαιότητα νοηματοδότησης της ενταξιακής εκπαίδευσης επιχειρείται η παρουσίαση βασικών αρχών, διαδικασιών και πρακτικών που τη διέπουν και αφορούν σε όλα τα επίπεδα: α) μικροεπίπεδο, όπως η οικογένεια (σύνθεση

οικογένειας, στάση/ αποδοχή της αναπηρίας, συνεργασία οικογένειας σχολείου) και το σχολείο (τύπος και δομή σχολείου, βαθμίδα εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες εκπαίδευσης), β) μεσαίο επίπεδο και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό σύστημα (δομή, αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση, εκπαιδευτικές πρακτικές, εκπαίδευση εκπαιδευτικών), εκπαιδευτική πολιτική (νομοθεσία, οικονομικές παροχές, επαγγελματικός προσανατολισμός) και γ) μακροεπίπεδο, πολιτικό σύστημα (μορφή πολιτικού συστήματος, αγορά εργασίας) και η κοινωνική δομή (αξίες, αρχές, στάσεις, απόψεις).

Η ενταξιακή εκπαίδευση συνδέεται με τη μελέτη της αναπηρίας μέσα από μια κοινωνιολογική προσέγγιση και απαιτεί την αναδόμηση της κοινωνίας και του σχολείου σε βάση που προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αρχή της ισοτιμίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, την αύξηση της συμμετοχής και την άρση όλων των περιοριστικών αντιλήψεων και πρακτικών που οδηγούν στο διαχωρισμό και τον αποκλεισμό (Ainscow, Booth & Dyson, 2004· Barton, 1998, 2000· Filkeinstein, 1993· Abberley, 1987 · Oliver & Barnes, 1998· Barton & Armstrong, 1999·Low, 2006). Ο αγώνας για μια ενταξιακή κοινωνία δε μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα μόνο μέσω της εκπαιδευτικής ένταξης. Η αλλαγή που απαιτείται για την ενταξιακή προοπτική αφορά στο μετασχηματισμό των δομικών εμποδίων για την αλλαγή, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής βάσης, των κυρίαρχων ορισμών και όρων, όπως η «επιτυχία», η «αποτυχία», η «ικανότητα», ακαδημαϊκά, αλλά και στα σχολεία (Barton, 2008).

Η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται σε μια θετική αντίληψη της διαφορετικότητας που εκλαμβάνεται ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως πρόβλημα προς ομαλοποίηση (Ainscow, 1999· Armstrong, 2004· Armstrong & Barton, 1999· Ballard,1999· Barnes & Mercer, 2003). Η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία του ατόμου δε συνδέεται με το βαθμό παραγωγικότητας, την οικονομική του κατάσταση και την αγορά εργασίας (Connors & Stalker, 2007· Radley, 2004· Thomas & Woods, 2003· Shakespeare & Watson, 2002· Armstrong 1999· Corbett & Norwich, 1997).



Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν συνδέεται με την ορολογία των ειδικών αναγκών που είναι η γλώσσα του συναισθηματισμού, του οίκτου και των προκαταλήψεων και δεν εμπίπτει στη φιλοσοφία της ένταξης (Corbett, 1996· Slee, 2004· Barnes & Mercer, 2003). Επίσης, δεν είναι η εκ νέου ονομασία και επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης (Slee, 2004), ούτε αποτελεί μια πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών, αλλά μια εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά σε όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες που διαφέρουν μεταξύ τους και στοχεύει όχι μόνο στην τοποθέτηση αυτών στο σχολείο, αλλά και στην αναδόμησή του, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, κανένας/μία μαθητής/ήτρια να μη μένει εκτός σχολείου, όλοι/ες να ευημερούν, να έχουν πλήρη συμμετοχή και να απολαμβάνουν την πρόσβαση και την επιτυχία τους στο κοινό πρόγραμμα μαθημάτων (Oliver & Sapey, 1999· Florian, 2005· Slee, 2001a,b· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία, μια στάση ζωής και αποτελεί μέσο αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος και ανατροπής των κοινωνικών δεδομένων για τη δημιουργία μιας δίκαιης ενταξιακής κοινωνίας και αυτόνομων πολιτών με αυτοδιάθεση και αυτοδιαχείριση, αυτόνομη διαβίωση και ομαλή μετάβαση και προσαρμογή στην ενήλικη ζωή και στις παρελκόμενες απαιτήσεις (Barton, 2000· Mittler, 2002a· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η ένταξη είναι ζήτημα πολιτικό καθώς τίθεται κριτικά απέναντι σε κάθε είδους ανισότητες και διακρίσεις (Barton, 2008). Όπως αναφέρουν οι Slee and Corbett (2000) η ένταξη απαιτεί *νέο σκεπτικό και νέες πρακτικές που επιχειρούνται σε τρία επίπεδα* (σελ.140). Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην πολιτική και στις αντιλήψεις της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το δεύτερο αφορά στις δομικές και λειτουργικές αλλαγές του σχολικού περιβάλλοντος και του αναλυτικού προγράμματος. Το τρίτο και *ουσιαστικότερο* επίπεδο αφορά *στη βαθύτερη κουλτούρα, στο συγκαλυμμένο-αποσιωπημένο θεμελιώδες σύστημα αξιών, κατεστημένων, τύπων, αρχών που αποδέχεται μια κοινωνία και διαμορφώνουν τη δομή της καθημερινής ζωής* (σελ.140).

Η ένταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στους/στις ανάπηρους/ες, αλλά σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες και οδηγεί σε πολιτισμική επαγρύπνηση, με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Slee, 2004). Τα παιδιά με οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα αντιμετωπίζονται με σεβασμό, εισακούγονται οι απόψεις τους στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και έχουν ευκαιρίες για ελεύθερη επιλογή των πράξεων και αυτοδιάθεση (Mittler, 2000a· Corbett, 2001a,b· Barton, 2003· Ballard,1999). Βασική προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η ένταξη να αντιμετωπιστεί συλλογικά. Το κάθε άτομο καλείται να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και την αυτοκριτική του πρώτα σε ένα πνεύμα διαπολιτισμικής-πολυπολιτισμικής προσέγγισης των πραγμάτων.

Η φιλοσοφία της ένταξης θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη οργάνωση των σχολείων αναφορικά με το τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται. Η διαμόρφωση ένταξιακής σκέψης και πρακτικών στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική, το αναλυτικό πρόγραμμα, τους/τις εκπαιδευτικούς και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, την κουλτούρα και τις πρακτικές του κάθε σχολείου ειδικότερα και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου γενικότερα (Slee, 2004). Η παιδαγωγική της ένταξης είναι μια συνεργατική, επικοινωνιακή παιδαγωγική που απαιτεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το κάθε μέλος από το προσωπικό του σχολείου προσφέρει τις γνώσεις του και τις ικανότητές του για να αντιμετωπιστεί ομαδικά οποιοδήποτε ζήτημα για οποιοδήποτε παιδί. Η παιδαγωγική της ένταξης απαιτεί διδασκαλία που διανοίγει προοπτικές για δημιουργικές δυνατότητες στη μάθηση (Tomlinson, 2010·Corbett, 2001a). Θα πρέπει να σημειωθεί πως η έννοια της δημοκρατίας, των ίσων δικαιωμάτων, της επιτυχίας ή της αποτυχίας και της ισότητας θα πρέπει να προσεγγίζονται κριτικά, καθώς σε κάθε κοινωνία ερμηνεύονται διαφορετικά.

Η ένταξη καθώς προχωράει και πέρα από την προσέγγιση της αναπηρίας αφορά στην απομάκρυνση εμποδίων στην πρόσβαση και στη μάθηση όλων των μαθητών και μαθητριών και σχετίζεται με έννοιες όπως η δημοκρατία, η άσκηση των δικαιωμάτων και το όραμα μιας καλής κοινωνίας (Barton, 2019:794) και σύμφωνα με τους Oliver και

Barnes (1998: 102) το όραμα αυτό σημαίνει: έναν κόσμο που όλα τα ανθρώπινα όντα, ασχέτως αναπηρίας, φύλου, κοινωνικής τάξης ή φυλετικής μειονότητας, μπορούν να συνυπάρξουν ως ισότιμα μέλη, έναν κόσμο που θα νιώθουν ασφαλή γνωρίζοντας πως οι ανάγκες τους θα καλυφτούν και οι απόψεις τους θα αναγνωριστούν, και ό,τι θα τους δοθεί ο απαιτούμενος σεβασμός. Αυτό σημαίνει πως τα σχολεία θα πρέπει να υιοθετήσουν μια κριτική στάση απέναντι σε κάθε μορφής αδικία και διάκριση.

Η ενταξιακή εκπαίδευση θέτει ορισμένες αδιαπραγμάτευτες προϋποθέσεις, όπως: α) η ανάπτυξη ενός πολιτισμικού πλαισίου με ενταξιακό χαρακτήρα, που αφορά στην ενίσχυση της σχολικής κοινότητας με τρόπο, ώστε όλα τα μέλη να νιώθουν ευπρόσδεκτα, στην αλληλοϋποστήριξη των μαθητών, στη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, β) η εδραίωση των ενταξιακών αξιών, όπως οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και μαθήτριες, η υποστήριξη της ενταξιακής φιλοσοφίας από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαίδευση, η άρση των περιορισμών ως προς τη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο περιορισμός των πρακτικών διάκρισης, η προώθηση της ισότητας, γ) η διαμόρφωση και εφαρμογή ενταξιακής πολιτικής που συνδέεται με δίκαιες προαγωγές του προσωπικού, την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών του νέου εκπαιδευτικού προσωπικού και των νέων μαθητών και μαθητριών, με την κτιριακή προσβασιμότητα και την υποστήριξη/επιμόρφωση του προσωπικού σε ζητήματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας, δ) η εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών που αφορούν στην οργάνωση της μάθησης με τρόπο που να προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, τη συνεργατική διαδικασία σε επίπεδο σχεδιασμού εφαρμογής και αξιολόγησης (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004· α, β· Slee, 2001b, 2004· Barton, 2000, 2003).

## 1.2. Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές

Οι πρακτικές και οι διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/ήτριες,

υλοποιούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και το πώς οργανώνουν τη διδασκαλία αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να υποστηρίξουν την διαδικασία της ένταξης ή να την υπονομεύσουν οδεύοντας προς τον αποκλεισμό μαθητών και μαθητριών από την εκπαιδευτική διαδικασία και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης (Ainscow & Miles, 2008· Mahbub, 2008· Richmond, 1994· Βλάχου, 2000). Η ενταξιακή παιδαγωγική αναφέρεται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας, στην εκτίμηση της πολιτισμικής ανομοιότητας, στην συνειδητή και εμφανή δέσμευση για την προώθηση ενταξιακών αξιών σε όλα τα επίπεδα της ζωής στο σχολείο και στην τάξη (Corbett, 2001 a, b.). Πρακτικές υψίστης σημασίας για την προώθηση της ένταξης αποτελούν α) η ανάπτυξη ενός ενταξιακού ήθους και κουλτούρας, όπου η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι δεδομένη, όλο το προσωπικό έχει ευθύνη και συμβάλλει στην ανεύρεση λύσεων των προβλημάτων που προκύπτουν, β) η δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής, γ) οι σχέσεις εξουσίας παραμερίζονται και οι ηγετικές φιγούρες χρησιμοποιούν την «εξουσία –ηγεσία» τους και τη διαχείριση των πόρων για τη προώθηση της ένταξης (Corbett, 1999· Ainscow & Miles, 2008· Kugelmass & Ainscow, 2004). Οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί συντελεστές της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της ένταξης και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών συμμετοχής όλων των μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία στο μέγιστο δυνατό βαθμό χωρίς διακρίσεις (Ainscow, 1995, 1997· Ferguson, 2008). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί εν όψει της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, συχνά αναζητούν πρακτικές και τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους και να συμβάλουν στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ainscow, 2000, 2001· Hugles & Valle-Riesta, 2007· Forlin, 1995). Για το σκοπό αυτό αφενός το εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών θα πρέπει να είναι ευέλικτο και διαμορφωμένο με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού του, από τις αρχές και τη φιλοσοφία του, τους στόχους/σκοπούς της διδασκαλίας, το περιεχόμενο έως και τις αξιολογικές διαδικασίες,

αφετέρου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αντίστοιχα να το μετουσιώνουν στην τάξη υιοθετώντας ρόλους, αξιολογικές διαδικασίες και συνεργατικές πρακτικές που συνάδουν με τη φιλοσοφία της ένταξης.

