

Έρευνα και διδακτική πράξη: Μια πορεία δυναμικής σύγκλισης

Μετά από αιώνες αποκλεισμού, καταπίεσης και συστηματικής παραβίασης των ατομικών και κοινωνικών τους δικαιωμάτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑνΕΕΑ) έχουν καταφέρει, τις τελευταίες δεκαετίες, να αναγνωριστούν θεσμικά και να αποκτήσουν πρόσβαση στην εκπαίδευση μέσα από την οργανωμένη ειδική αγωγή. Ιδιαίτερα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, ο προβληματισμός και η δραστηριοποίηση για την κατάλληλη εκπαίδευση των παιδιών με ΑνΕΕΑ έχουν οδηγήσει σε διατυπώσεις νομοθετικών αρχών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για τη διασφάλιση του δικαιώματος κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση, τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική πράξη και στην πληροφορία, τις αποτελεσματικές συνεργατικές πρακτικές και πρακτικές συνεκπαίδευσης, καθώς και το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. IDEA, 2004· No Child Left Behind, 2001). Ωστόσο, η θεσμική κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους μέσα από την ειδική αγωγή δεν εξασφάλισε την παροχή κατάλληλης και ποιοτικής εκπαίδευσης στη σχολική πράξη, η οποία παραμένει ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον, η αυξανόμενη προώθηση και εφαρμογή της σχολικής ένταξης έθεσε εκ νέου ερωτήματα που αφορούν: (α) τον προσδιορισμό της ποιοτικής και κατάλληλης εκπαίδευσης για τους μαθητές με ΑνΕΕΑ, και (β) την περιγραφή της ειδικής τεχνολογίας –συμπεριλαμβανομένων των εφαρμογών της υποστηρικτικής τεχνολογίας– που απαιτείται για την υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Fernández-Batanero et al., 2022). Τα ερωτήματα αυτά, τα οποία αρθρώνονται σε ένα σύνθετο περιβάλλον διευρυνόμενης συνεκπαίδευσης και πολυδιάστατων αναγκών,

μπορούν να απαντηθούν μόνο με τη συνδρομή της σύγχρονης, εμπειρικής έρευνας στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Η λήξη της περιόδου του διαχωρισμού της εκπαίδευσης των παιδιών με ΑνΕΕΑ από τα υπόλοιπα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και η ένταξη της εκπαίδευσής τους στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο συνοδεύτηκαν ιστορικά τόσο από την παράλληλη εξέλιξη των επιστημονικών παραδειγμάτων (Hausstätter, 2004) όσο και από την εξέλιξη πολιτικών, ηθικών και κοινωνικών θεσμών, μέσα από έντονους διαλόγους και αντιπαράθεσεις (Florian, 2008· Lindsay, 2003· Norwich, 2008). Οι θεωρητικές ζυμώσεις και αλλαγές οδήγησαν αρχικά στην έννοια της ένταξης (integration) και στη συνέχεια διαμόρφωσαν την έννοια της «συνεκπαίδευσης» παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες ή, αλλιώς, μιας «ενιαίας εκπαίδευσης» (inclusion - inclusive education). Η εισαγωγή του όρου της συνεκπαίδευσης εστιάζεται κυρίως στην αναγκαιότητα της αναδιαμόρφωσης του γενικού σχολείου και της δημιουργίας ενός σχολείου που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των παιδιών, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Από την άλλη πλευρά, η δυνατότητα της ποιοτικής και αποτελεσματικής υποστήριξης των παιδιών με ΑνΕΕΑ στο πλαίσιο του γενικού σχολείου έχει αμφισβητηθεί τόσο θεωρητικά (Kauffman et al., 2016) όσο και με βάση εμπειρικά δεδομένα (Oh-Young & Filler, 2015· Zweers et al., 2020). Σήμερα, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο πλαίσιο υποστήριξης, η πλήρης κατανόηση της διαφορετικότητας και η αναγνώριση της ύπαρξης σημαντικών διαφορών στο εσωτερικό της αναπηρίας επιβεβαιώνονται ως δομικά στοιχεία στην πορεία ανάπτυξης ενός πλήρους συστήματος υποστήριξης των αναγκών των παιδιών με ΑνΕΕΑ.

Σύμφωνα με τους Davis και Florian (2004), η πολιτική ενός Ενιαίου Σχολείου πρέπει να είναι επικεντρωμένη στην πλήρωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι σε μια στείρα αντιπαράθεση του τύπου «ειδικό σχολείο ή ένταξη». Ο στόχος για την ειδική αγωγή δεν είναι ούτε η διαιώνιση του σχολικού διαχωρισμού ούτε η συνεκπαίδευση. Ο στόχος, όπως συχνά εκφράζεται και σε νομοθετικές προσπάθειες, είναι η ισότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η ισότιμη συμμετοχή και η ανεξαρτησία στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Κεντρικό στοιχείο της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι η εξατομίκευση ανάλογα με τους ατομικούς περιορισμούς στη λειτουργικότητα του ατόμου (Silverstein, 2000). Αυτό σημαίνει ότι οι παρεχόμενες ευκαιρίες οργανώνονται όχι με βάση γενικές απόψεις ή

διαγνωστικές κατηγορίες, αλλά με βάση πραγματικούς περιορισμούς και δυνατότητες, και με στόχο τη συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο τυπικός πληθυσμός. Άλλωστε, η συνεκπαίδευση (inclusion) οφείλει να προσδιορίζεται όχι αποκλειστικά με βάση το είδος της εκπαιδευτικής δομής, όσο με βάση: (α) την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο παιδί με ΑνΕΕΑ, (β) τον βαθμό της κοινωνικής και γνωστικής μάθησης που κατακτιέται, και (γ) τον βαθμό συμμετοχής του στη σχολική ζωή (DfES, 2004).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η διεθνής προώθηση και ενίσχυση της ενταξιακής πολιτικής και της συνεκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα την απότομη αύξηση του αριθμού των τμημάτων ένταξης και του αριθμού των παιδιών με ΑνΕΕΑ στα γενικά σχολεία τόσο διεθνώς (Vislie, 2003) όσο και στη χώρα μας. Στην Ελλάδα, αρχικά με τη λειτουργία των ειδικών τάξεων και αργότερα με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης, αλλά κυρίως με τη δυνατότητα της παράλληλης στήριξης μέσα στη γενική τάξη μετά τον νόμο του 2008, καταγράφεται μια σημαντική αύξηση των μαθητών/τριών με ΑνΕΕΑ που φοιτούν στο γενικό σχολείο με υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Όπως αναφέρεται σε έκθεση από το Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της ΕΣΑμεΑ (2021), η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών/τριών με ΑνΕΕΑ το έτος 2019-2020 φοιτούσε σε ενταξιακού τύπου πλαίσια. Ειδικότερα, 43,3% φοιτούσε σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.), 10,7% υποστηριζόταν από Παράλληλη Στήριξη, ενώ 41,2% φοιτούσε στη γενική τάξη, χωρίς να αναφέρεται συγκεκριμένος τρόπος υποστήριξης. Σε επεξεργασία σχετικών δεδομένων που δημοσιεύθηκαν πρόσφατα (Παπαδημητρίου, 2023) αναδεικνύεται η αλματώδης αύξηση του αριθμού των μαθητών/τριών που δέχονται παράλληλη στήριξη, με δεκαπλασιασμό του αριθμού τους μέσα σε 10 χρόνια! Έτσι, ενώ τη σχολική χρονιά 2010-2011 ο αριθμός των μαθητών/τριών με παράλληλη στήριξη ήταν 1.949, τη χρονιά 2020-2021 ο αριθμός τους εκτοξεύθηκε στους 11.487. Αντίστοιχα, αναφορικά με τα τμήματα ένταξης παρατηρείται μια τάση μείωσης από το 2017-2018, ενώ τη χρονιά 2020-2021 καταγράφεται ο μικρότερος αριθμός μαθητών/τριών με ΑνΕΕΑ που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης για όλη τη δεκαετία. Παράλληλα, καταγράφεται μια μικρή αυξητική τάση όσον αφορά τη φοίτηση σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ). Από τη συνδυαστική εκτίμηση των παραπάνω δεδομένων προκύπτει ότι και στην ελληνική πραγματικότητα αναδεικνύεται μια σταθερά αυξανόμενη ανάγκη για κατάλληλη υποστήριξη, η οποία δεν προσδιορίζε-

ται αποκλειστικά από το πλαίσιο στο οποίο προσφέρεται (Brigham et al., 2016· Kauffman et al., 2016).

Στη χώρα μας, με βάση τη νομοθεσία, αναγνωρίζεται ότι η ειδική αγωγή περιλαμβάνει συστηματική παρέμβαση και εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο παρέχεται η ειδική αγωγή, είτε σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είτε σε γενικά σχολεία (Ν. 3699/2008, άρθρο 2). Επιπλέον, γίνεται ρητή αναφορά σε εξατομικευμένες προτάσεις στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης και σε Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στα άρθρα 3 και 4, αντίστοιχα. Ειδικά όσον αφορά την υποστήριξη στις γενικές τάξεις, στον Κανονισμό Λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης και Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΦΕΚ 5009/τ.Β'/27-10-2021) γίνεται αναφορά στη διαμόρφωση Εξατομικευμένου Προγράμματος ή εξατομικευμένης διδασκαλίας και ορίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εισηγούνται στρατηγικές και τεχνικές που πρέπει να αξιοποιηθούν.

Μια τέτοια κατάλληλη διδασκαλία απαιτεί τροποποίηση ή προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας, διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και αποτελεσματικές πρακτικές, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες που προκύπτουν από την ύπαρξη αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών. Κατά συνέπεια, η κατάλληλη διδασκαλία μπορεί να αφορά είτε ευρύτερες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα τη σαφή διδασκαλία (Hughes et al., 2017) ή την εντατική διδασκαλία (Fuchs et al., 2017), είτε πιο περιορισμένες πρακτικές, όπως είναι η τεχνική της «σκαλωσίας» (scaffolding), που αφορά την παροχή υποστήριξης, δομής και καθοδήγησης και τη συστηματική απόσυρσή τους, έτσι ώστε το παιδί να λειτουργεί ανεξάρτητα σε ένα έργο. Συνεπώς, η κατάλληλη ειδική αγωγή αποκτά διαφορετικά συστατικά ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού και τις συνθήκες υλοποίησής της.

Η πιεστική ανάγκη για εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης και στήριξης των παιδιών με ΑνΕΕΑ οδήγησε τους ερευνητές και τις ερευνήτριες της ειδικής αγωγής στην αναζήτηση και τον σχεδιασμό άρτιων μεθοδολογικά ερευνών, καθώς και στην ανάπτυξη σύνθετων και απαιτητικών συστημάτων ερευνητικής τεκμηρίωσης (Chatterji, 2004· Gersten, Baker, & Lloyd, 2000· Gersten et al., 2005). Όσον αφορά τον προσδιορισμό των κριτηρίων με τα οποία μπορούμε να αποφασίζουμε τι είναι εμπειρικά τεκμηριωμένη καλή πρακτική, έχει υπάρξει σημαντική εξέλιξη και πρόοδος (Cook &

Odom, 2013). Οι γενικές προϋποθέσεις ή κριτήρια μπορούν να διακριθούν ως προς τρεις άξονες: τον ερευνητικό σχεδιασμό, την ποιότητα των ερευνητικών δεδομένων και την ποσότητα των ερευνητικών δεδομένων. Άρα, για να θεωρηθεί ότι υπάρχει σαφής ερευνητική τεκμηρίωση για μία πρακτική, αυτή θα πρέπει να προκύπτει από πολλαπλές, άρτιες μεθοδολογικά, πειραματικές ή οιονεί πειραματικές έρευνες. Ειδικότερα για την ειδική αγωγή θα πρέπει να πληρούνται συγκεκριμένα κριτήρια, όπως: (α) να υπάρχει τεκμηρίωση από τουλάχιστον πέντε υψηλής ποιότητας έρευνες, (β) οι έρευνες αυτές να έχουν υλοποιηθεί από τουλάχιστον τρεις διαφορετικές ομάδες ερευνητών, και (γ) σε καθεμία έρευνα να έχουν συμμετάσχει τουλάχιστον 20 άτομα (Horner et al., 2005). Όσον αφορά ειδικότερα τις άρτιες μεθοδολογικά έρευνες, μπορούμε, επίσης, να διακρίνουμε δύο πιθανούς δρόμους. Στην πρώτη περίπτωση περιλαμβάνονται έρευνες μικρής κλίμακας αλλά καθαρά πειραματικές, με υψηλό έλεγχο των συνθηκών, ενώ στη δεύτερη περίπτωση μπορούν να αξιοποιηθούν ευρήματα από έρευνες ευρείας εφαρμογής με «οιονεί» πειραματικό σχεδιασμό (Gersten, 2001). Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επισημανθεί μια έλλειψη πειραματικών εφαρμογών για όλους τους πληθυσμούς των ατόμων με ΑνΕΕΑ (Browder & Cooper-Duffy, 2003· Gersten, Chard, & Baker, 2000· Lehr et al., 2003· Travers et al., 2016). Ειδικότερα στις αναπηρίες που χαρακτηρίζονται από χαμηλή συχνότητα εμφάνισης, υπάρχει σημαντική έλλειψη ερευνητικά τεκμηριωμένων μελετών και παρεμβάσεων που να αφορούν εκπαιδευτικά μοντέλα και διδακτικές μεθόδους (Bruce et al., 2018· Ferrell, 2006· Odom et al., 2005· Odom et al., 2010· Simpson, 2005). Αντίθετα, στις αναπηρίες με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης, όπως είναι για παράδειγμα οι Μαθησιακές Δυσκολίες, τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων 30 ετών μάς οδηγούν σε περισσότερο σαφή συμπεράσματα, σύμφωνα με τα οποία, εάν η διδασκαλία είναι κατάλληλη, τότε σχεδόν όλα τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις (Hughes et al., 2017· McLeskey & Waldron, 2011· Vaughn & Linan-Thompson, 2003· Wilson & Conyers, 2015).

Ειδικότερα την τελευταία δεκαετία, η τεκμηρίωση μιας πρακτικής προκύπτει συχνά από δεδομένα μετα-ανάλυσης ερευνών, όπου υπολογίζεται η μέση επίδραση μιας πρακτικής με βάση δεδομένα από πολλές έρευνες. Τέλος, όταν δεν υπάρχουν τέτοιες έρευνες, κάποιες πρακτικές υιοθετούνται ως καλές πρακτικές εάν έχουν εγκριθεί από μεγάλους οργανισμούς (όπως για παράδειγμα το National Professional Center on Autism Spectrum Disorders στις ΗΠΑ) με βάση σαφή, δικά τους κριτήρια.

Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις και δυσκολίες στη διάρκεια της ανάπτυξής της τα τελευταία 30 χρόνια, η έρευνα της ειδικής αγωγής έχει παραγάγει και έχει καταθέσει στην εκπαιδευτική κοινότητα σημαντικό αριθμό παρεμβάσεων, μεθόδων και τεχνικών, οι οποίες έχουν περάσει τον ερευνητικό έλεγχο και έχουν τεκμηριωθεί ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Οι ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές, όπως η άμεση διδασκαλία, η άσκηση στην αυτοπαρακολούθηση, η χρήση μνημονικών τεχνικών, η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, η αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς, η λειτουργική αξιολόγηση και άλλες, είναι από τις κύριες διαστάσεις της διαφοροποίησης της ειδικής από τη γενική αγωγή. Επιπλέον, έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί δεκάδες παρεμβάσεις για τάξεις συνεκπαίδευσης, με συχνά θετικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά, με πρόσφατες μελέτες που προτείνουν την ενεργό συμμετοχή –ή την πιο δυναμική παρουσία– των γονέων στα εξομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών τους, ενισχύοντας το θετικό αποτέλεσμα αυτών των παρεμβάσεων (Goldman & Burke, 2017· Vaughn et al., 2000). Σε μια πρόσφατη μελέτη παρουσιάστηκε μια σύνθεση από 75 μετα-αναλύσεις που είχαν δημοσιευθεί από το 2004 έως το 2019 (Nelson et al., 2022) και αφορούσαν καλές πρακτικές στην ειδική αγωγή. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι, από άποψη διαγνωστικής κατηγορίας, τα περισσότερα δεδομένα αφορούσαν το φάσμα του αυτισμού και τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ σημαντικό μέρος των μετα-αναλύσεων αφορούσε την περιοχή της συνεργασίας, εστιάζοντας στο εύρος των αναγκών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Από τη συγκεκριμένη μελέτη καταδείχθηκε, επίσης, ότι η υπάρχουσα τεκμηρίωση έχει εστιαστεί περισσότερο σε παρεμβάσεις συμπεριφοράς, επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων (38,5%), στη διδασκαλία ανάγνωσης (26,9%) και μαθηματικών (14,1%), και πολύ λιγότερο (κάτω από 3%) σε θέματα όπως η γραφή, η χρήση της τεχνολογίας και η μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην επόμενη ή σε εξωσχολικές δομές.

Πέρα από την αύξηση των ποσοτικών δεδομένων, αναδεικνύεται μια ποιοτική εξέλιξη του σχετικού προβληματισμού, καθώς καταγράφεται κάποια απομάκρυνση των ερευνητών από την προσπάθεια μιας διχοτομικής διάκρισης μεταξύ πρακτικών που έχουν ή δεν έχουν ερευνητική τεκμηρίωση. Συχνά, προστίθεται μια τρίτη κατηγορία πρακτικών, οι οποίες δεν συγκεντρώνουν ακόμη πλήρη ερευνητική τεκμηρίωση, αλλά θεωρείται ότι είναι πιθανό να τεκμηριωθούν στο άμεσο μέλλον και χαρακτηρίζονται ως

«υποσχόμενες» (promising). Επιπλέον, από κάποιους οργανισμούς [What Works Clearinghouse (WWC), 2011] επιλέγεται σταθερά να ταξινομούνται οι διδακτικές πρακτικές σε έξι διαφορετικά επίπεδα, ανάλογα με την ισχύ της ερευνητικής τους τεκμηρίωσης, ώστε να διευρύνεται δυναμικά ο αριθμός των πρακτικών που διερευνώνται. Οφείλουμε βέβαια να επισημάνουμε ότι, εφόσον δεν υπάρχουν σήμερα ερευνητικά δεδομένα για όλες τις πρακτικές, μια πρακτική μπορεί να μην αναφέρεται ως καλή πρακτική απλώς γιατί δεν έχει διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά της μέχρι σήμερα.

Παράλληλα με την αναζήτηση εμπειρικά τεκμηριωμένων καλών πρακτικών, έχει αναπτυχθεί μια αναζήτηση σημαντικών δικλίδων ασφαλείας, έτσι ώστε να μην οδηγηθούμε σε μια άκριτη διδακτική εφαρμογή αυτών των πρακτικών. Αρχικά, η θεωρητική παραδοχή μιας άμεσης, αιτιακής σχέσης μεταξύ μάθησης και διδακτικών πρακτικών, η οποία βρίσκεται στον πυρήνα της αναζήτησης εμπειρικά τεκμηριωμένων πρακτικών, δεν μπορεί να αγνοεί τις ευρύτερες και σύνθετες επιδράσεις με άλλους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία, πέρα από τις αξιοποιούμενες πρακτικές διδασκαλίας (Wu et al., 2022). Επιπλέον, η έντονη εστίαση στις ποσοτικές πειραματικές έρευνες δεν θα πρέπει να οδηγεί σε πιθανή υποβάθμιση της αξίας άλλων δεδομένων ή ερευνητικών προσεγγίσεων και στον εγκλωβισμό σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα. Είναι, επίσης, προφανές ότι καμία εμπειρικά τεκμηριωμένη πρακτική δεν είναι αποτελεσματική για όλα τα παιδιά ή για όλες τις συνθήκες της ειδικής αγωγής, ακόμη και όταν υλοποιείται με αξιόπιστο τρόπο. Μια πρακτική, που με βάση τις στατιστικές πιθανότητες είναι αποτελεσματική για την πλειονότητα των παιδιών, δεν σημαίνει ότι είναι αποτελεσματική για κάθε συγκεκριμένο παιδί. Τέλος, σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο στην ανάπτυξη της ειδικής αγωγής, είναι αναγκαία η τεκμηρίωση των αποτελεσματικών πρακτικών που προτείνονται ειδικά για εφαρμογή σε ενταξιακό περιβάλλον, καθώς ο διαφορετικός τρόπος λειτουργίας σε μια τάξη του γενικού σχολείου αναδεικνύει και διαφορετικές αναγκαιότητες στήριξης και διδασκαλίας για τα παιδιά με ΑνΕΕΑ.

Παρά την ύπαρξη ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών, η καθημερινότητα της διδασκαλίας στην ειδική αγωγή απέχει σημαντικά από την υπάρχουσα γνώση (Carnine, 1997· Cook & Odom, 2013· Cooper et al., 2018), αναδεικνύοντας ένα αγεφύρωτο κενό μεταξύ της εμπειρικά τεκμηριωμένης γνώσης για την αποτελεσματική ειδική αγωγή και της πραγματικότητας της ειδικής αγωγής (Abbott et al., 1999· Stanovich & Stanovich,

1997). Η ύπαρξη αυτού του χάσματος μεταξύ της τρέχουσας τεχνογνωσίας και της αξιοποίησής της στην καθημερινή διδακτική πράξη διατυπώθηκε αρχικά το 1967 (Brickell) και αφορούσε τη διδασκαλία στις τάξεις του γενικού σχολείου. Από τότε έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετοί διαφορετικοί όροι για να προσδιοριστούν οι καλές πρακτικές διδασκαλίας που υποστηρίζονται από την έρευνα, όπως *evidence-based*, *research-based* και *empirically-based* στην αγγλική βιβλιογραφία. Ερευνητικά, η ύπαρξη αυτού του χάσματος υποστηρίζεται από δεδομένα δύο διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων: (α) δεδομένα αυτοαναφοράς, όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν εάν αξιοποιούν κάποιες καλές πρακτικές, και (β) δεδομένα από συστηματική παρατήρηση σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, όπου καταγράφεται η αξιοποίηση αντίστοιχων πρακτικών. Όπως προκύπτει από έρευνες αυτοαναφοράς, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν χρησιμοποιούν σημαντικό αριθμό πρακτικών με ερευνητική τεκμηρίωση (Burns & Ysseldyke, 2009· Cooper et al., 2018· Gable et al., 2012). Παρόμοια και περισσότερο αποκαλυπτικά είναι τα δεδομένα από τις σχετικές έρευνες παρατήρησης τόσο σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης (Floress et al., 2018· Reinke et al., 2013) όσο και σε τάξεις ειδικών σχολείων (Pennington & Courtade, 2015). Από σύνθεση ερευνών παρατήρησης ειδικότερα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, προέκυψε ότι πολύ σημαντικά συστατικά της διδασκαλίας με ερευνητική τεκμηρίωση δεν αξιοποιούνται στην πράξη (Swanson, 2008). Επιπλέον, από μεταγενέστερη έρευνα που επικεντρώθηκε στη διδασκαλία της ανάγνωσης και των μαθηματικών (McKenna et al., 2015), καταγράφηκε μικρή αξιοποίηση καλών πρακτικών, επιβεβαιώνοντας τη σταθερή ύπαρξη του χάσματος μεταξύ της ερευνητικής γνώσης και της διδακτικής πρακτικής. Είναι απολύτως σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους πολλές δυσκολίες και απαιτήσεις που αφορούν τη μάθηση των μαθητών/τριών τους, και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με παιδιά με αναπηρίες δεν αποτελούν εξαίρεση (McLeskey et al., 2022).

Επίσης, ορισμένες φορές εμφανίζονται ένας αρνητισμός σχετικά με την αξιοπιστία της ερευνητικής τεκμηρίωσης και μια αμφισβήτηση, ιδιαίτερα στον χώρο της ειδικής αγωγής (Gersten, 2001), καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι αποτελέσματα από έρευνες που διεξάγονται σε μη πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας μπορούν να αποτελέσουν ρεαλιστικά «σενάρια» και να εφαρμοστούν από τους ίδιους στην τάξη τους (Crockett, 2004). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εμπιστεύονται περισσότερο τη

δική τους εμπειρία και αυτή των συναδέλφων τους (Landrum et al., 2007), ή προστρέχουν για βοήθεια στο διαδίκτυο (Shipman, 2014). Με αυτόν όμως τον τρόπο, μπορεί να επιλέγουν πρακτικές που δεν έχουν καμία τεκμηρίωση ή είναι ακατάλληλες για τα παιδιά που χρειάζονται υποστήριξη.

Πολλοί ερευνητές και πολλές ερευνήτριες, διερευνώντας τους παράγοντες που δημιουργούν την «απόσταση» μεταξύ της ερευνητικής γνώσης και της καθημερινής διδακτικής προσέγγισης, επισημαίνουν αίτια όπως είναι η έλλειψη ολόπλευρης βασικής εκπαίδευσης, η μη επιμόρφωση σε τακτική χρονική βάση, η απουσία κινήτρων, οι διαφορετικές ερμηνείες των νόμων που αφορούν την ειδική αγωγή, η μη παροχή ανατροφοδότησης και, φυσικά, οι μεγάλες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές (Allan, 2003, 2010· Nilholm, 2006· Nutbrown & Clough, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και όταν επιμορφώνονται σχετικά με τις μεθόδους και τις πρακτικές, συχνά δεν τροποποιούν την παραδοσιακή τους συμπεριφορά· ή όταν αυτό συμβαίνει, η αλλαγή δεν έχει διάρκεια και πιστή εφαρμογή (Cook & Schirmer, 2006). Απλώς και μόνο η επιμόρφωση και η παροχή πρόσβασης σε νέες μεθόδους δεν οδηγούν στην υιοθέτηση και την εφαρμογή τους, αλλά απαιτούνται προσεγγίσεις όπως η διδασκαλία συνομηλίκων (Mallette et al., 1999· Tschantz & Vail, 2000), η αναστοχαστική διδασκαλία (Kolar & Dickson, 2002), η αξιοποίηση της τεχνολογίας (Papazafiri & Argyropoulos, 2018· Phillips & Halle, 2004· Pindiprolou & Peterson, 2003) και η εκπαίδευση με μελέτες περίπτωσης (Greenwood et al., 1999· McLeskey, 2011). Επιπλέον, μεγάλη σημασία για την τελική υιοθέτηση μιας αποτελεσματικής πρακτικής έχουν το να είναι η μέθοδος εύκολη στην υλοποίησή της (Boardman et al., 2005) και το να μπορεί να εφαρμοστεί στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς να «απαιτείται» ριζική αλλαγή του (Schuum & Vaughn, 1991).

Η συνθετική εκτίμηση των δεδομένων που αφορούν τόσο την ύπαρξη εμπειρικά τεκμηριωμένων καλών πρακτικών όσο και τις δυσκολίες στην αξιοποίησή τους από την ειδική αγωγή οδήγησε στην αναζήτηση συγκεκριμένων τρόπων με τους οποίους θα γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ ερευνητικής γνώσης και σχολικής πράξης. Στις ΗΠΑ, το Council of Exceptional Children, που αποτελεί τη μεγαλύτερη διεθνώς ένωση στην οποία συναντώνται οι ερευνητές/τριες με εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, συγκρότησε μια Ομάδα Εργασίας με στόχο τον προσδιορισμό ενός συγκεκριμένου, μικρού αριθμού πρακτικών, που έχουν σημαντική ερευνητική τεκμηρίωση, είναι δυνατόν να διδαχθούν στους εκπαιδευτικούς και μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη. Έτσι, προέκυψε η διαφοροποίηση μεταξύ των

εμπειρικά τεκμηριωμένων πρακτικών (evidence-based practices) και των πρακτικών υψηλής ισχύος (high leverage practices). Οι εμπειρικά τεκμηριωμένες καλές πρακτικές προκύπτουν μέσα από τη σύνθεση ερευνών που πληρούν συγκεκριμένα μεθοδολογικά κριτήρια και είναι πιο εξειδικευμένες. Αντίθετα, οι πρακτικές υψηλής ισχύος εκφράζονται με γενικότερους όρους, επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς σημαντική ευελιξία και εστιάζονται συγκεκριμένα στην κατάλληλη προετοιμασία τους (Firestone et al., 2021). Απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου μια πρακτική να θεωρηθεί πρακτική υψηλής ισχύος είναι: (α) να συνδέεται ερευνητικά με βελτίωση στη μάθηση ή τη συμπεριφορά, (β) να μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε διαφορετικές ακαδημαϊκές περιοχές, και (γ) να μπορεί να υλοποιηθεί στην καθημερινότητα της διδακτικής πράξης στη σχολική τάξη (McDonald et al., 2013).

Η αναζήτηση αυτών των πρακτικών εδράζεται στην ανάγκη να πιστοποιηθεί η ιδιαίτερα αποτελεσματική διδασκαλία στο πλαίσιο είτε της ειδικής αγωγής είτε της ενταξιακής εκπαίδευσης για τα παιδιά με ΑνΕΕΑ. Επιπλέον, φιλοδοξεί να συνδράμει σε μια πιο συστηματική και εμπειρικά τεκμηριωμένη, κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία παιδιών με ΑνΕΕΑ, είτε αυτή υλοποιείται σε ειδικό σχολείο είτε σε ενταξιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, ότι οι πρακτικές υψηλής ισχύος μετουσιώνουν σε όρους πραγματικούς και πρακτικούς όσα έχουν καταγραφεί ως ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές στον χώρο της ειδικής αγωγής. Περιγράφουν ουσιαστικά τι πρέπει να περιέχει η βασική εκπαίδευση των ειδικών εκπαιδευτικών, αλλά και η μετεκπαίδευση ή η επιμόρφωσή τους (Sayeski, 2018). Επιπλέον, πρόκειται για πρακτικές που αφορούν το σύνολο της ειδικής αγωγής και δεν περιορίζονται σε μία ηλικία ή μία διαγνωστική κατηγορία, και άρα μπορούν να αξιοποιηθούν όταν απουσιάζουν πιο εξειδικευμένες προτάσεις (Kennedy et al., 2020).

Βασικά κριτήρια για να χαρακτηριστεί μια πρακτική ως υψηλής ισχύος είναι αυτή να μπορεί να εφαρμοστεί και να είναι σημαντική στην καθημερινή δουλειά των εκπαιδευτικών, καθώς και να είναι εφαρμόσιμη και σημαντική για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το πρώτο κριτήριο, αυτό εξειδικεύεται σε πέντε σημεία και απαιτεί η πρακτική: (α) να αφορά άμεσα τη διδακτική πράξη, (β) να αξιοποιείται συχνά στην καθημερινή διδασκαλία, (γ) να τεκμηριώνεται με ερευνητικά δεδομένα ότι συνδέεται με τη μάθηση και τη συμμετοχή των παιδιών, (δ) να μη συνδέεται αποκλειστικά με μία θεωρητική προσέγγιση, και (ε) να συνδράμει

εξαιρετικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Όσον αφορά την εξειδίκευση του κριτηρίου που σχετίζεται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, απαιτείται οι προτεινόμενες πρακτικές να μην ξεπερνούν τις 20, να μπορούν να διδαχθούν στους εκπαιδευτικούς και να μπορούν να κατακτηθούν από αρχάριους εκπαιδευτικούς. Όπως αναδείχθηκε από πρόσφατη σχετική μελέτη, οι συγκεκριμένες πρακτικές που εντοπίζονται ως υψηλής ισχύος και με μεγάλο μέγεθος επίδρασης είναι η παροχή εντατικής διδασκαλίας (με βάση 27 μετα-αναλύσεις), η αξιοποίηση σαφούς διδασκαλίας (26 μετα-αναλύσεις), η διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών (14 μελέτες), ο συστηματικός σχεδιασμός της διδασκαλίας (18 μελέτες) και η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (10 μετα-αναλύσεις) (Nelson et al., 2022).

Η συστηματική προσπάθεια να επιλεγούν πρακτικές οι οποίες ικανοποιούν τα παραπάνω κριτήρια ξεκίνησε το 2014 από το Council for Exceptional Children. Μετά από συστηματική ανατροφοδότηση οι πρακτικές αυτές οριστικοποιήθηκαν τον Ιούλιο του 2016. Οι πρακτικές είναι οργανωμένες σε τέσσερις περιοχές που αφορούν: (α) τη συνεργασία, (β) την αξιολόγηση, (γ) τα κοινωνικο-συναισθηματικά θέματα και τη συμπεριφορά, και (δ) τη διδασκαλία.

Αναγνωρίζοντας ότι η έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης και σχετικού εκπαιδευτικού υλικού παρεμποδίζει σημαντικά την πλήρη συμμετοχή των παιδιών με ΑνΕΕΑ στη σχολική ζωή (Hodkinson, 2010), καθώς και ότι η σύνδεση ερευνητικής γνώσης και εκπαιδευτικής πρακτικής στην ειδική αγωγή δεν φαίνεται να είναι ξεκάθαρη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην πρώτη έκδοση αυτού του βιβλίου κάναμε μια απόπειρα συμπλήρωσης ενός κενού στην ελληνική βιβλιογραφία. Με την παρούσα επικαιροποιημένη και διευρυμένη έκδοση επιχειρούμε να ενσωματώσουμε ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν τα τελευταία 10 χρόνια, αλλά και να συμπεριλάβουμε δύο επιπλέον ομάδες παιδιών (παιδιά με τυφλωκώφωση και χαρισματικά παιδιά) τα οποία υποστηρίζονται από την ειδική αγωγή και δεν έχουν κερδίσει την προσοχή που τους αναλογεί. Υιοθετώντας ξεκάθαρα ένα μοντέλο πολυπρισματικής, μη κατακερματισμένης αλλά συμπαγούς θεώρησης της ειδικής εκπαίδευσης, στοχεύουμε στην ανάδειξη ενός κοινού τύπου στη διδασκαλία στην ειδική αγωγή, αναγνωρίζοντας τις ετερογένειες όχι μόνο μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμών των παιδιών με ΑνΕΕΑ, αλλά και μεταξύ των ίδιων των παιδιών που «ανήκουν» σε μια συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας (π.χ. τύφλωση, φάσμα αυτισμού, κώφωση κ.λπ.). Η προσπάθειά μας αποσκοπεί, επίσης, στην απομυθοποίηση της ύπαρξης

φαινομενικών «δίπολων», όπως κατηγορικές και ενταξιακές πολιτικές, αφού η ενδεδειγμένη και βαθιά γνώση των χαρακτηριστικών της κάθε αναπηρίας και ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης δημιουργεί ένα δίκτυο συνεκτικότητας και συμπληρωματικότητας, παρά μια μορφή διπολικότητας.

Με βάση την πεποίθηση ότι ικανή και αναγκαία συνθήκη για την πλήρωση των δικαιωμάτων και την ποιοτική εκπαίδευση των παιδιών με ΑνΕΕΑ αποτελεί η σύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με την έγκυρη και αξιόπιστη έρευνα και την προβληματική που αναπτύχθηκε παραπάνω, συνεργαστήκαμε με επιστήμονες και ειδικούς της ειδικής αγωγής. Ζητήσαμε από επιστήμονες που εξειδικεύονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες ειδικής αγωγής να απαντήσουν σε ζητήματα: (α) οργάνωσης χώρου και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, (β) οργάνωσης διδασκαλίας (εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές/τεχνικές διδασκαλίας), (γ) προσαρμοσμένου και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού, (δ) χρήσης τεχνολογίας στο ζήτημα των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, και (ε) σύγχρονων τάσεων, προβληματισμών και προκλήσεων που διαφαίνεται ότι θα παρουσιαστούν μελλοντικά στον χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Τα κεφάλαια που περιλαμβάνονται στο παρόν βιβλίο επικεντρώνονται σε επτά αντιπροσωπευτικούς πληθυσμούς παιδιών με ΑνΕΕΑ (μαθησιακές δυσκολίες, φάσμα αυτισμού, νοητική αναπηρία, χαρισματικότητα, κώφωση/βαρηκοΐα, αναπηρία όρασης και τυφλοκώφωση), συνδέοντας εξειδικευμένες και τεκμηριωμένες πρακτικές διδασκαλίας (evidence-based practices) με την ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Κάθε κεφάλαιο ξεκινά με την παρουσίαση χαρακτηριστικών περιπτώσεων εκπαίδευσης παιδιών που ανήκουν στη συγκεκριμένη διαγνωστική κατηγορία, και στο τέλος κάθε κεφαλαίου παρουσιάζονται ιδέες και προτάσεις για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων προβλημάτων.

Στο πρώτο κεφάλαιο, που αφορά τη μεγαλύτερη αριθμητικά κατηγορία των ειδικών αναγκών, τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δίνεται η δυνατότητα παρουσίασης μιας πλούσιας διδακτικής τεχνογνωσίας. Αρχικά παρουσιάζονται εν συντομία ο προβληματισμός για την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών και τα γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, και στη συνέχεια δίνεται έμφαση σε ερευνητικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις και πρακτικές. Οι προσεγγίσεις αυτές αναφέρονται κυρίως στη βελτίωση της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας, της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται όχι μόνο διδακτικές πρακτικές, αλλά και τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας

και της αλληλεπίδρασης, με εστίαση στη διδασκαλία γνωστικών και μετα-γνωστικών στρατηγικών και στη διδασκαλία από συνομηλίκους. Επιπλέον, στο κεφάλαιο παρουσιάζονται διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των μαθηματικών, αναδεικνύοντας τη σημαντική πρόοδο που καταγράφεται και σε αυτόν τον τομέα. Εκτενής αναφορά γίνεται στην αξιοποίηση της τεχνολογίας αλλά και στους περιορισμούς που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση της ως υποκατάστατο της διδασκαλίας. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο υπογραμμίζονται η σημαντική δυναμική που παρουσιάζει η έρευνα στον χώρο των μαθησιακών δυσκολιών και η δυνατότητα της μεθοδολογικά άρτιας έρευνας να καταλήγει σε αξιόπιστες και εφαρμόσιμες διδακτικές προτάσεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, η Σοφία Μαυροπούλου εστιάζεται στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές που στηρίζονται σε επαρκή εμπειρική τεκμηρίωση για τα σημαντικά και θετικά αποτελέσματά τους στη μάθηση των ατόμων τα οποία ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των αυτιστικών παιδιών μέσα από μια προσέγγιση που αναδεικνύει τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις διαφορές τους, καθώς και τις περιοχές που απαιτούν εκπαιδευτική υποστήριξη. Η κατανόηση του αυτισμού ως μιας διαφορετικής εκδοχής της νευροτυπικής ανάπτυξης θεωρείται κρίσιμη προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα βασίζεται στην αναγνώριση και αποδοχή των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των μαθησιακών προτιμήσεων των αυτιστικών παιδιών. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου περιγράφονται οι αρχές δόμησης του χώρου, του μαθησιακού περιβάλλοντος και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς και τεχνικές για την ενεργητική συμμετοχή των αυτιστικών παιδιών και των γονέων τους στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται εκπαιδευτικές πρακτικές με κριτήριο την επαρκή ερευνητική τεκμηρίωση, όπως είναι η άμεση διδασκαλία, οι οπτικές νύξεις, η ανάλυση έργου, η διδασκαλία κατά περίπτωση, η χρήση τεχνολογίας, η λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς, οι Κοινωνικές Ιστορίες, η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, η εκπαίδευση στην αυτοδιαχείριση, καθώς και παρεμβάσεις με τη μεσολάβηση συνομηλίκων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, οι Στεργιανή Γκιαούρη, Αναστασία Αλευριάδου και Γαρυφαλιά Χαριτάκη αναφέρονται σε ερευνητικά τεκμηριωμένες ψυχοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τα άτομα με νοητικές αναπηρίες. «Αφετηρία» του κεφαλαίου αποτελούν ο εννοιολογικός προσδιορισμός και η οριοθέτη-

ση της νοητικής αναπηρίας, με σημαντικές αναφορές στην ταξινόμηση των νοητικών αναπηριών, στο ετερογενές φάσμα των ατόμων με νοητική αναπηρία και στα συστήματα υποστήριξης για την αντιμετώπιση των αναγκών ενός παιδιού με νοητική αναπηρία. Στη συνέχεια οι συγγραφείς αναλύουν τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των ατόμων με νοητική αναπηρία, για να καταλήξουν στα εξαιρετικής σημασίας εκπαιδευτικά ζητήματα εμπλέκοντας το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τη συμβολή των γονέων, μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας. Ιδιαίτερη θέση στο κεφάλαιο έχουν, επίσης, ο ρόλος και η χρήση της τεχνολογίας στο ζήτημα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Αναφέρονται μελέτες και έρευνες για τη χρήση της τεχνολογίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και τομείς, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, οι κοινωνικές δεξιότητες κ.ά. Τέλος, οι συγγραφείς, σε μια σύνθεση και κατόπτευση όλων των πληροφοριών και αναλύσεων που παρουσίασαν στο κεφάλαιο, διατυπώνουν τις προκλήσεις και τις τάσεις που διαφαίνονται στο μέλλον για τα άτομα με νοητικές αναπηρίες, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς και στις αρχές της αυτοδιάθεσης και του προσωποκεντρικού προγραμματισμού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, οι Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Όλγα Κόφα και Ευτυχία Μητσοπούλου εξετάζουν εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες στοχεύουν στην αποτελεσματική αξιοποίηση του δυναμικού των χαρισματικών μαθητών/τριών, κάνοντας ειδική αναφορά στον ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αναλύουν διεξοδικά τις στρατηγικές της επιτάχυνσης και του εμπλουτισμού, τη μεντορεία, την ψυχοεκπαίδευση και τις υποστηρικτικές πρακτικές για τους γονείς των χαρισματικών παιδιών. Οι συγγραφείς επισημαίνουν την ανάγκη για τροποποιήσεις στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου αυτό να καταστεί ακόμη πιο ευέλικτο, αποδεχόμενο τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού, σεβόμενο τις διακριτές ανάγκες των μαθητών/τριών του και ανταποκρινόμενο, μεταξύ άλλων, στα ενδιαφέροντα, στο στυλ μάθησης, στη μαθησιακή ετοιμότητα και στις δεξιότητές τους. Τέλος, τονίζεται η ανάγκη για υπέρβαση πρωτίστως των γραφειοκρατικών προσκομμάτων, τα οποία λειτουργούν ως τροχοπέδη για την καθιέρωση διαφοροποιημένων πρακτικών στα πλαίσια της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών και μαθητριών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, η Μάγδα Νικολαραϊζή πραγματεύεται θέματα που αφορούν άτομα τα οποία είναι κωφά ή βαρήκοα. Στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου αναδεικνύεται η ετερογένεια του συγκεκριμένου πλη-

θυσμού και περιγράφονται μερικά από τα γενικά χαρακτηριστικά και ο ρόλος τους στη γλωσσική ανάπτυξη και στη μαθησιακή πορεία των κωφών ή βαρήκων ατόμων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κύρια εμπόδια στην πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, καθώς και οι βασικές αρχές που διέπουν την οργάνωση ενός προσβάσιμου μαθησιακού περιβάλλοντος. Αναλύονται, επίσης, οι επικρατέστερες πρακτικές και προσεγγίσεις αναφορικά με την επικοινωνία, τα εκπαιδευτικά εργαλεία και τη διδασκαλία, με έμφαση σε τρεις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος: (α) την ανάγνωση, (β) την παραγωγή γραπτού λόγου, και (γ) τα μαθηματικά. Στο πλαίσιο του κεφαλαίου επισημαίνεται η αναγκαιότητα της ερευνητικής τεκμηρίωσης των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής πρόσβασης των κωφών και βαρήκων μαθητών.

Το έκτο κεφάλαιο πραγματεύεται ερευνητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που αφορούν τον χώρο της διδασκαλίας για παιδιά με αναπηρία όρασης. Ολόκληρη η δομή του κεφαλαίου αρθρώνεται σε τέσσερις άξονες. Ο πρώτος αφορά την περιγραφή των χαρακτηριστικών των ατόμων με αναπηρία όρασης, αναδεικνύοντας, παράλληλα, το στοιχείο της μεγάλης ετερογένειας που τα διακρίνει. Ο δεύτερος σχετίζεται με το ζήτημα της οργάνωσης του μαθησιακού χώρου σε συνδυασμό με τη δυναμική του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Εδώ επισημαίνονται οι παράμετροι που συντελούν στην καλή οργάνωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος (τάξη ή σχολείο) και σχολιάζεται η ανάπτυξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά με αναπηρία όρασης. Ο τρίτος άξονας συνδέεται με το πεδίο των αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων, αναδεικνύοντας, μέσα από τη βιβλιογραφία, διδακτικές προσεγγίσεις που αποβλέπουν κυρίως στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια απτικών και ακουστικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων που αφορούν την κινητικότητα και τον προσανατολισμό. Ο τέταρτος άξονας πραγματεύεται τη μεγάλη διαφοροποίηση που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό υλικό στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία όρασης, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο της υποστηρικτικής τεχνολογίας στο πολυτροπικό και πολυμεσικό του εκπαιδευτικού ενεργήματος. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συζήτηση θεμάτων σχετικών με προκλήσεις και τάσεις που διαφαίνονται στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία όρασης σε συνάρτηση με το γενικότερο ενταξιακό και «συνεκπαιδευτικό» πλαίσιο.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο, η Μαρία Παπαζαφείρη πραγματεύεται την τυφλοκώφωση έχοντας ως τίτλο το πεδίο των αποτελεσματικών

πρακτικών. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κεφαλαίου αναφέρονται οι ορισμοί και τα αίτια της τυφλοκώφωσης, καθώς και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με τυφλοκώφωση. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, οι μεγαλύτερες προκλήσεις, όπως αυτές αναφέρονται από τους επαγγελματίες του σχετικού πεδίου, αφορούν την επικοινωνία, τη μάθηση και τη συμπεριφορά. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται πρακτικές εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, την οργάνωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας για παιδιά με τυφλοκώφωση. Τέλος, η συγγραφέας, με βάση τη σύγχρονη τεκμηριωμένη βιβλιογραφία, περιγράφει τις προκλήσεις και τις τάσεις που διαφαίνονται στο μέλλον, με δεδομένες την αύξηση του πληθυσμού των παιδιών με τυφλοκώφωση και την ανάγκη για έγκαιρη αξιολόγηση και εκπαιδευτική παρέμβαση, αλλά και για αποτελεσματικότερη και λειτουργικότερη συμπερίληψη αυτών των παιδιών στην εκπαίδευση.

Γνωρίζουμε ότι η απλή ενημέρωση και παροχή πρόσβασης σε έγκυρη γνώση για την υπάρχουσα διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή δεν μπορεί από μόνη της να αλλάξει τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην ειδική αγωγή και να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες για τους μαθητές, τις μαθήτριες και τις/τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Γνωρίζουμε, επίσης, ότι όλα τα ερευνητικά δεδομένα και η εφαρμογή επιτυχημένων μεθόδων λειτουργούν κάτω από τους περιορισμούς της οικονομικής και θεσμικής πραγματικότητας. Τέλος, μας είναι σαφές ότι, ιδιαίτερα σε περιόδους τέτοιων περιορισμών, η κυρίαρχη επιστημονική κουλτούρα της ειδικής αγωγής μπορεί να επιβάλει συγκεκριμένες ερμηνείες ή να αμφισβητήσει κάθε ερευνητική τεκμηρίωση, ενώ η ανάπτυξη μιας προοδευτικής ρητορικής χρησιμοποιείται ως «πολιορκητικός κριός» για τις υπάρχουσες κατακτήσεις. Εντούτοις, σήμερα περισσότερο από ποτέ, αναγκαία είναι η διάχυση έγκυρης και αξιόπιστης γνώσης και ο εμπλουτισμός ενός διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η ανάδειξη της σημαντικής τεχνογνωσίας της ειδικής αγωγής συμβάλλει στην αναγνώριση της ειδικής αγωγής ως επιστημονικού χώρου με διακριτές μεταβλητές και επιστημονικά εργαλεία, και συνδράμει στην ανάπτυξη μιας σύγχρονης δυναμικής. Ελπίζουμε ότι η ανάγνωση αυτού του βιβλίου θα δώσει την ευκαιρία σε όσες και όσους ενδιαφέρονται και εργάζονται για την ειδική αγωγή να ανακαλύψουν τον εκπαιδευτικό της πλούτο και να κινητοποιηθούν, έτσι ώστε να αποτελέσουν μέρος της «λύσης» και όχι του «προβλήματος».