

**Εκπαιδευτικό υλικό  
για την παράλληλη στήριξη  
και την ένταξη μαθητών  
με αναπηρία ή/και ειδικές  
εκπαιδευτικές ανάγκες  
στο σχολείο**

**ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:**

**Μαρία Γελαστοπούλου  
Αδριανός Γ. Μουταβελής**

**ΙΕΠ**

**Μονάδα  
Ειδικής Αγωγής**



**ΙΕΠ**

**Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
ΑΘΗΝΑ 2017**



**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**  
**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**  
**ΜΟΝΑΔΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Εκπαιδευτικό υλικό**  
**για την παράλληλη στήριξη**  
**και την ένταξη μαθητών με αναπηρία**  
**ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**  
**στο σχολείο**

**ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ**  
**Μαρία Γελαστοπούλου, Αδριανός Γ. Μουταβελής**

**Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**ΑΘΗΝΑ 2017**

## **ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ**

**Φιλολογική επιμέλεια:** Χρυσή Μπομπαρίδου, ΙΕΠ

**Διόρθωση - Ηλεκτρονική σελιδοποίηση:** Δήμητρα Κομνηνού, ΙΕΠ

**Πράξη:** «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Άξονες Προτεραιότητας, 6, 8, 9. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», **MIS 5000939**

**Επιστημονική Υπεύθυνη της Πράξης για το ΙΕΠ:**  
**Μαρία Γελαστοπούλου, Εισηγήτρια Ειδικής Αγωγής**

© 2017 Έκδοση Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
για την ελληνική γλώσσα σε όλον τον κόσμο

ISBN: 978-618-80089-4-6

**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**Γεράσιμος Κουζέλης**

**Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ.: 213 1335100

Fax: 213 1335111

Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: [info@iep.edu.gr](mailto:info@iep.edu.gr)

## **ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ**

**Γελαστοπούλου Μαρία**, Εισηγήτρια Ειδικής Αγωγής, ΙΕΠ

**Ημέλλου Όλγα**, Σχολική Σύμβουλος 14<sup>ης</sup> Περιφέρειας  
Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής

**Βλάχου Αναστασία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΑΕ-Εκπαιδευτικής  
Ένταξης, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Μουταβελής Αδριανός**, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής  
Αγωγής & Εκπαίδευσης, 4<sup>η</sup> Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αττικής

**Αστέρη Θεοδώρα-Ντορέττα**, Προϊσταμένη ΚΕΔΔΥ Δ΄ Αθήνας

**Γαλάνης Πέτρος**, Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης,  
ΚΕΔΔΥ Δ΄ Αθήνας

**Ηλιακοπούλου Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής,  
Τμήμα Ένταξης 41<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αθηνών

**Σκαλούμπακας Χρήστος**, Ειδικός Παιδαγωγός, ΓΝΠ «Π. & Α. Κυριακού»,  
Β΄ Παιδοψυχιατρικό Τμήμα, Μονάδα Διαταραχών Προσοχής,  
Υπερκινητικότητας & Μάθησης

**Μπουσδούνης Ιωάννης**, Διευθυντής στο 2<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό  
Σχολείο Αθηνών για μαθητές με κινητικές αναπηρίες, ΕΛΕΠΑΠ

**Γκυρτής Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Πληροφορικής, 1<sup>ο</sup> Ε.Κ. Αθηνών,  
Υπεύθυνος Τομέα Πληροφορικής

**Γεωργακάκου Σοφία**, Λογοπεδικός, ΚΕΔΔΥ Δ΄ Αθήνας

**Κούτρας Στέφανος**, Σύμβουλος Β΄ ΙΕΠ

**Παπακωνσταντίνου Σοφία**, Ψυχολόγος, Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων  
και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Δήμων Αλίμου, Γλυφάδας,  
Ελληνικού-Αργυρούπολης

*Θερμές ευχαριστίες σε όλους τους συγγραφείς για τη συμβολή τους στη διεξαγωγή της επιμόρφωσης και της ανάπτυξης του παρόντος τόμου, καθώς επίσης και σε όλους τους συντελεστές για την ολοκλήρωση του τόμου.*

*Ο παρών τόμος συνοδεύεται από cd με τις παρουσιάσεις (ppt) της επιμόρφωσης. Κάθε παρουσίαση συνδέεται με ένα από τα άρθρα που συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα έκδοση.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Μαρία Γελαστοπούλου</b> ☞ Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ . . . . .	<b>11</b>
<b>Όλγα Ημέλλου</b> ☞ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΙΣΟΤΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ . . . . .	<b>43</b>
<b>Αναστασία Βλάχου</b> ☞ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ . . . . .	<b>61</b>
<b>Αδριανός Γ. Μουταβελής</b> ☞ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ . . . . .	<b>77</b>
<b>Θεοδώρα-Ντορέττα Αστέρη</b> ☞ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (ΕΕΠ) ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ . . . . .	<b>99</b>
<b>Πέτρος Γαλάνης</b> ☞ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ . . . . .	<b>121</b>
<b>Αικατερίνη Ηλιακοπούλου</b> ☞ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ . . . . .	<b>143</b>
<b>Χρήστος Σκαλούμπακας</b> ☞ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠΥ) . . . . .	<b>161</b>
<b>Ιωάννης Μπουσδούνης</b> ☞ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ – ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ . . . . .	<b>181</b>
<b>Σοφία Γεωργακάκου</b> ☞ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ . . . . .	<b>201</b>
<b>Κωνσταντίνος Γκυρτής</b> ☞ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ . . . . .	<b>221</b>
<b>Στέφανος Κούτρας</b> ☞ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ . . . . .	<b>251</b>
<b>Σοφία Παπακωνσταντίνου</b> ☞ Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ . . . . .	<b>271</b>

# Εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης

---

**Θεοδώρα-Ντορέττα Αστέρη**

Προϊσταμένη ΚΕΔΔΥ Δ' Αθήνας  
tasteri@primedu.uoa.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επιτυχής μαθησιακή ένταξη ενός σημαντικά εμποδιζόμενου μαθητή επιτυγχάνεται όταν έχει σχεδιαστεί με γνώμονα το «γεφύρωμα» του ατομικού προφίλ του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον. Ένα αποτελεσματικό Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) απορρέει από τη διαλεκτική σχέση του ψυχοπαιδαγωγικού προφίλ του μαθητή με το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, την κουλτούρα και το ύφος διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός του είναι μια συλλογική-διεπιστημονική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών που θα το εφαρμόσουν. Κάθε πεδίο προγραμματισμού του ΕΕΠ προϋποθέτει συγκεκριμένες διαδικασίες: χωρίς αυτές δεν είναι βέβαιη η υλοποίηση του σχεδίου. Για ένα αποτελεσματικό ΕΕΠ συμφωνούνται ρητά οι δείκτες επιτυχίας, χτίζονται σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η κουλτούρα της σχολικής κοινότητας, καλλιεργείται συστηματικά η ικανότητα για ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου λαμβάνονται πρωτοβουλίες συμπληρωματικότητας ρόλων και καθηκόντων. Το ΕΕΠ «χτίζεται» πάνω στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, μέσα στη συνθετότητα της τάξης και βάσει της επαγγελματικής αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών που το σχεδιάζουν. Για τούτο δεν εκδίδονται έτοιμα ΕΕΠ και αν είχαν εκδοθεί δεν θα είχαν καμία ελπίδα. Όπως επισημαίνουν όλες οι έρευνες, μόνη ελπίδα για την ποιοτική μαθησιακή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία Διαφοροποίησης-Εξατομίκευσης. Ο σχεδιασμός του ΕΕΠ ενός μόνο μαθητή προσφέρει μια μοναδική εμπειρία κατάρτισης στη μεθοδολογία αυτή.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός, Έρευνα Δράσης, Συνδιδασκαλία, Συνεκπαίδευση, Διαφοροποιημένη Διδακτική Προσέγγιση, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική, Ανάλυση Έργου



## ☒ Εισαγωγή

Ο όρος ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΕΠ) εμφανίζεται συχνά στη νομολογία της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως σε άρθρα και σημεία που τον καθιστούν ανεφάρμοστο και ουτοπικό. Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπεται ΕΕΠ για (α) κάθε μαθητή που αξιολογείται από το ΚΕΔΔΥ, αρ. 6), (β) για κάθε μαθητή που πρόκειται να αποφοιτήσει από Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας και για κάθε μαθητή του ΕΕΕΕΚ, (δ) για κάποιους μαθητές που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Καμία αναφορά για τους πολλούς μαθητές που πασχίζουν μόνοι σε πραγματικά πλαίσια ένταξης χάρη στους ικανούς εκπαιδευτικούς τους. Προβλέπεται, επίσης, στο καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης (ΦΕΚ 449/3-4-2007) συνεργασία τους με το ΚΕΔΔΥ για το ΕΕΠ και δεν προβλέπεται στο καθηκοντολόγιο κανενός άλλου κρίσιμου για τη συνεργασία εκπαιδευτικού.