### 1.2.1. Το Πρόγραμμα Σπουδών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει ένα κοινό, ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα που συνυπολογίζει θετικά την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, παρέχει τη δυνατότητα διαφοροποίησης του γνωστικού αντικειμένου, των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και το περιεχόμενο του χαρακτηρίζεται από α) ευρύτητα ως προς τη δράση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης, β) συνάφεια με την καθημερινή ζωή και γ) ισορροπία ως προς το χρόνο και τη διδακτέα ύλη ( Cole, 2005· Σιδέρη, 2005, 2004β· UNESCO, 2004, 1994). Σε ένα ενταξιακό Π.Σ. ο/η κάθε μαθητής/ήτρια τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και του Π.Σ., προκειμένου να γίνεται λόγος για ανοιχτά και ευέλικτα προγράμματα που προάγουν τη μάθηση όλων των μαθητών και μαθητριών και δεν εστιάζουν αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή επίδοση (Τσάφος, 2014). Για την εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με αναπηρία το Π.Σ. της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ευέλικτο και να διαφοροποιείται προκειμένου να έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές/ήτριες και να μην υπάρχει ένα ξεχωριστό Π.Σ., καθώς ένα διαφορετικό Π.Σ. δημιουργεί την ανάγκη για διδασκαλία σε ξεχωριστό εκπαιδευτικό πλαίσιο (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017· Wood & Hedges, 2016· Soni, 2014· Trela & Jimenez, 2013· Zakin, 2012· Underwood, Valeo & Wood, 2012). Η διαφοροποίηση του κοινού Π.Σ. θεωρείται απαραίτητη και κατέχει κυρίαρχη θέση στην παιδαγωγική της ένταξης. Ωστόσο, συχνά παρατηρείται άγνοια ή σύγχυση αναφορικά με τις πρακτικές διαφοροποίησης του Π.Σ. με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιείται ουσιαστικά για τις ανάγκες της διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση του Π.Σ. στην ενταξιακή εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε τεχνικές δεξιότητων και γενικότερα δεν ανάγεται σε ζήτημα τεχνικό για την λύση διαδικαστικών

προβλημάτων, αλλά αφορά σε όλες εκείνες τις διαδικασίες και πρακτικές (περιεχόμενο, διαδικασία και οργάνωση της τάξης, χρήση κατάλληλων υλικών και μεσών, δυναμική των σχέσεων, μαθησιακό αποτέλεσμα) που προάγουν τη φιλοσοφία της ένταξης σε όλα τα επίπεδα και, επιπροσθέτως, δεν αφορά σε μια μειονοτική, ενδεχομένως ομάδα (π.χ. αυτή των αναπήρων), αλλά όλο το μαθητικό πληθυσμό (Ferguson, 2008· Hughes & Riestra, 2007· Phtiaka, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004α· Unesco, 2004· Hart, 1992). Ένα βασικό ζήτημα που θα πρέπει να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί υπόψη αφορά στην παροχή ευκαιριών πρόσβασης στη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με το μαθησιακό στυλ, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ή αν θα πρέπει όλα τα παιδιά να δέχονται την ίδια γνώση με τον ίδιο τρόπο (Corbett, 2001a,b). Για τη διαχείριση του Π.Σ., ώστε αυτό να είναι ενταξιακό και να προωθεί την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί: α) η καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου που θα διδαχθεί, β) η γνώση και η αξιοποίηση των θεωριών και πρακτικών αναφορικά με τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών και μαθητριών, γ) αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων, δ) άμεση σύνδεση της διαφοροποίησης του Π.Σ. με την εκπαιδευτική πρακτική ως αναπόσπαστο μέρος αυτής (Ζώνιου –Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου & Σπανδάγου, 2004).

Στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής ενταξιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών τους, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, διδασκαλία μέσω συνομηλίκων (peer tutoring), βιωματική μάθηση, εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλυση έργου, διδασκαλία που αξιοποιεί τις πολιτισμικά ευαίσθητες θεωρίες, κ.ά. (Das, Sharma & Singh, 2012). Στο πλαίσιο της ενταξιακής παιδαγωγικής, πέρα από τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, και τη στοχοθεσία, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες για κάθε παιδί, η οργάνωση του χώρου σε μια βάση πολυαισθητηριακή/εργονομική προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της διδασκαλίας είναι σημαντική. Αυτό μπορεί εύκολα να επιτευχθεί με κατάλληλη διαρρύθμιση, εμπλουτισμό των κέντρων

μάθησης της τάξης με πλούσιο διαφοροποιημένο προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό, χρήση χωρικών, ηχητικών ή οπτικών ενδείξεων, ανάλογα με τις ανάγκες, κ.ά. (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004· Καραγιάννη, 2004). Κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης σημαντικό ρόλο αποτελεί η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και η ανατροφοδότηση, διαδικασίες που ενδεχομένως να αλλάξουν τον αρχικό προγραμματισμό και τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων. Βασική πρακτική, επίσης, αποτελεί ο έλεγχος της προόδου του/της μαθητή/ήτριας προκειμένου να διαπιστωθεί η πραγματική μαθησιακή κατάσταση σε συνδυασμό με την ανατροφοδοτική διαδικασία. Το μαθησιακό και διδακτικό αποτέλεσμα είναι σημαντικό να καταγράφεται για να βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και η πρόοδος των μαθητών/τριών με αναπηρία δίνοντας έμφαση στην ατομική πορεία και όχι στις συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών μαθητών/τριών ως προς την εξέλιξή τους.

### 1.2.2. Ρόλοι και αρμοδιότητες στο πλαίσιο του ενταξιακού σχολείου

Εκτός από το Π.Σ., καθοριστική σημασία στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών διαδραματίζουν οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μία ενταξιακή τάξη. Η ένταξη μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο απαιτεί αλλαγές σε ρόλους και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών. Δεν αρκεί μόνο η θετική στάση ή και η αλλαγή στάσεων, απόψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ως προς την προσέγγιση της αναπηρίας ή και της διαφορετικότητας, γενικότερα, αλλά απαιτούνται γνώσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού (Barton & Armstrong, 2007). Οι εκπαιδευτικοί της ένταξης (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) καλούνται να αξιολογήσουν αρχικά το/τη μαθητή/ήτρια με αναπηρία, να προσαρμόσουν το Π.Σ. και τη διδασκαλία στις ανάγκες του, να συμμετάσχουν στην εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, να εργάζονται συνεργατικά και διεπιστημονικά με γονείς και άλλους/ες επαγγελματίες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και να χρησιμοποιούν τη υποστηρικτική τεχνολογία, όταν κρίνεται αναγκαίο, κ.ά. (Das, Sharma & Singh, 2012). Ο ενταξιακός εκπαιδευτικός καλείται να μεταβεί από την

παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε μια μαθητοκεντρική που εστιάζει στην αύξηση της ενεργούς συμμετοχής και μάθησης των ανάπηρων μαθητών/τριών. Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών της ένταξης διευρύνονται, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των αναπήρων και μη μαθητών/τριών. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσω μια ουσιαστικής επιμόρφωσης από την πολιτεία. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί σε μία τάξη ενταξιακή είναι περισσότεροι από ένας, όπως είθισται να συμβαίνει παγκοσμίως σε τάξεις που εκπαιδεύονται μαθητές/ήτριες με αναπηρία, οι ρόλοι τους είναι ισότιμοι, συνεργατικοί και εναλλάσσονται. Συνήθως σε ένα τμήμα ένταξης, εκτός από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης υπάρχει και ένας/μία ειδική παιδαγωγός. Όταν συνυπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) ο/η ειδικός/ενταξιακός παιδαγωγός θα πρέπει να συμμετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία του τμήματος ένταξης. Αυτό σημαίνει πως ο ρόλος του και οι αρμοδιότητές του δεν περιορίζονται στην αποκλειστική εκπαίδευση/φροντίδα των ανάπηρων μαθητών/τριών ή της ομάδας των ανάπηρων μαθητών σε μία ενταξιακή τάξη. Μια τέτοια πρακτική ελλοχεύει τον κίνδυνο δημιουργίας ειδικής τάξης μέσα στην ενταξιακή τάξη. Κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία της ενταξιακής παιδαγωγικής οι ρόλοι μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) θα πρέπει να εναλλάσσονται. Οι δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ένα τμήμα ένταξης συναποφασίζουν και οργανώνουν από κοινού, τη διδασκαλία, τους τρόπους διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος, την οργάνωση της τάξης, τις μεθοδολογίες και διδακτικές πρακτικές και την οργάνωση της ύλης. Η επαγγελματική τους σχέση δε διέπεται από κανόνες ιεραρχίας. Ο/η ειδικός παιδαγωγός δεν υιοθετεί το ρόλο του επαΐοντα που κατέχει την ειδική γνώση και αποφασίζει για τους/τις μαθητές/ήτριες με αναπηρία και ο/η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης δεν κατέχει ρόλο εξουσίας και αποκλειστικής ευθύνης της τάξης. Τέτοιου είδους πρακτικές δεν εμπεριέχονται στη φιλοσοφία της ένταξης. Ο κάθε ένας/μία προσφέρει τη γνώση που κατέχει και συνδιαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δύο εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης αξιολογούν από κοινού το εκπαιδευτικό τους έργο και την πρόοδο



των μαθητών/τριών τους (Vlachou, 2006· Boutskou, 2007· Symeonidou, 2002). Οι ρόλοι που υιοθετούνται από τον /την γενικό/ή και ειδικό/ή παιδαγωγό δε θα πρέπει να παραπέμπουν σε ένα μοντέλο «ηγέτη-βοηθού». Οι ρόλοι και οι ευθύνες, όταν λειτουργούν διαχωριστικά κατά τον σχεδιασμό και τη διαχείριση της τάξης, επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία (Murawski 2010· Hang and Rabren 2009· Villa et al 2008). Ο/Η ειδικός/ή παιδαγωγός λειτουργεί υποστηρικτικά/συμβουλευτικά προς τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης σε ζητήματα, για τα οποία δεν έχει δεχτεί την κατάλληλη κατάρτιση/επιμόρφωση, αλλά και προς τους γονείς, τη διεύθυνση του σχολείου και τους/τις άλλους/ες επαγγελματίες που συνεργάζονται 9ζώνιου –Σιδέρη, 1998). Σε ενδεχόμενη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες της ειδικής-ενταξιακής εκπαίδευσης είναι παρόντες και οι δύο εκπαιδευτικοί (Ντεροπούλου και συν., 2015· Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014· Liasidou & Antoniou, 2013· Takala, Pirttima, Törmänen, 2009).

Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους εντάσσεται και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία, ο ρόλος των οποίων θα πρέπει να είναι ισότιμος, ενεργός και συμμετοχικός καθώς κατέχουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους που μπορούν να υποστηρίξουν το έργο του εκπαιδευτικού και την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών τους με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της τάξης (Cavendish, Connor & Rediker, 2017· MacLeod, Causton, Radel & Radel, 2017). Πολλές χώρες, όπως η Η.Π.Α. η Ιρλανδία, η Νέα Ζηλανδία, κ.ά. έχουν αναγνωρίσει τη σημασία της ενεργούς εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διασφάλισαν με νομοθετικές ρυθμίσεις (Cavendish & Connor, 2017· Carter & Wilson, 2011· Stroggilos & Xanthacou, 2007a,b· NCSEN, 2006· IDEA, 2004).

### 1.2.3. οι συνεργατικές πρακτικές στα Τμήματα ένταξης

Οι προαναφερόμενοι ρόλοι απαιτούν μια σειρά συνεργατικών πρακτικών προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, στη δημιουργία ίσως ευκαιριών συμμετοχής και κατά συνέπεια

στην προώθηση της ένταξης (Ainscow et al, 2006· Barton, 2003· Flem et al, 2004·Lee, 2007·Engeibrecht et al 2006·Βλάχου-Σιδέρη, 2010). Στο πλαίσιο της ένταξης η σύναψη συνεργασιών προέκυψε ως αναγκαιότητα από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα (ετερογενή σύνθεση μαθητών πολιτισμικά, γλωσσικά, ακαδημαϊκά, κ.ά.), αλλά και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο και απαιτούν σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, απόψεων και ιδεών (Βλάχου & Σιδέρη, 2010· Morocco & Aguilar, 2002). Με τη συνεργασία αναδεικνύονται νέες αποτελεσματικές προσεγγίσεις και μέθοδοι και αποβαίνει ωφέλιμη για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε διδακτικό, μαθησιακό, κοινωνικό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο καθώς επίσης και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (Lee, 2007·Dettmer, Thurston & Dyck, 2005).

Στην ενταξιακή παιδαγωγική προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών διεπιστημονικού χαρακτήρα και σε πολλαπλά επίπεδα (μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, μεταξύ σχολείου και γονέων ή και άλλων εμπλεκόμενων φορέων/υποστηρικτικών δομών, με άλλους επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων, εκπαιδευτικών-Σχολικών Συμβούλων, εκπαιδευτικών-τοπικής κοινωνίας και γενικότερα συνεργασίες μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία). Σε μια τέτοιου είδους συνεργασία συμπεριλαμβάνεται και η οικογένεια, το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό καθώς και οι μαθητές/ήτριες με αναπηρία, ώστε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Ντεροπούλου-Ντέρου και συν., 2015·Lee, 2007· Corbett & Slee, 2000·Barton, 1997·Ainscow, 1995).

