

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρία και Πράξη.

Διαφοροποιώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος των κοινωνικών δεξιοτήτων, για τη διδασκαλία μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Differentiated Teaching: Theory and Practice.

Differentiating the curriculum and teaching objectives of the course of social skills for teaching students with mild educational needs.

Δήμου Γεώργιος, Εκπαιδευτικός, Διευθυντής 3ου Δημ. Σχολείου Νεάπολης Θεσσαλονίκης,
MSc στην Ειδική Αγωγή Παν. Μακεδονίας, dimou@sch.gr

Dimou Georgios, Headmaster of the 3rd Primary School of Meapolis, Thessaloniki, Msc in
Spec. Education of UOM,
dimou@sch.gr

Abstract: Teaching social skills to be under the daily instruction in the classroom, regardless of age or class. Many children with a deficit in this area benefit from differentiated teaching social skills. In inclusive backgrounds, pupils with special educational needs benefit from their peers in learning social skills through imitation model and interaction. In this study, a student with Down syndrome and a deficit in social skills involved in activities to improve learning - appropriate social skills, namely at the beginning of interaction with peers to establish friendly relations.

Keywords: social skills, differentiated instruction, mental retardation

Περίληψη: Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να πραγματοποιείται στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας μέσα στην τάξη, ανεξάρτητα από ηλικία ή μάθημα. Πολλά παιδιά με έλλειμμα σε αυτήν την περιοχή επωφελούνται από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε ενταξιακά περιβάλλοντα, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται από τους συμμαθητές τους στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσα από τη μίμηση προτύπου και την αλληλεπίδραση. Στο παρόν άρθρο ένας

μαθητής με σύνδρομο Down και έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες συμμετέχει σε δραστηριότητες με σκοπό την εκμάθηση-βελτίωση κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στην έναρξη της αλληλεπίδρασης με συνομήλικους με σκοπό τη δημιουργία φιλικής σχέσης.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές δεξιότητες, διαφοροποιημένη διδασκαλία, νοητική καθυστέρηση

Εισαγωγή

Μαθητές με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς συχνά έχουν επίσης και ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες. Αποτελέσματα ερευνών σε βάθος χρόνου σχετικά με μαθητές των οποίων τα προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες δεν έχουν δεχτεί παρέμβαση καταδεικνύουν ότι αυτοί οι μαθητές βιώνουν συνεχείς κύκλους αποτυχίας, απόρριψη από τους συμμαθητές τους, φτώχη ακαδημαϊκή επίδοση και προβλήματα προσαρμογής ως ενήλικες (Elksnin & Elksnin, 2011). Η εκπαίδευση αυτών των μαθητών στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα στην πρόληψη των παραπάνω. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα στην τάξη μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, μείωση της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών αυτών με συμμαθητές και ενήλικες (Kavale & Forness, 1996).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους ένας δάσκαλος μπορεί να διδάξει κοινωνικές δεξιότητες μέσα στην τάξη σε μια σχολική μέρα. Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να λάβει χώρα ως ξεχωριστό αντικείμενο με τη χρήση της άμεσης διδασκαλίας ή μέσα από συνεργατική μάθηση ή να ενσωματωθεί στο ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα.. Επίσης, οι δεξιότητες μπορεί να διδαχτούν ατομικά ή σε μικρές ομάδες ή με τη μορφή παρέμβασης σε ολόκληρη την τάξη ή ακόμα σε ολόκληρο το σχολείο (Garvey & Kroese, 1991).

Μια πολύ διαδεδομένη τακτική είναι η ενσωμάτωση της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο του καθημερινού προγράμματος οι δάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν τα δικά τους προγράμματα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων βασιζόμενοι σε διαφοροποιήσεις του περιεχομένου ή της διαδικασίας διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Αυτές οι διαφοροποιήσεις πρέπει να περιλαμβάνουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Διδασκαλία στρατηγικών οι οποίες θα προσδιορίζουν και θα περιγράφουν επακριβώς τις δεξιότητες
- Να είναι προσεγγίσεις οι οποίες θα παίρνουν υπόψη τους τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία

- Να παρέχουν ευκαιρίες στο δάσκαλο ή σε συμμαθητές για μοντελοποίηση των δεξιοτήτων αυτών
- Να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να δοκιμάζουν τις νέες δεξιότητες, με το δάσκαλο να παρέχει ανατροφοδότηση και ευκαιρίες για γενίκευση της νέας δεξιότητας, και τέλος
- Ύπαρξη συνεχούς, σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, αξιολόγησης της διδασκαλίας και της εκμάθησης των δεξιοτήτων.

Η επιτυχής διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων εξαρτάται από εκείνες τις μεθόδους που θα ακολουθηθούν έτσι, ώστε οι μαθητές να έχουν στο τέλος τη δυνατότητα να εφαρμόζουν τις δεξιότητες σε καθημερινές καταστάσεις και να τις διατηρήσουν σαν μέρος της συνολικής τους συμπεριφοράς.