Σε αυτό το άρθρο, μαζί με την τεχνολογία κτισίματος του ΕΕΠ, φιλοδοξούμε να υπερασπιστούμε τη γνήσια αξία του, όχι μόνο για τον μαθητή αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Εκ των ων ουκ άνευ η αξία του για την κατάκτηση ποιοτικού επιπέδου συμπερίληψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## ☒ Η σημασία του ΕΕΠ

Σημαίνουσες για την εκπαιδευτική πολιτική του ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ έννοιες, όπως η εκπαιδευτική και σχολική ένταξη, η ενσωμάτωση, η έννοια του Καθολικού Σχεδιασμού που εισάγει το ΙΕΠ και κυρίως η έννοια της συνεκπαίδευσης που εκπροσωπεί την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική από το 2010 τουλάχιστον μπορούν να κατέβουν από το σύννεφο των ιδεολογικών αντιπαραθέσεων στο πεδίο της καθημερινής πρακτικής μέσω του ΕΕΠ.

Η μαθησιακή ένταξη ενός σημαντικά εμποδιζόμενου μαθητή επιτυγχάνεται, όταν έχει σχεδιαστεί με γνώμονα το «γεφύρωμα» του ατομικού προφίλ του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον και αυτό που, ορμώμενοι από όρους ψευδοεπιστήμης, συχνά ορίζουμε ως αναλυτικό πρόγραμμα για τον μέσο μαθητή.

Η επιτυχής εφαρμογή του ΕΕΠ προϋποθέτει συνεργατικές πρακτικές και, κάποιες στιγμές ή για κάποιες περιπτώσεις συν-διδασκαλία.

Έχει πλέον ερευνητικά αποδειχτεί ότι η συνεργατική πρακτική αποσαφηνίζει ζητήματα διαχειριστικής ικανότητας του συστήματος καθώς ... εξαρτάται από τη συνεργασία και αλληλεπίδραση του δασκάλου του Τ.Ε. και του δασκάλου της κοινής τάξης (Polychronopoulou, 1985:39).

Καταγράφουμε τρία από τα ζητήματα διαχειριστικής ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στην πατρίδα μας που εμποδίζουν συστηματικά την υλοποίηση διαφοροποιημένων-εξατομικευμένων διδακτικών προσεγγίσεων:

Α) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι επαρκώς διαβαθμισμένο και οι εκπαιδευτικοί δεν το γνωρίζουν, καθώς κύριος οδηγός τους είναι ένα σχολικό εγχειρίδιο σχεδιασμένο από «εξωσχολικούς» παράγοντες.

Β) Δεν προβλέπονται συνεργατικές πρακτικές στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στο σχολικό πρόγραμμα. Οι υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπου παρέχονται, υλοποιούνται κυρίως σε ξεχωριστό χώρο, «κατάλληλα διαμορφωμένο» ανεξαρτήτως μαθησιακών και εκπαιδευτικών αναγκών και χωρίς εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Δεν προβλέπεται συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης ακόμη και κατά την υλοποίηση προγράμματος Παράλληλης Στήριξης.

Γ) Οι παιδαγωγικοί προβληματισμοί για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαντλούνται στη συνύπαρξη στη σχολική ένταξη. Δεν προβλέπονται τα βήματα της μαθησιακής ενσωμάτωσης ή της ενσωμάτωσης κάποιου ιδιαίτερου μαθησιακού στυλ στην κυρίως διδασκαλία.

Καθίσταται σαφές ότι το θεσμικό πλαίσιο και το έθος της σχολικής πρακτικής δεν πλαισιώνει επαρκώς την υλοποίηση προγραμμάτων ΕΕΠ. Πόσο μάλλον αν σκεφτούμε ότι ένα αποτελεσματικό ΕΕΠ απορρέει από τη διαλεκτική σχέση του ψυχοπαιδαγωγικού προφίλ του μαθητή με το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, τη δυναμική της ομάδας των συμμαθητών, την κουλτούρα και το ύφος διδασκαλίας που διαμορφώνει ο υπεύθυνος του μαθήματος, ο πολυεπίπεδος σχεδιασμός της εβδομαδιαίας σχολικής εργασίας, μέσα και έξω από την τάξη. Ο σχεδιασμός του, συνεπώς, είναι μια συλλογική-διεπιστημονική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών που γνωρίζουν καλά το μαθησιακό στυλ του ατόμου-μαθητή, με αυτούς που γνωρίζουν

καλά τους διδακτικούς στόχους και τη μεθοδολογία της σχολικής τάξης δεν είναι μια άσκηση επί χάρτου αυτών που αξιολόγησαν διαγνωστικά το παιδί, π.χ. στο ΚΕΔΔΥ.

Το ΕΕΠ, διαφαίνεται ήδη, είναι ένα εργαλείο μετασχηματιστικής παιδαγωγικής. Καθιστά την παιδαγωγική και διδακτική επιστήμη τη δεξαμενή αναστοχασμού και επισκόπησης των θεραπευτικών μοντέλων παρέμβασης των επιστημών της ψυχολογίας και της νευρολογίας, αναπτύσσει μια «ανώτερη μορφή ορθολογικότητας του παιδαγωγικού πράττειν».

Για να επιτευχθεί ποιοτική και αποτελεσματική παιδαγωγική παρέμβαση μέσω του ΕΕΠ, «το μοντέλο της διεπιστημονικής συνεργασίας θα πρέπει να αντικατασταθεί με αυτό που θα ονομάζαμε ‘αναστοχαστική έρευνα’, μια μορφή συνεχούς και συνεκτικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών που σχετίζονται άμεσα με τον μαθητή και με την οποία αποκτούν, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που πειραματίστηκαν σε αυτή, πολύ καλύτερη επίγνωση και εστίαση» (Ainscow, 1994:37 & σ.128).

«Η συνεκπαίδευση ως κίνημα αναστοχασμού με κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω (BOTTOM UP) χρειάζεται να συνδυαστεί με τη φιλοσοφία της διαλογικότητας» (Bolz & Bladini, 2002: 63). Οι ειδικοί παιδαγωγοί χρειάζονται να γνωρίζουν πώς να διευκολύνουν αυτόν τον διάλογο με τους συναδέλφους τους και να καθίστανται οι συζητητές σε μια παιδαγωγική σύσκεψη.

Το ΕΕΠ θα πρέπει να θεωρείται μια «συλλογική αποστολή που έχει ανάγκη από θεσμικές διευκολύνσεις της επικοινωνίας, της ομαδικής-συνεργατικής εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και, φυσικά, ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη» (European Agency, 2012). Ιδιαίτερως, «οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζονται υποστήριξη για να καλλιεργήσουν συνεργατικές δεξιότητες και τη στρατηγική προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων στην ένταξη των εμποδιζόμενων μαθητών (European Agency, 2005).