Σε μια καλή συνεργατική σχέση οι εμπλεκόμενοι/ες καλούνται να εμπιστευτούν, να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν τον/την άλλον/η και τις γνώσεις του ως αξιόλογες καθώς επίσης να αναγνωρίσουν την συνυπευθυνότητα και την κοινή λήψη αποφάσεων στην οργάνωση και στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης όλων των παιδιών σε θέματα που αφορούν στη διαφοροποίηση του Π.Σ, στην αξιολόγηση, στη θέσπιση εκπαιδευτικών στόχων, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην επιλογή του υλικού και δραστηριοτήτων. Η ουσιαστική και αποτελεσματική συνεργασία προϋποθέτει τη

συνειδητή εμπλοκή στην διαδικασία αυτή, την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενσυναίσθησης και διαχείρισης σχέσεων, την ειλικρινή έκφραση διαφωνιών (Ντεροπούλου, Γελαστοπούλου, Καλογρίδη, Ταβουλάρη, 2015· Bunch, 2007· Ainscow et all, 2006· Lee, 2007· Symeonidou 2002· Takala, 2007). Η συνεργατική διδασκαλία απαιτεί αλλαγές σε στερεότυπα, ρόλους και αρμοδιότητες για την επίτευξη κοινών στόχων και την επίλυση προβλημάτων (Friend & Cook, 2012· Lee, 2007· Friend & Cook, 2003). Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη θα πρέπει συνεργάζονται σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης ( Corbett, 2001· Vlachou, 2006· Lee, 2007). Τα άτομα που συνεργάζονται θα πρέπει να νιώθουν ότι η συνεισφορά τους αποτιμάται-εκτιμάται ισότιμα και πως είναι σεβαστά (Lee, 2007). Η συνεργασία δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία με στόχο να συνεχίζουν να παρευρίσκονται στη γενική τάξη. Αναφέρεται, πρωτίστως, στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Friend & Cook, 2003). Στη συνεργατική διδασκαλία της ενταξιακής παιδαγωγικής απαιτείται η σύνθεση των διαφορετικών γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών, το μοίρασμα αρμοδιοτήτων-ευθυνών, η κριτική ανάγνωση του Α.Π.Σ., αναστοχασμός και ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, σκέψεων επ' αυτών, μετατόπιση του κέντρου βάρους από το άτομο στην ομάδα, και διάθεση χρόνου για συμβούλευση, σχεδιασμό και ανατροφοδότηση (Lee, 2007· Corbett, 2001 a,b· Ainscow, 1995). Σε καμία περίπτωση η συνεργασία δε νοηματοδοτείται ως συνύπαρξη/φυσική παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη χωρίς αλληλεπίδραση, ούτε περιορισμός σε συζητήσεις που αφορούν στη διακριτή εργασία κάθε εκπαιδευτικού (γενικού, ειδικού), ή καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αποφυγή διαφωνιών, αντιρρήσεων, ή και αποφυγή δημιουργικών-εποικοδομητικών συγκρούσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα προς όφελος της μαθησιακής εμπειρίας και των μαθητών, επικαλούμενοι τη μη διασάλυση της αρμονίας, ή τη διατήρηση μιας καλής

προσωπικής σχέσης (Vlachou, 2006· Corbett, 2001 a,b· Boutskou, 2007· Zoniou-Sideri et al, 2006).

### **1.2.3.1. Μοντέλα συνδιδασκαλίας στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας**

Η συνδιδασκαλία είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας που απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του/των εκπαιδευτικού/ων της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή και άλλων ειδικών επιστημόνων, όταν απαιτείται, για την εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών. Η συνεργατική διδασκαλία αναφέρεται στην ουσιαστική συνεργασία σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης και στην ανάληψη κοινής ευθύνης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες της τάξης (Friend & Bursuck, 2009· Friend & Cook, 2012).

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν τα εξής μοντέλα-τύποι συνδιδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη (Sileo, & Garderen, 2010· Μαυροπαλιάς, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2010) α) *υποστηρικτική διδασκαλία (supportive teaching)*, στην οποία ένας δάσκαλος διδάσκει, ενώ ο άλλος υποστηρίζει τους μαθητές μεμονωμένα ή σε μικρές ομάδες, β) *διδασκαλία σε σταθμούς εργασίας (station teaching)*, στην οποία οι εκπαιδευτικοί παρέχουν υποστήριξη δύο ή περισσότερους μαθησιακούς σταθμούς και ο/η κάθε εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος/η για έναν ή περισσότερους σταθμούς, γ) *Παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching)*, στην οποία οι μαθητές εργάζονται σε διαφορετικές ομάδες και κάθε εκπαιδευτικός υλοποιεί είτε την ίδια είτε διαφορετική δραστηριότητα, δ) *Εναλλασσόμενη ή συμπληρωματική διδασκαλία (alternating teaching)*, στην οποία ένας/μία εκπαιδευτικός ενισχύει τις οδηγίες που παρέχονται από τον/την άλλο/η, ενώ η τάξη χωρίζεται σε μία μικρή και μία μεγάλη ομάδα, ε) *Ομαδική διδασκαλία (team teaching)*, στην οποία οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, διδάσκουν, αξιολογούν από κοινού σε ομάδες, στ) *Ευέλικτη Ομαδοποίηση (Flexible Grouping)*, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν υποομάδες στην τάξη ανάλογα με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών για επαναληπτική διδασκαλία. Μία ομάδα μπορεί να εργάζεται

αυτόνομα, ενώ οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, εκ περιτροπής, με τις υπόλοιπες ομάδες (Cook, 2013· Friend & Bursuck, 2012· Sileo, & Garderen, 2010· Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007· Friend & Cook, 2007· Murawski, 2004· Friend & Cook, 2003· McLaughlin, 2002· Sindelar, 1995).

Το κάθε μοντέλο συνδιδασκαλίας έχει μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα, ανάλογα με το ποιος και εάν διατηρεί κυρίαρχο ρόλο και πως υποστηρίζονται οι μαθητές/ήτριες με αναπηρίες στη γενική τάξη. Η συνδιδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί με τους παραπάνω διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την δυναμική της τάξης, το γνωστικό αντικείμενο και τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και ποιο μοντέλο κρίνουν πως θα είναι πιο αποτελεσματικό στην εκάστοτε ομάδα (Murawski, 2010· Morocco & Aguilar, 2002· Walther-Thomas et al, 2000· Rainforth & England, 1997· Walther-Thomas, 1997). Το σημαντικό δεν είναι τόσο η μορφή συνδιδασκαλίας που θα υιοθετηθεί, αλλά ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ισότιμους ρόλους που εναλλάσσονται, καθώς και οι δύο συμβάλουν στην προώθηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών (Morocco & Aguilar, 2002).

#### **1.2.4. Αξιολογικές διαδικασίες κατά την εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών**

Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας όχι μόνο ποσοτικών, αλλά και ποιοτικών πληροφοριών για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με τις καταλληλότερες διδακτικές παρεμβάσεις. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ανιχνευτική-διερευνητική διαδικασία που δεν περιορίζεται στην καταγραφή των ατομικών γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, ούτε στην ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά εστιάζει στη συνολική προσωπικότητα του παιδιού και στην κατανόηση του πλαισίου της τάξης. Ως εκ τούτου, η προσέγγιση της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ολιστική. Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν και καταγράφουν προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις και βιώματα των μαθητών και μαθητριών τους, τα ενδιαφέροντά τους, τα ταλέντα τους, τις δυνατότητές τους, τα συναισθήματά τους, τις κοινωνικές σχέσεις που συνάπτουν, πολιτισμικά τους στοιχεία, γενικότερα το μορφωτικό κεφάλαιο που

μεταφέρει το κάθε παιδί ερχόμενο στο σχολείο. Μια τέτοια δυνατότητα καταγραφής ποιοτικών στοιχείων δίνει η περιγραφική μορφή αξιολόγησης. Στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν και αξιοποιούν στοιχεία από όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών καθώς και από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Kingore, 2010· Μπιρμπίλη, 2006· Χοντολίδου, 2004· Σφυρόερα, 2004· Δαφέρμος, 2002). Υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης η αξιολόγηση αφορά στο μαθητή, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο έργο των εμπλεκομένων σε αυτή. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν όχι μόνο τη μάθηση των παιδιών, αλλά και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών τους, σε σχέση με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η αξιολόγηση δε νοείται να ταυτίζεται με την κατάταξη-κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών με βάση τις ικανότητες ή τις αδυναμίες τους. Αξιολογικές κρίσεις που δε στηρίζονται σε μια ολιστική αξιολόγηση της προσωπικότητας των παιδιών μπορεί να διευκολύνουν την αυθαίρετη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας (Χαραμής, 2000· Cummins, 2005). Πρόκειται για μια διαδικασία που αποσκοπεί στην εις βάθος γνώση του κάθε παιδιού, στην παροχή της καταλληλότερης υποστήριξης και στο σχεδιασμό της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο που να προωθεί τη συμμετοχή, τη μάθηση, την ενδυνάμωση και την εξέλιξη όλων των μαθητών/τριών μιας τάξης (Χαραμής, 2000· Cummins, 2005· Σφυρόερα, 2004). Η αξιολόγηση ανάλογα με το σκοπό της εφαρμόζεται α) στην αρχή του έτους, μιας θεματικής ενότητας ή μιας δραστηριότητας (αρχική-διερευνητική: έχει στόχο να διαπιστωθούν το σημείο αφετηρίας των παιδιών σε όλους τους τομείς, γνώσεις σε συγκεκριμένα πεδία, διαδικασίες και τρόποι μάθησης, ενδιαφέροντα, βιώματα, πολιτισμικά στοιχεία, εμπειρίες), β) κατά τη διάρκεια (διαμορφωτική: παρατηρείται συνεχώς η πορεία της διδασκαλίας και των μαθητών, ώστε να γίνεται η κατάλληλη παρέμβαση και ανασχεδιασμός), γ) στο τέλος (τελική: αποτιμάται η διαδικασία, οι δράσεις που επιτελούνται, τα αποτελέσματα, η συμμετοχή και η εξέλιξη των μαθητών) (Π.Ι., 2002).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση της αξιολόγησης στην ενταξιακή εκπαίδευση προσλαμβάνει δυναμικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη,

αναγνωρίζει τη σχέση διάδρασης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, περιβάλλοντος (σχολείο, οικογένεια, κοινωνία) και εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η δυναμική αξιολόγηση στηρίζεται σε μια βασική έννοια της γενικής θεωρίας του Vygotsky για την ανάπτυξη, τη Ζώνη Επικείμενης/Εγγύτερης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α. ) και δίνει έμφαση όχι μόνο σε αυτό που μπορεί να κάνει σήμερα το παιδί μόνο του ( το πραγματικό ), αλλά και στο τι έχει τη δυνατότητα να κάνει στο εγγύς μέλλον (το δυνατό γενέσθαι) με την κατάλληλη υποστήριξη μέσω της καθοδήγησης των ενηλίκων ή σε συνεργασία με άλλους συνομήλικους. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, αυτό που μπορεί να κάνει το παιδί με λιγότερη ή περισσότερη υποστήριξη σήμερα (δυνατότητα), στο εγγύς μέλλον θα το κάνει μόνο του, θα αποτελεί δηλαδή κεκτημένη γνώση (Vygotsky, 1993a,b·Gindis, 1995). Η δυναμική αξιολόγηση εστιάζει στην πρόοδο που έχει σημειώσει ο/η μαθητής/ήτρια στην ατομική του/της πορεία. Λαμβάνει υπόψη διαδικασίες και ποιοτικούς δείκτες, όπως οι γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά, ο τύπος και ο χαρακτήρας των λαθών, το είδος της υποστήριξης του ενήλικα ή συνομηλικού, η συναισθηματική αντίδραση του παιδιού στην επιτυχία και την αποτυχία κ.ά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεκτιμούν πιθανούς περιορισμούς που θέτει το σχολικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των ανάπηρων παιδιών στο σχολείο δεν αποτελεί ευθύνη μόνο των ειδικών παιδαγωγών, αλλά όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β· Χαραμής, 2000).

Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση ακολουθεί, επίσης, τις αρχές της αυθεντικής αξιολόγησης (authentic assessment) που προϋποθέτει τον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση της παιδαγωγικής διαδικασίας, παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/ήτριες να συμμετέχουν στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και να εκφράσουν άποψη για τα αποτελέσματα και τέλος, εμπλέκει ως σημαντικούς εταίρους, εκτός από τον παιδαγωγό, το παιδί, τους γονείς αλλά και όλους, όσους εμπλέκονται και ενδιαφέρονται για την παιδαγωγική διαδικασία (Μπιρμπίλη, 2006· Kingore, 2010· Βαρσαμίδου & Ρες, 2007). Μια άλλη βασική αρχή των αξιολογικών διαδικασιών στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι αντικειμενικότητα στο πλαίσιο αναστοχασμού. Είναι

σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να σκέπτονται κριτικά και να συνειδητοποιούν τυχόν προκαταλήψεις ή στερεότυπα που ενδεχομένως επηρεάζουν τον τρόπο που αξιολογούν τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού και ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Στην ενταξιακή εκπαίδευση οι αξιολογικές διαδικασίες μετατοπίζονται από τη θέση της αξιολόγησης της μάθησης στην τοποθέτηση της αξιολόγησης για τη μάθηση, καθώς έτσι εμπλέκουν τους/τις μαθητές στην αξιολόγησή τους και προσφέρουν την αναγκαία ανατροφοδότηση, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και το σημείο στο οποίο επιδιώκεται να φθάσουν καθώς και πιθανούς τρόπους για να το πετύχουν, ώστε σταδιακά να αξιολογούν μόνοι/ες τους τα επιτεύγματά τους (ΙΕΠ, 2019).

Ένα ζήτημα που σχετίζεται με την αξιολόγηση και θα πρέπει να προσεγγίζεται με προσοχή και ευελιξία από τους εκπαιδευτικούς είναι η αξιοποίηση του μαθησιακού προφίλ και της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, η οποία, αν και δίνει μια νέα οπτική, απομακρύνει από τη μονοδιάστατη λογική της μιας αδιαφοροποίητης νοημοσύνης και παρέχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού των ευκαιριών και των μέσων που προσφέρονται στα παιδιά, ωστόσο μπορεί να λειτουργήσει περιοριστικά στη μαθησιακή διαδικασία. Υποστηρίζεται ότι η άκαμπτη χρήση των μαθησιακών προφίλ ενέχουν τον κίνδυνο να κατηγοριοποιήσουν ή και να περιορίσουν τις μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρονται θεωρώντας ότι ένας συγκεκριμένος μαθητής/ήτρια μαθαίνει καλύτερα μόνο με έναν συγκεκριμένο τρόπο π.χ. οπτικά ή ακουστικά ή κιναισθητικά κ.ά. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες προσεγγίζονται από τον/την ίδιο/α μαθητή/ήτρια με διαφορετικούς τρόπους μέσω διαφορετικών διαδρομών προς τη μάθηση (Klein, 2010). Η αξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων βιωμάτων και εμπειριών αποτελεί τη βάση για την εισαγωγή νέων γνώσεων και εμπειριών, τη γέφυρα για τη σύνδεση προηγούμενων και νέων μαθησιακών εμπειριών και αναδεικνύουν την κοινωνική διάσταση της γνώσης και της μάθησης (Δαφέρμος, 2002· Bartolomè, 2010).