1. Οι κοινωνικές δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως οι κοινωνικές και ατομικές ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να επιλύει προβλήματα, να ανιχνεύει κοινωνικά μηνύματα και να αλληλεπιδρά λειτουργικά με το κοινωνικό του περιβάλλον (Cumming, 2010). Οι ορισμοί βέβαια διαφέρουν. Κατ' άλλους είναι οι εξωτερικές συμπεριφορές όπως η οπτική επαφή, οι χειρονομίες και οι προφορικές απαντήσεις σε προφορικά ερεθίσματα. Άλλοι ερευνητές προσδιορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως κάθε μαθημένη εξωτερική ή εσωτερική συμπεριφορά που χρησιμοποιείται σε μια διαδικασία ενδοπροσωπικής αλληλεπίδρασης για την επίτευξη ή τη διατήρηση της ενίσχυσης από το περιβάλλον μας. Αυτές οι συμπεριφορές περιλαμβάνουν, χωρίς να περιορίζονται μόνο σε αυτές, εξωτερικές και παρατηρήσιμες συμπεριφορές, αναφέρονται σε ορισμένες καταστάσεις κάθε φορά, έχουν στόχο και υπακούουν σε κανόνες. Ο χαρακτηρισμός κάποιου ατόμου ως κοινωνικά ικανού αντανακλά τη γνώμη του περιβάλλοντός του που αναφέρεται στην ικανότητα των εξωτερικών συμπεριφορών του σε μια ορισμένη κατάσταση. Με την εκδήλωση αυτών των συγκεκριμένων συμπεριφορών, αυξάνει τη δυνατότητα πρόσληψης θετικής ενίσχυσης από το περιβάλλον.

Κατά την παιδική ηλικία, οι δεξιότητες που μας επιτρέπουν να παίρνουμε μέρος με τους συνομηλικούς μας σε κοινωνικές σχέσεις με νόημα, θεωρούνται βασική ικανότητα, κεντρικής σημασίας σε σχέση με άλλα μέσα μέτρησης της ποιότητας ζωής. Τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα από την κατάλληλη χρήση αυτών των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η αποδοχή από τους συνομηλικούς και η συνεπακόλουθη ενίσχυση του κοινωνικού κύρους.

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση έχουν συχνά ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές μπορεί βέβαια να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας, όμως δεν πρέπει να θεωρηθούν απλώς σαν μια ομάδα ικανοτήτων προς διδασχή, αποκομμένες από άλλες δεξιότητες. Αντιθέτως, πρέπει να συνδέονται με την κατοχή και κατάλληλη χρήση και άλλων δεξιοτήτων, όπως οι δεξιότητες για επικοινωνία και παιχνίδι.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει η δυνατότητα στη γενική αγωγή να ακολουθηθεί κάποιο curriculum στο οποίο να είναι ενσωματωμένο και το αντικείμενο των κοινωνικών δεξιοτήτων έτσι, ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί μια οργανωμένη και συστηματική διδασκαλία. Τα υφιστάμενα νέα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, μόνο επιδερμικά κάνουν λόγο για κοινωνικές δεξιότητες, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα, το οποίο είναι το μόνο σχετικό με τις κοινωνικές δεξιότητες: «Οι μαθητές...να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας, για την κατά το δυνατόν αυτόνομη διερεύνηση υποθέσεων και καταστάσεων μέσα από την κριτική ανάλυση των δεδομένων και για την εξαγωγή συμπερασμάτων που είναι χρήσιμα για την προσωπική και κοινωνική τους ανέλιξη». Αντιθέτως, στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση (2004), στο Β΄ μέρος και στην ενότητα 2.3., προβλέπεται η οργανωμένη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές ειδικών σχολείων με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, η οποία περιλαμβάνει το εποπτικό υλικό, τους διδακτικούς στόχους και ενδεικτικές δραστηριότητες. Η μελέτη του και από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής είναι πολύ χρήσιμη, γιατί παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προσπαθήσει να διδάξει στην τάξη του κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες.

2. Φιλία – Μαθησιακές Δυσκολίες – Αναπηρία

Για να είναι επιτυχημένη μια διδασκαλία πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες με σκοπό τη φιλία, η οποία είναι και το αντικείμενο της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, καλό είναι να γίνουν κάποιες διευκρινίσεις όσον αφορά τους όρους που συνδέονται με το θέμα αυτό.

2.1 Συστατικά της φιλίας

Μολονότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη θεώρηση της φιλίας ανάμεσα στους ανθρώπους, είναι γενικά αποδεκτό πως ο καθένας μας θεωρεί τουλάχιστον ένα άλλο άτομο ως φίλο. Από τη στιγμή που όλοι διαφέρουν αρκετά ως προς την προσωπικότητά τους και τις κοινωνικές δεξιότητες, βγαίνει το συμπέρασμα ότι υπάρχουν αρκετοί τρόποι για να σχηματιστεί μια φιλία. Επίσης φαίνεται πως υπάρχουν κάποια ατομικά χαρακτηριστικά που ευνοούν το σχηματισμό μιας φιλίας και άλλα που θέτουν εμπόδια σε αυτόν.

Κάποια από αυτά είναι τα παρακάτω:

Η κοινωνικότητα (sociability): Οι θεωρητικοί της προσκόλλησης συνδέουν το ενδιαφέρον για κοινωνικές σχέσεις με το συναισθηματικό δέσιμο με τους γονείς κατά την παιδική ηλικία. Τα άτομα που ως παιδιά σχημάτισαν ασφαλείς και κατάλληλους δεσμούς με τους γονείς τους είναι περισσότερο πιθανόν να εξελιχθούν σε ενήλικες με αυξημένη αυτοπεποίθηση οι οποίοι

μπορούν αποτελεσματικά να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στις κοινωνικές καταστάσεις (Genuis, 1995).

