

# 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 Μπομπάριδου, 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

**Αστέρι Θεοδώρα-Ντορέττα**, Προισταμένη ΚΕΔΔΥ Δ' Αθήνας

**Γαλάνης Πέτρος**, Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης,

ΚΕΔΔΥ Δ' Αθήνας

**Ηλιακοπούλου Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής,

Τμήμα Ένταξης 41ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών

**Σκαλούμπakas Χρήστος**, Ειδικός Παιδαγωγός, ΓΝΠ «Π. & Α. Κυριακού»,

Β' Παιδοψυχιατρικό τμήμα, Μονάδα Διαταραχών Προσοχής,

Υπερκινητικότητας & Μάθησης

**Μπουσδούνης Ιωάννης**, Διευθυντής στο 2ο 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 των αρχών της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης στη σχολική τάξη

---

**Αδριανός Γ. Μουταβελής**

Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,  
4η Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αττικής  
moutavelis@yahoo.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί κυρίαρχη πρόκληση για το σύνολο της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας. Ταυτόχρονα, τα βεβαρημένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της χώρας μας δυσχεραίνουν την αποτελεσματική ένταξη. Προτείνεται η χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η οποία εστιάζει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, μέσα όμως από το σύνολο της τάξης. Στηρίζεται σε κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεωρίες ψυχολογίας που προάγουν την οικοδόμηση της γνώσης, μέσα από τη διερεύνηση και διευκόλυνσή της, με την αρωγή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Κατά αυτόν τον τρόπο, ενδιαφέρει και αξιολογείται διαρκώς η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ, με έμφαση στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει το μαθησιακό περιβάλλον, το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν της μάθησης, μέσα από προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στη σταδιακή εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με στόχο τα βιώματα επιτυχίας. Σκοπός πλέον είναι το ένα σχολείο για όλους και μια εκπαίδευση για τον καθένα ξεχωριστά.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Ειδική Εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Τα οξύμωρα της εκπαιδευτικής πράξης

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη και στην καθημερινή διαχείριση ζητημάτων παιδαγωγικής και διδακτικής εφαρμογής, ο εκπαιδευτικός συχνά υποχρεώνεται να ισορροπήσει ανάμεσα σε οξύμωρα σχήματα και ασυμβίβαστα που δημιουργούν σύγχυση και δυσχεραίνουν τον προσανατολισμό της παρέμβασής του.



Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου έχει να ανταποκριθεί στις ανάγκες μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο και δυναμικό, ενδιαφέροντα, προβληματισμούς και ταλέντα (Beattie, Jordan, & Algozzine, 2006). Η σύνθεση μιας τάξης επηρεάζεται από την πληθώρα μαθητών με ποικίλη κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική, θρησκευτική προέλευση και καταγωγή, αλλά και από μαθητές με εγγενείς, διαφορετικές δυνατότητες ως προς τον τρόπο μάθησής τους. Έτσι, κάθε μαθητής έχει διαφορετικούς τρόπους, ρυθμούς, επιθυμίες και ταλέντα στη μάθησή του. Κάποια παιδιά μαθαίνουν εύκολα, σύντομα και σε βάθος και κάποια άλλα έχουν πιο αργούς ρυθμούς σε μερικά πεδία ή στο σύνολο της μάθησης. Ανάμεσά τους και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας στηρίζει την ύπαρξη ενός, μονοδιάστατου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα. Έτσι και ως παράδειγμα, την ίδια περίπου χρονική στιγμή σε όλη τη χώρα, από τα χωριά της Μάνης και των Δωδεκανήσων έως το κέντρο της Θεσσαλονίκης, διδάσκεται το ίδιο μάθημα στην Ιστορία της Γ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, όπως και σε κάθε άλλο μάθημα, με τον ίδιο τρόπο, από τόσο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, σε τόσο διαφορετικούς μαθητές και τάξεις.

Επιπλέον οξύμωρο, τα ΑΠΣ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζουν τη Διαθεματικότητα και την Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2008). Αυτό, *argiori*, απαιτεί αυξημένο χρόνο διδασκαλίας και περιορισμό των γνωστικών λεπτομερειών προς όφελος των δεξιοτήτων, των στάσεων και της σύνδεσης με τη ζωή, θέματα τα οποία στοχεύει να διαπραγματεύεται σχεδόν στο σύνολό της η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα (UNESCO, 1996). Από την άλλη, τα ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια που τα στηρίζουν είναι εξαιρετικά φορτωμένα με ύλη εστιασμένα σε γνώσεις, λεπτομέρειες, ημερομηνίες.

## Επιπτώσεις

Τα ΑΠΣ είναι εξαιρετικά επιβαρυνμένα με απαιτήσεις σε γνώσεις κι αυτό απορρέει από τη στρέβλωση του εμπειρισμού που ως φιλοσοφικό ρεύμα κυριάρχησε στην εκπαίδευση παλαιότερα. Εφόσον η γνώση πηγάζει από τις αισθήσεις, ο εκπαιδευτικός ως πομπός αποδίδει τη γνώση

μονοδιάστατα στους μαθητές του κι αυτοί ως παθητικοί δέκτες ανταποκρίνονται με την πιστή αναπαραγωγή της – αποστήθιση. Έτσι, θεωρείται λογικό στην περίπτωση βελτίωσης των ΑΠΣ να υιοθετείται η τακτική της επιπλέον αύξησης της ύλης, αφού, σύμφωνα με τα παραπάνω, αυτή επιφέρει αύξηση της γνώσης.

Ως αποτέλεσμα, ο βαθμός δυσκολίας μοιάζει να έχει αυξηθεί έντονα στα παρόντα ΑΠΣ. Η διδακτική ύλη πολλές φορές γίνεται δυσνόητη κι αναντίστοιχη με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Κατά αυτόν τον τρόπο αναμένεται μεγαλύτερος αριθμός μαθητών να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις αγχογόνες εξ αυτού, απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Έτσι, αναπόφευκτα, περισσότεροι μαθητές οδηγούνται σε χαμηλές επιδόσεις, στη σχολική αποτυχία και διαρροή. Μοιάζει δε, *το εκπαιδευτικό μας σύστημα να παράγει μαθητές με αυξημένες ανάγκες υποστήριξης, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Αναμένεται, κατά αυτόν τον τρόπο, η ομάδα των μαθητών που ξεφεύγουν της τυπικής νόρμας και του αναμενόμενου της σχολικής επίτευξης να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές προκλήσεις. Παιδιά με αδυναμίες στην πρόσληψη και παραγωγή του γνωστικού αντικειμένου ενδέχεται να αποτύχουν. Ταυτόχρονα, μαθητές με “χαρισματικότητα” που αγαπούν την ποικιλία τρόπων εκμάθησης και την εμπλουτισμένη γνώση βρίσκουν ελάχιστο ενδιαφέρον. Έτσι, απομένει το “σώμα των μετρίων” μαθητών κι εκεί θα κινηθεί το μάθημα κι ο εκπαιδευτικός. Στην πραγματικότητα, εφόσον δεν υποστηρίζονται οι λιγότερο δυνατοί, καθώς και οι εξαιρετικά δυνατοί μαθητές, μοιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα και η Πολιτεία μας να εστιάζουν και να ενισχύουν “τη χρυσή μετρίότητα”. Τάση, η οποία προκαλεί αναπαραγωγή της μετριοκρατίας στην κοινωνική ζωή στο σύνολό της, διηθώντας τη με σοβαρές, μακρόχρονες αρνητικές επιπτώσεις.