#### 1.2.4.1 Τρόποι και μέσα αξιολόγησης

Η αξιολογική διαδικασία στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης ενταξιακής παιδαγωγικής προϋποθέτει άτυπες, διαδραστικές και εναλλακτικές μορφές και μέσα αξιολόγησης. Δίνεται έμφαση στη χρήση ποικίλων εργαλείων, τρόπων και μέσων αξιολόγησης, τα οποία καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων έκφρασης του/της μαθητή/ήτριας με στόχο την απομάκρυνση από τη μονοδιάστατη προσκόλληση στα φύλλα εργασίας. Δίνεται έμφαση στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων από όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών για τη διαμόρφωση μιας ολιστικής εικόνας του/της μαθητή/ήτριας (Kingore, 2010·Μπιρμπίλη, 2006· Yang, 2003). Η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αλλάζει καθοριστικά τον μονοδιάστατο τρόπο θέασης της αξιολογικής διαδικασίας στη σχολική τάξη, η οποία αναγνωρίστηκε ως «γέφυρα» μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης και αποδείχθηκε η θετική επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή αλλιώς της αξιολόγησης για τη μάθηση στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μάθησης (William, 2013).

Η αξιολόγηση, ενδεικτικά, μπορεί να εφαρμοστεί βασιζόμενη στην αξιοποίηση των παρακάτω εργαλείων και μέσων: α) συστηματική παρατήρηση των παιδιών εντός και εκτός τάξης σε διαφορετικές περιστάσεις και χρονικές στιγμές, β) ατομικό φάκελο του παιδιού, γ) το διάλογο ή συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/ήτριες, δ) εργασίες των παιδιών, ε) τα παιχνίδια ρόλων, το κουκλοθέατρο, η δραματοποίηση που δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστεί ο μαθητής με ποικίλους τρόπους και να εκφράσει διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες, ζ) ηχογράφηση/βιντεοσκόπηση, η) γραπτές αξιολογικές διαδικασίες που αποδίδονται διαφοροποιημένα στις περιπτώσεις που απαιτείται, θ) πρωτόκολλα και ρουμπρίκες αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών, ι) φύλλα εργασίας. Αν και είναι μια συνήθης πρακτική αξιολόγησης, προτείνεται να δίνονται με περιορισμένη χρήση, καθώς λόγω του αφαιρετικού τρόπου σκέψης που απαιτούν, είναι περιοριστικά, δεν αποδεικνύουν την κατανόηση ή μη εννοιών, την κατάκτηση ή μη δεξιοτήτων, ούτε επιτρέπουν την ανάδειξη των δυνατοτήτων των παιδιών. Τα φύλλα εργασίας όταν δίνονται μπορεί να είναι διαφοροποιημένα και να μην είναι ίδια για όλα τα παιδιά κ)

πληροφορίες σχετικές με το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού ή και από άλλα εκπαιδευτικά ή θεραπευτικά πλαίσια, λ) αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση λ) αξιοποίηση εναλλακτικών μέσων, τρόπων συστημάτων επικοινωνίας ή έκφρασης, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του παιδιού π.χ. χρήση τεχνικής ΜΑΚΑΤΟΝ ή γραφής Braille, κ.ά. (ΙΕΠ, 2019· Kingore, 2010· Μπιρμπίλη, 2006· Yang, 2003).

### 1.2.5. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση θεωρείται πλέον μια από τις πιο αναγνωρισμένες μορφές αποτελεσματικής διαχείρισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) και οργάνωσης της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών μιας τάξης (Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Alberta Education, 2010· Tomlinson, 2010· Perrenoud, 2005· Σφυρόερα, 2004· Corbett, 2001· Hart, 1992). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προκύπτει ως αναγκαιότητα, καθώς η σύνθεση των σχολικών τάξεων στο σύγχρονο σχολείο είναι περισσότερο από ποτέ ετερογενής (πολιτισμικά, ακαδημαϊκά, κοινωνικά, γλωσσικά, κ.ά.), την οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά προς όφελος των μαθητών και μαθητριών μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις και πρακτικές (Σφυρόερα, 2004).

Για την πληρέστερη κατανόηση της εν λόγω παιδαγωγικής προσέγγισης είναι σκόπιμο να τονισθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας **δεν αφορά**: α) στην αντικατάσταση των εργασιών με άλλες χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας, στις συνεχείς επαναλήψεις ή στη διδασκαλία δεξιοτήτων σε συνθήκες διδασκαλίας 1:1, ούτε στην παράλληλη στήριξη του μαθητή με διαφορετική δραστηριότητα και στόχο από αυτή που πραγματοποιείται στην τάξη ή την ίδια που, όμως, διεκπεραιώνει ειδικός/ή παιδαγωγός β) στην κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση των μαθητών με βάση την ακαδημαϊκή τους απόδοση, γ) στην παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας που

ταυτίζεται με την ατομική 1-1 διδασκαλία, αλλά αντίθετα αξιοποιεί όλους τους τρόπους ομαδοποίησης (μετωπική, ατομική, ομάδες), δ) στο διαχωρισμό των μαθητών/τριών σε επίπεδα ετοιμότητας (streaming), ε) στη δημιουργία μόνιμων ομοιογενών ομάδων (Hart, 1992· Παντελιάδου, 2008).

Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μια ειδική τεχνική ή μια εξειδικευμένη μέθοδο για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Norwich & Lewis, 2005· Mitchell, 2008), αλλά μια συνθετική παιδαγωγική προσέγγιση που στο πλαίσιο της, εν δυνάμει, μπορεί να αντλήσει στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως η διαπολιτισμική, η κριτική και χειραφετική παιδαγωγική, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και να συμβάλει στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους (Gay, 2010· Bartolome, 2010). Σύμφωνα με την Tomlinson (2010) στην πράξη διαφοροποίηση σημαίνει χρήση κατά τη διδακτική πράξη ποικίλων μορφών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες ταιριάζουν στα εκάστοτε μαθησιακά στυλ των παιδιών. Η διαφοροποίηση αφορά στο αρμονικό συνταίριασμα των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών/τριών με τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος και τις συνθήκες της εκάστοτε διδακτικής διαδικασίας. Οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμπεριλαμβάνουν και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής αξιολόγησης<sup>1</sup> ως ζητούμενο για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Βασικές αρχές που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων είναι α) η εννοιολογική πλαισίωσή τους, ώστε να είναι κατανοητές από όλους τους μαθητές/ήτριες λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη εμπειρία, γνώση και βιώματά τους, β) το επικοινωνιακό κίνητρο, αν δηλαδή υπάρχει κίνητρο, ενδιαφέρον για επικοινωνία από τα ίδια τα παιδιά, αν συνδέεται με τα ενδιαφέροντά τους, γ) ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας πολλαπλούς και εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και εργασίας, δ) η δυνατότητα κινητικών επιλογών, εναλλαγή κίνησης και στατικότητας στις δράσεις. Η ετοιμότητα

<sup>1</sup>Οι βασικές αρχές της αξιολογικής διαδικασίας περιγράφονται στην ενότητα 1.2.4

των μαθητών ως κριτήριο για τη διαφοροποίηση, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Tomlinson, 2010) και η επίδοση δε θα πρέπει να συνδέεται αποκλειστικά με τις αδυναμίες του παιδιού (με όσα δε μπορεί να κάνει ή δεν έχει ακόμη κατακτήσει), αλλά και με το σύνολο των παραγόντων που διαμορφώνουν το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011· Bartolome, 2010· Σφυρόερα, 2004· Perrenoud, 2005· Corbet, 2001). Το μαθησιακό προφίλ στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αξιοποιείται ως μέσο ταξινόμησης και διαχωρισμού, αλλά ως μέσο συλλογής πληροφοριών για το παιδί, καθώς τα παιδιά δε μαθαίνουν πάντα μόνο με έναν τρόπο (Klein, 2010· Gardner, 1993).

Η διαφοροποίηση εφαρμόζεται σε τρία επίπεδα ως εξής:

**1) Διαφοροποίηση στο περιεχόμενο διδασκαλίας** που αφορά σε ό,τι διδάσκεται στην τάξη: γνωστικά αντικείμενα, δραστηριότητες, έννοιες, αξίες, δεξιότητες, κείμενα, κ.ά. και θα πρέπει να εισάγονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι προσβάσιμα και κατανοητά από όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες (Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2001, 2010).

**Στρατηγικές/πρακτικές διαφοροποίησης του περιεχομένου**, βάσει βιβλιογραφίας, είναι η εισαγωγή του με ποικίλους τρόπους, όπως προφορικά, γραπτά ή οπτικά με εικόνες, σύμβολα, διαγράμματα και οπτικούς χάρτες, ή οπτικοακουστικά με βίντεο κ.ά. ή με απτικό υλικό, με προσαρμογή των ερωτήσεων και του λεξιλογίου στις ανάγκες των μαθητών, με διάλογο, ή με συνδυασμό των παραπάνω τρόπων (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2001, 2010). Το περιεχόμενο μπορεί να διαφοροποιείται με α) το *σχεδιασμό «κλειστών» εργασιών* που ακολουθούν δηλαδή ένα συγκεκριμένο τρόπο διεξαγωγής και επιτρέπουν μια σωστή απάντηση ή *«ανοιχτών» εργασιών* που επιτρέπουν πολλές σωστές απαντήσεις και την αξιοποίηση πολλών τρόπων ολοκλήρωσής τους, β) τη *διατύπωση κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων* ανάλογα με το μαθητή. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι χρήσιμα και τα δύο είδη εργασιών (ανοιχτές και κλειστές), αρκεί να αξιοποιούνται κατάλληλα. Για παράδειγμα οι κλειστές εργασίες θα πρέπει να δίνονται με προσοχή, γιατί δε δίνουν τη δυνατότητα πολλών επιλογών, ανάπτυξης της δημιουργικότητας και

της φαντασίας, όμως είναι χρήσιμη σε περιπτώσεις μαθητών που τέτοιου είδους εργασίες τους κάνουν να νιώθουν ασφαλείς και τους κινητοποιούν να συμμετέχουν. Σε καμία περίπτωση όμως δεν πρέπει να αποτελούν συνήθη πρακτική (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2001, 2010), γ) τις *διαβαθμισμένες δραστηριότητες (tiered activities)*. Αυτές οργανώνονται, όταν κρίνεται αναγκαίο να διαβαθμιστεί η διάρκεια της εργασίας ενός μαθητή ή μιας ομάδας, η πολυπλοκότητα (complexity) της εργασίας, το επίπεδο αφαίρεσης (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010· Burkhart, 2008· Walpole & McKenna, 2007· Κουτσελίνη, 2006· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2001).

2) **Διαφοροποίηση στη διαδικασία** που αναφέρεται στην κάθε είδους προσαρμογή για την οργάνωση της διδασκαλίας και του χώρου, στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, μέσων και υλικών και σε κάθε είδους υποστήριξη, ώστε να ισχυροποιείται η απόδοση όλων των μαθητών/τριών και να τους παρέχεται η δυνατότητα της ενεργούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tomlinson, 2010· Nordlund, 2003· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2001).

**Στρατηγικές διαφοροποίησης της διαδικασίας** ενδεικτικά, αναφέρονται:

α) *ευέλικτη ομαδοποίηση (Flexible grouping)* δημιουργία ανομοιογενών κυρίως ομάδων με βάση τα στοιχεία της ανιχνευτικής παιδαγωγικής αξιολόγησης, β) *εργασία των μαθητών με ποικίλους τρόπους*: εργασία στη δυάδα, στην ομάδα, στην ολομέλεια και ατομική (όταν είναι αναγκαίο για την εξυπηρέτηση του στόχου που έχει τεθεί), γ) *οργάνωση μαθησιακών κέντρων*: αυτοτελείς χώροι εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας που εξυπηρετούν ένα στόχο. Μπορούν να οργανωθούν και με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να είναι μόνιμα ή περιστασιακά, να εξυπηρετούν την ανεξάρτητη εργασία ή τη συνεργατική μάθηση και να οργανώνονται για ένα ή διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, δ) *ημερήσιες διατάξεις*: έχουν τη μορφή καταλόγου με το ημερήσιο πρόγραμμα, και τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν μέσα στη μέρα. Με τις ημερήσιες διατάξεις συνδιαμορφώνεται η μαθησιακή διαδικασία καθώς συμμετέχουν ενεργά και οι

μαθητές/ήτριες για την ανάπτυξή τους, συνάπτεται ένα είδος συμβολαίου μεταξύ των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού. Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων είναι η καλύτερη διαχείριση του χρόνου όταν ορισμένα παιδιά τελειώνουν νωρίτερα την κύρια δραστηριότητα στην οποία έχουν εμπλακεί. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές και έχουν συμφωνηθεί με τα παιδιά χωρίς να είναι υποχρεωτικές, ε) *αξιοποίηση της τέχνης* (εικαστικά, θέατρο, κ.ά.) και των *Τ.Π.Ε.*, στ) *Jigsaw* (συνεργατική πρακτική που μοιράζονται οι ρόλοι και οι απαιτήσεις μιας δραστηριότητας), ζ) *think-pair-share* (σκέψου στη δυάδα και μοιράσου) ως μορφές συνεργατικής εργασίας κ.ά. (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010, 2001· Teaching Resource Center, 2009· Smith & Throne, 2007· Bassoff, , 2002· Tomlinson & Eidson, 2003).