Η χρησιμότητα (helpfulness): Η συμπεριφορά αυτή προς φίλους, που συστατικά της είναι η διάθεση να μοιράζεσαι και ο αλτρουισμός, αρχίζει να αναπτύσσεται κατά την παιδική ηλικία.

Κατά τον Mulderij (1997), αυτό το χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς περιγράφει μια από τις ιδιότητες ενός φίλου. Σε έρευνα των Knox & Hickson (2001), προκύπτει/αναφέρεται πως ένα χαρακτηριστικό του καλού φίλου είναι να βασίζεται κανείς στην υποστήριξή του (π.χ. σε μια διαφωνία ή σε έναν καβγά με τρίτο πρόσωπο).

Οι κοινωνικές δεξιότητες: Σε έρευνα των Greco & Morris (2005), καταδείχτηκε ο ρόλος που παίζει η κατοχή ή όχι των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στην αποδοχή τους από τους συνομήλικούς τους (peer acceptance) και στο κοινωνικό άγχος (social anxiety) που μπορεί να τα διακατέχει.

Η αμοιβαιότητα: Αποτελέσματα έρευνας (Hallinan, 1978) κατέδειξαν πως φίλιες που κάνουν παιδιά χωρίς το χαρακτηριστικό της αμοιβαιότητας είναι λιγότερο σταθερές από φίλιες που έχουν το χαρακτηριστικό αυτό και διαρκούν λιγότερο στο χρόνο.

Από την άλλη μεριά η *επιθετικότητα* είναι ένα χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς που διαστρέφει την έννοια της φιλίας, με την έννοια ότι τα επιθετικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα οικειότητας μέσα στη φιλία, εννοούν τη φιλία περισσότερο σαν μια ασχολία για να περνούν την ώρα τους (π.χ. να παίζουν μπάλα με τους φίλους) και, το σημαντικότερο, παρασύρουν τους φίλους, είτε αυτοί είναι επιθετικά παιδιά είτε όχι, σε πράξεις επιθετικότητας έναντι τρίτων, ή για να τους χρησιμοποιήσουν ώστε να πετύχουν άλλους σκοπούς από αυτούς που υπονοεί μια τέτοια κοινωνική αλληλεπίδραση (Grotperter & Crick, 1996).

2.2 Τα παιδιά με αναπηρίες και Μαθησιακές Δυσκολίες

Είναι διαδεδομένη η αντίληψη μεταξύ των γονέων ότι το δημόσιο σχολείο εκτός από το ρόλο της εκπαίδευσης των παιδιών, έχει επίσης και το ρόλο της κοινωνικοποίησής τους. Ιδιαίτερα οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) θεωρείται πιθανότερο να αναπτύξουν αισθήματα μοναξιάς και δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους (Gregg, 1996). Έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές με Μ.Δ. σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς Μ.Δ. βιώνουν περισσότερο αισθήματα μοναξιάς, θυματοποιούνται ευκολότερα και δεν μπορούν να ενσωματωθούν και να συμμετάσχουν σε παρέες ή κοινωνικές ομάδες (Sarbonie, 1987; Gresham & MacMillan, 1997).

Ο Valás (1999) αναφέρει πως η ετικετοποίηση ενός μαθητή ως «μαθητή με Μ.Δ.» έχει αρνητικό αποτέλεσμα πρωταρχικά στην αποδοχή του από τους συνομήλικούς του και ευθέως και εμμέσως στα αισθήματα μοναξιάς που βιώνει, ιδίως στο δημοτικό σχολείο. Συνεπώς, αυτό που πρέπει να γίνει είναι να βελτιωθεί το κοινωνικό κύρος αυτών των μαθητών, εστιάζοντας τόσο στους ίδιους τους μαθητές όσο και τους συνομήλικούς τους.

Σύμφωνα με τους Coster & Haltiwanger (2004), μαθητές με αναπηρίες παρουσιάζουν δυσκολίες στις κοινωνικές επαφές, στην έναρξη αυτών και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ευρήματα που κατά τους συγγραφείς συμφωνούν και με προηγούμενες έρευνες. Συνεχίζοντας, προτείνουν στο πλαίσιο του «παραπρογράμματος» (“hidden curriculum”) να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών αυτών. Χωρίς αυτές, οι μαθητές είναι λιγότερο ικανοί να δουλεύουν συνεργατικά σε εργασίες, να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε συζητήσεις στην τάξη ή να χειρίζονται κατάλληλα φιλικές σχέσεις στο μάθημα ή στο διάλειμμα. Καταλήγοντας, επιστούν την προσοχή στην προσεκτική αξιολόγηση των κοινωνικών αναγκών και δεξιοτήτων των μαθητών αυτών και συνιστούν την εστίαση σε κοινωνικούς στόχους όταν εφαρμόζονται Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα ή παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης ή σχολείου.

3. Η διαφοροποίηση

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης διέπει πλέον το πνεύμα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αποστολή του σημερινού σχολείου πρέπει να είναι η συμμετοχή όλων των παιδιών σε δραστηριότητες που τις χαρακτηρίζουν η κοινή δράση και οι κοινές εμπειρίες στην πορεία της κατάκτησης της μάθησης. Όμως, η πρακτική της ένταξης σε τάξεις του γενικού σχολείου μαθητών που έχουν εμφανή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία είναι πιθανό να παρεμποδίζουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό την επιτυχή συμμετοχή στη συνήθη μαθησιακή διαδικασία φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα της διαφοράς και της διαφοροποίησης στις σχολικές τάξεις.