Η παραπάνω διαδικασία έχει επιπλέον επιπτώσεις, με κυρίαρχη την αποτυχία, την αίσθηση αποτυχίας και τη συνακόλουθη ματαίωση που βιώνουν οι υπόλοιποι μαθητές. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές στα πρώιμα στάδια της ζωής τους μαθαίνουν μέσα από το εκπαιδευτικό μας σύστημα ότι δεν τα καταφέρνουν στην πιο σπουδαία πρόκληση που έχουν, αυτή του σχολείου. Αποτυγχάνουν στις προσδοκίες τους περιβάλλοντος, των σημαντικών άλλων γονέων και εκπαιδευτικών και πιο

σημαντικό, αποτυγχάνουν σχεδόν καθημερινά. Κατά αυτόν τον τρόπο, μοιάζει, ως σχήμα υπερβολής να εκπαιδεύουμε παιδιά στην αποτυχία!

Κάτι τέτοιο έχει εμποτίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, κυρίως αυτό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία εστιάζει εμφαντικά στο γνωστικό, με διακριτούς εκπαιδευτικούς ανά γνωστικό αντικείμενο, διακριτά μαθήματα, απαίτηση για πιστή αναπαραγωγή και παράλληλο περιορισμό της σχέσης δασκάλου-μαθητή.

Επιπλέον, ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές μέσα από εξετάσεις μονοδιάστατου χαρακτήρα, πιστής αναπαραγωγής της γνώσης, επιφέρει συχνά αίσθηση αποτυχίας και σχεδόν σε όλους ψυχική δυσθυμία, υψηλό άγχος και καταθλιπτικό συναίσθημα. Κι όλα αυτά στα πρώιμα χρόνια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας.

*Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με έντονα ζητήματα ψυχικής υγείας και αισθήματα ματαίωσης.*

## Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)

Η μονοδιάστατη διδασκαλία έχει σοβαρές επιπτώσεις στην περίπτωση μαθητών με ΕΕΑ, οι οποίοι, σε αυτή την περίπτωση, απλώς παρίστανται στην τάξη και το μάθημα, περιορίζοντας τη συνεκπαίδευση σε διαστάσεις χώρου και χρόνου, καίτοι σκοπός δεν είναι απλώς η χωροταξική ένταξη των παιδιών αλλά και η διδακτική και η κοινωνική (Μουταβελής & Θώδη, 2004· Πολυχρονοπούλου, 2001, σ. 102).

Αντίθετα, σε περίπτωση όπου υφίσταται συνεκπαίδευση σε ικανοποιητικό βαθμό και στα τρία ανωτέρω επίπεδα, οι μαθητές με ΕΕΑ αποτελούν θετικό στοιχείο εμπλουτισμού της εκπαίδευσης και αναμένεται βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας σε πολλαπλά επίπεδα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει αποτελεσματική συνεκπαίδευση μαθαίνει να αναλαμβάνει παιδαγωγικό ρίσκο, αυξάνει την επαγγελματική του αυτοεκτίμηση, βελτιώνει της διδακτικές του στρατηγικές, γίνεται καλύτερος δάσκαλος. Επίσης, αυξάνεται η αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ από τους συνομήλικούς τους, καθώς και από τους γονείς των τελευταίων. Μειώνεται ο στιγματισμός και βελτιώνεται η κοινωνική συνδιαλλαγή (Ainscow et al., 2006). Παράλληλα, οι μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, μέσω της θετικής

συναναστροφής τους με μαθητές με ΕΕΑ, αναπτύσσουν υψηλότερα ανθρωπιστικά κριτήρια, μεγαλύτερη κατανόηση, ευαισθησία και ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα (Esposito & Peach, 1983). Διαπαιδαγωγείται κατά αυτόν τον τρόπο, μία ανεκτικότερη, καλύτερη γενιά ανθρώπων.

Συνοψίζοντας, το ζητούμενο, πλέον, ίσως δεν είναι το «ένα σχολείο για όλους» αλλά «ένα αποτελεσματικό σχολείο για όλους». Το τελευταίο, ως έννοια, συνοδεύεται όχι απλά από την ανοχή συνύπαρξης μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά από το σεβασμό της διαφορετικότητας και την αξιοποίησή της ως στοιχείου εμπλουτισμού και θετικών εμπειριών για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ως προϋπόθεση των ανωτέρω, με σκοπό να πραγματωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η συνεκπαίδευση, απαιτείται, μάλλον, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην καθημερινή πράξη μέσω διδακτικών στρατηγικών (Polloway, Patton & Serna, 2007), οι οποίες προτείνεται να σχετίζονται με Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας (Tomlinson & Strickland, 2005· Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008).

Συνεπώς, εφόσον η διαφορετικότητα των μαθητών με ΕΕΑ είναι *a priori* ιδιαίτερα αυξημένη, σε ατομικό και ενδοαμικό επίπεδο, προκαλώντας την έντονη πολυπλοκότητα της τάξης, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί έντιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού της πράξης.

## **Θεωρίες υποστήριξης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, σχετικά με τις βασικές αρχές της αλλά και τις στρατηγικές και την προσέγγισή της, ακολουθεί επιλεκτικού χαρακτήρα θεώρηση, με επιρροές από τις κυρίαρχες θεωρίες των John Dewey, Jan Piaget, Lev Vygotsky και σύγχρονες θεωρίες ψυχολογίας όπως αυτή της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης κατά Howard Gardner.