**Τα μέσα και τα υλικά**, αναφέρονται στους υλικούς και ανθρώπινους πόρους που υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και γενικά σε ό,τι διαμεσολαβεί για την κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Τα υλικά και τα μέσα που επιλέγονται θα πρέπει να έχουν νόημα για τα παιδιά, να είναι προσβάσιμα και να συνδέονται με τις εμπειρίες τους. Για τη διαφοροποίηση των μέσων και υλικών μπορεί να αξιοποιηθούν: α) εποπτικό υλικό, ακουστικό, οπτικοακουστικό υλικό κ.ά., β) υλικό κατασκευασμένο από τα παιδιά, το οποίο έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, καθώς είναι δημιούργημα τους, γ) Τεχνολογίες Επικοινωνιών και Πληροφορίας (Τ.Π.Ε), βίντεο, κάμερες, λογισμικά, κ.τ.ό., δ) απτικό υλικό, ε) ποικίλα απεικονιστικά μέσα: εικόνες, φωτογραφίες, σχέδια, σκίτσα, πίνακες αναφοράς, ετικέτες, χάρτες, σχεδιαγράμματα, ε) χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας: αφορά στη χρήση τρόπων επικοινωνίας πέρα από τους συνηθισμένους-παραδοσιακούς (γραπτός και προφορικός λόγος), όπως Makaton, πικτογράμματα, Εικονικό Σύστημα Εναλλακτικής Επικοινωνίας P.E.C.S κ.ά. (Thomas & Woods, 2008· Βουγιουνδρούκας, 2005· Vize, 2012·Heward, 2011), στ) φυσικά αντικείμενα ή και μινιατούρες αντικειμένων, (Fox & Hoffman, 2011·Tomlinson, 2010· Ρήγα, Αναγνωστοπούλου, 2007· Smith & Throne, 2007· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson, 2001).

**Ο τρόπος διαμεσολάβησης του/της εκπαιδευτικού** αποτελεί σημαντικό μέσο διαφοροποίησης της διαδικασίας καθώς ως διαμεσολαβητής παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες και τα μέσα ώστε να οδηγηθούν τα παιδιά ανακαλυπτικά στη γνώση. Ο/Η μαθητής λαμβάνει την καλύτερη υποστήριξη, όταν νιώθει ότι έχει μια πρόκληση να αντιμετωπίσει, αλλά έχει και την κατάλληλη στήριξη-καθοδήγηση (Vygotsky, 1997). Ενδεικτικά, τέτοιες υποστηρικτικές στρατηγικές, βάσει βιβλιογραφίας που σχετίζονται με τον τρόπο διαμεσολάβησης των εκπαιδευτικών είναι:

α) προσαρμογή του λεξιλογίου έκφρασης στο επίπεδο του μαθητή, σταδιακή εισαγωγή νέων λέξεων, αξιοποίηση της οικείας γλώσσας του σπιτιού, β) χρήση νύξεων, χειρονομιών ή νοημάτων, γ) αναφορά ή και επίδειξη παραδειγμάτων παρόμοιων εργασιών με αυτές που εκτελούνται δ) σύνδεση της διδακτέας γνώσης με παραδείγματα από την καθημερινότητα και τα βιώματα των παιδιών, ε) εισαγωγή του περιεχομένου-κειμένου με πιο απλή δομή, διατηρώντας τις βασικές εικόνες και δράσεις του χωρίς κουραστικές λεπτομέρειες, ώστε να γίνεται κατανοητό, ζ) οπτικοποίηση οδηγιών, βημάτων εργασίας ή αφηρημένων εννοιών, ανάλυση έργου, η χρήση πινάκων αναφοράς κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, η επανάληψη των οδηγιών και η επιβεβαίωση του/της εκπαιδευτικού ότι έγινε κατανοητός/ή, η) ενθάρρυνση της αλληλοβοήθειας των μαθητών, θ) σύναψη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με τα παιδιά, ι) ενθάρρυνση των μαθητών να παίρνουν το λόγο και να εκφράζουν τις απόψεις τους, τις προτιμήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις επιθυμίες τους και τις ανάγκες τους, κ) η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού κλίματος εργασίας και η καλλιέργεια του διαλόγου, λ) η επιβράβευση των προσπαθειών των παιδιών και η παροχή κατάλληλου χρόνου ανταπόκρισής τους μ) η συχνή παρουσία του δίπλα στους/στις μαθητές/ήτριες που έχουν περισσότερες δυσκολίες και η μεταξύ τους αλληλοεπίδραση (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010· Silvers, Shorey & Crafton, 2010· Μπιρμπίλη, 2008· Νικολούδη, 2007· Πρωτονοταρίου & Χαραβιτσιδής, 2006· Cummins, 2005· ΕΑΔΑΠ, 2004· Κούρτη, 2003).

3) **Διαφοροποίηση στο μαθησιακό αποτέλεσμα ή στο τελικό προϊόν**, στον τρόπο δηλαδή με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν, πώς μπορούν να διευρύνουν περαιτέρω αυτή τους τη γνώση και στην αξιολόγηση της προόδου του/της κάθε μαθητή/ήτριας και της επιτυχίας του διδακτικού έργου. Όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες δεν εκφράζουν με τον ίδιο τρόπο ό,τι έχουν μάθει και για το λόγο αυτό θα πρέπει να παρέχεται πληθώρα ευκαιριών και τρόπων να επιδείξουν, να εφαρμόσουν ή και να γενικεύσουν αυτό που αποκόμισαν από τη μαθησιακή εμπειρία. Επιπλέον, η αξιολόγηση του τελικού μαθησιακού προϊόντος δεν ολοκληρώνεται σε μια δεδομένη στιγμή αμέσως μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής εμπειρίας ή μιας θεματικής ενότητας, αλλά είναι συνεχής. Οι μαθητές/τριες στις εργασίες παρουσίασης του τελικού προϊόντος θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν με πολλούς τρόπους ανάλογα με τα δεδομένα της παιδαγωγικής αξιολόγησης (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2010· Glass, Zygouris-Coe, 2005· Yousoofian, 2004· Daniels, 2002· Tomlinson, 2001). Η αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος δεν περιορίζεται στο βαθμό επίτευξης ενός στόχου (γνώση, δεξιότητα, αξία, στάση, έννοια, κ.ά.), αλλά επεκτείνεται και στη διαδικασία που ακολούθησε το παιδί. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να αναστοχάζεται συνεχώς και να αξιολογεί, αν τα μέσα και η διαδικασία που ακολούθησε ήταν προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα, στις κλίσεις και στα ταλέντα, στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών, στις προϋπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, βιώματα, τα οποία είναι διαφορετικά για κάθε άτομο.

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του αποτελέσματος σημειώνεται ότι δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους, ούτε εφαρμόζονται ως αυτόνομα, αλλά αλληλοσυνδέονται και ορισμένες φορές αλληλεπικαλύπτονται, καθώς η διδασκαλία είναι πολυεπίπεδη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, για να θέσουν στόχους «διαβάζουν» ανοιχτά, ευέλικτα και κριτικά το Π.Σ. και θέτουν στόχους που έχουν νόημα για τα παιδιά.



## 1.2.6 Διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης

Η σημασία της εφαρμογής Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης για παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι διεθνώς αποδεκτή και υποστηρίζεται από τη νομοθεσία σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, κ.ά. (Timothy, Agbenyega, 2018· N.3699/2008· NCSE, 2006). Παρότι τα Ε.Ε.Π έχουν επισημανθεί ως μια πολύτιμη ενταξιακή πρακτική (Timothy, Agbenyega, 2018· Lance, 2014· Barton, 1992), η προσέγγιση που υιοθετείται κατά την εφαρμογή του και ο τρόπος υλοποίησής του διαφοροποιείται, καθώς ορίζεται από το θεσμικό πλαίσιο κάθε χώρας, στην οποία επιχειρείται και συνδέεται με το κοινωνικοπολιτικό της γίνεσθαι (Sanches-Ferreira, M. et all 2013· Christle & Yell, 2010· Rodger, 2006· Pyl, De Graaf & Emanuelsson, 1988). Υποστηρίζεται πως το Ε.Ε.Π., μέσω των διαφορετικών προσεγγίσεων, διαδικασιών και των πρακτικών που εφαρμόζονται, μπορεί να αποτελέσει το πρώτο όχημα για διαχωρισμό, στιγματισμό και αποκλεισμό των μαθητών/τριών με αναπηρία ή την προώθηση μιας ενταξιακής προοπτικής στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ( Barton, 1992). Συνεπώς ο τρόπος νοηματοδότησης του Ε.Ε.Π. και οι πρακτικές που υιοθετούνται κατά την εφαρμογή του αποβαίνουν σημαντικοί παράγοντες για την εγκαθίδρυση της ένταξης (Yell, Conroy, Katsiyannis & Conroy, 2013).

Η διαδικασία εφαρμογής του Ε.Ε.Π., ως ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής πρακτικής το μαθητή/ήτρια, λαμβάνει υπόψη το σύνολο της προσωπικότητά του και συνυπολογίζοντας τις ατομικές διαφορές, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, το σημείο αφετηρίας τους, τα ενδιαφέροντα, προτιμήσεις και στυλ μάθησης, παρέχονται από το σχολείο οι κατάλληλοι πόροι, τα μέσα, οι προσαρμογές και διαφοροποιήσεις και διαμορφώνονται μαθησιακά περιβάλλοντα και εμπειρίες, ατομικές και συλλογικές, που έχουν νόημα για το παιδί, προκειμένου να εκφράσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του είτε ακολουθώντας τις δικά του προσωπικά μονοπάτια είτε με τη διαμεσολάβηση των εμπειρότερων άλλων (δασκάλων-συνομηλίκων). Η

φιλοσοφία μιας τέτοιας προσέγγισης συνάδει με τις αρχές της προσωποποιημένης μάθησης (Personalised Learning) και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Βασικό μέλημα αποτελεί η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης που λειτουργούν καλύτερα για τον/την καθένα/μια μαθητή/ήτρια (Blackwell, Rossettim, 2014· Andreasson et al, 2013· Mitchell, et al, 2010· NCFSE, 2006· N. 3699/2008· Σφυρόερα, 2004). Για την υποστήριξη όλων των μαθητών/ητριών θα πρέπει να αξιοποιούνται παρεμβάσεις που αξιοποιούν τις βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (UDL) και τα πολυεπίπεδα συστήματα υποστήριξης (multi-tiered system of supports/MTSS). Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., αν και δεν θεωρείται ταυτόσημη με την προσωποποιημένη μάθηση, αποτελεί ισχυρό μέσο για την υποστήριξη διαφορετικών αναγκών (Victoria State Government, 2018· TLRP & ESRC, 2005· NJDOE, 2014· Unesco, 2012· Personalized Learning Foundation, 2012). Επίσης, είναι σημαντικό να επανεξετάζονται τα μέσα υποστήριξης που παρέχονται σε τακτική βάση για να διασφαλιστεί ότι οι προσαρμογές που γίνονται εξακολουθούν να είναι σχετικές και απαιτούνται για τον/την μαθητή/ήτρια να επιτύχει αποτελέσματα υψηλής ποιότητας ή εάν πρέπει να ενσωματωθούν περαιτέρω μέτρα στήριξης (Australian Government, Department of Education and Training, 2005)

Για την εφαρμογή της προσωποποιημένης μάθησης κατά την εφαρμογή του ΕΕΠ σε επίπεδο αξιολόγησης, σχεδιασμού, διδασκαλίας ακολουθούνται οι ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές που προαναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Για την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας αξιοποιούνται συνεργατικοί, διεπιστημονικοί μαθητοκεντρικοί σχεδιασμοί για να τεθούν οι κατάλληλοι ομαδικοί και ατομικοί μαθησιακοί στόχοι. Κατά τη διδασκαλία γίνονται προσαρμογές που αντιστοιχούν στις δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών. Οι προσαρμογές μπορεί να είναι α) καθολικές στρατηγικές διδασκαλίας και προσαρμογές, β) συμπληρωματικές και ουσιαστικές στρατηγικές και προσαρμογές, στην περίπτωση που κάποιοι μαθητές/ήτριες χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη, γ) εντατικές/συστηματικές στρατηγικές διδασκαλίας και εκτεταμένες/επιπρόσθετες και συνεχείς προσαρμογές, στην περίπτωση

που έστω και λίγοι μαθητές/ήτρίες χρειάζονται εκτενή υποστήριξη (Victoria State Government, 2018).

Η υλοποίηση των ιδιαίτερων ατομικών στόχων λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη που φοιτά το παιδί και μόνο, όταν κρίνεται παιδαγωγικά απαραίτητο, το ΕΕΠ υλοποιείται εκτός τάξης. Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα διαμορφώνεται στη βάση: *α) των κοινών αναγκών, δηλαδή των αναγκών που είναι κοινές για όλους τους μαθητές, β) των ατομικών αναγκών, δηλαδή των αναγκών του κάθε μαθητή προσδιορισμένου ως μοναδική και ξεχωριστή προσωπικότητα και γ) των ειδικών αναγκών, δηλαδή αυτών που σχετίζονται με την αναπηρία του μαθητή* (Ζώνιου - Σιδέρη και συν., 2004:23). Το Ε.Ε.Π. στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αποτελεί θεραπευτικό πρόγραμμα, αλλά προσλαμβάνει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Στην περίπτωση των Τ.Ε., όταν υπάρχουν μαθητές/τριες με αναπηρίες ή ιδιαιτερότητες, οι ατομικοί στόχοι που τίθενται από τις/τους δύο εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) εντάσσονται στο ΕΕΠ του/της μαθητή/τριας, το οποίο θα πρέπει να υλοποιείται στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών. Η απόσυρση ενός/μιας μαθητή/ήτριας από την τάξη για «εξειδικευμένη υποστήριξη» που συχνά αποτελεί κύρια πρακτική στα τμήματα ένταξης, θα πρέπει να γίνεται με πολύ προσοχή και μόνο στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία και παιδαγωγικά ωφέλιμη για τον/την μαθητή/ήτρια, καθώς, όπως υποστηρίζεται βιβλιογραφικά, η αποσπασματική παρακολούθηση της γενικής τάξης προκαλεί σύγχυση στο/στη μαθητή/ήτρια που συχνά είναι απρόθυμος/η να παρακολουθήσει την εξατομικευμένη συνεδρία (Sebba et al., 1993).