Οι διαφορές των ατόμων επιβάλλουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η αντίληψη οδήγησε στις *τάξεις μικτής ικανότητας (mixed ability classes)*, στις οποίες οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε μικρές συνεργατικές ομάδες των 2-6 μαθητών, μικτές ως προς το φύλο, τη σχολική επίδοση και τις δεξιότητες που κατέχουν, και εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση για την επίτευξη κοινών στόχων (Χαραλάμπους, 1999, σελ. 4-5). Η διαφοροποιημένη κατ’ αυτόν τον τρόπο διδασκαλία δεν ήταν υπόθεση πλέον μόνο των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά η φιλοσοφία της ήταν να μπορέσουν να επωφεληθούν το μέγιστο όλοι οι μαθητές της τάξης αξιοποιώντας με κάθε τρόπο όλο το μαθησιακό δυναμικό τους.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το μέτρο της επίδοσης, με σκοπό να αποκομίζει ο κάθε μαθητής το μεγαλύτερο δυνατό όφελος στο γνωστικό τομέα. Ένα δεύτερο κριτήριο είναι ο ρυθμός μάθησης του κάθε μαθητή με τον οποίο καταφέρνει να αφομοιώσει καινούριες γνώσεις και δεξιότητες. Ένα τρίτο κριτήριο σχετίζεται με τη θεωρία των διάφορων τρόπων με τους οποίους μαθαίνει ο κάθε μαθητής (των μαθησιακών στυλ) και αφορά τους διάφορους τρόπους παρουσίασης της διδασκτέας ύλης: με οπτικό τρόπο, γραπτά κείμενα, εικόνες, σχεδιαγράμματα, ακουστικό τρόπο, συζήτηση,

λεκτική ανατροφοδότηση, ήσυχο περιβάλλον μάθησης, αισθησιοκινητικό τρόπο ή πολυαισθητηριακό τρόπο. Άλλο κριτήριο μπορεί να είναι ο τρόπος σκέψης των μαθητών, επαγωγικός ή απαγωγικός. Η θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών προσφέρει έναν ακόμα τρόπο διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Anderson, 2007).

Προτεραιότητα των εκπαιδευτικών είναι να εφαρμόζουν έναν τέτοιο τρόπο διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους, ώστε να βοηθούν τους μαθητές τους να προσδιορίζουν το δικό τους στυλ μάθησης, για να μπορούν να αξιοποιούν όσο το δυνατόν αυτόνομα τις δυνατότητές τους. Επίσης, να δείχνουν προσοχή, ώστε η διδασκαλία τους να μη χαρακτηρίζεται από το προσωπικό τους στυλ μάθησης και έτσι να ευνοούνται λίγοι μαθητές στην τάξη, αλλά να προσφέρουν το διδακτικό υλικό μέσα από πλούσια ερεθίσματα.

Τέλος, μια από τις σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι και η δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού (ιεραρχημένων φύλλων δραστηριοτήτων, εργασιών ανατροφοδότησης κ.ά.) που να ενισχύει και να διευκολύνει τον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία, κατά γενική ομολογία, είναι μια χρονοβόρα διαδικασία. Ο Resnik (1996, στο Βαλιαντή, 2008), σε μια έρευνά του με εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαπίστωσε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως σημαντικότερα προβλήματα την έλλειψη υλικών (δραστηριοτήτων, βιβλίων, εργασιών, μέσων), την έλλειψη χρόνου για τον αναγκαίο προγραμματισμό της εργασίας και, τέλος, τη μη ικανοποιητική στήριξη της προσπάθειάς τους από τους εκπαιδευτικούς φορείς και τις εκπαιδευτικές δομές. Αν και η έρευνα αφορούσε παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα ίδια περίπου προβλήματα αναφέρονται και σε πληθώρα μελετών περίπτωσης που έγιναν σε κανονικές τάξεις. Η διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών μιας τάξης είναι μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, κατά την οποία αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους να δημιουργήσουν επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν υλικό για νέες μαθησιακές δραστηριότητες αναλώνουν σημαντικό χρόνο, ενώ στερούνται ευκαιριών για επικοινωνία με άλλους συναδέλφους για συζήτηση και προβληματισμό. Επιπλέον, η δοκιμή του νέου υλικού είναι κάτι πολύ δύσκολο στο στενό χρονικό πλαίσιο του σχολικού χρόνου.

Σε κάθε περίπτωση, επιδίωξη όσων εμπλέκονται με την εκπαίδευση των μαθητών πρέπει να είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση για όλους. Το καταλληλότερο πλαίσιο για αυτόν το σκοπό το προσφέρει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δίνοντας χώρο και ευκαιρίες σε κάθε μαθητή να κατακτήσει τους διδακτικούς στόχους, όχι κατ' ανάγκη με τον ίδιο τρόπο και από τον ίδιο δρόμο με τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία και κοινωνικές δεξιότητες

Η ικανότητα ενός παιδιού για κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του είναι μια βασική δεξιότητα, καθοριστική για την ποιότητα της ζωής του. Ερευνητές έχουν καθορίσει

συμπεριφορές στενά συναρτώμενες από το πλαίσιο και τους κανόνες, οι οποίες περιλαμβάνουν φανερές και μη φανερές δεξιότητες οι οποίες όταν εκτελούνται με το σωστό τρόπο οδηγούν σε θετικές ή ουδέτερες επιπτώσεις από το περιβάλλον. Η κατάλληλη χρήση των κοινωνικών δεξιοτήτων από ένα παιδί οδηγεί στην αποδοχή του από τους συνομήλικους και το συνακόλουθο κοινωνικό κύρος που αποκομίζει (Gumpel & Golan, 2000).

4.1. Ο μαθητής

Ο Αρίωνας είναι ένα παιδί με σύνδρομο Down και ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Φοιτά στην Γ' τάξη σε δημοτικό σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Ενώ είναι κοινωνικός και αγαπητός στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες του, στα διαλείμματα παίζει μόνος του στην αυλή ή παρακολουθεί τα άλλα παιδιά που παίζουν. Υπάρχουν φορές που προσεγγίζει άλλα παιδιά, στο σκάμμα με την άμμο κυρίως, αλλά δεν προχωρεί συνήθως σε κάποιο είδος αλληλεπίδρασης. Δεν κάνει παρέα με κάποιο ή κάποια συγκεκριμένα παιδιά, ούτε σε μόνιμη ούτε σε περιστασιακή βάση.

4.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, δεν προβλέπεται στα Αναλυτικά Προγράμματα των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου κάποιο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούσε να γίνει συστηματική διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Αντιθέτως, το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Ειδικής Αγωγής για μαθητές με ελαφρά-μέτρια νοητική καθυστέρηση προβλέπει τέτοιου είδους διδασκαλία και περιγράφει λεπτομερώς το πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί.

Σύμφωνα με το παραπάνω ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται δομικά στοιχεία της κοινωνικής ικανότητας, εμπεριέχουν τα ακόλουθα (σελ. 51-52):

α) *Διαπροσωπικές σχέσεις*: η συνδιαλλαγή με άλλους ανθρώπους και η δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων είναι παράγοντες σημαντικοί στην πορεία ενσωμάτωσης των νοητικά καθυστερημένων ατόμων στο κοινωνικό πλαίσιο.

β) *Αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση*: η κατανόηση από τον κάθε άνθρωπο της μοναδικότητάς του και η αποδοχή των προσωπικών του δυνατοτήτων βοηθούν στον προσδιορισμό της πορείας της ζωής του και προσδίδουν σε αυτή ουσιαστικό νόημα. Ο προσδιορισμός του κοινωνικού ρόλου του κάθε ατόμου, της αξίας του και η υπέρβαση των αρνητικών συναισθημάτων, κινητοποιούν τη διάθεση εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα και την κατάκτηση θετικών κοινωνικών εμπειριών.

γ) *Υπευθυνότητα*: η κοινωνική συμπεριφορά, η κατάκτηση των κατάλληλων αντιδράσεων σε ποικίλες συνθήκες, η διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, η αποφυγή θυματοποίησης, η ανεξαρτησία και η λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων,

η αναγνώριση της προσωπικής ευθύνης στις ενέργειες αποτελούν κρίσιμης σημασίας στοιχεία στην κατάκτηση της ανεξάρτητης και ασφαλούς διαβίωσης.

δ) *Επικοινωνία*: η αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και κατανόησης του άλλου συνιστούν ουσιαστικά συστατικά των ποιοτικών σχέσεων σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες.

Ειδικότερα για τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων, προβλέπεται η διδασκαλία των παρακάτω δεξιοτήτων:

- Δεξιότητες ακρόασης και ανταπόκρισης
- Το παιδί μαθαίνει να ακούει προσεκτικά το συνομιλητή του, χωρίς να τον διακόπτει, αναγνωρίζει κατάλληλους-ακατάλληλους τρόπους ακρόασης
- Το παιδί μαθαίνει να απαντά κατάλληλα σε συνθήκες συνομιλίας, να αναγνωρίζει κατάλληλους-ακατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης. Κατανοεί το ρόλο και τη σημασία των ερωτήσεων και εξασκείται στη συνθήκη: ερώτηση-απάντηση
- Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων
- Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων
- Έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων
- Δημιουργία και διατήρηση στενών σχέσεων
- Χαρακτηριστικά των ανθρώπων που μας αγαπάνε και τους αγαπάμε-οικογένεια
- Συνύπαρξη ανθρώπων – ομοιότητες και διαφορές στους ανθρώπους
- Δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων
- Συστήνομαι-θέτω τις βάσεις για τη δημιουργία μιας φιλικής σχέσης
- Διατήρηση της φιλίας: μοιράζομαι πράγματα, καταστάσεις, συναισθήματα
- Κατανόηση της σημασίας και εφαρμογή αρχών της συνεργασίας
- Μοιράζομαι πράγματα και βοηθώ
- Περιμένω τη σειρά μου και σέβομαι ό,τι ανήκει σε άλλον
- Κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες:
- Χαιρετισμός γνωστών ενηλίκων και συνομηλίκων
- Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου: «ευχαριστώ»-«παρακαλώ»

4.3. Η διδασκαλία

Μετά από συστηματική παρακολούθηση της συμπεριφοράς του Αρίωνα και συμπεριλαμβάνοντας περιπτώσεις και άλλων μαθητών της τάξης οι οποίες πολλές φορές δεν συμμετείχαν σε παιχνίδια στην αυλή αλλά κάθονταν άπραγοι σε κάποιο πεζούλι ή παγκάκι, η Ευέλικτη Ζώνη φαίνεται το σωστό πλαίσιο μιας συστηματικής διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο στον Αρίωνα όσο και στους υπόλοιπους μαθητές.

Σε μια τάξη βέβαια υπάρχουν μαθητές με πολύ καλές και άλλοι με αρκετά καλές ή και κάτω του μετρίου επιδόσεις στον ακαδημαϊκό και τον κοινωνικό τομέα, οπότε σίγουρα θα έπρεπε να υπάρχει διαφοροποίηση στα μέσα, τους στόχους, τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση ανάμεσα στους μαθητές, σύμφωνα με το σχήμα:

1. Εκτίμηση και ανάλυση μαθησιακών αναγκών

2. Διδακτικοί στόχοι

3. Διδακτική προσέγγιση

4. Οργάνωση τάξης

5. Μαθησιακές δραστηριότητες

6. Αξιολόγηση μαθητή και επανεκτίμηση προγράμματος

Σχήμα 1. Πορεία διαφοροποίησης διδασκαλίας

4.4. Εκτίμηση και ανάλυση μαθησιακών αναγκών – Διδακτικοί στόχοι

Πριν από την έναρξη της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν τα ελλείμματα των μαθητών στις δεξιότητες αυτές. Η επιλογή των δεξιοτήτων πρέπει να γίνει στη βάση των πιθανοτήτων που έχουν να εκδηλωθούν και να ενισχυθούν στο φυσικό περιβάλλον. Έτσι, αρχικά θα χρησιμοποιηθεί ένα αυτοσχέδιο πρωτόκολλο καταγραφής της συμπεριφοράς του Αρίωνα («παιδί στόχος») και δύο ακόμα συμμαθητών του (1^{ος} & 2^{ος} μαθητής με δυσκολίες), με το οποίο θα καταγραφούν συμπεριφορές και αντιδράσεις των παιδιών που συνδέονται με τη γενική ενότητα: Διαπροσωπικές σχέσεις – 1^{ος} στόχος: Δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων – Συστήνομαι-θέτω τις βάσεις για τη δημιουργία μιας φιλικής σχέσης.

4.5. Διδακτική προσέγγιση – Οργάνωση της τάξης

Μετά από μια εβδομάδα παρατηρήσεων και αφού έχουν συλλεχθεί επαρκή στοιχεία για τη συμπεριφορά των μαθητών και έχει διαπιστωθεί αν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και στους εννέα τομείς καταγραφής, μπορεί να ξεκινήσει το πρώτο δίωρο της Γλώσσας με αντικείμενο διδασκαλίας τα σημεία στίξης, όχι μέσα από το βιβλίο του μαθητή, αλλά από φωτοτυπημένα φυλλάδια από το παραμύθι «Οι φίλοι είναι για πάντα» των Sally Grindley & Penny Dann (εκδόσεις Παπαδόπουλος), με τη βοήθεια και του προβολέα διαφανειών από τον Η/Υ. Σε αυτό το δίωρο έχει γίνει συζήτηση στην τάξη για τα κύρια χαρακτηριστικά των φίλων, να παίζουν μαζί, να αφήνουν καμιά φορά τους φίλους να νικάνε, να μοιράζονται πράγματα, να βοηθά ο ένας τον άλλον και, όταν μαλώνουν καμιά φορά, να ξαναγίνονται γρήγορα φίλοι. Οι μαθητές έχουν χωριστεί στην τάξη σε τρεις ομάδες μικτής ικανότητας και φύλου και καθεμιά ομάδα περιλαμβάνει τον Αρίωνα και έναν από τους δύο υπόλοιπους μαθητές με δυσκολίες, με το σκεπτικό να υπάρχουν σε κάθε ομάδα μαθητές ικανοί να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν μια αλληλεπίδραση με τους συγκεκριμένους μαθητές και να λειτουργήσουν οι περισσότεροι ικανοί ως πρότυπα για τους υπόλοιπους.

4.6. Μαθησιακές δραστηριότητες

Την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης γίνεται μια σύντομη συζήτηση με τους μαθητές για το μάθημα της Γλώσσας και όσα ειπώθηκαν σε αυτό, για να πάρουν όλοι μια ανατροφοδότηση, και ερωτούνται τα παιδιά αν θέλουν να πουν και να κάνουν περισσότερα πράγματα σχετικά με τους φίλους, τη φιλία, τις παρέες.

Αφού δοθεί ένα όνομα για την ώρα αυτή και τις υπόλοιπες ώρες της εβδομάδας της Ε.Ζ. με κάποιο σχετικό όνομα (π.χ. «Η ώρα της φιλίας»), τα παιδιά συμπληρώνουν ένα φυλλάδιο με τέσσερις ερωτήσεις (Παράρτημα, Φυλ. Α & Β), με σκοπό να συμπληρώσουν κι ένα παρόμοιο στο τέλος της ώρας, για να αξιολογηθεί σε πρώτη φάση ο βαθμός που κατάκτησαν οι μαθητές τη δεξιότητα που διδάχθηκε. Με τον Αρίωνα και τα παιδιά που δεν έχουν ευχέρεια στο γράψιμο χρησιμοποιείται εναλλακτικά δημοσιογραφικό κασετόφωνο και καταγράφονται οι σκέψεις και οι απαντήσεις τους σε κάθε ερώτηση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται στα παιδιά οι εικόνες 1. και 2. και αναρωτιόμαστε ποιο συναίσθημα να νιώθουν αυτά τα παιδιά.



Εικόνες 1 & 2: Λυπημένα παιδιά (Πηγή: Google)

Αφού θα καταλήξουμε στο συναίσθημα της λύπης, ζητείται από τις ομάδες να συζητήσουν μεταξύ τους πιθανούς λόγους που αισθάνονται έτσι τα παιδιά και μετά διανέμεται φυλλάδιο στους μαθητές όπου ζητείται να γράψουν γιατί να αισθάνονται έτσι αυτά τα παιδιά και πώς θα μπορούσε ο καθένας να το αλλάξει. Από τον Αρίωνα και από άλλα παιδιά που δεν έχουν ακόμα ευχέρεια στο γράψιμο ζητείται να διαβάσουν και να χρωματίσουν τις σωστές απαντήσεις (Παράρτημα, Φυλ. 1 & 2).

Μιλώντας για τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά αισθάνονται λυπημένα, συζητούνται οι απαντήσεις τους σχετικά με το τι μπορεί να κάνει ο καθένας για να μην αισθάνονται πια έτσι. Η κατάληξη μετά από τη συζήτηση είναι ότι μπορούν να τους κάνουν παρέα, να παίξουν μαζί τους. Στη συνέχεια αναφέρουν τον πιο εύκολο τρόπο για να γίνει αυτό. Να τους το ζητήσουμε. Μετά τα παιδιά «το παίζουν θέατρο» και κάθε ομάδα γράφει ένα σενάριο με διαλόγους, συμπληρώνοντας το φυλλάδιο και κάνοντάς το πρόβα με ένα μέλος της ομάδας του ο καθένας. Ο Αρίωνας και τα παιδιά που δεν έχουν ακόμα ευχέρεια στο γραπτό λόγο, συμπληρώνουν ένα φυλλάδιο με λιγότερες λέξεις για γράψιμο, με τον ίδιο όμως διάλογο (Παράρτημα, Φυλ. 3 & 4).

Στη συνέχεια, κάθε ομάδα πηγαίνει με τη σειρά στην ειδικά διαμορφωμένη γωνία της τάξης με τη μοκέτα και τα καρεκλάκια, δυο-δυο τα παιδιά παίζουν το σενάριο, εναλλάσσοντας τους ρόλους, ενώ οι μαθητές της υπόλοιπης ομάδας παρατηρούν και, όταν τελειώνει κάθε ζευγάρι, σχολιάζουν τι τους άρεσε, σχολιάζοντας θετικά ό,τι έχουν παρατηρήσει (π.χ. αν χαμογελούν, αν κοιτούν στα μάτια, αν μιλούν με ωραίο χρωματισμό στη φωνή τους κ.ά.). Κάποιος μαθητής με ευχέρεια στο γράψιμο σημειώνει μια λίστα με όλα τα θετικά σχόλια με μαρκαδόρο σε ένα μεγάλο χαρτόνι.

Την ίδια ώρα, οι μαθητές των δύο άλλων ομάδων συμπληρώνουν ένα φυλλάδιο με εικόνες από το μάθημα, όπου τους ζητείται να γράψουν τι κάνουν οι καλοί φίλοι μεταξύ τους. Ο Αρίωνας και όσα παιδιά δεν έχουν ευχέρεια στο γραπτό λόγο συμπληρώνουν ένα παρόμοιο φυλλάδιο στο οποίο κολλούν κάτω από κάθε εικόνα τη σωστή ετικέτα, ανάμεσα από σχετικές ετικέτες που τους δίνονται (Παράρτημα, Φυλ. 5 & 6).

Όταν τελειώσουν και οι τρεις ομάδες με τη δραματοποίηση του σεναρίου, συγκεντρώνονται οι λίστες από τις τρεις ομάδες με τις θετικές παρατηρήσεις και αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων. Αφού γίνει μια ανατροφοδότηση στην τάξη, μοιράζεται το φυλλάδιο με τις

τέσσερις ερωτήσεις που είχαν δοθεί στην αρχή, χρησιμοποιώντας πάλι δημοσιογραφικό κασετόφωνο για τον Αρίωνα και τα άλλα παιδιά, με σκοπό την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, αν θα χρειαστεί να επαναληφθεί και αν θα χρειαστεί να προστεθούν ή να αφαιρεθούν κάποια στοιχεία.

Στο τέλος της διδασκαλίας της ενότητας «Διαπροσωπικές Σχέσεις» θα καταγραφούν πάλι με το αυτοσχέδιο πρωτόκολλο καταγραφής της συμπεριφοράς για μια συνεχόμενη εβδομάδα η συμπεριφορά του Αρίωνα και των δύο συμμαθητών του, για να αξιολογηθεί η πρόοδος που έκαναν και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, οι γονείς των παιδιών κρατούνται ενήμεροι, έχοντας συμπληρώσει σε προαιρετική βάση ένα αρχικό ερωτηματολόγιο, σχετικό με τη συμπεριφορά των παιδιών τους σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ μετά το τέλος της παρέμβασης θα συμπληρώσουν το ίδιο, για να καταγραφούν οι όποιες αλλαγές υπάρχουν εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

5. Συμπεράσματα

Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά είναι μία αναγκαιότητα, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής που αφορούν σε δραστηριότητες στην κοινότητα, στον προσωπικό χώρο, στο χώρο εργασίας, στη διαφύλαξη της υγείας και ασφάλειας και στην ποιοτική προσωπική ανάπτυξη.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, στην προσπάθεια της να ανταποκριθεί και να ικανοποιήσει τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή, και ιδίως ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαχειρίζεται ταυτόχρονα πολλές παραμέτρους της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, δημιουργώντας την ανάγκη ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς πολλαπλών επιλογών μετάδοσης της γνώσης, με γνώμονα τον όσο δυνατόν καλύτερο τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας.

Σκοπός είναι η εξάλειψη της σχολικής αποτυχίας, η αποφυγή της καταδίκης αρκετών μαθητών στην αμάθεια και την ανικανότητα, αλλά και η ανάπτυξη των μαθητών αυτών σε τέτοια επίπεδα, που να αντιστοιχούν στις δυνατότητες ανάπτυξής τους.

Στον Αρίωνα, αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά που συμμετείχαν δόθηκε η δυνατότητα να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους και να αναπτύξουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες, να επικοινωνήσουν μέσα από αυτά που βλέπουν, αγγίζουν, ακούνε και αισθάνονται, να συνεργάζονται μέσα από συλλογικές δραστηριότητες, να εκφραστούν με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους, να δημιουργούν ευκαιρίες για βιωματική μάθηση μέσα από συμμετοχή σε ομάδες, να ενθαρρύνουν την κοινωνικοποίηση και τη φιλία.

Συμπερασματικά, η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με την παραπάνω παρέμβαση, φαίνεται ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από μία διαθεματική προοπτική στο σχολικό πλαίσιο επιδιώκοντας ταυτόχρονα την ενεργητική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού υλικού από τους μαθητές σε ατομικό ή και ομαδικό επίπεδο,

υπό το πρίσμα ενός συνεργατικού διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην όλη αυτή προσπάθεια κρίνεται σημαντική η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, τα άλλα μέλη της οικογένειας, την κοινότητα και τα απαραίτητα υποστηρικτικά συστήματα εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Τέλος, ένα ακόμα συμπέρασμα που προκύπτει αβίαστα κατά την πραγματοποίηση της παραπάνω παρέμβασης είναι η πραγματική διαφοροποίηση του ρόλου του δασκάλου. Ο δάσκαλος απεκδύεται τον παραδοσιακό του ρόλο και καλείται να γίνει περισσότερο οργανωτικός και παιδαγωγικός παρά διδακτικός. Βασικές αρχές που ακολουθεί στη διάρκεια της παρέμβασης είναι ο προγραμματισμός της μάθησης, η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, η παρακολούθηση και στήριξη της μάθησης και η εμπύχωση κάθε μαθητή για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο δάσκαλος εφαρμόζει στην πράξη τις γενικές αρχές της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, του σεβασμού των ατομικών διαφορών, της συνεργασίας και της ενεργητικής μάθησης

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Coster, W.J. & Haltiwanger, J. (2004). Social-behavioral skills of elementary children with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and Special Education*, 25, 95-103.
- Cumming, T.M. (2010). Using Technology to Create Motivating Social Skills Lessons. *Intervention in School and Clinic* March 45, 242-250.
- Elksnin N., Elksnin, L. K. (2001). Adolescents With Disabilities: The Need for Occupational Social Skills Training. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 9(1-2), 91-105.
- Garvey, K. & Kroese, B.S. (1991). Social Participation and Friendships of People with Learning Difficulties: A Review. *The British Journal of Mental Subnormality*, 37(72), 17-24.
- Genuis, M.L. (1994). Long-term consequences of childhood attachment: Implications for counseling adolescents. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17, 263-274.
- Greco, L.A. & Morris, T.L. (2005). Factors Influencing the Link Between Social Anxiety and Peer Acceptance: Contributions of Social Skills and Close Friendships During Middle Childhood. *Behavior Therapy*, 36, 197-205.
- Gregg, S. (1996). Preventing Antisocial Behavior in Disabled and At-Risk Students. *Policy Briefs*. Appalachia Educational Laboratory, 2-13.
- Greshman, F.M. & MacMillan, D.L. (1997). Social Competence and Affective Characteristics of Students With Mild Disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 337-415.

- Grottpeter, J.K & Crick, N.R. (1996). Relational Aggression, Overt Aggression, and Friendship. *Society for Research in Child Development*, 67, 2328-2338.
- Gumpel, T. P. & Golan, H. (2000). Teaching Game-Playing Social Skills Using A Self-Monitoring Treatment Package. *Psychology in the Schools*, 37(3), 253-261.
- Hallinan, M.T. (1978). The Process of Friendship Formation. *Social Networks*, 1, 193-210.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226–237.
- Knox, M. & Hickson, F. (2001). The Meanings of Close Friendship: the Views of Four People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 14, 276-291.
- Mulderij, K.J. (1997). Peer relations and friendship in physically disabled children. *Child: Care, Health and Development*, 23(5), 379-389.
- Sabornie, E. J. (1987). Bi-directional social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils. *Behavioral Disorders*, 13(1), 45-57.
- Valås, H. (1999). Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη Ιωαννίδου, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας στις Τάξεις Μικτής Ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 10ο Παγκύπριο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 6-7 Ιουνίου 2008, Λευκωσία, Κύπρος.
- Χαραλάμπους, Ν. (1999). Αποτελεσματική Μάθηση στις Τάξεις Μικτής Ικανότητας. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.