Συγκεκριμένα, ο John Dewey, πραγματιστής φιλόσοφος, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής, υπήρξε ο πρώτος που στήριξε την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι ωφέλιμο να συγκλίνει τη διδασκαλία του, ώστε να συναντήσει τις ανάγκες των μαθητών του (Waterman, 2013, σελ. 5). Σε πρώιμα έτη για τον εκπαιδευτικό στοχασμό, μέσα από το Σχολείο Εργασίας, έδωσε έμφαση στον πειραματισμό και την αυτενέργεια του μαθητή (Dewey, 1938) αρχές, που στηρίζουν τη θεωρία και πράξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Tomlinson, 1995).

Ταυτόχρονα, η βασική αρχή της γνωστικής εξελικτικής θεωρίας του Jean Piaget, ότι ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την ανακάλυψη, επινοώντας παρά κατανοώντας, “apprendre c’est inventer” (μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω), υιοθετείται πλήρως από τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Έτσι, η γνώση οικοδομείται στηριζόμενη σε προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα, δηλαδή καλά εγκαθιδρυμένες γνώσεις (Κολιάδης, 2007). Κατ’ επέκταση μοιάζει να υπάρχει αδήριτη ανάγκη αξιολόγησης των γνωστικών σχημάτων των μαθητών πριν τη διδασκαλία.

Επίσης, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία επηρεάζεται από τη γνωστική θεωρία του Lev Vygotsky, ο οποίος περιγράφει τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, ZEA (Zone of Proximal Development, ZPD). Αυτή αποτελεί το πεδίο ανάμεσα στην πραγματική ανάπτυξη, δηλαδή, τί ο μαθητής μπορεί να μάθει χωρίς βοήθεια και τη δυνητική ανάπτυξη, εκεί που έχει τη δυνατότητα να φτάσει ο μαθητής λαμβάνοντας την άριστη βοήθεια. Η σχολική μάθηση μετουσιώνεται εντός της ZEA. Ως συνεπαγωγή, ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει ποιες γνώσεις μπορούν να κατακτήσουν οι μαθητές ανεξάρτητα (επίπεδο πραγματικής ανάπτυξης) και τους υποστηρίζει ο ίδιος ή εξπέρ συνομήλικοι, ώστε να φτάσουν στο επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης. Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στη συλλογική εξάσκηση και στην ανάπτυξη, μέσα από την κοινωνική συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση.

Κυρίαρχη επιρροή ασκεί στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner (βλ. 2006). Εφόσον η νοημοσύνη θεωρείται ότι δεν είναι μία αλλά πολλές, είναι ωφέλιμο να προσωποποιείται η μάθηση κάνοντας τη διαδραστική, προκλητική και ενδιαφέρουσα, στηριζόμενη στο μοναδικό στίλ μάθησης του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η Carol Ann Tomlinson από τη δεκαετία του ’90 δομεί τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με έμφαση, αρχικά, στους χαρακτηριστικούς μαθητές (Tomlinson, 1995).

## **Βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναλαμβάνει

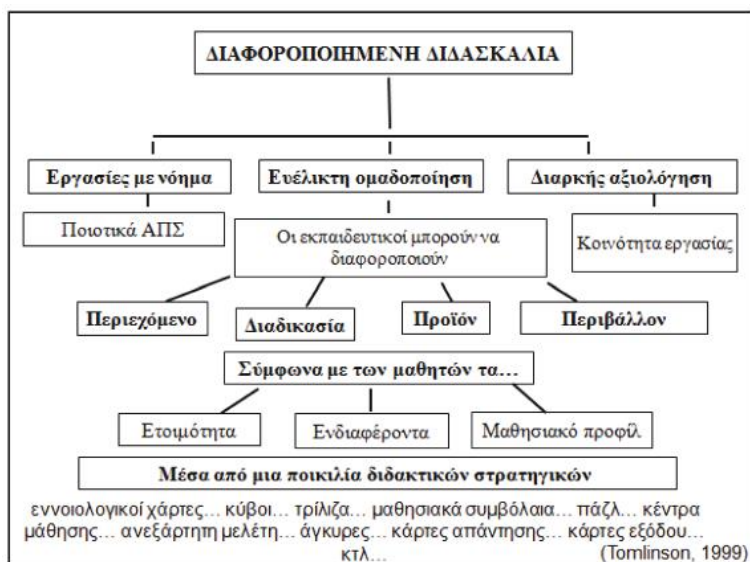
την ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Tomlinson, 2000· 2005).

Σκοπός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελεί «η ανάπτυξη του κάθε μαθητή, καθώς και η ατομική του επιτυχία, συναντώντας το επίπεδό του, όπου αυτό βρίσκεται, διευκολύνοντάς τον στη διαδικασία της μάθησης» (Hall, Strangman & Meyer, 2003, σελ. 2). Κατά αυτόν τον τρόπο αναμένεται η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, η οποία θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μετα-γνωστική ανάπτυξη και σχολικές επιδόσεις (Gagatsis & Koutselini, 2000). Ο εκπαιδευτικός «πριν ενεργήσει, σχεδιάζει ποικίλες προσεγγίσεις σε αυτό που οι μαθητές είναι ανάγκη να μάθουν, πώς θα το μάθουν, και/ή πως μπορούν να εκφράσουν αυτό που έχουν μάθει, με σκοπό να αυξηθεί η πιθανότητα, κάθε μαθητής να μάθει όσα περισσότερα μπορεί, όσο είναι δυνατόν πιο αποτελεσματικά» (Tomlinson 2003, σ. 151). Έτσι, τα γνωστικά αντικείμενα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές και οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Bearne, 1996). Εφόσον δε, κανένας μαθητής δεν είναι ίδιος με τον άλλο, αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα όλων και κυρίως αυτών με ΕΕΑ, σε γνωστικό επίπεδο, στην επικοινωνία, στις προτιμήσεις, στον τρόπο μάθησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αναμένεται να έχουν *διαφορετικά ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ* (Tomlinson et al., 2004) (Γράφημα 1).

Η διαφοροποίηση διατρέχει το σύνολο των δράσεων που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα (Tomlinson et al., 2008) διαφοροποιώντας ενδεχομένως ο,τιδήποτε σχετίζεται με το *περιεχόμενο της μάθησης*, την *εκπαιδευτική διαδικασία*, το *προϊόν*, καθώς και το *περιβάλλον της μάθησης* (π.χ. Tomlinson, 2000· 2003· 2005).

Επιπλέον, ακολουθώντας τη Βιγκοτσκιανή προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία λειτουργεί ως καθοδηγητής και διευκολυντής της μάθησης (Jaramillo, 1996) σε τρία ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη και οργάνωση διαφοροποιημένων μαθησιακών ευκαιριών, την *ομαδοποίηση* των μαθητών με πολλαπλούς και εναλλακτικούς τρόπους και την προσπάθεια για τη μέγιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (Tomlinson, 2000). Οι εργασίες των μαθητών, καθώς και το σύνολο

των διδακτικών ενεργειών, έχουν νόημα συνδεδεμένο με τον χωροχρόνο και τις εμπειρίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Tomlinson et al., 2004).