### 1.3. Μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας

Έχουν δοθεί κατά καιρούς νομικοί, διοικητικοί, ιατρικοί/κλινικοί, ερευνητικοί ορισμοί αναφορικά με την αναπηρία που αφορούν στη λειτουργικότητα, στη βλάβη, στις μετρήσεις, στις ταξινομήσεις για την εξυπηρέτηση των διαφορετικών αναγκών των πεδίων που χρησιμοποιούν τον εν λόγω όρο. Είναι δύσκολο να υπάρξει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της αναπηρίας, γιατί αφενός αναφέρεται σε μια πολυπληθή,

ανομοιογενή ομάδα ατόμων ως προς τα χαρακτηριστικά τους και αφετέρου ο/η καθένας/μία αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την έννοια της αναπηρίας με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το λόγο χρήσης του (Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Ο ορισμός που δίνει ένας εκπαιδευτικός διαφοροποιείται από τον ορισμό του γιατρού, του ψυχολόγου, του κοινωνιολόγου ή ενός οποιουδήποτε ανθρώπου. Επίσης, διαφορετικά ερμηνεύεται η αναπηρία ακόμη και από άτομα που προέρχονται από τον ίδιο επιστημονικό χώρο, καθώς αυτό συνδέεται με την ιδεολογία, την κουλτούρα, τις πεποιθήσεις, τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά και το κοινωνικό σύστημα αξιών της κοινωνίας από την οποία προέρχεται ένα άτομο. Η αναπηρία για ορισμένους/ες (φαίνεται να αποτελούν την πλειοψηφία) είναι ένα σωματικό ή αισθητηριακό ή ψυχικό ή νοητικό έλλειμμα-απώλεια ή ένας συνδυασμός όλων με αποτέλεσμα το άτομο να δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Τα ανάπηρα άτομα προσδιορίζονται από τη μονιμότητα των χαρακτηριστικών τους. Για κάποιους άλλους (φαίνεται να αποτελούν τη συντριπτική μειοψηφία) η αναπηρία συνδέεται με την κοινωνία στην οποία λαμβάνει χώρα το φαινόμενο και τους φραγμούς που θέτει (Barton, 2003· Oliver, 1996 · Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Επίσης, δεν υπάρχει ουδέτερη γλώσσα στη συζήτηση για την αναπηρία καθώς οι διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις νοηματοδοτούν τη διαφορετικότητα του ορισμού. Άλλοτε, λοιπόν, προσδίδεται μια ιατρικής φύσης χροιά στην αναπηρία και άλλοτε μια κοινωνικοπολιτική-πολιτισμική (Ντέρου-Ντεροπούλου & Ζώνιου Σιδέρη, 2019).

Μια διαφορετική οπτική της αναπηρίας που απέχει από αυτή της βλάβης και της μειονεξίας παρουσιάζεται από το 1960 με την πολιτικοποίηση και κινητικότητα των αναπηρικών οργανώσεων καθώς και των πολιτικών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και προσδίδει στην αναπηρία κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς σύμφωνα με το αναπηρικό κίνημα (UPIAS 1976:3-4), η αναπηρία αφορά στη μειονεκτική θέση ή στον περιορισμό της δραστηριότητας που εκπορεύεται από τη σύγχρονη κοινωνική δομή, η οποία δίνει ελάχιστη ή καθόλου σημασία στα άτομα που φέρουν σωματικές βλάβες και αποκλείει την ισότιμη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα. Αυτός ο ορισμός αποτέλεσε τη

βάση για την ανάδυση του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας που εστιάζει στους φραγμούς που θέτει η κοινωνία για συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της ζωής των ατόμων με αναπηρία (θα ακολουθήσει εκτενέστερη ανάλυση των τοποθετήσεων του μοντέλου στην επόμενη υποενότητα).

Υπάρχουν διαφορετικές επιστημονικές και θεωρητικές προσεγγίσεις ως προς την ερμηνεία της αναπηρίας και τον τρόπο αντιμετώπισής της. Η ενταξιακή φιλοσοφία προϋποθέτει την προσέγγιση της αναπηρίας με βάση τις πολιτισμικές προσεγγίσεις και το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στους περιορισμούς που θέτει η κοινωνία στους ανάπηρους και όχι στο βαθμό και το είδος της αναπηρίας. Αυτό που θα πρέπει να αποσαφηνιστεί είναι πως στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η αναπηρία σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με τη βλάβη, ως όρος που χρησιμοποιείται στο χώρο της ιατρικής από επαγγελματίες υγείας και σχετίζεται με τη μη κανονικότητα, την ανικανότητα.

Τα βασικότερα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας είναι **α) το ιατρικό – κλινικό** μοντέλο απόρροια του οποίου αποτελεί **β) το ατομικό μοντέλο** που προσεγγίζει την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία. (Thomas & Woods, 2003) και **γ) το κοινωνικό μοντέλο**. Λαμβάνοντας υπόψη την κρισιμότητα των προσεγγίσεων της αναπηρίας, καθώς η κάθε μία επιφέρει αντίστοιχες πρακτικές στο χώρο της εκπαίδευσης (αλλά και σε όλους τους τομείς) και επηρεάζει την πρόοδο και τη ζωή γενικότερα των ατόμων με αναπηρία κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν οι βασικές θέσεις προσέγγισης της αναπηρίας στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης.

### 1.3.1. Ιατρικό - κλινικό μοντέλο (medical model).

Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στο είδος και το βαθμό της αναπηρίας. Η προσέγγισή του είναι θεραπευτική. Είναι ακόμη και σήμερα το κυρίαρχο και στο χώρο της εκπαίδευσης, παρά την κριτική που έχει δεχτεί. Κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20<sup>ου</sup> αιώνα ήταν το μοναδικό και ακολουθούσε την κυρίαρχη τάση της ιατρικής και της ιδεολογίας των δυτικών κοινωνιών. Η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα ατομικό που χρήζει θεραπείας. Αντιμετωπίζει το άτομο αποσπασματικά, μεμονωμένα και όχι

σαν κοινωνικό ον, ως μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Ειδικότερα: α) εστιάζει στην ιατρική διάγνωση, β) ταξινομεί, διαχωρίζει και κάνει πρόγνωση με βάση το είδος της αναπηρίας, γ) ενισχύει το έλλειμμα και θέτει περιορισμούς στην ανάπτυξη, δ) εστιάζει στην διερεύνηση και κατανόηση της ιατρικής διάγνωσης και όχι στην ολιστική προσέγγιση του ατόμου (Thomas & Woods, 2003).

Η κριτική που δέχτηκε αφορά α) στην αντιμετώπιση του ατόμου ως ιατρική περίπτωση β) στη θεώρηση της ίδιας της αναπηρίας ως αιτία των προβλημάτων του ανάπηρου, καθώς μετατοπίζεται η ευθύνη από την κοινωνία στο άτομο γ) στην ετικετοποίηση, το στιγματισμό, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που συντηρεί το κλινικό μοντέλο δ) τον περιορισμό της επιστημονικής εκπαιδευτικής ερευνητικής ενασχόλησης ε) την υπερεκτίμηση των ειδικών επιστημόνων ως αυθεντίες. Έτσι συντηρείται η άσκηση εξουσίας και ελέγχου των αδύναμων ομάδων που αποκλείονται από την παραγωγική διαδικασία και δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη. Επίσης το κόστος των θεραπειών και των πρακτικών αποκατάστασης ενισχύει την εξουσία ακόμη περισσότερο. Η παραμέληση του ατόμου από την κοινωνία δεν αναγνωρίζεται από τους υποστηρικτές του ιατρικού μοντέλου (Barton, 1996, 1997, 1998, 2000· Filkeinstein, 1980· Abberley, 1997· Oliver & Barnes, 1998)

Εκτός από την αρνητική διάσταση που φαίνεται να έχει το ιατρικό μοντέλο, οι Thomas και Woods (2003), τονίζουν την ενεργητική διάσταση της διάγνωσης. Συγκεκριμένα α) τα ανάπηρα άτομα και οι οικογένειές τους αναπτύσσουν υψηλότερες προσδοκίες, μέσω της θεραπείας και της κατανόησης της «βλάβης» τους, β) η διάγνωση αποτελεί υποστηρικτική πηγή φροντίδας για τον ανάπηρο (ιατρική φροντίδα, ειδικές θεραπείες όπως λογοθεραπεία, εργοθεραπεία).

### 1.3.2. Ατομικό μοντέλο (individual model).

Το μοντέλο αυτό είναι απόρροια του ιατρικού και εντάσσεται σε αυτό. Το μεγαλύτερο μέρος του 20<sup>ου</sup> αιώνα η προσέγγιση της ατομικής τραγωδίας ήταν εμφανής στην εκπαίδευση, στην ιατρική και ψυχολογική παρέμβαση, στα φιλανθρωπικά ιδρύματα. Επιπλέον πολλοί ανάπηροι τοποθετούνταν σε ιδρύματα δήθεν για το καλό

τους και για να μην αποτελούν «φορτίο» για τους άλλους Η αναπηρία προσεγγίζεται ως προσωπική τραγωδία. Υπερτονίζεται η προσωπική ευθύνη του σωματικού ή νοητικού προβλήματος. Ειδικότερα, α) η αναπηρία βιώνεται με την ανάπτυξη ενοχικών συναισθημάτων (θεία δίκη), β) το άτομο αποτελεί πρόβλημα για την κοινωνία και τα υπόλοιπα μέλη της, γ) η κοινωνική του συμμετοχή και οι λειτουργίες του είναι περιορισμένες, δ) μειώνεται η συλλογική ευθύνη, ε) μετατοπίζει την ευθύνη στους γονείς και το ανάπηρο άτομο, ζ) ιατρικές γνώσεις και πρακτικές ορίζουν τη συγκεκριμένη θεραπεία, η) η ατομική ξεχωριστή παρέμβαση ενός ειδικού συνδέεται με την τυχόν εξέλιξη του ανάπηρου ατόμου και ο οποιοσδήποτε ειδικός επαγγελματίας ιδιοποιείται το «ατομικό του επίτευγμα», θ) το ανάπηρο άτομο εξαρτάται από το «ασθενικό- ανάκανο σώμα ή μυαλό του» (Thomas & Woods, 2003).

Βέβαια αυτή η προσέγγιση οδηγεί σε θεραπευτική – ιατρική αντιμετώπιση. Η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του είναι αρνητική και παραιτείται από τυχόν διεκδικήσεις και απαιτήσεις. Το μοντέλο αυτό υποτιμά την ανθρώπινη ύπαρξη και το άτομο ως ξεχωριστή οντότητα. Επιπλέον επωμίζεται την αρνητική κριτική του ιατρικού μοντέλου.

### 1.3.3. Κοινωνικό μοντέλο (social model).

Το μοντέλο αυτό συμβαδίζει με το κίνημα των κινητικά αναπήρων ( UPIAS) ενάντια στο διαχωρισμό διεκδικώντας τα δικαιώματά τους καθώς και την ίση μεταχείριση (Filkeinstein, 1980· Oliver,1996). Βασική θέση του κοινωνικού μοντέλου είναι η αναζήτηση των προβλημάτων του ανάπηρου ατόμου στην κοινωνία και στους περιορισμούς που δημιουργεί και όχι στις ιδιαιτερότητες του ατόμου. Η αναπηρία θεωρείται κοινωνική κατασκευή. Το πρόβλημα μετατοπίζεται από το άτομο στην κοινωνία (Oliver, 1996a,b). Ωστόσο, μεταγενέστερα, το κοινωνικό μοντέλο με την αρχική του θεώρηση και σε συνδυασμό με τα επιστημονικά, τεχνολογικά, πολιτικά γεγονότα και επιτεύγματα δέχτηκε κάποιες κριτικές σε ορισμένα σημεία, αναπροσαρμόστηκε και επαναπροσδιορίστηκε διατηρώντας τη βασική του θέση ότι το άτομο και οι σωματικές ή νοητικές ιδιαιτερότητες- βλάβες δεν αποτελούν αιτία των προβλημάτων του, αλλά η ευθύνη μετατοπίζεται και ερευνάται στην κοινωνία, στις

αξίες της, στον πολιτισμό της και στην οργάνωσή της (Morris, 1991· Shilling, 1996· Μακρυγιώτη, 2004). Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία ορίζεται ως κοινωνική καταπίεση και όχι ως μια μορφή βλάβης (Abberley, 1987· Filkenstein, 1980, 1993· Oliver, 1990· Oliver, 1996a,b). Ειδικότερα, α) το άτομο παύει να αποτελεί πρόβλημα, β) η ευθύνη αφορά στη σύγχρονη κοινωνία και ιδεολογία ( θεωρίες σώματος, body project, embodied deviance-σωματοποιημένη παρέκκλιση κ.ά.), γ) δίνεται έμφαση στις εργασιακές σχέσεις και στον οικονομικό αποκλεισμό του ανάπηρου, δ) τονίζεται η σημασία των κοινωνικών περιορισμών και της κακής οργάνωσης και λειτουργίας μιας κοινωνίας (κτίρια, θεσμοί, αντιλήψεις για την αναπηρία, κ.ά.), ε) το κοινωνικό μοντέλο προωθεί ένα πιο ενταξιακό, δίκαιο κοινωνικό σύστημα, ζ) ενστερνίζεται την άποψη του μοντέρνου υλισμού που θεωρεί ως ανάπηρο αυτόν που αποκλείεται από την παραγωγή, η) τονίζει τη σημασία της γλώσσας που χρησιμοποιείται και των Μ.Μ.Ε για τη συντήρηση των διακρίσεων, καθώς και το συσχετισμό του λόγου-γλώσσας με τις πεποιθήσεις του ατόμου που τη χειρίζεται, θ) είναι απαραίτητη η εναλλακτική τρόποι παροχής υπηρεσιών και στήριξης των ανάπηρων ατόμων ανάλογα με τις ανάγκες τους (Μακρυγιώτη, 2004· Barton & Armstrong, 1999· Douglas et all, 1997· Oliver, 1996a,b· Shilling, 1996).