Συμπερασματικά, η εφαρμογή του ΕΕΠ προκαλεί συστημικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που φτάνουν μέχρι το έθος και το ήθος των επαγγελματιών της.

## ☒ Η λειτουργικότητα του ΕΕΠ

Εφόσον ο ρυθμός, το συλ, η γλώσσα και οι συνθήκες μάθησης δεν μπορούν να είναι ομοιόμορφες για όλους, ούτε η ομοιόμορφη για όλους διδασκαλία είναι ισότιμο καθεστώς για την πρόοδο κάθε ατόμου. Για να αναπτύξουμε, όμως, ποικιλία προσεγγίσεων χρειαζόμαστε τον προγραμματισμό.

Το ΕΕΠ επιτρέπει να καλλιεργηθεί η ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, αυτή που ενσωματώνει τις περιθωριοποιημένες ή αποκλεισμένες από την ομοιόμορφη διδασκαλία ομάδες σε όλο το φάσμα δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής.

Το ΕΕΠ λειτουργεί ως εργαλείο ποιοτικής μάθησης και αναβαθμισμένου επαγγελματικού προφίλ δασκάλου διότι αίρει στην πράξη τις πρακτικές που ευνοούν:

- τον στιγματισμό –ετικετάρισμα (labeling)– των μαθητών που μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, με την έννοια του ιδιόρρυθμου και περιθωριακού (Keefe, 1996).
- τη θεώρηση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως περιθωριακής διαδικασίας παρέμβασης, ως κάποιας εξωσχολικής-ειδικής αγωγής (Clark, Dyson, Millward, 1998. Ainscow, Booth et al, 1998).

και στη θέση τους αναδύει:

- την εναλλακτικότητα και διαφοροποίηση στη διδασκαλία
- τη συνεργατική μάθηση
- τη συνεργατική διδασκαλία και τον αμοιβαίο παιδαγωγικό σχεδιασμό
- τον αναπροσδιορισμό του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού (Len Barton, 2000. Fucks & Fucks, 2002)

## ☒ ΕΕΠ και ένταξη - συνεκπαίδευση

Το ΕΕΠ, επομένως, είναι μια ανάλυση έργου. Το έργο είναι η μαθησιακή διαδικασία. Προϋποθέτει καλή γνώση του ατομικού προφίλ του μαθητή (ύψος ή συλ μάθησης, συγκρότηση της προσωπικότητάς του, κοινωνικό και σχολικό, ιστορικό, ψυχολογικό-γνωστικό και συναισθηματικό προφίλ)

και άριστη γνώση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος της τάξης στην οποία ανήκει ο μαθητής, συμπεριλαμβανομένης της επικρατούσας στο σχολείο κουλτούρας.

Σκοπός του ΕΕΠ είναι να γεφυρώσουμε τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή ή ενός στυλ μάθησης με το περιβάλλον μάθησης της τάξης ή τους τριμερείς πάντα στόχους του προγράμματος. Η γεφύρωση αυτή προϋποθέτει ότι ο μαθητής θα μπορούσε, ως έναν επαρκή για την δική του πρόοδο βαθμό, να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης του «με την κατάλληλη υποστήριξη», όπως αναφέρει και η σχετική παράγραφος του νόμου. Επιπλέον προϋποθέτει ότι το μαθησιακό περιβάλλον είναι προσβάσιμο σε όλους ή, συστημικώς άλλως, ο τρόπος που ξεδιπλώνεται η γνώση διαθέτει την αναγκαία και ικανή συνθήκη της περιπλοκότητας και αφορά όλους, μηδενός αποκλεισμένου.

Το ΕΕΠ εξασφαλίζει τη μαθησιακή ενσωμάτωση πέραν της εκπαιδευτικής ένταξης. Δηλαδή εξασφαλίζει ότι η τοποχρονική συνύπαρξη σημαντικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη στηρίζεται είτε στη συνδιδασκαλία είτε στην συνεκπαίδευση: στη συν-λειτουργία διαφορετικών τρόπων είτε μάθησης είτε διδασκαλίας. Το ΕΕΠ είναι η επισφράγιση της μαθησιακής ενσωμάτωσης, όπως φαίνεται και στην παρακάτω διαφάνεια.

### Παράγοντες μαθησιακής ενσωμάτωσης

- οι διαδικασίες που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και τους άλλους μαθητές
- οι δυνατότητες που δίνονται από τη διδακτική μεθοδολογία στον μαθητή να διαμορφώσει το προσωπικό νόημα για τη διδασκόμενη γνώση
- οι ευκαιρίες που δίνονται στον μαθητή να αναστοχαστεί πάνω στον τρόπο που μαθαίνει και ο διδακτικός σχεδιασμός για όλους τους μαθητές ως σύνολο.

(Ainscow, 1994: 31 Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000)

Το μεγαλύτερο εμπόδιο σε ένα καλό διδακτικό σχέδιο είναι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ύλη είναι ογκώδης και ο χρόνος που αφιερώνεται στις έννοιες και τις δεξιότητες που εγείρει το κάθε κεφάλαιο ενός μαθήματος είναι ελάχιστος και ανεπαρκής. Αν η

υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής απαιτεί συστηματική διαφοροποίηση της μεθοδολογίας και καθημερινό προγραμματισμό-σχεδιασμό του υλικού και των δραστηριοτήτων, τότε το ΕΕΠ πραγματοποιείται σε πλαίσιο συνδιδασκαλίας. Η συνδιδασκαλία σχεδιάζεται και υλοποιείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή/και τον υπεύθυνο του μαθήματος και τον ειδικό παιδαγωγό. Τέτοια εφαρμογή είναι και ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης ή του σκιώδους εκπαιδευτικού (shadow teacher).

Οι περισσότεροι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και στη συμπεριφορά βρίσκονται στη συνήθη σχολική τάξη και δεν έχουν παραπεμφθεί για διάγνωση. Στις περισσότερες περιπτώσεις η διάγνωση μπορεί ή και πρέπει να αποφευχθεί καθώς οι δυσκολίες σταδιακά αίρονται διότι ο μαθητής δέχεται την κατάλληλη υποστήριξη. Αυτό συμβαίνει, όταν η κουλτούρα της σχολικής τάξης, όπως αυτή ορίζεται από τον υπεύθυνο του μαθήματος και της τάξης και η οργάνωση του μαθήματος έχουν τα χαρακτηριστικά της ευελιξίας και της διαφοροποιημένης προσέγγισης που χρειάζεται κάποιος σε κάποια φάση της ζωής του. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι η κατάλληλη στιγμή για να παραπέμψει για διαγνωστική αξιολόγηση και περαιτέρω εξειδίκευση-εξατομίκευση στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή του, είναι όταν οι διαφοροποιήσεις που εισάγει στη διδακτική του μεθοδολογία δεν αποδίδουν καρπούς. Άρα, το ΕΕΠ έρχεται να βελτιώσει τη συνθήκη της σχολικής ένταξης αφού έχει δοκιμαστεί ένα βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης. Προϋπόθεση για την ποιοτική εκπαίδευση και πραγματική ενταξιακή εκπαίδευση-συνεκπαίδευση είναι η σημαντική παρατήρηση ότι η απόφαση για το πού, τι και πότε του ΕΕΠ είναι παιδαγωγική απόφαση και λαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό. Το ΕΕΠ που δρομολογήθηκε, αν όχι και συνδιαμορφώθηκε, από τον υπεύθυνο της τάξης ή του μαθήματος σε πλαίσιο διαφοροποιημένης προσέγγισης είναι η εγγύηση ότι θα έχουμε αληθινή μαθησιακή ένταξη. Αντιθέτως το ΕΕΠ που επιβάλλεται από «εξωτερική ομάδα» εκπαιδευτικών, π.χ. του ΚΕΔΔΥ, σε ένα πλαίσιο που αγνοεί τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για διαφοροποιημένα μαθησιακά στυλ, δεν μπορεί να εγγυηθεί πραγματική συνεκπαίδευση.