**Γράφημα 1. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Βασική αρχή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελεί η διαρκής, πολυποίκιλη *αξιολόγηση*. Αυτή, τόσο στην τυπική εκπαίδευση (Nelson, 2001· Moon, 2005) όσο και στην ειδική (Overton, 1996) θεωρείται αναπόσπαστο, λειτουργικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία και διατρέχει το σύνολο της. Μέσω της αξιολόγησης επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό η εποπτεία, η άμεση αναπροσαρμογή και ο εμπλουτισμός των στόχων, καθώς και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Bos & Vaughn, 2002). Δίνει δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει το μαθησιακό προφίλ και τα χαρακτηριστικά του μαθητή, ώστε να ξεκινήσει την παρέμβασή του από το επίπεδο του μαθητή, αποφεύγοντας έτσι λανθασμένες προσδοκίες και τη ματαίωση του τελευταίου από μία τυχόν αποτυχία. Επίσης, η αξιολόγηση θα εμφανίσει τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να στηριχτεί σε αυτήν δημιουργώντας “παιδαγωγική συμμαχία” με το μαθητή. Επιπλέον, θα αναγνωρισθεί το μαθησιακό προφίλ, οι τρόποι δηλαδή που αυτός μαθαίνει ευκολότερα και αποτελεσματικότερα.



Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας ξεκινά από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μιας τάξης και του σχολείου γενικότερα, ιδιαίτερα σε διαδικασίες συνεκπαίδευσης. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί, από κοινού καθορίζουν τους στόχους της διδασκαλίας και του συνόλου της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας εστιάζει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά μέσα όμως από το σύνολο των συνομηλίκων.

Πολυποίκιλες *στρατηγικές* αναμένεται να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύνολο της διδασκαλίας με έμφαση στα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Τα τελευταία, σύμφωνα με την Tomlinson (2000· 2005) αφορούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, στα ποικίλα *ενδιαφέροντα* και στο *μαθησιακό προφίλ* κάθε μαθητή ξεχωριστά.

## **Κυρίαρχα χαρακτηριστικά μαθητή**

### Μαθησιακή Ετοιμότητα

Η *μαθησιακή ετοιμότητα* αποτελεί «το σημείο εισόδου του μαθητή σε σχέση με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή ικανότητα» (Tomlinson, 1999, σ. 11) και διαφοροποιείται από μαθητή σε μαθητή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αναμένεται να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές και ενδοατομικές διαφορές του μαθητή με ΕΕΑ που εξ ορισμού είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Μπορεί για παράδειγμα, ένας μαθητής να είναι καλός στην κατανόηση κειμένου, αλλά η αναγνωστική του ικανότητα να είναι περιορισμένη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής κατευθύνει, μέσα από την εξακρίβωση των δυνατοτήτων του, τον εκπαιδευτικό, να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές στρατηγικές, π.χ. χρήση στον υπολογιστή ενός συνθέτη ομιλίας, ο οποίος θα διαβάσει το κείμενο στον μαθητή όσες φορές αυτός θέλει χωρίς αυτό να σημαίνει πως δε στοχεύουμε και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάπτυξης (Μουταβελής, 2011).

Η αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών μοιάζει να είναι καλά εγκαθιδρυμένη ως διαδικασία στην εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι, από τις πρώτες διδακτικές ενέργειες που εκτελεί ένας εκπαιδευτικός είναι η αξιολόγηση των μαθητών της τάξης με ομαδικά τεστ, παρατήρηση, δια-



γωνίσματα. Στην περίπτωση δε μαθητών με ΕΕΑ και πλαισίου υποστήριξης, όπως για παράδειγμα Τμήματος Ένταξης, η αξιολόγηση γίνεται με σταθμισμένες ή άτυπες διαγνωστικές δοκιμασίες.

### Στρατηγική του equalizer

Εφόσον είναι γνωστή πλέον η μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά, υπάρχει η δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να ρυθμίσει το equalizer των εργασιών και των διδακτικών ενεργειών κατά Tomlinson (2001, σ. 46-48). Ως παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός, μπορεί μια εργασία για το σπίτι, να ρυθμίσει τον σχεδιασμό της για κάποιον ή κάποιους μαθητές ανάμεσα στα δίπολα του περισσότερο ή λιγότερο συγκεκριμένη-αφηρημένη, απλή-σύνθετη, βασική-μετασχηματιστική, μονοδιάστατη-πολυδιάστατη, με μικρή-μεγάλη ανεξαρτησία. Μια τέτοια εργασία στηρίζεται στη μαθησιακή ετοιμότητα και είναι διαφοροποιημένη. Η συγκεκριμένη στρατηγική υποστηρίζει τις διαβαθμισμένες εργασίες.

### Διαβαθμισμένες εργασίες (tiered activities)

Οι διαβαθμισμένες εργασίες αφορούν τη διαφοροποίηση εννοιών προς κατανόηση ή δεξιοτήτων προς ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια δραστηριότητα *τυπικού επιπέδου* και σε επόμενο επίπεδο προσαρμόζει προς τα πάνω ή προς τα κάτω. Ενδέχεται δε, κάποιες δραστηριότητες να είναι ίδιες ή ελάχιστα διαφοροποιημένες.

**Πίνακας 1**  
**Παράδειγμα Διαβαθμισμένης εργασίας**

Χαμηλότερο επίπεδο	Τυπικό επίπεδο	Υψηλότερο επίπεδο
Περιγράψτε το τέλος της μάχης των Θερμοπυλών.	Ποιά είναι τα αποτελέσματα της μάχης των Θερμοπυλών;	Τι θα συνέβαινε, εάν οι Έλληνες παραδίνονταν από την αρχή και δεν αντιστέκονταν ηρωικά στις Θερμοπύλες;

## Μαθησιακό Προφίλ

Το *μαθησιακό προφίλ* σύμφωνα με την Tomlinson (1999) αποτελεί μία σύνοψη που εμπεριέχει στοιχεία σχετικά με το πώς ένας συγκεκριμένος μαθητής μαθαίνει. Ενδιαφέρουν, για παράδειγμα, αναπτυξιακά, νοητικά, πολιτισμικά στοιχεία. Σχετίζεται δε με τη βασική παιδαγωγική αρχή «πώς το παιδί το μορφώνουμε πραγματικά, άμα στηριχτούμε στη δική του ψυχοσύσταση, που φανερώνεται καθαρά στην κλίση του» (Δελμούζος, 1971, σ. 82).

Από την άλλη, η οργανωμένη αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών μοιάζει να είναι κάτι το οποίο υπεκφεύγει της εκπαίδευσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός ενδεχομένως να γνωρίσει το προφίλ των μαθητών του με άτυπο τρόπο, μέσα από τη συνδιαλλαγή, την καθημερινή τριβή, τη γνώση της τάξης και του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Ταυτόχρονα είναι εξαιρετικά ωφέλιμη η γνώση του μαθησιακού προφίλ, το οποίο καθορίζει τον τρόπο που μαθαίνει το παιδί. Θεωρείται ότι αυτή η γνώση αυξάνει την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Tomlinson, 2001). Δομημένα ερωτηματολόγια όπως του Sonbuchner (2004) δίνουν τη δυνατότητα καταγραφής κυρίως για εφήβους. Συνιστάται δε, να προσαρμόζονται οι ερωτήσεις τους από τον εκπαιδευτικό, με έμφαση την κάθε τάξη ξεχωριστά και τα κυρίαρχα επίπεδα της οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης.

Από την άλλη, είναι ωφέλιμο να αποφεύγονται οι περιορισμοί των μαθητών σε συγκεκριμένους τύπους (π.χ. οπτικός, ακουστικός). Έτσι, αποφεύγεται η αυτοεκπληρούμενη προφητεία και κυρίως η παραίτηση του μαθητή μπροστά σε μια διαφορετική προσέγγιση σε σχέση με τον δικό του τύπο. Άλλωστε, όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουμε χρησιμοποιώντας πολλαπλά αισθητηριακά κανάλια. Μάλιστα, όσο ευρύτερο πεδίο μαθησιακών δραστηριοτήτων και ερεθισμάτων είναι διαθέσιμο σε κάθε διδασκαλία, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες πρόσβασης στο ΑΠΣ και επιτυχίας από κάθε μαθητή ξεχωριστά (UNESCO, 2004, σελ. 33).

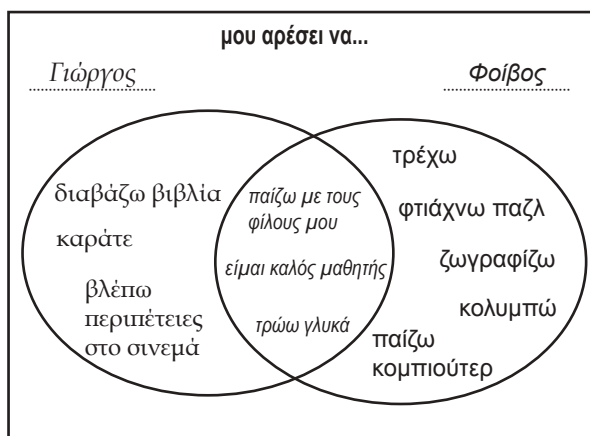
## Ενδιαφέροντα

Τα *ενδιαφέροντα* του μαθητή σχετίζονται με τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες, την τάση δηλαδή, να ασχοληθεί πιο συχνά και περισσότερα έντονα

με ένα θέμα, καθώς και την πρωτοβουλία που ενδεχομένως αναλαμβάνει (Tomlinson, 2001· 2005).

Ταυτόχρονα, όπως και στην περίπτωση του μαθησιακού προφίλ, η εκπαίδευση υπολείπεται της συστηματικής καταγραφής και αξιολόγησης. Η άποψη του εκπαιδευτικού για τα ενδιαφέροντα του μαθητή είναι εμπειρική και σχετίζεται με τη γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του με την πάροδο του χρόνου. Από την άλλη, η χρήση των ενδιαφερόντων προωθεί θετικά τα κίνητρα του παιδιού για εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός κερδίζει το ενδιαφέρον του παιδιού εμπνεόμενος από τα ξεχωριστά ενδιαφέροντά του και κατ' αυτόν τον τρόπο επεκτείνει την εκπαίδευσή του. Ως παράδειγμα, ένα μαθητής στην τάξη των προνηπίων με διάγνωση Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, έμαθε να διαβάσει χωρίς να λάβει συστηματική εκπαίδευση, μέσα από το έντονο ενδιαφέρον του για τις στάσεις του μετρό και των λεωφορείων. Η νηπιαγωγός επέκτεινε το ενδιαφέρον του παιδιού εμπλέκοντάς τον να παρουσιάσει στους συμμαθητές του την οργάνωση της εκδρομής τους στο μουσείο. Έτσι, το υψηλό ενδιαφέρον του παιδιού χρησιμοποιήθηκε για τη βελτίωση της κοινωνικής συνδιαλλαγής του και αλληλεπίδρασης με την ομάδα συνομηλίκων.

Ένας απλός τρόπος καταγραφής και αξιολόγησης των ενδιαφερόντων των παιδιών είναι η χρήση διαγράμματος venn, όπου ανά δύο οι μαθητές τα περιγράφουν οι ίδιοι, μόνοι τους, με λέξεις κλειδιά (Γράφημα 2) (UNESCO, 2004, σελ. 27).



Γράφημα 2. Διάγραμμα venn της καταγραφής των ενδιαφερόντων μαθητών

Στην περίπτωση εφήβων και σε ατομικό επίπεδο μπορεί να δομηθεί ερωτηματολόγιο ή γράφημα (βλ. Γράφημα 3) που να ζητά από τον μαθητή να περιγράψει τα ταλέντα, τα αγαπημένα του γνωστικά αντικείμενα, τι γνωρίζει καλά, τι θα ήθελε να μάθει περισσότερο, τι κάνει τον ελεύθερο χρόνο.

Ταλέντα	Αγαπημένα Γνωστικά Αντικείμενα
Τον ελεύθερο χρόνο μου αρέσει να...	Γνωρίζω πολλά για...
<b>Όνομα:</b>	
Είμαι καλός/ή...	Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για...

**Γράφημα 3. Εργαλείο καταγραφής ενδιαφερόντων (FCPS, 2015)**

Τα συγκεκριμένα εργαλεία καταγραφής ενδιαφερόντων είναι άτυπα και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα και είναι ωφέλιμο, να κατασκευάσει ο ίδιος δικά του, ταιριαστά με την ομάδα μαθητών του.

## **Διαφοροποίηση του ΑΠΣ**

Στο ερώτημα τι θα ήταν εφικτό και ωφέλιμο να διαφοροποιηθεί, η Tomlinson συστηματικά απαντά ο,τιδήποτε αφορά στο ΑΠΣ (1995· 2000· 2001· 2003· 2005). Δηλαδή, υπάρχει η δυνατότητα να προσαρμοστεί στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή, το περιεχόμενο της μάθησης, η διαδικασία, το προϊόν, καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον.

## **Μαθησιακό περιβάλλον**

Το μαθησιακό περιβάλλον αφορά το έμπυχο και τα υλικά μέσα. Σχετικά με τα τελευταία, αυτά ως παράδειγμα αφορούν τα εποπτικά μέσα, τη γεω-

γραφία του σχολείου και της τάξης, π.χ. διάταξη των θρανίων, θέση πίνακα, ύπαρξη υπολογιστή στον χώρο, καθώς και τη δυνατότητα προσβασιμότητας του χώρου και του υλικού της μάθησης από όλους. Με σκοπό δε τη διερευνητική μάθηση, υιοθετείται μια διδακτική ατμόσφαιρα τάξης που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τον πειραματισμό και την ποικιλία. Εμπεριέχει ίσως πλήθος ερεθισμάτων συμβατών και χρήσιμων για κάθε μαθητή. Αποφεύγεται ταυτόχρονα η υπερβολή, με κυρίαρχο σκοπό την ελκυστικότητα του χώρου και τη χρηστικότητά του. Η τάξη διαθέτει χάρτες, πίνακες, αναρτήσεις (π.χ. κανόνων τάξης και εργασιών μαθητών), γραφικούς οργανωτές (π.χ. κανόνες ορθογραφίας).

Ταυτόχρονα, γίνεται πρόβλεψη για κάθε μαθητή με ΕΕΑ στο επίπεδο της πρόσβασης, όπως για παράδειγμα ράμπες και ασανσέρ για μαθητές με κινητική αναπηρία. Δημιουργούνται σταθμοί εργασίας, γωνιά ανάγνωσης, χαλάρωσης ή Η/Υ, όπου όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βρεθούν και να ασχοληθούν δημιουργικά.

Το έμπυχο περιβάλλον ενδεικτικά εμπεριέχει τον/τους εκπαιδευτικούς, το είδος συνεργασίας, τις σχέσεις ανάμεσα στην ομάδα της τάξης, τη συμμετοχή των μαθητών. Ένα μέρος αυτού αφορά τη σχεσιοδυναμική των μαθητών της τάξης, η οποία αποτυπώνεται σχετικά εύκολα και αξιόπιστα μέσα από κοινωνιογράμματα τάξης.

Μια κυρίαρχη στρατηγική της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι η *ευέλικτη ομαδοποίηση*. Αυτή, ξεπερνά τις διδακτικές διαδικασίες της ομαδοσυνεργατικής και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό και την τάξη να κινηθούν ευέλικτα. Έτσι, η διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί με μια ποικιλία διάταξης από το σύνολο της τάξης σε ομάδες, σε δυάδες ή και εξατομικευμένα και με ποικιλία σύνθεσης μαθητών, με παρόμοια ή διαφορετική ετοιμότητα, ενδιαφέρον, μαθησιακό προφίλ. Συνεπώς, υποσημειώνεται ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία αποτελεί ένα μικρό υποσύνολο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Η ευέλικτη ομαδοποίηση δεν δημιουργεί μόνιμες ομάδες, αλλά αφορά μια διδακτική ώρα, μια σχολική ημέρα, εβδομάδα ή περισσότερο. Αφορά επιπλέον ένα συγκεκριμένο μάθημα ή κάποιες δεξιότητες ή εκμάθηση αλγορίθμου ή μια ενότητα ή μια βασική έννοια. Η ευέλικτη ομαδοποίηση στηρίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών αναφορικά με το σύνολο της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ.

Με βάση αυτή την αξιολόγηση, οι μαθητές κατανέμονται ανάλογα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, με εστίαση στην επανάληψη της διδασκαλίας ενός νέου αντικειμένου, την εξάσκηση σε μια δεξιότητα και τον εμπλουτισμό.

## Περιεχόμενο της μάθησης

Το περιεχόμενο της μάθησης αναφέρεται στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση σε αυτό (Tomlinson, 2000· 2001· 2005). Ξεκινά από τη βασική αρχή ότι συχνά σε μια διδασκαλία κάποιοι μαθητές δεν γνωρίζουν το γνωστικό αντικείμενο, κάποιοι το γνωρίζουν λίγο και κάποιοι άλλοι το έχουν ήδη κατεκτημένο. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός, στηριζόμενος στις βασικές ταξινομήσεις εκπαιδευτικών στόχων κατά Bloom (Bloom & Krathwohl, 1984) και Unesco (1996), προσαρμόζει τη διδασκαλία θέτοντας επιμέρους στόχους ως προς το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως προς το σύνολο ίσως της μαθησιακής διαδικασίας.

Με σκοπό δε, την πρόσβαση στη δηλωτική γνώση και στο κείμενο, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σχετικά με τη μαθησιακή ετοιμότητα χρησιμοποιεί ως στρατηγικές την καταγραφή σημειώσεων, εννοιολογικούς χάρτες, χρήση λέξεων κλειδιών πριν τη διδασκαλία, κείμενα προσαρμοσμένα σε διαφορετικές αναγνωστικές δυσκολίες, συνθέτη ομιλίας, ηχητικό κείμενο, βιντεοσκοπημένο υλικό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί επιπλέον να προσαρμόσει το περιεχόμενο σε σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρέχοντας παραδείγματα και γενικεύσεις που σχετίζονται με αυτά, καθώς και ποικιλία μαθησιακού υλικού με δυνατότητες επιλογής. Τέλος, έχει τη δυνατότητα, στηριζόμενος στο μαθησιακό προφίλ, να προσαρμόσει τη διδασκαλία στο επίπεδο του περιεχομένου εμπλουτίζοντάς την με τέχνη, παρέχοντας ποικιλία ερεθισμάτων, οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών.

## Διαδικασία της μάθησης

Η διαδικασία της μάθησης αναφέρεται στις παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες που παρέχονται στους μαθητές με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης (Tomlinson, 2000· 2001· 2005).

Στη βάση της μαθησιακής ετοιμότητας, ενδεικτικά, χρησιμοποιούνται στρατηγικές διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων, χρήση ποικίλου υλικού,

ευέλικτη ομαδοποίηση, ποικίλοι τρόποι αξιολόγησης, προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας σε αυτόν των/του μαθητών. Στο επίπεδο των ενδιαφερόντων, η διδασκαλία σχεδιάζεται με βάση την αξιοποίηση πολλαπλών ενδιαφερόντων. Τέλος, σχετικά με το μαθησιακό προφίλ ενδείκνυται η χρήση πολυαισθητηριακών τρόπων απόδοσης του γνωστικού αντικειμένου μάθησης.

## Προϊόν μάθησης

Το προϊόν μάθησης αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επιδεικνύουν την απόκτηση των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Tomlinson, 2000· 2001· 2005).

Με εστίαση το επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας, ενδεικτικά, γίνονται προσαρμογές στη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή και χρήση διαβαθμισμένων δοκιμασιών. Επιτρέπεται στον μαθητή η χρήση ειδικών τρόπων αξιολόγησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και δίνεται η δυνατότητα επιλογής οπτικού, ακουστικού ή κιναισθητικού προϊόντος με βάση το μαθησιακό προφίλ. Έτσι, ενδεχομένως να παρέχεται η δυνατότητα αξιολόγησης με προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, με χρήση υπολογιστή, με κλειστές-ανοιχτές ερωτήσεις.

## **Αρχική προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν εξαιρετικά αγχωμένοι μπροστά στην ανάγκη εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Απαιτείται μάλλον καλή προετοιμασία και διαρκής υποστήριξη. Για αυτόν τον λόγο, προτείνεται στο ξεκίνημα της εφαρμογής ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει, ενδεχομένως, τις εξής ενέργειες:

1. Αξιολόγηση των μαθητών της τάξης στα επίπεδα της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ.
2. Προετοιμασία με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και εστίαση στην τάξη που διδάσκει, των διδακτικών στρατηγικών που θα εφαρμοστούν κατά τη διδασκαλία, με ιδιαίτερη έμφαση και συγκεκριμενοποίηση των τρόπων αξιολόγησης.
3. Επιλογή της διδακτικής ενότητας που θα ξεκινήσει την εφαρμογή.

4. Προσδιορισμός των στόχων της διδασκαλίας στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα με βάση το ΑΠΣ και τις ταξινομίες διδακτικών στόχων.
5. Σχεδιασμός μίας μόνο δραστηριότητας. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να ξεκινήσει ο εκπαιδευτικός με μία δραστηριότητα, με σκοπό την επιτυχία και θετική ενίσχυση από αυτήν, καθώς και το χτίσιμο εμπειρίας σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.
6. Εφαρμογή της δραστηριότητας.
7. Αξιολόγηση και αναστοχασμός.
8. Επιστροφή στην 3<sup>η</sup> ενέργεια και διορθωτικές κινήσεις.

Από την παραπάνω σειρά, γίνεται κατανοητό ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μια αέναη διαδικασία, η οποία εστιάζει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά μέσα όμως από το σύνολο των συνομηλίκων.

## **Ερευνητικό παράδειγμα διαφοροποίησης περιεχομένου**

Συχνά, στην περίπτωση μαθητή με ΕΕΑ που φοιτεί στην τυπική εκπαίδευση, υπάρχει η ανάγκη χρήσης διαφορετικού μαθησιακού υλικού, διαφορετικού βιβλίου. Από την άλλη, τα βιβλία είναι έντυπα ή σε ηλεκτρονική μορφή μη διαχειρίσιμη, με αποτέλεσμα τη μεγάλη δυσκολία προσαρμογών.

Όμως, τα βιβλία των αμβλυώπων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και σήμερα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, είναι τα σχολικά εγχειρίδια σε ηλεκτρονική, διαχειρίσιμη μορφή αυτή τη φορά, δηλαδή, σε αρχεία word (MS Office) με μεγαλογράμματη γραμματοσειρά (Arial 28) που έχει τη δυνατότητα απόλυτης προσαρμογής.

Με βάση το ανωτέρω προσαρμόσιμο υλικό, το σχολικό έτος 2009-2010 σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε Πανελλήνιο Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας (Μουταβελής, 2011· Μουταβελής & Μπούρχας, 2011). Συμμετείχαν 34 εκπαιδευτικοί και οι 43 μαθητές τους με ΕΕΑ, οι οποίοι φοιτούσαν στην γενική τάξη σχολείων της Επικράτειας.

Κάθε εκπαιδευτικός, αφού αξιολόγησε τον μαθητή του, συμβουλευόταν το ΑΠΣ της Ιστορίας, το οποίο μέσα από το «Βιβλίο του Δασκάλου» καθορίζει τους στόχους της ενότητας, και στη συνέχεια σχεδίαζε τη διαφο-



ροποίηση του διδακτικού κειμένου. Δηλαδή, διευκρίνιζε το είδος των διαφοροποιήσεων για τον μαθητή του με ΕΕΑ, και ανάλογα με το δυναμικό αυτού, επεξεργαζόταν, προσάρμοζε το κείμενο σε επίπεδο λεξιλογίου, σύνταξης, εμφάνισης, εμπλουτίζοντας το παράλληλα, με χρήση εναλλακτικών στρατηγικών.

Στη συνέχεια ζητήθηκαν από κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό είκοσι διδασκαλίες κατ' ελάχιστο στη χρονική περίοδο περίπου τριών μηνών. Κάθε διδασκαλία αξιολογούνταν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Είναι χαρακτηριστικό, δε, ότι οι εκπαιδευτικοί επέκτειναν τη μέθοδο, χρησιμοποιώντας πλήθος στρατηγικών, όπως εννοιολογικό χάρτη, χρήση ιστορικής γραμμής, συνθέτης ομιλίας, χρήση λογισμικών. Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν την τιμή «πολύ αποτελεσματική» μέθοδος.

## Επίλογος

Η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα διέρχεται μία εξαιρετικά δυναμική χρονική περίοδο με δύο προς απάντηση, κρίσιμες ιστορικές προκλήσεις: Την ωφέλιμη χρήση των ΤΠΕ και την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στην τυπική εκπαίδευση. Πραγματικά, η χρήση των ΤΠΕ έχει αλλάξει την καθημερινότητα των ανθρώπων υπερπολλαπλασιάζοντας τη διαθεσιμότητα πληροφοριών. Σε αυτή τη χρονική στιγμή, όπου οι μαθητές βρίσκονται εκτεθειμένοι σε υπερβολική πληθώρα έντονων ερεθισμάτων, η παραδοσιακή διδασκαλία, ο πίνακας και η μονοσήμαντη διδασκαλία μοιάζουν απαρχαιωμένα, ανίσχυρα να κρατήσουν το ενδιαφέρον και συνεπώς να προσφέρουν αποτελεσματική εκπαίδευση (Robinson, 2011). Η σύγκλιση αρχικά και το πέρασμα στη συνέχεια από το γραπτό κείμενο που στηρίζει την εκπαίδευση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, μοιάζει αναπόφευκτη και η εκπαιδευτική κοινότητα δυσχεραίνεται να το υποστηρίξει αποτελεσματικά, την παρούσα στιγμή.

Επιπλέον, η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στην γενική εκπαίδευση αποτελεί σπουδαία πανανθρώπινη κατάκτηση μόλις των τελευταίων δεκαετιών, δεδομένου ότι εκτός εξαιρέσεων, η κοινωνία γενικότερα και η εκπαίδευση ειδικότερα, ιστορικά, λειτουργούσαν αποκλείοντας, στερώντας

με συστηματικό τρόπο την αναπηρία από το σύνολο των αγαθών τους. Ταυτόχρονα, και σε παγκόσμιο επίπεδο, οι πόροι που απαιτούνται για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών δεν αποδίδονται στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η έλλειψη δομών και υπηρεσιών, καθώς και η υποστελέχυσή τους, αποτελούν πλέον εγγενές, μόνιμο ζήτημα. Επιπλέον, η ανάγκη της διαχείρισης των ζητημάτων της ένταξης απαιτεί μάλλον προσαρμογή στην οργάνωση της εκπαίδευσης στο επίπεδο της τάξης, του σχολείου, των διοικητικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Η έλλειψη των ανωτέρω περιορίζει το ανθρωπιστικό όραμα της, χωρίς αρνητικές διακρίσεις, ένταξης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση.

Από την άλλη, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα δίνουν τη δυνατότητα βελτίωσης της τεχνογνωσίας σε ζητήματα ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ στην τυπική τάξη. Συνάμα, η εμπειρία σε στρατηγικές παραγωγής και χρήσης διδακτικού ηλεκτρονικού υλικού, θα μπορούσε στο άμεσο μέλλον να στηρίξει με αποτελεσματικότητα τη χρήση του ηλεκτρονικού και ομιλούντος βιβλίου. Τότε, που τα σχολικά εγχειρίδια ή καλύτερα το διδακτικό υλικό για κάθε γνωστικό αντικείμενο δεν θα είναι ένα ή δύο αλλά ποικίλα. Και ταυτόχρονα, δεν θα αποτελούν διδακτικό μονισμό, αλλά ο εκπαιδευτικός θα διαθέτει τη τεχνογνωσία και θα μπορεί να χρησιμοποιεί πρόσθετες πηγές προκειμένου να διαμορφώσει τη διδασκαλία και να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της προσέγγισής του. Τότε, τα σχολικά εγχειρίδια, θα υπάρχουν σε ηλεκτρονική μορφή χωρίς απαραίτητα να τυπώνονται όλα, για όλους τους μαθητές, όλων των τάξεων της χώρας, άσχετα από τις διαφορές τους και το δυναμικό τους. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να ακολουθεί τα βήματα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας κάνοντας χρήση των στρατηγικών που τη στηρίζουν (Μουταβελής, 2011).

Οι ωφέλειες της χρήσης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι πολλαπλές για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, αφού αυξάνονται έτσι οι δυνατότητες επιτυχημένης ένταξης. Κατά αυτόν τον τρόπο δομείται μια μελλοντική κοινωνία εμπλουτισμένη με την αναπηρία, στηριγμένη στην ανεκτικότητα, στην αποδοχή.

Σκοπός τώρα είναι το ένα σχολείο για όλους και μια εκπαίδευση για τον καθένα ξεχωριστά.

## Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Bloom, B. & Krathwohl, D. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*. Boston, Mass: Addison-Wesley.
- Bos, C. S., Vaughn, S. (2002). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.
- Esposito, B. G. & Peach, W. J. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children*, 49, 361-363.
- FCPS, (2015). Interest inventories. Ανακτήθηκε 20/1/2015, από <http://education.fcps.org/gtdiff/Interest>.
- Gagatsis, A., & Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Nicosia, 107-122.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation. Effective Classroom Practices Report. National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC).
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula. *Education*, 117.
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into Practice*, 44, 226-33.
- Nelson, G. (2001). Choosing content that's worth knowing. *Educational Leadership*, 59, 12-16.
- Overton, T. (1996). *Assessment in Special Education: An Applied Approach* (2<sup>nd</sup> ed.). NJ: Merrill.
- Polloway, E. A., Patton, J. R. & Serna, L. (2007). *Strategies For Teaching Learners With Special Needs* (9th Edition) Prentice Hall.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds – Learning to be creative*. West Sussex: Capstone Publishing Ltd.

- Sonbuchner, G. M. (1991). *Help yourself: How to take advantage of your learning styles*. Syracuse, NY: New Readers Press. Ανακτήθηκε 22/6/2016 από [http://hjohnson4gt6.pbworks.com/w/file/etch/28343311/Learning Styles Inventory.doc](http://hjohnson4gt6.pbworks.com/w/file/etch/28343311/Learning%20Styles%20Inventory.doc).
- Tomlinson C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The differentiating school: making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in the middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77-114.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2004). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2-3), 119-145.
- Tomlinson, C.A. (2000) Differentiated instruction: Can it work? *The Education Digest*. 65(5) 25-31.
- Tomlinson, C.A. (2003). Fulfilling the promise of the differentiated classroom: *Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO, (1996). *Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century*. Paris: Author.
- UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: Author.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waterman, S. S. (2013). *The Democratic Differentiated Classroom*. New York: Routledge.
- Δελμούζος, Α. (1971). *Δημοτικισμός και Παιδεία*. Αθήνα: Ελληνοευρωπαϊκή κίνηση νέων.
- Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες*. Τόμος Γ'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μουταβελής, Α., & Θώδη, Α. (2004). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της απόσυρσης (withdrawal program) σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης»*, τόμος Β΄, 128-136. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μουταβελής, Α. Γ., & Μπούρχας Γ. (2011). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία με τη χρήση Υποστηρικτικών Τεχνολογιών σε μαθητές με Εγκεφαλική Παράλυση. Στο Ι. Κοσμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τόμος Δ΄*, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2011). *Πανελλήνιο Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην κοινή τάξη*. Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τόμος Γ΄*, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μουταβελής, Α. Γ., Μπούρχας, Γ. & Παναγιωτάκου, Στ. (2015). Παραγωγή και Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού στα πλαίσια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές με Εγκεφαλική Παράλυση. Στο Π. Ορφανός (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση, 11-14 Απριλίου 2013* (τ. Δ΄ σσ. 39-52). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.