Το κοινωνικό μοντέλο παρά την ενταξιακή προσέγγισή του δέχτηκε κριτική. Συγκεκριμένα α) θεωρείται περισσότερο ως μια ιδεολογική προσέγγιση και όχι ως πρακτική δυνατότητα, περιορίζει την ευκαιρία της διάγνωσης και απουσιάζει η πληροφόρηση και η κατανόηση της ατομικής ιατρικής τοποθέτησης, περιορίζει τις παροχές λόγω της έλλειψης ιατρικής διάγνωσης (Thomas και Wood, 2003), β) δέχτηκε κριτική από διάφορα κινήματα αναπήρων για το ζήτημα της ταυτότητας του ανάπηρου, η οποία θεωρείται κοινωνική κατασκευή και είναι ευμετάβλητη, γ) το κοινωνικό μοντέλο κατηγορήθηκε ότι θα συντηρεί μια μορφή διάκρισης και αποκλεισμού των αναπήρων και μειονοτικών ομάδων, δ) δεν αναφέρεται ο ρόλος του φύλου, της ηλικίας, της εθνικής ταυτότητας και της σεξουαλικής συμπεριφοράς και πως διαμορφώνεται από την κοινωνία, ε) το βρετανικό κοινωνικό μοντέλο θεωρήθηκε ως άκαμπτο και σκληρό-απόλυτο (strong) από μετασπουκτουραλιστές και



μεταμοντέρνους ερευνητές που ενστερνίζονται τη βασική του θέση. Δεν μπορεί να αγνοηθούν οι εμπειρίες του ανάπηρου τόμου για το πώς βιώνει την «βλάβη του» και την επιρροή που έχει σε ψυχολογικό επίπεδο και σωματικό (πόνος), ζ) τονίζεται η ανάγκη μιας επαρκέστερης και εναλλακτικής προσέγγισης της πολιτικής της αναπηρίας βασισμένη στον υλισμό της οντολογίας της ενσωμάτωσης – σωματοποίησης (Morris, 1991, 1993· Shakespeare & Watson 2002· Shakespeare, 2002).

Οι αρχικές θέσεις του κοινωνικού μοντέλου αποτέλεσαν μια εξαιρετική βάση για μια πολιτική τοποθέτηση της αναπηρίας. Σήμερα απαιτείται η γνώση και από άλλα κοινωνικά κινήματα και θεωρίες όπως αυτές των μεταστρουκτουραλιστών και μεταμοντέρνων. Θεωρείται αναγκαία η θεώρηση πως όχι μόνο οι ανάπηροι, αλλά «ο καθένας έχει μια μορφή διαταραχής, ένα αδύνατο σημείο», η διαταραχή-βλάβη αποτελεί μια ανθρώπινη κατάσταση και είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρωπότητας (Shakespeare & Watson, 2002). Αυτή η προσέγγιση αποτελεί μια βαθιά ενόραση στην ανθρώπινη εμπειρία και μια σημαντική προοπτική για κατάλληλη ιατρική και κοινωνική παρέμβαση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στο πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου η ένταξη αποτελεί ηθική επιταγή, ως αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότιμη παροχή ευκαιριών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η ένταξη διευρύνεται και πέρα από την αναπηρία και συνδέεται με τη δημιουργία του «ενός σχολείου για όλους». Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις και τοποθετήσεις κρίνεται σκόπιμο η ενταξιακή εκπαίδευση να δομείται στη βάση μιας κριτικής προσέγγισης των διαφορετικών τοποθετήσεων της αναπηρίας και της διαφορετικότητας ως μέρος της διαδικασίας αλλαγής και εξέλιξης κατά την οποία οι απαντήσεις σε ερωτήματα και προβληματισμούς που έχουν προαναφερθεί να αποτελέσουν ελπίδα για την προώθηση της ενταξιακής προοπτικής στο μέλλον (Barton, 2004).

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abberley, P. (1987). The concept of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5-19.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147-155
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British journal of Special Education*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Education*. London: Falmer Press
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *British journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Ainscow, M. (2001). Developing Inclusive schools: implications for leadership. *National College for school Leadership*, pp.1-6
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practice in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-140.
- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9(3), 192-202
- Alberta Education (2010). *Making a difference : meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Available at: <http://education.alberta.ca/teachers/resources/cross/making-a-difference.aspx>.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L. & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges, *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426.
- Armstrong, D. (2004) Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Ζώνιου –Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., ( επιμ. ) , Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Ballard, K. (1999). *Inclusive education. International voices on disability and justice*. London: Falmer press
- Ballard, K. (1999). *Inclusive education. International voices on disability and justice*. London: Falmer press
- Barnes, C. and Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity press
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability*. Cambridge: Polity press
- Barton, L. & Armstrong, F. (2019). Αναπηρία Εκπαίδευση και Ένταξη. Διαπολιτισμικά θέματα και Διλήμματα, Στο Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου Ντέρου (επιμ.)

*Εγχειρίδιο Σπουδών στην Αναπηρία. Σύγχρονες πολυεπιστημονικές θεωρήσεις,*  
σελ. 777-796. Αθήνα: Πεδίο.

- Barton, L. (1992). Disability and the necessity for a socio-political perspective. In L. Barton., K. Ballard & G. Fulcher (Eds.), *Disability and the necessity for a sociopolitical perspective* (pp. 1-14). New Hampshire, UK: IEEIR World Rehabilitation Fund.
- Barton, L. (1998). Market Managerialism and inclusive Education, in Clough, P. (ed), *Managing Inclusive Education. London: Paul Publishing*, p. 78-91
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(επιμ.), 'Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.. 57-70.
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(επιμ.), 'Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.. 57-70.
- Barton, L.& Armstrong, F. (1999). *Difference and Difficulty: insights, issues and dilemmas*. Sheffield: University of Sheffield.
- Barton, L., (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic? *International Journal for Inclusive Education*. 1(3), 231-232.
- Barton, L., (2003). Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion London: Institute of Education, University of London
- Barton, L., (2008). Εκπαίδευση και ο αγώνας για αλλαγή: η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής της ελπίδας, Στο Φτιάκα (Επιμ.), *Περάστε για ένα καφέ: σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας* (σελ. 21-38). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Barton, L. & Armstrong, F. (Eds) (2007). *Policy, Experiency and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Bassoff, T. (2002). *Intervention Literacy Centers*. Available at: <http://www.pasadenaisd.org/specialprograms/bilinguales/INTERVENTIONS/EC PK2/ECPK2LiteracyCenters.pdf>.
- Bishop, A. & Jones, P. (2002) Promoting inclusive practice in primary initial teacher training: influencing hearts as well as minds. *Support for Learning*, 17(2), 58-63.
- Blackwell, W. & Rossettim Z. (2014). The Development of Individualized Education Programs:Where Have We Been and Where Should We Go Now? *Sage open*, 4(2), 1-15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boutskou, E. (2007). The role of srecial education teachers in primary school in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289-302.
- Burkhart, D. (2008). *CS for All Students Using Differentiated Instruction*. Ανακτήθηκε stiw 26/04/2018 από: [http://csta.acm.org/ProfessionalDevelopment/sub/CSIT09Presentations/Burkhart\\_Differentiated.pdf](http://csta.acm.org/ProfessionalDevelopment/sub/CSIT09Presentations/Burkhart_Differentiated.pdf).

- Byers, R. and Rose, R. (1996). *Planning the curriculum for pupils with special educational needs*. London: David Fulton
- Campbell, J., Gilmore, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369- 379.
- Carter, E. and Wilson, C. 2011). *An Attitudinal Study: Perceptions of Teachers, Parents and Public School Stakeholders Concerning the IEP Process and Development*. Ανακτήθηκε στις 2/02/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540489.pdf>
- Cavendish, W. & Connor, D. (2017). Towards Authentic IEPs and Transition Plans: Student, Parent and Teacher Perspectives. *Learning, Disability Quarterly*, 1-12
- Christle, C. & Yell, M. (2010). Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings. *Exceptionality*, 18, 109–123.
- Cole, T. (2005). Policies for positive behaviour management, in Topping, K. & Maloney, S. (eds), *The Routledge Farmer Reader in Inclusive Education*. London, New York: Routledge
- Connors, C., Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: pointers to a social model of disability: pointers to a social model of childhood disability. *Disability & Society*, 22(1), 19-33.
- Connors, C., Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: pointers to a social model of disability: pointers to a social model of childhood disability. *Disability & Society*, 22(1), 19-33.
- Corbett, J. (1996). *Bad-mouthing: the language of special needs*. London: Falmer Press.
- Corbett, J. (1999). Inclusive Education and school culture. *International journal of Inclusive Education*, 3(3), 53-61.
- Corbett, J. (2001a). *Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Corbett, J. (2001b). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2). 55-59.
- Corbett, J. and Slee, R., (2000). An international conversation on inclusive education, Armstrong, F., Barton, L., (eds). *Inclusive Education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: Fulton, p.133-146.
- Corbett, J. and Slee, R., (2000). An international conversation on inclusive education, in *cultural perspectives*. Buckingham- Philadelphia: Open university
- Corbett, J., and Norwich, B., (1997). Special Needs and Client Rights: the Changing Social and Political Context of Special. Educational Research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 379-389.
- Cummins, J., (2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg
- Daniels, H. (2002). Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups. Canada: Pembroke publisher.
- Das, A., K., Sharma, S., & Sing, V., K. (2012). *Inclusive education in India: A paradigm shift in roles, responsibilities and competencies of regular school teachers*. Available at [https://www.researchgate.net/publication/235363198\\_Inclusive\\_education\\_in\\_](https://www.researchgate.net/publication/235363198_Inclusive_education_in_)

India\_A\_paradigm\_shift\_in\_roles\_responsibilities\_and\_competencies\_of\_regular\_school\_teachers.

- Dettmer, P., Thurston, L.P. & Dyck, N.J. (2005). *Consultation, Collaboration and teamwork for students with special need*. Boston: Allyn & Bacon.
- Douglas, T., Αραμπατζής, Γ., Δέγκρης, Ν. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dove, M. & Honigsfeld, A. (2010). Coteaching and Collaboration: Opportunities to Develop Teacher Leadership and Enhance Student Learning. *TESOL* 1(1), 18.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education, in Daniels, H. & Garner, P. (eds), *Inclusive education*. London: Kogan Page.
- Elizabeth Wood & Helen Hedges (2016) Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control, *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405.
- Engelbrecht, P., Oswald, M. & Forlin, C. (2006). *British Educational Research journal*, 33(3), 121-129.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and every one. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), pp. 109-120.
- Filkenstein, V. (1993). The commonality of disability, in Swain, J., French, S., Oliver, M. (eds), *Disabling barriers-Enabling environments*. London: Sage and
- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive education schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 87-98.
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 13(3), 105-108
- Florian, L., (2005). Inclusive practice: what, why and how, in Topping, K., & Maloney, S.,(eds). *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. New York: Routledge Falmer, p. 29-38.
- Forlin, C.. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Fox, J. & Hoffman, W. (2011). *The Differentiated Instruction, Book of lists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Friend, M. D., & Bursuck, W. D. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.
- Friend, M., & Cook, L. (2012). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22( 2), 223–237.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press
- Gindis, B. (1995). The Social/ Cultural Implication of Disability: Vygotsky' s Paradigm for Special Education, *Educational Psychologist*, 30(2), 77 – 81.
- Glass, C. & Zygouris-Coe, V., (2005). *Literature circles*. Available at: <https://www.ocps.net/cs/services/cs/curreareas/read/IR/bestpractices/GL/Literature%20Circles.pdf>.
- Hart, S. (1992). Differentiation - Way Forward or Retreat? *British Journal of Special Education*, 19(1), 10-12.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*, Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ., (επιμ.). Αθήνα: Τόπος.  
<http://www.state.nj.us/education/cte/pslp/PSLPGuide.pdf>  
<http://www.terrifictransitions.org/ReadyingParents.pdf>
- Hughes, M., T. & Valle-Riestra, D., M. (2007). Experience of kindergarden teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International journal of Special Education*, 22(2), 119-128.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) of 2004, PL 108-446, 20 U.S.C. §§ 614 et seq.
- Kingore, B. (2010). *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Klein, P. (2010). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences' *curriculum studies*, 35(1), 45–81.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30.
- Law, C. (2006). Some ideologies of disability. *Journal of Research in Special Educational*
- Lee, H. (2007). *Collaboration: A must for Teachers in Inclusive Educational Settings*. Available at: [http://iris.peabody.vanderbilt.edu/infoBriefs\\_local/shure/collaboration.pdf](http://iris.peabody.vanderbilt.edu/infoBriefs_local/shure/collaboration.pdf).
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28( 4), 494–506,  
Longman.