## Κριτήρια ένταξης - συνεκπαίδευσης (Γενά, 2004)

Όσον αφορά στον ορισμό και στους σκοπούς της ένταξης και της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ήπιες διαταραχές, υπάρχουν ποικίλες απόψεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), θα υιοθετήσουμε, όμως για τους σκοπούς του παρόντος κεφαλαίου, τα κριτήρια που θέτει η King-Sears (1997) περιγράφοντας τι αποτελεί και τι δεν αποτελεί ένταξη (inclusion). Για ένα μαθητή με ήπια διαταραχή, ένταξη σημαίνει: (α) να είναι εγγεγραμμένος στο σχολείο που φοιτούν τα αδέρφια του και τα παιδιά της γειτονιάς του, (β) να φοιτά στη γενική τάξη με τους συνομήλικούς του, (γ) να ακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και (δ) να του παρέχεται από το σχολείο η στήριξη που χρειάζεται. Ωστόσο, ένταξη δεν σημαίνει ότι: (α) φοιτά και παρακολουθεί μαθήματα αποκλειστικά στη γενική τάξη, (β) χάνει τη δυνατότητα παροχής εξατομικευμένης διδασκαλίας που μπορεί να προσφέρεται σε ολιγάριθμες ομάδες μαθητών, (γ) παρακολουθεί τη γενική τάξη με αποκλειστικό στόχο την κατάκτηση βασικών διδακτικών στόχων. Εν ολίγοις, η King-Sears υποστηρίζει ότι, «Οι καλύτερες πρακτικές και μέθοδοι για την τάξη της συνεκπαίδευσης είναι αυτές που έχουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα στη συναισθηματική, ψυχοκινητική, γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη τόσο των παιδιών με, όσο και αυτών χωρίς διαταραχές, με την προϋπόθεση ότι, κατά το πλείστον, αν όχι εξ ολοκλήρου, εκπαιδεύονται από κοινού υπό συνθήκες διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας» (σ. 2). Όπως γνωρίζουμε από προγενέστερες έρευνες, η πρόοδος των μαθητών με ήπιες διαταραχές καθορίζεται από την ποιότητα των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και όχι από την παρουσία τους καθαυτή στη γενική τάξη (π.χ. Fewell & Oelwein, 1990. Kluwin, & Moores, 1989).

### ΕΕΠ και παράλληλη στήριξη

Η παράλληλη στήριξη είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεκπαίδευσης που εγκρίνεται σε μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης τους υπό προϋποθέσεις. Ποιες είναι αυτές οι προϋποθέσεις; «Η κατάλληλη ατομική στήριξη» στα αδύναμα σημεία του μαθησιακού προφίλ του μαθητή. Στα τόσα χρόνια που εφαρμόζεται η «Παράλληλη Στήριξη» έχουν καταγραφεί ορισμένες αποκλίσεις από την ορθή πρακτική που υπαγορεύει η έρευνα και η πρακτική και, ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη να επαναπροσδιορίσουμε το πρόγραμμα, κυρίως συζητώντας κάποιες «μυθολογίες» του.

Η παράλληλη στήριξη αφορά μόνο τον «αυτισμό». Αυτή είναι μια λαν-

θασμένη αντίληψη που παρήγαγε το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με τις νομοθετικές του ρυθμίσεις. Όλοι οι μαθητές που με κάποια παρότρυνση ή βοήθεια στη διαχείριση των αδύναμων σημείων τους, π.χ. αδύναμη ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής, δικαιούνται του προγράμματος.

Το «είδος» των εκπαιδευτικών αναγκών προκύπτει από την «αναπηρία» και τη διαγνωστική ταξινόμηση. Άλλη μια παρανόηση που έχει τροφοδοτήσει και αναπαράξει μάλλον η νομοθεσία, παρά τις εισηγήσεις των γνωματεύσεων που εκδίδουν τα ΚΕΔΔΥ. Δεν είναι όλοι οι μαθητές με «αυτισμό» ίδιοι ή δεν αδυνατούν όλοι οι μαθητές με «ΔΕΠ-Υ» στα ίδια σημεία. Πώς είναι δυνατόν να επωφελούνται όλοι από την ίδια εκπαιδευτική υπηρεσία, π.χ. «προφορικές», «παράλληλη», «τμήμα ένταξης»;

Η κατάλληλη ατομική στήριξη σημαίνει ατομικά κατά μαθητή. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης απευθύνεται στον μαθητή και σε κανέναν άλλον. Αυτός ο μύθος έχει οδηγήσει το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης σε αδιέξοδα στις περισσότερες των περιπτώσεων. Είναι δε ο πιο καταλυτικός, καθώς δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνδιαμορφώσουν το διδακτικό σχέδιο στην τάξη, δεν αφήνει χώρο για τις απαραίτητες συστημικές τροποποιήσεις και υπονομεύει ως νοοτροπία τη συνδιδασκαλία και τη διαφοροποιημένη προσέγγιση που θα επέτρεπε η παρουσία ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην κοινή τάξη.

Η παράλληλη στήριξη, άπαξ και εγκριθεί, χρειάζεται για όλη τη σχολική ζωή του μαθητή. Μα αν ο μαθητής χρειάζεται για όλη τη σχολική του ζωή παράλληλη στήριξη σημαίνει ότι το πρόγραμμα δεν έχει επιτύχει τους στόχους του και ο μαθητής δεν επωφελείται της κατάλληλης ατομικής στήριξης, προκειμένου να παρακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης του. Επιτυχημένη παράλληλη στήριξη είναι εκείνη που αρχίζει να αποσύρεται και να μην είναι απαραίτητη. Ασφαλώς υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που η φοίτησή τους στο κοινό σχολείο είναι καταναγκαστική και επιβαλλόμενη από τις συνθήκες του περιβάλλοντος και άρα η παράλληλη στήριξη είναι αναγκαία. Αυτού του τύπου η παράλληλη στήριξη είναι δύσκολο να είναι αποτελεσματική στο στόχο της ένταξης. Πώς κρίνουμε την αποτελεσματικότητα; Μα συγκρίνοντας την αρχική κατάσταση του μαθητή με την προσέγγιση των στόχων που τέθηκαν στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό.

Όλα τα παραπάνω δαιωνίζονται κυρίως εκεί που λείπει ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός. Προτάσσουμε λοιπόν τον εκπαιδευτικό προγραμ-



ματισμό ως μια επιστημονική απάντηση στην παραπάνω μυθολογία. Και να γιατί:

Θεωρητικά μιλώντας, η παράλληλη στήριξη είναι μια διαφοροποιημένη προσέγγιση του μαθητή ως προς το διδακτικό σχέδιο και τους εκπαιδευτικούς στόχους που διατυπώνεται ως συνεκπαίδευση και άρα συνδιδασκαλία - συνεργατικές πρακτικές του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Όσες θεωρίες και να αναφέρουμε για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση θα παραμείνουν θεωρίες, αν δεν αφορούν τις ατομικές ανάγκες και τη στοχοθεσία για τον συγκεκριμένο μαθητή στο συγκεκριμένο πλαίσιο και σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Όσους στόχους και αν θέσουμε, ασφαλώς αν δεν έχουμε προγραμματίσει από κοινού με τον εκπαιδευτικό της τάξης που ετοιμάζει το διδακτικό σχέδιο της ημέρας, δεν έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα προς όφελος του μαθητή. Επομένως, εκτός από τους στόχους που θα θέσουμε είναι αναγκαίο να έχουμε συζητήσει τον όλο εκπαιδευτικό προγραμματισμό και να έχουμε καταμερίσει στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα τις δραστηριότητες.

Αυτά προσφέρει το ΕΕΠ όταν είναι σχεδιασμένο από κοινού και *ad hoc*.

Έχουμε δει παράλληλη στήριξη στην αυλή, σε εκτός της τάξης πλαίσια, έχουμε δει θεραπευτικά προγράμματα που «αποσύρουν» το μαθητή από την τάξη του για να του κάνουν «θεραπεία» ή «αποκατάσταση» ή «συμβουλευτική». Αυτά δεν είναι παιδαγωγικός προγραμματισμός και δεν είναι εκπαιδευτική ένταξη της μορφής της παράλληλης στήριξης.

Η παράλληλη στήριξη, ωστόσο, γίνεται πλούτος για όλη την τάξη, ειδικότερα όταν συνοδεύεται από τον παιδαγωγικό προγραμματισμό που αποτυπώνεται στο ΕΕΠ.

## ☒ Πώς σχεδιάζεται το ΕΕΠ

Ο σχεδιασμός του ΕΕΠ είναι μια συλλογική δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται όλοι οι καθοριστικοί για την πρόοδο του παιδιού παράγοντες: οι εκπαιδευτικοί του, οι γονείς του, οι θεραπευτές του, ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου. Η ομάδα σχεδιασμού αποτελείται από οποιονδήποτε ειδικό κατανοεί την αναγκαιότητά του και έχει μια ιδέα του τι σημαίνει *ανάλυση έργου*.

Δεν πρόκειται για μια πολυεπιστημονική παρέμβαση, δηλαδή ένα

άθροισμα διαφορετικών απόψεων που απλά συμπιέζουν τον χρόνο του μαθητή. Το πρόγραμμα είναι ένα, οι δράσεις και πολλές και διαφορετικές.

Τι σημαίνει αυτό εμπράκτως; Αυτό σημαίνει ότι όλοι όσοι π.χ. διδάσκουν στην τάξη του μαθητή για τον οποίο σχεδιάζεται το ΕΕΠ γνωρίζουν ποιους στόχους έχει κατακτήσει σε κάθε περιοχή μάθησης και δεξιοτήτων και ποιοι έπονται σε δοθέντα χρόνο.

Ο σχεδιασμός του ΕΕΠ είναι μια *έρευνα δράσης*, κάθε φάση ή βήμα καταγράφεται, αποτυπώνεται και αποτελεί την εγγύηση του επόμενου βήματος. Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος γίνεται από όλη την ομάδα, με συζήτηση, στις προγραμματισμένες συναντήσεις αξιολόγησης. Τα ερωτήματα που απαντά το ΕΕΠ είναι κυρίως τα εξής:

- A) Ποιο διδακτικό στόχο επιδιώκω με αυτό το ΕΕΠ;
- B) Έχουν κατακτηθεί οι προηγούμενοι διδακτικοί στόχοι που αποτελούν βασική γνώση για το νέο στόχο;
- Γ) Έχω προβλέψει πόσο χρόνο χρειάζονται οι περισσότεροι μαθητές μου για να ολοκληρώσουν τη συγκεκριμένη εργασία και πόσο ο μαθητής του ΕΕΠ;
- Δ) Έχω προβλέψει τα υλικά, τα εποπτικά μέσα και τις δράσεις (πειράματα, φύλλα εργασίας, λεξικά, εγχειρίδια ή εφαρμογή κάποιου λογισμικού κλπ) με τα οποία θα το υλοποιήσω;
- E) Ο διδακτικός στόχος και οι δράσεις που έχω προγραμματίσει κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή; Τον κρατούν σε επαφή με το γίνεσθαι της τάξης;
- Στ) Άλλοι μαθητές της τάξης θα επωφεληθούν από την ενσωμάτωση του ΕΕΠ του συμμαθητή τους; Ποιοι είναι αυτοί και πώς μπορώ να τους εντάξω στον προγραμματισμό;
- Z) Έχω προβλέψει τις δράσεις που θα αναλάβουν οι μαθητές που θα ολοκληρώσουν γρήγορα π.χ. μια σιωπηρή άσκηση; Έχω προβλέψει πού θα βρεθεί ο πρόσθετος χρόνος που χρειάζονται κάποιοι μαθητές;
- H) Πέραν του ΕΕΠ, έχω προβλέψει να είναι προσβάσιμο όλο το υλικό μάθησης σε όλους τους μαθητές μου; Έχω δοκιμάσει να διαφοροποιήσω το υλικό για να γίνει πιο ελκυστικό, πιο ενδιαφέρον, πιο εξεζητημένο κλπ.; Πώς αποτιμάται αυτή η διαφοροποίηση από την πλευρά των εμποδιζόμενων μαθητών μου;

## ☒ Τι να προσέξουμε

Η αξιολόγηση του ψυχοπαιδαγωγικού και μαθησιακού προφίλ του μαθητή για τον οποίο πρόκειται να σχεδιαστεί να είναι εστιασμένη στα πεδία παρέμβασης. Αυτά σε αρκετές περιπτώσεις διαφέρουν από τα πεδία που αξιολογούμε προκειμένου για διάγνωση. Σε όλα τα πεδία παρέμβασης να έχουμε εντοπίσει τις δυνατότητες του μαθητή. Πάντα ξεκινάμε από αυτά που μπορεί να κάνει ο μαθητής. Η ομάδα σχεδιασμού να αποτελείται οπωσδήποτε από τους κύριους συντελεστές υλοποίησης του προγράμματος.

Οι δραστηριότητες να είναι πάντα σχετικές με τα δρώμενα της σχολικής ομάδας.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε έναν χώρο απόσυρσης (π.χ. τμήμα ένταξης) ή σε διαδικασία ένας προς έναν να είναι δραστηριότητες προετοιμασίας-προεργασίας-προπόνησης και όχι της καθαυτό μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί του ΕΕΠ και οι γονείς λειτουργούν ως ομάδα και σχεδιάζουν ένα κοινό πλάνο προκειμένου να στηρίξουν τον μαθητή στη συμμετοχή του στην τάξη. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τον δάσκαλο ακόμη και στην προετοιμασία κάποιου υλικού και το κυριότερο, στη γενίκευση μιας γνώσης.

Τη διαβάθμιση των στόχων: Κάθε στόχος είναι προϋπόθεση του επόμενου του.

## ☒ Τι να αποφύγουμε

- Να ταυτίσουμε την έννοια «εξατομικευμένο» με την έννοια ατομικό και άρα απομονωμένο.
- Τις πολλές ατομικές δραστηριότητες. Η μάθηση και η διδασκαλία είναι κοινωνικό αγαθό.
- Στοχοθεσία εκτός αναλυτικού προγράμματος. Οι στόχοι, παρότι εξατομικευμένοι, έχουν συνάφεια με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολικού πλαισίου.
- Τις προβλέψεις για την επιτυχία και την εξέλιξη του προγράμματος, πέραν όσων έχουν διατυπωθεί στον προγραμματισμό.

## ☒ Τι περιλαμβάνει ένα σχέδιο ΕΕΠ

- A) Τα ατομικά στοιχεία του μαθητή
- B) Δηλωτικού τύπου στοιχεία: Μια δήλωση για την παρούσα λειτουργικότητα του μαθητή και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται καλύτερα. Η λειτουργικότητα του μαθητή ανά τομέα ανάπτυξης και μάθησης και συγκεκριμένα στον προφορικό λόγο, το επικοινωνιακό ταππεραμέντο, το επίπεδο λειτουργικότητας ανά μαθησιακή δραστηριότητα (γραφή, ανάγνωση, ακρόαση και κατανόηση, υπολογιστική ικανότητα, κατανόηση μαθηματικών εννοιών, διαχείριση αλγορίθμων, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, συγκέντρωση προσοχής, οργάνωση μελέτης, οργάνωση γραπτού λόγου κλπ). Η λειτουργικότητα, δεν είναι η κατάσταση ούτε ο βαθμός επίδοσης και περιγράφεται καλύτερα με θετικές φράσεις του τύπου «μπορεί να», «ενθουσιάζεται όταν», «δεν δείχνει ενδιαφέρον στο», «καταλαβαίνει τη... όταν», «με παρότρυνση μπορεί να» κλπ.

## ☒ Παράδειγμα

Κατά τη δραστηριότητα επικοινωνίας τηρεί τους κανόνες συνομιλίας, περιμένει να ολοκληρωθεί η ερώτηση, και προσπαθεί να ανταποκριθεί. Το λεξιλόγιο παρουσιάζεται φτωχό και η μαθήτρια δεν γνωρίζει πώς να χειριστεί τις άγνωστες λέξεις.

Γενικότερα, κατά τη συζήτηση σχετικά με τα μαθήματα της ημέρας, παρατηρείται ότι το εκφραστικό λεξιλόγιό της υπολείπεται του προσληπτικού και δεν χρησιμοποιεί τις έννοιες του βασικού λεξιλογίου των μαθημάτων. Η σύνταξη είναι κυρίως παρατακτική με μικρό μήκος προτάσεων.

Η ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής κατά τη σιωπηρή εργασία είναι αδύναμη. Η μαθήτρια εργάζεται σε απλή γραπτή εργασία της τάξης της για 10 λεπτά και μετά αφαιρείται. Με λεκτική παρότρυνση επανέρχεται σχετικά εύκολα. Παρατηρούνται σημάδια κόπωσης μετά από μιας ώρας σχολική εργασία. Αξιοποιεί τις εναλλαγές δραστηριοτήτων για παράταση του ορίου αντοχής. Λειτουργεί καλύτερα σε δυαδική σχέση και παίρνει πρωτοβουλίες επικοινωνίας, π.χ. κάνει ερωτήσεις σχετικά με την εργασία.

Εργάζεται με περισσότερη αποτελεσματικότητα στον Η/Υ με λογισμικό που αντιστοιχεί στους βασικούς στόχους των μαθημάτων της τάξης της.

Σε αυτή τη συνθήκη οριοθετείται εύκολα, μετά από λεκτική παρέμβαση, και μπορεί να εργαστεί σε μεγάλη διάρκεια χωρίς διακοπές. Χαίρεται και κινητοποιείται στην επιβράβευση.

Η συνθήκη εκδήλωσης-παρατήρησης της δεξιότητας πρέπει να αναφέρεται ώστε να μειώνονται οι παρερμηνείες που οφείλονται σε προκαταλήψεις ή άγνοια.

Μια δήλωση για τα κύρια αναμενόμενα αποτελέσματα και τους δείκτες αποτελεσματικότητας, κριτήρια, διαδικασίες, χρονοδιαγράμματα.

Μια δήλωση για την ανασκόπηση-επανεξέταση, πότε και πού είναι σκόπιμο να γίνει;

Μια δήλωση σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται το κάθε μέρος του προγράμματος, την κατανομή των ρόλων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Μια δήλωση σχετικά με τη μετακίνηση, τις ανάγκες σε συμβουλευτική και το θεραπευτικό πρόγραμμα.

## Το «χτίσιμο» του ΕΕΠ

Το ΕΕΠ είναι «χτισμένο» πάνω στον μαθητή και την τάξη του, στη βάση σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Ας δούμε τις ενδεδειγμένες ενέργειες:

1. Η απόφαση για ΕΕΠ. Πότε αποφασίζουμε ότι ο μαθητής χρειάζεται συστηματικά προγραμματισμένη υποστήριξη; Με ποια κριτήρια; Ο νόμος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναφέρει ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονται από ένα ΕΕΠ. Αυτό δεν είναι εφικτό. Στο ελληνικό σχολείο, όπου δεν διατίθενται επαρκείς εκπαιδευτικές ώρες για προγραμματισμό, συμβουλευτική και παιδαγωγικές συσκέψεις και όπου οι παιδαγωγικές συσκέψεις εξαντλούνται στη διαδικασία βαθμολόγησης και πειθαρχίας –μέτρα κατάληξης και όχι πρόληψης– η υποστήριξη ακόμη και ενός μαθητή από ΕΕΠ καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη. Σε κάθε περίπτωση, το ΕΕΠ είναι απαραίτητο όταν ο μαθητής δεν επωφελείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου του και τις «διαφοροποιημένες» διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη.

2. Η αξιολόγηση του μαθητή. Απαραίτητο βήμα για να σχεδιαστεί ένα ΕΕΠ είναι η αξιολόγηση του μαθητή σε όλους τους τομείς της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξιολόγηση αυτή δεν είναι η διατομική αξιολόγηση που εφαρμόζεται στην τάξη προκειμένου να βαθμολογηθεί η επίδοση. Πρόκειται για την παρατήρηση του τρόπου που εργάζεται ο μαθητής, για τη διαγνωστική αξιολόγηση της λειτουργικότητας του μαθητή σε όλες τις δεξιότητες μάθησης και για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων του μαθητή. Συχνά, όταν χρειάζεται μια τέτοια αξιολόγηση, ο μαθητής παραπέμπεται στο οικείο ΚΕΔΔΥ. Στον μαθητή που προτείνεται η Παράλληλη Στήριξη του στην τάξη του, το ΕΕΠ είναι η εγγύηση επιτυχίας αυτού του προγράμματος.
3. Οι συναντήσεις συμβουλευτικής. Πριν αρχίσει ο σχεδιασμός του ΕΕΠ είναι αναγκαίο να πείσουμε τους γονείς και να τους εμπνεύσουμε για την επιτυχία αυτού του προγράμματος. Οι σημαντικές συναντήσεις είναι η πρώτη, της συμφωνίας, η συνάντηση της επικύρωσης και οι συναντήσεις της αξιολόγησης. Σε αυτές συμμετέχει όλη η ομάδα του ΕΕΠ. Είναι καλό να γίνονται στο σχολείο και να έχει εξασφαλιστεί ο αναγκαίος χρόνος από τον διευθυντή του σχολείου και εντός του εργασιακού ωραρίου. Ακόμη και αν το ΕΕΠ σχεδιάζεται από το ΚΕΔΔΥ, οι εκπαιδευτικοί που θα το εφαρμόσουν είναι από την αρχή μέλη της ομάδας.
4. Πιλοτική εφαρμογή επικύρωση του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν τις προτάσεις του προγράμματος, κυρίως σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία, για σύντομο διάστημα. Γνωρίζουμε ότι η ανταπόκριση του μαθητή σε μια παιδαγωγική παρέμβαση μπορεί να καταγραφεί από τον πρώτο μήνα συστηματικής και συνεπούς παρέμβασης.

## **☒ Το «χτίσιμο» του ΕΕΠ βάσει της φόρμας του ΚΕΔΔΥ**

Το πλαίσιο ΕΕΠ που έχει θεσμοθετηθεί στα ΚΕΔΔΥ είναι μια επίσημη φόρμα συμπλήρωσης που τυπώνεται, υπογράφεται και σφραγίζεται σε 3 αντίγραφα: για τους γονείς, το αρχείο του ΚΕΔΔΥ, το αρχείο του σχολείου. Εφόσον σφραγίζεται, γίνεται επίσημο έγγραφο της πολιτείας και τυγχάνει

της αντίστοιχης αντιμετώπισης. Φέρει το λογότυπο του ΚΕΔΔΥ και περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια:

1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ

2. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΕΕΠ με ονοματεπώνυμο, θέση, ειδικότητα και την υπογραφή τους.

3. ΑΛΛΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ:

Η ημερομηνία σύνταξης ΕΕΠ και η φάση αξιολόγησης του προγράμματος μπορεί να αξιοποιηθούν όλες, η αρχική αξιολόγηση, δηλαδή η δηλωτική της λειτουργικότητας και διαμορφωτική του προγράμματος, η ενδιάμεση, η ετήσια για τη μετάβαση στην επόμενη τάξη και κάθε άλλη μορφή. Σε κάθε φάση αξιολόγησης συζητά όλη η ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, σε προγραμματισμένο ραντεβού και ενδεχομένως τροποποιεί σημεία του προγράμματος που δεν αποδίδουν.

Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων/κηδεμόνων στην εκάστοτε συνεδρίαση για το πρόγραμμα, ο τρόπος με τον οποίο ενημερώθηκαν, πότε και με ποιο βαθμό ανταπόκρισης. Γραπτή ενημέρωση μπορεί να είναι και η εισήγηση στη γνωμάτευση.

Η μητρική γλώσσα επικοινωνίας των γονέων /κηδεμόνων, αν δεν είναι ελληνικά, και το κατά πόσο εξασφαλίστηκε διερμηνέας. Αναφορικά με τον διερμηνέα, εξυπακούεται ότι στην περίπτωση των μαθητών ή των γονέων με κώφωση και καθώς η επίσημη γλώσσα επικοινωνίας είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι εκ των ων ουκ άνευ να προβλέψουμε τη συμμετοχή διερμηνέα σε όλη τη διαδικασία.

**ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ:**  
Οι ικανές σχολικές δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις του μαθητή είναι η γραμμή βάσης του προγράμματος. Από αυτά θα ξεκινήσουμε τον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων.

**ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ - ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ:**<sup>4</sup> Καταγράφουμε όλες τις ανάγκες για μαθησιακή ετοιμότητα: το πρόγραμμα για μάθηση της γραφής braille ή φροντιστήριο για την εκμά-

---

<sup>4</sup> Η συμπλήρωση αυτών των τμημάτων γίνεται με βάση την αξιολόγηση.

θηση της ΕΝΓ ή της επίσημης γλώσσας διδασκαλίας, την προεργασία του λεξιλογίου, της ορολογίας για μαθητές με δυσκολίες στη διαχείριση των εννοιών, της ρουτίνας μελέτης για μαθητές με δυσκολίες στη συγκέντρωση και επικέντρωση εργασίας κλπ ώστε να παρακολουθήσει ο μαθητής στην τάξη του το μάθημα.

#### ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

- A) Περιοχές παρέμβασης: π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου, προφορικός λόγος, αρίθμηση, προσαρμογή, συνεργασία με συμμαθητές, ασφαλείς μεταβάσεις, διαλειμμα, εργαστηριακή εργασία, δοκιμασίες ενδοσχολικής αξιολόγησης κλπ.
- B) Παρούσα κατάσταση. Πρόκειται για τη λειτουργικότητα του μαθητή στις συγκεκριμένες περιοχές ή τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης.
- Γ) Μακροπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος. Πρόκειται για τον ετήσιο στόχο που δείχνει τι επιδιώκουμε να κατακτήσει ο μαθητής.
- Δ) Βραχυπρόθεσμοι στόχοι. Πρόκειται για τα βήματα που προκύπτουν από την ανάλυση του στόχου. Κάθε βήμα είναι η προϋπόθεση αυτού που έπεται.
- E) Χρονική διάρκεια είναι η πρόβλεψή μας για την εκτέλεση όλων των βημάτων-βραχυχρόνιων στόχων. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι ο χρόνος που παρέχουμε στον μαθητή για να κατακτήσει τον στόχο του, ή τα βήματα που προβλέπουμε στην ανάλυση του μακροχρόνιου στόχου είναι η πεμπτουσία του προγραμματισμού. Αν ένας στόχος απαιτεί μεγάλο χρόνο για να επιτευχθεί, διαπιστώνουμε ότι το χάσμα μεταξύ ατομικών ικανοτήτων και προόδου στο αναλυτικό πρόγραμμα μεγαλώνει. Ταυτόχρονα, μεγαλώνουν τα εμπόδια μαθησιακής ένταξης.

ΠΡΟΣΘΕΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ - ΑΛΛΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ: Περιγράφονται οι υπηρεσίες που θα παρασχεθούν στον μαθητή, π.χ. η παράλληλη στήριξη, ο χώρος στον οποίο θα παρασχεθούν, η διάρκεια και η συχνότητα στο μηνιαίο πρόγραμμα ή στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα.

#### ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΣΕ ΕΠΟΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: Προγραμματίζονται οι μεταβάσεις στον χώρο και το ημερήσιο πρόγραμμα. Από τις ση-



μαντικότερες προβλέψεις του ΕΕΠ καθώς οι μαθητές με προσαρμοστικές δυσκολίες δυσκολεύονται να αυτορυθμιστούν στο διάλειμμα, στις αλλαγές καθηγητών και σχολικών αντικειμένων, στις αποδεκτές συμπεριφορές ανά χώρο και σχολικό αντικείμενο.

Προγραμματίζονται οι μεταβάσεις από βαθμίδα σε βαθμίδα και φυσικά η μετάβαση στην επαγγελματική αποκατάσταση για τους μαθητές με αναπηρίες.

**ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ Ή ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ:** Ο τρόπος αξιολόγησης του μαθητή πρέπει να είναι ανάλογος του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης. Αν διευκολύνεται ο μαθητής να δείξει το δυναμικό του καλύτερα με υπολογιστή, με κλειστού τύπου ερωτήσεις, σε μονωμένο ηχητικά περιβάλλον κλπ., θα πρέπει εδώ να προβλεφτεί. Δυστυχώς, η άγνοια γύρω από τις διαδικασίες αξιολόγησης έχει μετατρέψει σε πανάκεια την οδηγία «προφορικές εξετάσεις», μια οδηγία που ακόμη και αν πρέπει να δοθεί οφείλει να συνοδεύεται από συγκεκριμένες προδιαγραφές για την καταλληλότερη συνθήκη. Η επίσημη φόρμα είχε προβλέψει το παρακάτω πεδίο, με σκοπό να αναφέρονται εκεί οι προβλέψεις αυτές.

**ΒΑΣΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:** Εδώ προβλέπεται το λεγόμενο «θεραπευτικό» πρόγραμμα που στην πραγματικότητα είναι το μη τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δηλαδή η συμβουλευτική, η λογο/εργο/φυσιο/θεραπεία, η κινητικότητα τυφλών.

Ειδικότητα	Αντικείμενο	Τύπος	Συχνότητα	Χρονική διάρκεια
------------	-------------	-------	-----------	------------------

#### ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ:

Εκπαιδευτική δομή	ΩΡΕΣ
Κοινή τάξη	
Κοινή τάξη με κατάλληλη στήριξη	
Τμήμα Ένταξης	
Ειδικό Σχολείο	
Εκπαίδευση στο νοσοκομείο	
Εκπαίδευση στο σπίτι	

Αυτός ο πίνακας προβλέπει την κατανομή του χρόνου σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένης της μετάβασης από την αποκλειστικότητα ενός πλαισίου σε πιο συνεργατικές διαδικασίες πλαισίων.

Το δεύτερο πεδίο –«κοινή τάξη με κατάλληλη στήριξη»– αναφέρεται στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης και της στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Στο πεδίο «ειδικό σχολείο» προγραμματίζεται το πλαίσιο συνεκπαίδευσης. Μαθητές που παρακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα του Ειδικού Σχολείου μπορεί να επωφεληθούν αποτελεσματικότερα, όταν ορισμένα μαθήματα διεξάγονται σε σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης, π.χ. στο γειτονικό σχολείο. Ισχύει και το αντίστροφο. Μαθητής του τυπικού Σχολείου μπορεί να παρακολουθεί κάποια μαθήματα στο ειδικό σχολείο προκειμένου να αποκτήσει κάποιες εξειδικευμένες δεξιότητες που δεν περιλαμβάνονται στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα, π.χ. εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας ή ειδικής κινητικότητας. Για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, και για όλες τις συνεργατικές και διασυνδεδετικές διαδικασίες μεταξύ Ειδικού Σχολείου και των γειτονικών, δημιουργήθηκε ο θεσμός των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ. Ωστόσο, η εκπαίδευση που έχουν λάβει οι προσλαμβανόμενοι στις ΕΔΕΑΥ απέχει παρασάγγας από τους στόχους της ποιοτικής εκπαίδευσης και της συνεκπαίδευσης και ξανακλειδώνει τα θέματα των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών στην μοναχική και περιθωριοποιημένη πορεία των κλινικών συνεντεύξεων και της «ειδικής αγωγής».

Στο πεδίο «εκπαίδευση στο νοσοκομείο» προγραμματίζεται η προετοιμασία του μαθητή για την επιστροφή στο σχολείο του.

Στο πεδίο «εκπαίδευση στο σπίτι» προγραμματίζονται τα μαθήματα που θα γίνονται στο σπίτι προκειμένου να γνωρίζουν οι επιτροπές που εξετάζουν τους «κατ' ιδίαν διδαχθέντες» που έχουν λάβει κατ' οίκον διδασκαλία τους διδακτικούς στόχους που δούλεψε ο μαθητής και να διαμορφώσουν τις δοκιμασίες αξιολόγησης της σχολικής προόδου και προβιβασμού.

**ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:** Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι αξιολογούνται τακτικά από τον εκπαιδευτικό ώστε να εξελίσσεται το πρόγραμμα ανάλογα με την ανταπόκριση του μαθητή. Ενδέχεται κάποιοι στόχοι, κάποια μέθοδος ή η κατανομή των ωρών ανάμεσα σε υπηρεσίες να μην ικανοποιεί κάποιο μέλος της ομάδας. Θα πρέπει να συζητηθεί από όλη την ομάδα βάσει των πορισμάτων της αξιολόγησης των βραχυπρόθεσμων στόχων. Το χρονικό

διάστημα που θα διεξαχθεί η επαναξιολόγηση του προγράμματος από ολόκληρη την ομάδα, συμπεριλαμβανομένου του γονέα, πρέπει να προσυμφωνηθεί. Σε αυτή τη σύσκεψη μπορεί να γίνουν σημαντικές παρεμβάσεις στο πρόγραμμα και, βοηθάει, να συμφωνήσουν όλοι ότι σε καμία άλλη περίπτωση δεν θα γίνουν αποκλίσεις από το σχέδιο του ΕΕΠ.

## ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ ΕΕΠ ΑΠΟ ΤΟΝ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

### Επόμενη συνεδρία ΕΕΠ

Υπογραφή-σφραγίδα φορέα σχεδιασμού και υλοποίησης

Είναι σημαντικό το ΕΕΠ να αποτελεί επίσημο έγγραφο του σχολείου και του φακέλου του μαθητή με την υπογραφή και τη σφραγίδα του φορέα σχεδιασμού. Όταν το ΕΕΠ σχεδιάζεται με τη βοήθεια του ΚΕΔΔΥ, φυλάσσεται και στον φάκελο του μαθητή στο ΚΕΔΔΥ.

Έτσι, εκτός των άλλων, θα αντισταθμιστεί ένα μεγάλο έλλειμμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: η έλλειψη ντοκουμέντων της παιδαγωγικής πρακτικής.

Οφείλεται στην ελλιπή κουλτούρα υποστήριξης της ερευνητικής και επιστημονικής ανάγκης που έχει η παιδαγωγική επιστήμη προκειμένου να καθιερώνει πρωτόκολλα και διαδικασίες και να βοηθά στη λήψη αποφάσεων παιδαγωγικής πρακτικής και πολιτικής.

Το ΕΕΠ, ως έρευνα δράσης, είναι ένα ολοκληρωμένο εργαλείο έρευνας για μελλοντικούς επιστήμονες της Παιδαγωγικής και ένα εξαιρετικό αναμνηστικό για τον μαθητή που έδωσε τον αγώνα της υπερπήδησης σημαντικών εμποδίων για τη σχολική του πρόοδο. Είναι και ένα αναμνηστικό μετα-ανάλυσης για εκείνο τον δάσκαλο που αναζητά να ανοίγει πάντα δρόμο στις γενιές των νέων μαθητών του.

## ☒ Βιβλιογραφία

- Ainscow, Mel (2000): *The Next Step for Special Education, Supporting the Development of Inclusive Practices* in British Journal of Special Education, vol. 27, No.2 (June 2000).
- Algozzine, R.(1991). Decision-making and curriculum-based assessment. In B.Y.L. Wong (editor). *Learning about learning disabilities*. USA: Academic Press.
- Balboni, Giulia, Simona de Falco & Paola Venuti (2005). Evaluation of Inclusion Students with disabilities: Integration of Different Methods. In Scruggs, T. & Mastropieri, M. (eds). *Cognition and Learning in Diverse Settings, Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, USA: Elsevier, ltd. 18, 139-151.
- Bolz, Martin & Lothmann, Anna (2002). Πτυχές της διασφάλισης και βελτίωσης ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα- Παραδείγματα καλών πρακτικών εφαρμογής στην Ευρώπη. Στο Ε. Κολιάδης (επ.), *Μέτρηση και Αξιολόγηση της Επίδοσης για τη διασφάλιση της επιτυχίας (Πρόγραμμα Qual-Impact)*, τ. Α, 15-32. Αθήνα.
- Buckley, Cynthia Young (2004). Establishing and Maintaining Collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. In Scruggs, T. & Mastropieri, M. (eds). *Cognition and Learning in Diverse Settings, Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, USA: Elsevier, ltd. 18.
- Γενά, Α. (2004). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές: Θεωρητικές και ιστορικές καταβολές, στάσεις και αξιολόγηση. Στο συλλογικό έργο *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*, επιμέλεια Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (σελ. 107-146). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cooper, David & Valli, Linda (1996). Designing Classrooms for Inclusion: Beyond Management. In Speece, Deborah L.& Keogh, Barbara K.(eds) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children With Learning Disabilities*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή*, Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, 7-10 Ιουνίου 1994, Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.
- Agency for Special Needs and Inclusive Education (2005). *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers (TE4I)*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Farell, Michael (2000). Educational inclusion and raising standards. In *British Journal of Special Education*, 27:1, 35-38.
- Fawcett, Gay & Snyder, Steve (2000). *Transforming Schools Through Systemic Change: New Work, New Knowledge, New Technology*.
- Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή (επιστ. Επιμ. Α. Δαβάζογλου και Κ. Κόκκινος). Αθήνα: Τόπος.
- Mitchell, David R. (1986). A Developmental Systems approach to planning and evaluating services for persons with handicaps. In *Management and Administration of Rehabilitation Programs*. Edited by Brown Roy I. London: College Hill Press.
- OECD-CERI (1999). *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Reigeluth, Charles M. (1999). *Instructional-Design Theories and Models, A New Paradigm of Instructional Theory*. Vol. II. U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Reyes, C. (1996). In Speece, Deborah L. & Keogh, Barbara K.(eds) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children With Learning Disabilities*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Σιδέρη- Ζώνιου, Αθηνά (2000). *Ατομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους- Πρακτικά Σεμιναρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Speece, Deborah, Molloy, Dawn & Lisa Pericola Case (2003). Starting at the Beginning for Learning Disabilities identification: Response to Instruction in General Education. In Scruggs, T. & Mastropieri, M. (eds). *Identification and Assessment, Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, USA: Elsevier, ltd. 16.
- Stone Addison (1996). Bridging the gap between qualitative and quantitative approaches to the analysis of instructional innovations for students with learning disabilities. In Speece, Deborah L. & Keogh, Barbara K. (eds) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children With Learning Disabilities*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tindal, Gerald & Marston, Doug (1986). Approaches to Assessment. In Torgesen J & Wong B. *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. U.S.A.: Academic Press, Inc.
- Τζουριάδου, Μαρία & Μπάρμπας, Γιώργος (2000). Η διαπραγμάτευση του νοήματος στης σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου για την Εδική Αγωγή*, Ρέθυμνο Κρήτης.
- Zigmond, Naomi (1996). Organization and Management of General Education Classrooms. In Speece, Deborah L.& Keogh, Barbara K.(eds) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children With Learning Disabilities*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.