- Mahbub, T. (2008). Inclusive education at a BRAC school- perspectives from the children. *British journal of Special Education*, 35(1), 33-. 41.
- Maryland State Department of Education, Division of Special Education/Early Intervention
- Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans Report to the New Zealand Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education.
- Mittler, P. (2002a). Working towards inclusive education. London: David Fulton
- Morocco, C.C., & Aguilar, C.M. (2002). Co-teaching for content understanding: A school wide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 315-347.
- Morocco, C.C., & Aguilar, C.M. (2002). Co-teaching for content understanding: A school wide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 315-347.
- Morris, J. (1993). *Independent lives: Community care and disabled people*. Basingstokes: Macmillan
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- National Council For Special Education (2006). Guidelines On The Individual Education Plan Process. Dublin: Government publication sales office. Ανακτήθηκε στις 10/10/2015 από [http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/final\\_report.pdf](http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/final_report.pdf).
- Needs, 5(2), 108-111.
- New Jersey Department of Education (2014), A guide for implementing personalized student learning plan (pslp) programs. Ανακτήθηκε στις 10/12/ 2015 από
- New Jersey Department of Education (NJDOE) (2014). *A guide for implementing personalized student learning plan (pslp) programs*. Ανακτήθηκε στις 20-01-2018 από: <http://www.state.nj.us/education/cte/pslp/PSLPGuide.pdf>
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated Instruction. Meeting the Educational Needs of All Students in Your Classroom*. United States of America: Scarecrow Press, Inc.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual an professional perspectives. *British journal of Special Education*, 35(3),136-143.
- Oliver, M. & Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion*. London: Longman
- Oliver, M. & Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion*. London: Longman
- Oliver, M. (1996a). *Understanding disability*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1996b). A sociology of disability or a disablist sociology? in Barton, L.(ed), *Disability and society*: Emerging issues and insights. London, New York:
- Oliver, M. and Sapey, B. (1999). *Social work with disabled people*. New York: Palgrave
- Olson, J.,Murphy, C. & Olson, P. ( 1999). Readyng parents and teachers for the inclusion of children with disabilities. *Young children*, pp. 18-21,.
- Ontario Ministry of Education(OME) (2004). *The Individual Education Plan (IEP) A resource guide Ontario Ministry of Education*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2015 από

<https://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguid.pdf>

- Perrenoud, P. (2005). *Το σχολείο απέναντι στο πλήθος από κουλτούρες. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, μεταξύ της απαίτησης για ισότητα και του δικαιώματος στη διαφορά*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2018, από [http://users.sch.gr/ppiliour/papers/Papadopoulos\\_X/15\\_Cultures.pdf](http://users.sch.gr/ppiliour/papers/Papadopoulos_X/15_Cultures.pdf)
- Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of state intervention. *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.
- Pyl, S, De Graaf, S. & Emanuelsson, I. (1998) The function of individualized education programmes in special education: a discussion of premises, *European Journal of Special Needs Education*, 3(2), 63-73.
- Radley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge: Cambridge University press.
- Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20, 85-105.
- Richmond, R. (1994). The code of practice in schools: learning from recording of achievement. *British journal of Special Education*, 21(4), 157-159.
- Rodger, S. (2006). Individual Education Plans Revisited: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42(3), 221-239.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & Silveira-Maia, M., (2013). How individualized are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507–520.
- Sebba, J., Byers, R. & Rose, R. (1993). *Redefining the Whole Curriculum for Pupils with Learning Difficulties*. London: David Fulton
- Services (2009). *Understanding the Evaluation, Eligibility, and Individualized Education Program (IEP) Process in Maryland*, Ανακτήθηκε στις 8/12/ 2015, από <http://www.aacps.org/specialed/understandingtheiep.pdf>.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The Social model of disability: an outdated ideology? *Research in social science and disability*, 2, 9-28.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The Social model of disability: an outdated ideology? *Research in social science and disability*, 2, 9-28.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal? *Disability and Society*, Vol. 9, No 3, pp.283-289.
- Shakespeare, T. (2002). *Disability- Postmodernity*. London: Amazon
- Shakespeare, T., Gillespie-sells, K. & Dominic, D. (1996). *The sexual Politics of Disability: Untold Desires*. New York: Cassell.
- Shilling, C. (1996). *The body and social theory*. London : Sage.
- Sileo, J. M. (2001). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38.
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21.



- Silvers, P., Shorey, M. & Crafton, L. (2010). Critical literacy in a primary multiliteracies classroom: The Hurricane Group *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(4) 379–409.
- Siperstein, G., Norins, J. & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change, in Jacobson, J., Mulick, J. & Rojahn, J. (eds), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities*. Boston: Springer, p. 133-154.
- Slee, R. (2001α). Social, justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 167-177.
- Slee, R. (2001β). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Smith, G., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Belmont, CA:
- Soni, A., 2014. 'Personal, social and emotional development', in J. Moyles, J. Payler and J. Georgeson (eds.), *Early Years Foundations: Critical Issues*. 2nd edition. Berkshire: Open University Press.
- Stroggilos, V. & Xanthacou, Y. (2007b). Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 339–349.
- Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 149-159.
- Takala, M., Pirttima, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- Teaching Resource Center, (2009). *Implementing Literacy Centers in the Early Childhood Classroom*, Available at: <http://www.trcabc.com/resources/curriculum/implementing-literacy-centers-in-the-early-childhood-classroom>
- Thomas, D. & Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities. Theory and Practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley
- Timothy, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive School Leaders' Perceptions on the Implementation of Individual Education Plans. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 1-30.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Γρηγόρης: Αθήνα

- Tomlinson, C.A., & Eidson, C. (2003). *Differentiation in Practice. A resource guide for differentiating. Grades K-5*. Alexandria: ACSD
- Underwood, K., Valeo, A. & Wood, P. (2012). Understanding Inclusive Early Childhood Education: A Capability Approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 290-299.
- Unesco, (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: Unesco.
- Unesco, (2004). *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: Unesco
- Unesco, (2012) *Personalized learning: A new ICT-enabled education approach*. Ανακτήθηκε στις 20-1-2018 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002202/220240E.pdf>
- UPIAS (1976). *Fundamental Principles of Disability London, Union of the physically Impaired Against Segregation* (available at: <http://www.leeds.ac.uk./disability-studies/archiveuk/index>).
- Valiande, S., Kyriakides, L. & Koutselini, M. (2011). *Investigating the impact of differentiated instruction in Mixed ability classrooms: it's impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness*, Available at: <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf>.
- Victoria State Government, (2018). *Personalised Learning And Support: Inclusive Classrooms For Students With Additional Needs*. Victoria: Department of Education and Training.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Vize, A. (2012). *Intellectual Disabilities in the Classroom*, στο: <http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/9893-teaching-students-with-intellectual-disabilities>.
- Vlachou, A. & Barton, L. (1994). Inclusive Education: Teachers and the Changing Culture of Schooling. *British Journal of Special Education*, 21(3), 105 – 107.
- Vlachou, A., (2006). Role of special /support teacher in Greek primary schools: counterproductive effect of "inclusion" practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Vygotsky, L. (1993a). *The Collected works of L. S. Vygotsky, The Fundamentals of Defectology (Abnormal psychology and disabilities)*. Andy Blunden (trans.). New York Plenum Press, Vol. 2.
- Vygotsky, L. (1993b). *The Collected works of L. S. Vygotsky Volume 2 The Fundamentals of Defectology (Abnormal psychology and disabilities)*, in Robert W. Rieber and Aaron S. Carton (eds.), (Knox & C. Stevens, Trans.). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Gutenberg. Αθήνα.
- Walpole, S. & McKenna, M. (2007). *Differentiated Reading Instruction*. New York: The Guilford Press

- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: Patching up or system change? *British journal of Special Education*, 35(3), 127-135.
- Wiliam, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2). Ανακτήθηκε στις 30-09-2018 από <http://www.ncte>.
- Χαραμής, Π. (2000). Ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: Το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων* (σ. 145-162). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Yang, N-d. (2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 41(4), 293-5. doi:10.1515/iral.2003.014.
- Yousoofian V. (2004). *Literature Circles Structure: First Grade* Available at: <http://www.litcircles.org/Structure/struct1.html>.
- Zoniou- Sideri, A. and Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief system about disability and inclusion Educasion. *International journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, H. ( 2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291.

## Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση, *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Ανακτήθηκε stiw 13/03/2017 από: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/).
- Βαρσαμίδου Α. & Ρεσ, Γ. (2007). *Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 26 Ιανουαρίου, από <http://srvipeir.pde.sch.gr/educonf/2/14Aksiologisi/varsamithoy-res/varsamithoy-res.pdf>.
- Bartolome, L. (2010). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων. Προς μια εξανθρωπιστική παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική* (σ. 378-410 ). Αθήνα: Gutenberg-Δάρδανος

- Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2000). Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης Παιδιών Με Νοητική Καθυστέρηση. Στο *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), σελ.79-96. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στο *Hellenic Journal of Psychology*, τχ..7/2, σελ.180-204.
- Βογινδρούκας, Γ. (2005) Τι είναι το Makaton. Ανακτήθηκε στις 04/05/2017 στο: <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=355&cid=72>.
- Γελαστοπούλου, Μ. (2018). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Και Προσχολική Εκπαίδευση Νηπίων Με Αναπηρία: Μια Διαδικασία Προσωποποιημένης Εκπαίδευσης ή Εκπαιδευτικού Αποκλεισμού; Στο Πανταζής, Χ., Μαράκη, Έ. Καδιανάκη, Μ., Μπελαδάκης, Ε., Στριλιγκάς, Γ., Τζωρτζάκης, Γ., Σιφακάκης, Π., Ντρουμπογιάννης, Χ. (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Α΄. 4ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης, Τόμος Α΄*, σελ. 569-578.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- ΕΑΔΑΠ (2004). *Μαζί, Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Ζώνιου Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (2000α) Ένταξη : ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2005). Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα, Ανακτήθηκε στις 20/03/2018 από το [www. Specialeducation.gr](http://www.Specialeducation.gr)
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής, στο *Επιθεώρηση Ειδικής Παιδαγωγικής*, τομος 1, σελ.55-65.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (επιμ.) (2019). *Εγχειρίδιο Σπουδών στην Αναπηρία. Σύγχρονες Πολυεπιστημονικές Θεωρήσεις*. Αθήνα: Πεδίο
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. ( 2004γ). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 21-30.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., (επιμ). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά Επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Α' Θεωρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2004β). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Β' Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2019). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΙΕΠ
- Καραγιάννη, Π. (2004). Εκπαιδευτικές Πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές Προσεγγίσεις, Β'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούρτη, Ε. (2003). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο. «Κλειδιά και Αντικλειδιά»*. Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, 11/34. Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μακρυγιάννη, Δ. (Επιμ.).(2004). *Τα Όρια του σώματος : Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα : Νήσος
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013) *Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, Διδακτορική Διατριβή*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουνίου 2016 από <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/30262>.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2006). *Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο. Η χρήση του φακέλου αξιολόγησης (portfolio)*. Ανακτήθηκε στις 5/03 2017, από [http://www.omep.gr/texts/Yliko/Axiologisi%20gia%20OMEPmpirmpili%20Maria\\_18-3-2006.pdf](http://www.omep.gr/texts/Yliko/Axiologisi%20gia%20OMEPmpirmpili%20Maria_18-3-2006.pdf).
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Ο ρόλος και η σημασία των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Νόμος υπ' αριθμόν 3699/Φ.Ε.Κ.199/Α' /2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2008). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 199, σελ. 3499-3520*.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2019). Αναπηρία και Διαφορετικότητα: Όροι ενόχλησης και Εφησυχασμού, Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.& Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (επιμ.) *Εγχειρίδιο Σπουδών στην Αναπηρία. Σύγχρονες Πολυεπιστημονικές Θεωρήσεις*, σελ. 9-17. Αθήνα: Πεδίο
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2019). Αναπηρία και Διαφορετικότητα: Όροι ενόχλησης και Εφησυχασμού, Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.& Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (επιμ.) *Εγχειρίδιο Σπουδών στην Αναπηρία. Σύγχρονες Πολυεπιστημονικές Θεωρήσεις*, σελ. 9-17. Αθήνα: Πεδίο
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση). Στο Ζώνιου – Σιδέρη Α., (επιμ). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους. Πρακτικά Επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Γελαστοπούλου, Μ., Καλογριδίη. Β. & Ταβουλάρη. Αικ. (2015). Συνεργατικές πρακτικές στα τμήματα ένταξης: ο ρόλος των γενικών και ειδικών νηπιαγωγών. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου. Νέος Παιδαγωγός*, Αθήνα, 23 & 24 Μαΐου 2015, σσ. 712-719, ISBN: 978-960-99435-7-4 ebook.

- Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Γελαστοπούλου Μ., Καλογρίδη Β., Ταβουλάρη, Α. (2015). Συνεργατικές πρακτικές στα τμήματα ένταξης: ο ρόλος των γενικών και ειδικών νηπιαγωγών», στο: Γούσιας, Φ. (2015). *Τα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός* Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015, ISBN: 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf), σελ. 712-720.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα
- Πρωτονοταρίου, Στ. και Χαραβιτσιδής, Π. (2006) Για ένα σχολείο που σέβεται τη «διαφορετικότητα»: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τ. 78, σελ. 24-33.
- Σπανδάγου, Η. (2004α). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις κα προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 189-200.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διδακτική Μεθοδολογία. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Ανακτήθηκε στις 27/06/2018, από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/book26.pdf>
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε ένα αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Διδακτική Μεθοδολογία*. Ανακτήθηκε στις 12 Οκτωβρίου 2009, από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book30>.

Το έργο «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5001313 υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο).