

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

# Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΕΞΕΛΙΞΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής

σε συνεργασία με τον  
*ΤΟΜΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ*  
*ΤΟΥ Φ.Π.Ψ. ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ Ε.Κ.Π.Α.*

15-18 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2010

ΤΟΜΟΣ Γ΄



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ®

ΑΘΗΝΑ 2011

*Οι εισηγήσεις του εν λόγω τόμου, έχουν αξιολογηθεί,  
από 3μελη επιτροπή μελών ΔΕΠ,  
που συμμετέχουν στην επιστημονική επιτροπή  
του 2<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*

Επιμέλεια Γ' τόμου πρακτικών: *Κρόκου Ζωή*

ISBN: Τόμου Γ' 978-960-333-681-5  
ISBN: set 978-960-333-679-2

Copyright © 2010 για την ελληνική γλώσσα και για όλο τον κόσμο:

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ<sup>®</sup>, Ίπποκράτους 43, 106 80 Αθήνα, τηλ. 210 36.37.016 fax: 210 36.26.646  
<http://www.grigorisbooks.gr> – e-mail: [grbooks@otenet.gr](mailto:grbooks@otenet.gr)

---

*Απαγορεύεται ή αναδημοσίευση και γενικά ή αναπαραγωγή και μετάδοση, εν όλω ή εν μέρει, έστω και μιᾶς σελίδας, ή και περιληπτικά, κατά παράφραση ή διασκευή, του παρόντος βιβλίου με όποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, τηλεοπτικό, φωτοτυπικό, ήχογραφήσεως ή άλλως πως) χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του εκδότη (Ν. 2121/93, άρθρο 51). Η απαγόρευση αυτή ισχύει και για Δημόσιες Υπηρεσίες, Βιβλιοθήκες, Πανεπιστήμια, Όργανισμούς κτλ. (άρθρο 18). Οι παραβάτες διώκονται (άρθρο 13) και επιβάλλονται κατά το νόμο κατάσχεση, άστικές και ποινικές κυρώσεις (άρθρα 64-66).*

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

<b>Σταματάκης Θεοδωρής, Γενά Αγγελική</b> <i>ΤΑ ΛΑΘΗ ΣΤΗΝ ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΤΗΣ ΠΡΑΞΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΙΡΕΣΗΣ</i> <i>ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ</i> .....	9
<b>Αδριανός Γ. Μουταβελής</b> <i>ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ</i> <i>ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ. ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ</i> <i>ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΗ ΤΑΞΗ</i> .....	17
<b>Φωτεινή Πολυχρόνη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου</b> <i>ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ</i> <i>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</i> .....	34
<b>Δημήτρης Αργύρης, Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου</b> <i>ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</i> <i>ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ</i> .....	51
<b>Στεργιανή Γκισούρη, Αναστασία Αλευριάδου</b> <i>ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΕΠΙΤΕΛΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ</i> <i>ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ</i> <i>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</i> .....	65
<b>Γεωργαλά Γεωργία, Ζέγλη Ελένη, Παντελιάδου Σουζάνα</b> <i>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΛΑΣΜΑΤΩΝ</i> .....	77
<b>Δαρβούδης Αθανάσιος, Παντελιάδου Σουζάνα</b> <i>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΣΤΙΣ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ</i> <i>ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</i> .....	90
<b>Σουζάνα Παντελιάδου, Αναστασία Χιδερίδου-Μανδαρή</b> <i>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ</i> .....	103
<b>Γεώργιος Δ. Σιδερίδης</b> <i>ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΩ ΈΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</i> <i>ΜΕ 20 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΕΝΩ ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΙ 200; ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ</i> <i>ΠΛΗΘΥΣΜΙΑΚΩΝ ΠΑΡΑΜΕΤΡΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ BOOTSTRAP</i> .....	115

<b>Σ. Παπαϊωάννου, Α. Μουζάκη, Γ. Σιδερίδης, Π. Σίμος</b> <i>Η ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ (ΑΔΜΕ)</i> <i>ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</i> .....	127
<b>Αναστασία Αλευριάδου, Ελένη Γρίβα, Ξανθίδου Πηνελόπη</b> <i>ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΣΤΗ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</i> <i>ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ</i> .....	140
<b>Μαρία Χ. Δροσινού</b> <i>Η ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ</i> <i>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ (ΔΥΣΛΕΞΙΑ): ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ</i> <i>ΣΤΟ ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ</i> .....	154
<b>Παπακωνσταντίνου Κατερίνα, Αντωνίου Φαίη, Καραγιάννη Ανδριάννα</b> <i>Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟΝ ΣΤΟΧΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</i> <i>ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ: ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ</i> <i>ΓΙΑ ΤΗ ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</i> .....	168
<b>Τιμόκλεια Ζαχαρόγεωργα</b> <i>ΜΕΙΩΣΗ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</i> <i>ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ</i> .....	180
<b>Θεοδώρα-Ντορέττα Αστέρη</b> <i>ΑΝΑΘΕΩΡΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΕΞ' ΑΦΟΡΜΗΣ</i> <i>ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</i> .....	191
<b>Νικόλαος Μελισσουργός, Μαρία Τσαρούχη</b> <i>ΔΥΣΛΕΞΙΑ, ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΜΕΛΕΤΗ</i> <i>ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ</i> .....	199
<b>Μαρία Δημακοπούλου</b> <i>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ</i> .....	212
<b>Αθανασάκης Αντώνης</b> <i>ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</i> <i>ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ</i> .....	219
<b>Κατσούγκρη Αναστασία</b> <i>Ο ΡΥΘΜΟΣ ΚΑΙ Η ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ</i> <i>ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</i> .....	229
<b>Μαρία Κούτρα, Αλεξάνδρα Μπάτσου</b> <i>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ – ΜΕΛΕΤΗ</i> <i>ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ</i> .....	242
<b>Μπληζιώτης Κωνσταντίνος, Παπαναστασίου Γιώργος</b> <i>ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ</i> <i>ΤΩΝ ΜΕΡΩΝ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΕΚΤΑΣΗ</i> <i>ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ – ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ</i> .....	255

<b>Μπαρμπαγιάννη Ευγενία, Κεραμάρης Κωνσταντίνος</b> <i>ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ-ΔΥΣΑΡΙΘΜΗΣΙΑ.</i> <i>ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ</i> <i>ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ .....</i>	269
<b>Καλαμαρτζής Ιάκωβος, Καλαμαρτζή Κατερίνα</b> <i>Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ</i> <i>ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ .....</i>	289
<b>Ελένη Μορφίδη, Ειρήνη Μάμαλη</b> <i>Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΦΤΩΧΟΥΣ</i> <i>ΚΑΙ ΚΑΝΟΝΙΚΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ .....</i>	296
<b>Κωνσταντίνος Α. Δαραής</b> <i>Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΛΕΚΤΙΚΩΝ</i> <i>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ</i> <i>ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ .....</i>	309
<b>Καρβέλη Ειρήνη, Κολτσίδας Παναγιώτης, Δεληγιάννης Νικόλαος</b> <i>Η ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΤΗΣ ΜΟΝΑΞΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ</i> <i>ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ .....</i>	322
<b>Ράπη Βασιλική, Πετράκης Στάθης</b> <i>ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ .....</i>	331
<b>Μαρία Ζαχαροπούλου, Βασιλική Ιωαννίδη</b> <i>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.</i> <i>ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ .....</i>	348
<b>Ζωή Κρόκου, Εμμ. Κολιάδης</b> <i>ΑΠΟ ΤΗ ΛΕΞΗ ... ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ... ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ. ΑΝΑΠΤΥΞΗ</i> <i>ΕΝΟΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ .....</i>	358

## ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

<b>Βασιλική Φελούκα</b> <i>ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ/ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ &amp;</i> <i>ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ) .....</i>	377
<b>Σακελλαροπούλου Ευδοξία</b> <i>ΑΠΕΙΘΑΡΧΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ</i> <i>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ .....</i>	389
<b>Δημήτρης Αναστασίου, Τρύφων Μαυροπαλιάς</b> <i>ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:</i> <i>ΤΡΕΙΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ .....</i>	398

<b>Παναγιώτα Βογιατζόγλου, Ευαγγελία Γαλανάκη</b> <i>Η ΖΩΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ....</i>	413
<b>Μαλαμώ Δημητρίου, Λάμπρος Σταύρου</b> <i>ΤΕΣΤ ΠΡΩΙΜΗΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ/ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ 4-6 ΕΤΩΝ (ΤΕΠ-Υ 4-6) .....</i>	429
<b>Βασιλική Μάλαμα</b> <i>ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΟ ΔΙΚΤΥΑΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ (CYBERBULLING) .....</i>	438
<b>Χ. Πατσάλης, Κ. Παπουτσάκη, Μ. Τριβέλα</b> <i>ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΑΛΗΨΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ .....</i>	452
<b>Κωνσταντίνα Δ. Κάπαρη, Πήλιος-Δ. Σταύρου</b> <i>ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ .....</i>	461

## ΣΥΜΠΟΣΙΟ

### Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

<b>Αδριανός Γ. Μουταβελής</b> <i>Η ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ. Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ .....</i>	476
<b>Ζωή Κρόκου</b> <i>ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ .....</i>	477
<b>Ορφανός Πέτρος</b> <i>Η ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΩΣ ΒΑΣΙΚΟ ΣΥΣΤΑΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ .....</i>	478
<b>Γιάννης Κοσμόπουλος</b> <i>Ο ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ .....</i>	479

**ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**  
**ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΟΛΙΑΔΗΣ**

ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

**ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΟΛΙΑΔΗΣ**

ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΠΑΝΟΣ**

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΓΕΝΑ**

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

*ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

*ΣΤΑΜΑΤΗΣ ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

*ΦΑΙΗ ΑΝΤΩΝΙΟΥ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

*ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

*ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΒΛΑΧΟΣ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

*ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΒΛΑΧΟΥ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

*ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΓΑΛΑΝΑΚΗ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΓΟΥΔΗΡΑΣ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

*ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΔΑΒΑΖΟΓΛΟΥ*

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ

*ΔΑΥΡΕΝΤΙΟΣ ΔΕΛΛΑΣΟΥΔΑΣ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΜΑΡΙΑ ΚΑΪΛΑ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

*ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΑΛΑΝΤΖΗ ΑΖΙΖΙ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΑΝΑΡΓΥΡΟΣ ΚΑΡΑΠΕΤΣΑΣ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

*ΔΕΥΚΟΘΕΑ ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

*ΜΙΧΑΗΛ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

*ΔΕΥΚΗ ΚΟΥΡΕΑ*

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

*ΗΛΙΑΣ ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

*ΒΑΣΙΛΗΣ ΚΟΥΡΜΠΕΤΗΣ*

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

*ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΡΟΥΣΤΑΛΛΑΚΗΣ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΒΕΝΕΤΑ ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

*ΣΤΑΥΡΟΣ ΛΑΜΠΡΟΥ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

*ΕΥΑΝΘΙΑ ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ*

Α.Σ.ΠΑΙ.Τε

*ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΑΚΡΗΣ*

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

*ΜΑΡΙΑ ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΜΑΡΙΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ*

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

*ΡΟΜΠΕΡΤ ΜΕΛΛΟΝ*

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

*ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ ΜΟΤΤΗ-ΣΤΕΦΑΝΙΔΟΥ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΑΔΡΙΑΝΟΣ ΜΟΥΤΑΒΕΛΗΣ*

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ, Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής και  
Ψυχολογίας

*ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΠΑΣΕΤΑΣ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

*ΗΛΙΑΣ ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΥΛΩΝΑΣ*

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

*ΓΙΩΤΑ ΞΑΝΘΑΚΟΥ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

*ΠΕΤΡΟΣ ΟΡΦΑΝΟΣ*

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ, Δρ Ειδικής Αγωγής

*ΣΟΥΖΑΝΑ ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

*ΕΛΕΩΝΟΡΑ ΠΑΠΑΛΕΟΝΤΙΟΥ*

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

*ΕΥΣΤΡΑΤΙΟΣ ΠΑΠΑΝΗΣ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

*ΦΩΤΕΙΝΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ

*ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ*

ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

*ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΝΙΚΗΤΑΣ **ΠΟΛΕΜΙΚΟΣ**  
ΦΩΤΕΙΝΗ **ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ**  
ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ **ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ**  
ΑΣΗΜΙΝΑ **ΡΑΛΛΗ**  
ΙΩΑΝΝΗΣ **ΣΑΛΒΑΡΑΣ**  
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ **ΣΑΛΜΟΝΤ**  
ΑΘΗΝΑ **ΣΙΔΕΡΗ-ΖΩΝΙΟΥ**  
ΓΙΩΡΓΟΣ **ΣΙΔΕΡΙΑΣ**  
ΣΠΥΡΙΔΩΝ **ΣΟΥΛΗΣ**  
ΔΗΜΗΤΡΗΣ **ΣΤΑΣΙΝΟΣ**  
ΛΟΪΖΟΣ **ΣΥΜΕΟΥ**  
ΣΙΜΩΝΗ **ΣΥΜΕΩΝΙΔΟΥ**  
ΣΠΥΡΙΔΩΝ **ΤΑΝΤΑΡΟΣ**  
ΕΥΦΗΜΙΑ **ΤΑΦΑ**  
ΜΑΡΙΑ **ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ**  
ΑΜΑΝΤΑ **ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ**  
ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ **ΦΙΛΙΠΠΟΥ**  
ΓΕΩΡΓΙΟΣ **ΦΛΟΥΡΗΣ**  
ΕΛΕΝΗ **ΦΤΙΑΚΑ**  
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ **ΧΑΤΖΗΓΙΑΝΝΑΚΟΥ**  
ΚΙΚΑ **ΧΑΤΖΗΚΑΚΟΥ**  
ΧΡΥΣΗ **ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ**

#### **ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

##### **ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ:**

ΓΙΑΝΝΗΣ **ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ**  
ΖΩΗ **ΚΡΟΚΟΥ**  
ΑΔΡΙΑΝΟΣ **ΜΟΥΤΑΒΕΛΗΣ**

ΠΕΤΡΟΣ **ΟΡΦΑΝΟΣ**

##### **ΜΕΛΗ:**

ΗΛΙΑΣ **ΑΝΑΡΟΓΙΑΝΝΗΣ**  
ΗΛΙΑΣ **ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ**  
ΑΓΑΠΗ **ΔΕΝΔΑΚΗ**  
ΠΗΝΕΛΟΠΗ **ΚΟΝΙΣΤΗ**  
ΑΘΑΝΑΣΙΑ **ΚΟΥΡΕΤΑ**  
ΣΤΕΛΑ **ΜΑΜΙΔΑ**  
ΓΙΩΡΓΟΣ **ΠΑΝΟΥΣΑΚΗΣ**

#### **ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**

##### **ΠΡΟΕΔΡΟΣ:**

ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ **ΚΟΛΙΑΛΗΣ**

##### **ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ:**

ΑΓΓΕΛΙΚΗ **ΔΑΒΑΖΟΓΛΟΥ**

##### **ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ:**

ΓΙΑΝΝΗΣ **ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ**

##### **ΕΙΔΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ:**

ΒΑΣΙΛΗΣ **ΚΟΥΡΜΠΕΤΗΣ**

##### **ΤΑΜΙΑΣ:**

ΠΕΤΡΟΣ **ΟΡΦΑΝΟΣ**

##### **ΜΕΛΗ:**

ΣΠΥΡΙΔΩΝ **ΣΟΥΛΗΣ**  
ΑΔΡΙΑΝΟΣ **ΜΟΥΤΑΒΕΛΗΣ**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ  
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΥΠ. ΔΡ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ, ΔΡ. ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ, ΔΡ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΥΠ. ΔΡ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

MSC *ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ*

ΥΠ. ΔΡ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΥΠ. ΔΡ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΒΙΟΤΕΧΝΟΛΟΓΟΣ MSC

ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ

ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ, ΔΡ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ, ΔΡ. ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ



Mercer C.D. & Mercer, A.R. (2005). *Teaching students with learning problems*. Upper Saddle River, N.J. Prentice Hall/Merill/Prentice Hall.  
Μέλλων, Ρ. (2007). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τόπος.

**Πανελλήνιο Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαφοροποιημένης  
Διδασκαλίας. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες  
που φοιτούν στην κοινή τάξη**

**Αδριανός Γ. Μουταβελής**

9η Περιφέρεια Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Το Πανελλήνιο Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) στο μάθημα της Ιστορίας Γ', Δ' και Ε' τάξης εξελέχθηκε κατά το σχολικό έτος 2009-10. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην εφαρμογή του από 34 εκπαιδευτικούς και 43 μαθητές τους με εεα, οι οποίοι φοιτούσαν στην κοινή τάξη σχολείων της Επικράτειας. Απαρχή της διαδικασίας αποτέλεσε η διαφοροποίηση των διδακτικών κειμένων στο μάθημα της Ιστορίας με τη χρήση απλών μορφών Νέων Τεχνολογιών, συμβατών στο πλήθος των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε η αυξημένη χρήση στρατηγικών που άπτονται της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας εμφανίζουν άμεση αύξηση των επιπέδων σχολικής επίδοσης, σχολικής προσαρμοστικότητας, κατανόησης, μνημονικής συγκράτησης και ικανότητα αναπαραγωγής των κειμένων, με παράλληλη όμως αύξηση του χρόνου διδασκαλίας του μαθήματος. Ως αποτέλεσμα, η παρούσα διαδικασία μοιάζει να αποτελεί χρηστική διεργασία για τον εκπαιδευτικό της πράξης, με σκοπό "ένα σχολείο για όλους και μια εκπαίδευση για καθέναν ξεχωριστά".

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τυπική τάξη, Ιστορία.

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

**Ένα «αποτελεσματικό σχολείο για όλους» και πώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν στοιχείο εμπλουτισμού της εκπαίδευσης**

Ο εκπαιδευτικός του τυπικού σχολείου, συχνά, μέσα από τη διδακτική πράξη, 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 τη 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 και ρυθμούς μάθησης. Κάποια παιδιά μαθαίνουν εύκολα, σύντομα και εις βάθος και κάποια άλλα χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα). Συνάμα, η ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι «τα σχολεία πρέπει να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, άσχετα από τη σωματική, νοητική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλη κατάσταση.» (UNESCO, 1994).

Όμως, συχνά, η πολυπλοκότητα της σύνθεσης των τάξεων του «ενός σχολείου για όλα τα παιδιά» καθώς και οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές μοιάζουν να είναι τόσο έντονα υψηλές ώστε να προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή σχολική πράξη. Έτσι, ένας μαθητής μπορεί να φέρει ατομικές διαφορές, σε σχέση με τους συμμαθητές του, σε επίπεδα που δεν είναι εφικτή η ταυτόσημη ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική τους προσέγγιση με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η διδασκαλία και να περιορίζεται η μάθηση. Επίσης, έντονες ενδοατομικές διαφορές ενός μαθητή προβληματίζουν αντίστοιχα τον εκπαιδευτικό του.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω του εύρους των θεμάτων που αντιμετωπίζουν έχουν ανάγκη από διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον. Το τελευταίο, σε μία ιδεατή κατάσταση, σχεδιάζεται ώστε να υποστηρίξει εναλλακτικές επιλογές σε επίπεδα στόχων, προσέγγισης και αξιολόγησης, μέσα στα πλαίσια Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Karten, 2007· Polloway, Patton & Serna, 2007).

Στην πραγματικότητα όμως, ο εκπαιδευτικός της τυπικής τάξης, συχνά αισθάνεται ότι δεν διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις, δηλώνει περιορισμένος από το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο με γραμμικό τρόπο οφείλει να εξελίξει απρόσκοπτα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και, είναι αγχωμένος από τον περιορισμένο χρόνο που διαθέτει για να ασχοληθεί επιπλέον με κάποιον μαθητή (Bender, Vial & Scott, 1995). Επιπρόσθετα, η απουσία υποστήριξης (Ross & Wax, 1993) και πηγών εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών, αποτελεί τροχοπέδη των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού και της τάξης (Μουταβελής, υπό κρίση).

Η κατάσταση μοιάζει δυσκολότερη με την εφαρμογή στη χώρα μας των παρόντων αναλυτικών προγραμμάτων. Τα τελευταία στηρίζουν τη διαθεματικότητα και την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η οποίες όμως για την εφαρμογή τους, απαιτούν μάλλον, αυξημένο χρόνο διδασκαλίας. Συνάμα, αντί τα σχολικά εγχειρίδια που στηρίζουν τα αναλυτικά προγράμματα να περιορίζουν το φόρτο εργασίας, ως σχήμα οξύμωρο, αυτά είναι υπερφορτωμένα με πληροφορίες, συχνά μη χρηστικές, οι οποίες με τη σειρά τους απαιτούν επίσης αυξημένο χρόνο για την εκμάθησή τους. Ταυτόχρονα, ενώ κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, υπάρχουν κοινά αναλυτικά προγράμματα και ένα μόνο σχολικό εγχειρίδιο συγκεκριμένου βαθμού δυσκολίας για όλους τους μαθητές. Σχετικά δε με το τελευταίο, ο βαθμός δυσκολίας μοιάζει να έχει αυξηθεί δραματικά στα πρόσφατα αναλυτικά προγράμματα. Η διδακτική ύλη πολλές φορές γίνεται δυσνόητη και αναντίστοιχη με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, αναμένεται μεγαλύτερος αριθμός μαθητών να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις αχχογόνες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Έτσι, περισσότεροι μαθητές ίσως οδηγούνται στην υποεπίδοση, τη σχολική αποτυχία και διαρροή. Μοιάζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα να παράγει μαθητές με αυξημένες ανάγκες υποστήριξης, μαθητές με εεα. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές με εεα απλώς παρίσταται στην τάξη και το μάθημα, περιορίζοντας την συνεκπαίδευση σε διαστάσεις χώρου και χρόνου. Όμως, «σκοπός σε κάθε περίπτωση δεν είναι απλώς η χωροταξική ενσωμάτωση των παιδιών αλλά και η διδακτική και η κοινωνική» (Μουταβελής & Θώδη, 2004· Πολυχρονοπούλου, 2001: 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 δά-

σκαλος. Επίσης, αυξάνεται η αποδοχή των μαθητών με εσα από τους συνομήλικους τους, καθώς και από τους γονείς των τελευταίων. Μειώνεται ο στιγματισμός και βελτιώνεται η κοινωνική συνδιαλλαγή (Ainscow et al., 2006). Συνάμα, οι μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, μέσω της θετικής συναναστροφής τους με μαθητές με εσα, αναπτύσσουν υψηλότερα ανθρωπιστικά κριτήρια, μεγαλύτερη κατανόηση, ευαισθησία και ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα (Esposito & Peach, 1983). Διαπαιδαγωγείται κατ' 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 αξιοποίηση της ως στοιχείου εμπλουτισμού και θετικών εμπειριών για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ως προϋπόθεση των ανωτέρω, με σκοπό να πραγματοποιηθεί 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).

Καταλήγοντας, εφόσον η διαφορετικότητα των μαθητών με εσα είναι, a priori ι-διαίτερα αυξημένη, σε ατομικό και ενδοαμικό επίπεδο, προκαλώντας την έντονη πολυ-πλοκότητα της τάξης, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί έντιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού της πράξης.

### **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μια 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). “Σκο-πός της είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη του κάθε μαθητή, καθώς και την ατομι-κή του επιτυχία, συναντώντας το επίπεδό του, όπου αυτό βρίσκεται, διευκολύνοντάς τον στη διαδικασία της μάθησης.” (Hall, Strangman & Meyer, 2003: 2). Πιο συγκεκριμένα, η Tomlinson (2003: 151) θεωρεί ότι η “Διαφοροποιημένη Διδασκαλία λαμ-βάνει χώρα όταν ο εκπαιδευτικός, πριν ενεργήσει, σχεδιάζει ποικίλες προσεγγίσεις σε αυτό που οι μαθητές είναι ανάγκη να μάθουν, πως θα το μάθουν, και/ή πως μπορούν να εκφράσουν αυτό που έχουν μάθει, με σκοπό να αυξηθεί η πιθανότητα, κάθε μαθη-τής να μάθει όσα περισσότερα μπορεί, όσο είναι δυνατόν πιο αποτελεσματικά.”

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως θεωρία, στηρίζεται στη βασική ψυχοπαιδαγω-γική θεώρηση ότι κανένας μαθητής δεν είναι ίδιος με τον άλλο. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα όλων των μαθητών και κυρίως αυτών με εσα, σε γνωστικό επίπεδο, στην επικοινωνία, στις προτιμήσεις, στον τρόπο μάθησης. Συγκε-κριμένα, οι μαθητές αναμένεται να έχουν διαφορετική *μαθησιακή ετοιμότητα, ενδια-φέροντα και μαθησιακό προφίλ* (Tomlinson et al., 2004).

Η *μαθησιακή ετοιμότητα* αποτελεί «το σημείο εισόδου του μαθητή σε σχέση με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή ικανότητα» (Tomlinson, 1999: 11) και διαφοροποιείται από μαθητή σε μαθητή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αναμένεται να λαμβάνει υπ' όψη του τις ατομικές και ενδοατομικές διαφορές του μαθητή με εσα που εξ ορισμού είναι ιδιαίτε-ρα 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 εκ-

παιδευτικό, να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές στρατηγικές π.χ. συνθέτη ο οποίος θα διαβάζει το κείμενο στο μαθητή όσες φορές αυτός θέλει.

Τα ενδιαφέροντα του μαθητή σχετίζονται με τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες, την τάση να ασχοληθεί πιο συχνά και περισσότερο έντονα με ένα θέμα, καθώς και την πρωτοβουλία που ενδεχομένως αναλαμβάνει. Έτσι, για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής με εσα μοιάζει να ενδιαφέρεται αρκετά για τον υπολογιστή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το ενδιαφέρον με σκοπό τη διδασκαλία.

Το *μαθησιακό προφίλ* σύμφωνα με την Tomlinson (1999) αποτελεί μία σύνοψη που εμπεριέχει στοιχεία σχετικά με το πώς ένας συγκεκριμένος μαθητής μαθαίνει. Ενδιαφέρον, για παράδειγμα, αναπτυξιακά, νοητικά, πολιτισμικά στοιχεία.

Η εξακρίβωση της μαθησιακής ετοιμότητας των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ εμφανίζουν με από τρόπο τα δυνατά σημεία του μαθητή με εσα, από τα οποία θα ξεκινήσει ο εκπαιδευτικός για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασής του. Η διαφοροποίηση θα διατρέχει το σύνολο των δράσεων που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα μεταβάλλοντας τη διδασκαλία στα επίπεδα του περιεχομένου, της διαδικασίας, του μαθησιακού περιβάλλοντος και του προϊόντος (Tomlinson et al., 2008).

Ακολουθώντας τη Βιγκοτσκιανή θεωρία, ο εκπαιδευτικός στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης (Jaramillo, 1996) σε τρία ζητήματα. Συγκεκριμένα, οι δράσεις του εστιάζουν στην *ανάπτυξη και οργάνωση διαφοροποιημένων μαθησιακών ευκαιριών*, εφαρμόζει *ομαδοποίηση των μαθητών* με πολλούς και εναλλακτικούς τρόπους και προσπαθεί για τη μέγιστη *αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου* (Tomlinson, 2000).

### **Το μάθημα της Ιστορίας για μαθητές με εσα**

Συνοψίζοντας τα ανωτέρω, εφόσον κάθε άνθρωπος σκέφτεται διαφορετικά, μαθαίνει και διαφορετικά (Sternberg & Grigorenko, 2005). Ταυτόχρονα, μια βασική παραδοχή της ψυχοπαιδαγωγικής είναι ή άποψη του Bruner (1966, 2006) ότι οποιοσδήποτε μπορεί να μάθει οτιδήποτε, αρκεί αυτό να γίνεται με “έντιμο τρόπο.” Τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν και να κατανοήσουν ένα θέμα για οποιοδήποτε γνωστικό τομέα, παρέχοντάς τους τον ειδικό τρόπο σκέψης για τον εν λόγω τομέα. Ως συνέπεια των ανωτέρω θέσεων, λόγω του εύρους της διαφορετικότητας οι μαθητές με εσα μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις σε θέματα που μέχρι στιγμής ήταν αποκλεισμένοι, αρκεί αυτό να συνοδεύεται από κατάλληλα προσαρμοσμένη προσέγγιση.

Ένα τέτοιο μάθημα είναι η Ιστορία, η οποία καίτοι προσφέρει στο μαθητή με εσα, συχνά αποκλείεται από το πρόγραμμά του, ακόμα και όταν αυτός παρακολουθεί πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, υποβιβάζοντάς το σε λιγότερο σημαντικό. Αυτό συμβαίνει για τους εξής λόγους: α) Εξαιτίας της πραγματικής έλλειψης χρόνου του εκπαιδευτικού να ασχοληθεί επιπλέον με το μαθητή με εσα και στο μάθημα της Ιστορίας, β) από την απουσία ίσως, διδακτικών στρατηγικών που θα καλύπτουν το συγκεκριμένο μαθητή χωρίς να υποβαθμίζουν την παρεχόμενη γνώση προς τους άλλους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, γ) από το γεγονός ότι το μάθημα της Ιστορίας συχνά θεωρείται χαμηλής αξίας (“δευτερεύον”) και, δ) από την άποψη ότι ο μαθητής με εσα, λόγω των γνωστικών ελλειμμάτων του, θεωρείται φρόνιμο να δαπανήσει χρόνο και ενέργεια σε άλλα μαθήματα, όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, σε αντίθεση με την εξατομικευμένη, δίνει τη δυνατότητα άμβλυνσης των ανωτέρω ζητημάτων μια και κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας διδάσκεται το σύνολο των μαθητών της τάξης. Έτσι, η Διαφοροποιημένη Δι-

δασκαλία δεν περιορίζει αλλά αντίθετα εμπλουτίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης, παρέχοντας στρατηγικές που καλύπτουν το σύνολο της σχολικής τάξης των μαθητών με και χωρίς τυπική ανάπτυξη.

Επίσης, το μάθημα της Ιστορίας στηρίζεται κυρίως σε *αφηγηματικά κείμενα*, τα οποία θεωρούνται ευκολότερα σε επίπεδα συγγραφής, κατανόησης και διδασκαλίας σε σχέση με άλλες μορφές κειμένων (π.χ. πραγματολογικά, χρηστικά κείμενα) (Ματσαγγούρας, 2001: 343-373 η σχολική τάξη). Αυτό συμβαίνει εν μέρει, επειδή, σε ένα υπερκείμενο επίπεδο, το αφηγηματικό κείμενο σχετίζεται με τη δηλωτική γνώση. Συγκεκριμένα το μάθημα της Ιστορίας, καίτοι δεν αποποιείται στρατηγικές που άπτονται της διαδικαστικής γνώσης (procedural knowledge) (π.χ. ακροστιχίδες), αναφέρεται κυρίως στη δηλωτική γνώση (procedural knowledge). Η τελευταία, με τη σειρά της, αφορά σε έννοιες και γενικεύσεις, οι οποίες αποτελούν δεξαμενές γνώσεων. Συν της άλλης, ακολουθώντας το μοντέλο του Marzano (Marzano, 2001· Marzano et al., 1998) η δηλωτική γνώση καθορίζεται από δύο επίπεδα. Το κατώτερο αφορά σε δεξιότητες των γνώσεων σχετικά με συγκεκριμένα στοιχεία και γεγονότα, ενώ το ανώτερο επίπεδο σε έννοιες και γενικεύσεις. Επεκτείνοντας, η δηλωτική γνώση περιλαμβάνει τρεις φάσεις για την απόκτηση και την ενσωμάτωση της γνώσης, την *κατασκευή* της έννοιας, την *οργάνωση*, και την *αποθήκευση*. Έτσι, αρχικά, κατασκευάζεται η καινούρια έννοια με βάση την προϋπάρχουσα γνώση (προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα) καθώς και την νεοεισερχόμενη πληροφορία. Κατόπιν, οργανώνεται και σχετίζεται η πληροφορία ενώ παράλληλα αξιολογείται το εύρος της σημαντικότητά της. Τέλος, αποθηκεύεται η πληροφορία στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Η δηλωτική γνώση, η οποία σχετίζεται με την Ιστορία, μοιάζει *ευκολότερη στην πρόσκτησή της, δεν απαιτεί ιδιαίτερη τεχνογνωσία σε σχέση με τη διαδικαστική αλλά είναι εξαιρετικά υψηλής αξίας αφού λειτουργεί ως βάση δεδομένων για το μαθητή*.

Επίσης, οι γονείς, καθώς και οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με εσα και λεκτική επικοινωνία συνηθίζουν να τους ζητούν, όπως και στους υπόλοιπους μαθητές, να περιγράψουν μικρά ή μεγάλα συμβάντα, να διηγηθούν βιώματα, μικρές ιστορίες, παραμύθια και μύθους. Οι τελευταίοι εμπλέκονται θαυμάσια ως εξέλιξη στη Μυθολογία των Αρχαίων Χρόνων, η οποία αποτελεί τον πρώτο κύκλο μαθημάτων που διδάσκεται ο μαθητής από το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας της Γ' τάξης. Έτσι, τα παιδιά από το παραμύθι των νηπιακών τους χρόνων περνούν ομαλά στο μύθο και κατόπιν στα ιστορικά γεγονότα. Με παρόμοιο τρόπο εξηγείται το γεγονός ότι η Ιστορία είναι ένα *αγαπητό μάθημα* στην πλειονότητα των παιδιών, μια και συχνά είναι συνυφασμένο με τη διήγηση των παραμυθιών και μύθων μέσα στη ζεστή οικογενειακή ατμόσφαιρα.

Συνάμα, τα ιστορικά γεγονότα που απαρτίζουν το αντίστοιχο μάθημα εξελίσσονται σε *συγκεκριμένο χώρο* και επιπρόσθετα έχουν διάρκεια και σειρά, εμφανίζοντας *γραμμική εξέλιξη στο χρόνο*, θέματα που διευκολύνουν ιδιαίτερα στην πρόσκτηση της γνώσης τους μαθητές με εσα.

Τέλος, η Ιστορία, είναι το κατεξοχήν γνωστικό αντικείμενο, το οποίο διευκολύνει στην απαραίτητη κατανόηση της συνέχειας του χρόνου καθώς και της διάκρισης βασικών χρονικών εννοιών (π.χ. πριν, τώρα, μετά) (Barton, 2002). Επίσης, το μάθημα της Ιστορίας διευκολύνει κατά τον Dewey (1956) στην κατανόηση των αξιών της κοινωνικής ζωής και της συνεργασία ανάμεσα σε λαούς και ανθρώπους. Τα δύο ανωτέρω, αποτελούν συχνά θεματικές της παιδαγωγικής παρέμβασης (εκπαιδευτικοί στόχοι) του προγράμματος των μαθητών με εσα.

### **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών για τη διαφοροποίηση των διδακτικών κειμένων στο μάθημα της Ιστορίας**

Συνοψίζοντας τα ανωτέρω, το μάθημα της Ιστορίας, μοιάζει να είναι εξ ορισμού γνωστικό αντικείμενο που επειδή σχετίζεται με αφηγηματικά κείμενα, δηλωτική γνώση και γραμμική εξέλιξη είναι σχετικά εύκολο, αγαπητό στους μαθητές λόγω της σχέσης του με το παραμύθι και τον μύθο, χρήσιμο μια και διευκολύνει στην κοινωνικότητα, καθώς και στην πρόσκτηση βασικών χρονικών εννοιών. Αποτελεί έτσι, σχετικά με το επίπεδο της διδακτικής προσέγγισης και του υλικού, πρώτη επιλογή αναφορικά με την εφαρμογή προγράμματος Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Από την άλλη, όμως, το διδακτικό υλικό, το σχολικό εγχειρίδιο, παραμένει ένα για κάθε μάθημα και είναι κοινό για όλους τους μαθητές, ακόμα και για αυτούς με εεα. Η απουσία διαφορετικών διδακτικών μέσων (πολλαπλών σχολικών εγχειριδίων) αποβαίνει τροχοπέδη των προσπαθειών διαφοροποίησης της διδακτικής προσέγγισης. Αυτό συμβαίνει γιατί, πρακτικά θα ήταν ιδιαίτερα κοπιαστικό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί και να συγγράφει για τον κάθε μαθητή του με εεα, σε κάθε μάθημα, εξ αρχής ένα διαφορετικό κείμενο Ιστορίας λειτουργικό και σε θελκτική μορφή (φωτογραφίες, χρώματα).

Αντίθετα, σε περίπτωση που το σχολικό εγχειρίδιο ήταν σε ηλεκτρονική μορφή, θα ήταν δυνατόν στον εκπαιδευτικό να το “διαχειριστεί” προσαρμόζοντάς το ανάλογα, για κάθε μαθητή με εεα. Όμως, τα τελευταία βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι), καίτοι παραδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς και ηλεκτρονικά (αναρτημένα αρχεία στην ιστοσελίδα του Π.Ι. και ηλεκτρονικοί δίσκοι –cd–), η μορφή τους είναι σε αρχεία PDF, τα οποία προφανώς δεν κάνουν εύκολη τη διαχείρισή τους.

Τελευταία, το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. δημιούργησε βιβλία για μαθητές με προβλήματα όρασης και αμβλυωπία. Οι τελευταίοι, είναι παιδιά και έφηβοι που αντιμετωπίζουν ζητήματα στο οπτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από χαμηλή οπτική οξύτητα ή ασαφής όραση συνήθως στο ένα και σπανιότερα και στα δύο μάτια (Webber & Wood, 2009). Έτσι, αρκετές φορές, μαθητές με χαμηλή οπτική οξύτητα μπορούν να ανταποκριθούν στην ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων αρκεί αυτά να είναι μεγεθυμένα ανάλογα με την οπτική οξύτητά τους (Koenig & Holbrook, 1995). Ως αποτέλεσμα, δεν θα ήταν δυνατόν να τυπωθεί ένα και μόνο βιβλίο που θα ταίριαζε για όλους τους μαθητές με αμβλυωπία και αντίστοιχα θέματα όρασης, αφού άλλοι μπορούν να δουν μικρότερη γραμματοσειρά και άλλοι ανταποκρίνονται μόνο σε μεγαλύτερη. Τοιουτοτρόπως, δόθηκαν τα κοινά σχολικά εγχειρίδια του Π.Ι. σε ηλεκτρονική, *διαχειρίσιμη μορφή* αυτή τη φορά, δηλαδή, σε αρχεία word (MS Office) με μεγαλογράμματη γραμματοσειρά (Arial 28).

Έτσι, η έλλειψη “πρώτης ύλης”, διδακτικού υλικού που θα μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες μιας προσαρμογής των κειμένων και των εργασιών του μαθητή, μοιάζει να επιλύεται με τη χρήση των ηλεκτρονικών αρχείων των “Βιβλίων Αμβλυώπων”. Σχετικά με την Ιστορία, σε τέτοια μορφή βρίσκονται τα βιβλία των Γ', Δ' και Ε' τάξεων, ενώ δεν υφίσταται αντίστοιχο για την Στ' τάξη. Τα ανωτέρω αρχεία ενσωματώθηκαν σε ιστοσελίδα από τον ερευνητή, ώστε να είναι προσιτά στο σύνολο των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στην έρευνα.

Το επόμενο βήμα σχετίζεται με τη διαφοροποίηση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας. Η διαφοροποίηση μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι κάτι παραπάνω από μια απλή μεταγραφή των κειμένων. Σχετίζεται άρρηκτα με το τρίγωνο μαθητής – περιεχόμενο – εκπαιδευτικός και στηρίζεται στη διαρκή ανατροφοδότηση μέσα από την εκπαιδευτική πράξη.

Κάθε μαθητής και κυρίως αυτός με εσα, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, έχει διαφορετική δυναμικότητα σε θέματα γνωστικών διαδικασιών, δηλαδή *αντίληψης, προσοχής, κωδικοποίησης, οργάνωσης, συγκράτησης και ανάσυρσης* των πληροφοριών. Το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (ΜΕΠ) θεωρεί ότι, οι γνωστικές διαδικασίες με τη σειρά τους, επηρεάζουν το σύνολο της γνωστικής λειτουργίας σε επίπεδο *αισθητηριακής, βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης* (Κολιάδης, 2002· Βοσνιάδου, 2004). Έτσι, ένα κείμενο που δομείται με σκοπό να διδαχθεί και να αποτελέσει κείμενο εργασίας για έναν μαθητή με εσα, πολύ πιθανόν να μην ικανοποιεί τις δυνατότητες ενός άλλου μαθητή με εσα.

Ταυτόχρονα, η ψυχοπαιδαγωγική και η διδακτική πράξη αποδέχεται ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης ενός γνωστικού αντικείμενου, οι οποίοι όμως, είναι αποτελεσματικοί, καίτοι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους (Cruikshank & Haefele, 2001). Έτσι, η διαφοροποίηση ενός κειμένου εξαρτάται από τις δυνατότητες του ίδιου του μαθητή, τις ιδιαιτερότητες της τάξης στην οποία φοιτεί, καθώς και τη μοναδικότητα του εκπαιδευτικού. Ανακεφαλαιώνοντας, στην πραγματικότητα δεν μπορεί μάλλον να υπάρξει ένα μοναδικό διδακτικό κείμενο που να καλύπτει το σύνολο τους μαθητών και των εκπαιδευτικών τάξεων.

Με βάση τους παραπάνω συλλογισμούς, σε γενικές γραμμές και, με σκοπό την αύξηση της *αντίληψης* και της *προσοχής* του μαθητή με εσα σε ένα κείμενο, αυτό δημιουργείται έτσι ώστε να στηρίζεται ως συνέχεια και επέκταση των προϋπάρχουσων γνώσεών του. Κατασκευάζεται με σκοπό να συγκεντρώσει την προσοχή του παιδιού ή του εφήβου στις πληροφορίες που παρέχει η ενότητα, εστιάζοντας στα συγκεκριμένα ερεθίσματα, κάνοντάς τα διακριτά και εντονότερα από άλλα (π.χ. με χρήση εντονότερης γραφής). Επίσης, χρησιμοποιούνται στρατηγικές που διευκολύνουν στην *κωδικοποίηση* της πληροφορίας (π.χ. ακροστιχίδες) καθώς και στην *οργάνωση* της (π.χ. εννοιολογικοί χάρτες). Το κείμενο σχεδιάζεται έτσι ώστε να παρέχει δυνατότητα *συγκράτησης* της πληροφορίας (π.χ. εκμάθηση με πολλαπλούς τρόπους, επανάληψη) καθώς και τρόπους *ανάσυρσης* της πληροφορίας (π.χ. εξέταση του μαθητή στην κατανόηση της πληροφορίας ή χρήση της πληροφορία).

Η διαφοροποίηση του κειμένου αφορά το σύνολο της φύσης του δηλαδή σχετίζεται με το λεξιλόγιο, τη συντακτική δομή, το θεματικό περιεχόμενο, το τίτλο του κειμένου, την παρουσία εικόνας ή σχεδίου, καθώς και με τον τρόπο ανάπτυξης του περιεχομένου (Πόρποδας, 2002: 415).

Αποδελτιώνοντας τα ανωτέρω και περνώντας σε πρακτικό επίπεδο, ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει τη διαφοροποίηση ενός διδακτικού κειμένου, σε πρώτη φάση συμβουλευτεί το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο μέσα από το “Βιβλίο του Δασκάλου” καθορίζει τους στόχους της ενότητας. Κατόπιν διευκρινίζει το είδος των διαφοροποιήσεων για το μαθητή/τές με εσα, και ανάλογα με το δυναμικό του μαθητή επεξεργάζεται το κείμενο σε επίπεδο *λεξιλογίου, σύνταξης, εμφάνισης* εμπλουτίζοντας το με *εναλλακτικές στρατηγικές*:

- Διατηρεί τα βασικά σημεία, τις βασικές έννοιες του κειμένου.
- Χρησιμοποιεί έντονη γραφή (bold) για τις λέξεις-κλειδιά.
- Προσθέτει ίσως, σημεία που θεωρούνται διευκολυντικά για την κατανόηση.
- Απλοποιεί το λεξιλόγιο και τη σύνταξη του κειμένου υπολογίζοντας τις δυνατότητες του μαθητή.
- Περιορίζει ή εξαλείφει εντελώς τις δευτερεύουσες προτάσεις.
- Μεταβάλλει τη σύνταξη του κειμένου σε απλή δομή του τύπου Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο.

- Τοποθετεί σε χρονολογική σειρά τα γεγονότα που συνθέτουν το κείμενο. Αποφεύγοντας ίσως χρονικές επιστροφές, όπως στην *in media res* συγγραφή.

Ταυτόχρονα και οι εικόνες είναι οργανικό κομμάτι ενός κειμένου, αποσκοπούν όχι μόνο στη διακόσμηση του αλλά κυρίως στην κατανόησή του, έτσι ο εκπαιδευτικός:

- Αφαιρεί ή προσθέτει εικόνες στο μάθημα με ηλεκτρονικό τρόπο (π.χ. Google Εικόνες/Μινώταυρος Θησέας).
- Επιλέγει εικόνες όπου το θέμα είναι ευδιάκριτο μια και ενδιαφέρει περισσότερο η κατανόηση παρά το καλλιτεχνικό κομμάτι της εικόνας.
- Αφαιρεί ή προσθέτει απλές ερωτήσεις και εργασίες, τοποθετώντας τις εικόνες δίπλα στις αντίστοιχες ερωτήσεις, ώστε να στηρίζει η μία την άλλη.
- Τοποθετεί τις εικόνες και τις ερωτήσεις με χρονική σειρά.

Κατ' επέκταση, με τον τελευταίο τρόπο, αν θελήσει έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει στην ουσία δύο "κείμενα", ένα με συνεχή γραφή και ένα δεύτερο που ακολουθεί, με φωτογραφίες και ερωτήσεις. Και τα δύο αναφέρονται στην ίδια ιστορία και σκοπό έχουν την κατανόηση από το μαθητή.

Σε επόμενο στάδιο, κατά τη *διεξαγωγή του μαθήματος*, ακολουθείται κατά βάση η τυπολογία που προτείνει το "Βιβλίο του Δασκάλου". Στη διήγησή του, ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στο κείμενο που έχει διαμορφώσει για το μαθητή με εσα έχοντας όμως ως υπόψη του, το βασικό κείμενο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, προτείνεται, όπου αυτό είναι δυνατόν, να εμπλουτιστεί η διδασκαλία με στρατηγικές προσέλασης των γραπτών κειμένων (π.χ. εννοιολογικούς χάρτες, υπογράμμιση, έντονη γραφή, συνθέτη ομιλίας). Ταυτόχρονα, επιδοκιμάζεται η ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους.

Στο τρίτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη διαδικασία του μαθήματος με μία συγκεκριμένη "Φόρμα Αξιολόγησης Μαθήματος" βαθμολογώντας με μια επτάβαθμη κλίμακα Likert τα επίπεδα κατανόησης, ανταπόκρισης, διαφοροποίησης (βλ μέσα συλλογής δεδομένων).

## ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

**Στόχος** της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας για μαθητές με εσα που φοιτούν σε πλαίσια τυπικού σχολείου.

Η βασική υπόθεση ήταν ότι οι μαθητές με εσα και χαμηλή σχολική επίτευξη στο μάθημα της Ιστορίας έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο στα πλαίσια όμως στρατηγικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Υπόθεση 1). Διότι, όπως υποστηρίζουν οι Mastropieri & Scruggs (2009) και οι Beecher & Sweeny (2008) οι διδακτικές στρατηγικές που άπτονται της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι αποτελεσματικές σχετικά με την σχολική επίτευξη και ταυτόχρονα προάγουν την ισότιμη συνεκπαίδευση. Αναμένονταν έτσι, μετά την εφαρμογή του Προγράμματος η εμφάνιση βελτιωμένων τιμών μέσων όρων στα επίπεδα της κατανόησης, μνήμης και αναπαραγωγής κειμένου.

Η δεύτερη υπόθεση ήταν ότι η βασική στρατηγική της διαφοροποίησης των κειμένων που στηρίζει η έρευνα θα συνοδευτεί από πληθώρα στρατηγικών (π.χ. ευέλικτες ομαδοποιήσεις, νοηματικούς χάρτες, συνθέτη ομιλίας, εξατομίκευση της διδασκαλίας, συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών) (Υπόθεση 2). Διότι, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αυξάνει το εύρος των στρατηγικών, την ευελιξία καθώς και το ρίσκο που είναι διατεθειμένος να πάρει ο ίδιος αναφορικά με τη διδακτική πράξη (Tomlinson, 2003). Τοιουτοτρόπως, αναμένονταν η εμφάνιση δηλώσεων



εκ μέρους των συμμετεχόντων της ύπαρξης επιπλέον στρατηγικών που θα εμπλούτιζαν τη διαδικασία.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### Συμμετέχοντες

Η συνολική έρευνα αφορά στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία αστικού, ημιαστικού και αγροτικού πληθυσμού της χώρας μας. Συγκεκριμένα, αφορούσε στους δασκάλους που δίδασκαν το μάθημα της Ιστορίας στις Γ', Δ' και Ε' τάξεις του κοινού σχολείου.

### Πίνακας 1

*Απόλυτη και σχετική συχνότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά φύλο και σχολική τάξη*

Τάξη	Ν άντρες	Ν γυναίκες	Ν σύνολο	% άντρες	% γυναίκες
Γ'		12	12	0	100
Δ'	2	12	14	14,3	85,7
Ε'	6	2	8	75	25
<b>σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>26</b>	<b>34</b>	<b>23,5</b>	<b>76,5</b>

Επίσης, προϋπόθεση συμμετοχής ήταν η ύπαρξη τουλάχιστον ενός μαθητή με εσα και δυνατότητα ομιλίας. Στη συνολική έρευνα υπήρχε το ενδεχόμενο συμμετοχής και εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης καθώς και εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης).

Η παρούσα μελέτη εστίαζε σε 34 εκπαιδευτικούς, τις τάξεις τους, καθώς και 43 μαθητές τους με εσα, από το σύνολο των 77 εκπαιδευτικών που συμμετέχουν συνολικά στο πρόγραμμα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Πίνακες 1). Οι συγκεκριμένοι εργάζονταν στις Γ', Δ' και Ε' τάξεις του κοινού σχολείου έχοντας τουλάχιστον ένα μαθητή με εσα (Πίνακες 2). Στο σύνολο των εκπαιδευτικών υπερτερούσαν οι γυναίκες (76,5% σε σχέση με το 23,5% των αντρών), ενώ στο σύνολο των μαθητών ήταν περισσότερα τα αγόρια (72% σε σχέση με το 28% των κοριτσιών). Σχετικά με τη διασπορά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά την χώρα, 21 εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε αστικές περιοχές της Αττικής και της Θεσσαλονίκης, 8 εκπαιδευτικοί σε ημιαστικές περιοχές και 5 εκπαιδευτικοί αγροτικές περιοχές.

### Πίνακας 2

*Απόλυτη και σχετική συχνότητα μαθητών με εσα ανά φύλο και σχολική τάξη*

Τάξη	Ν αγόρια	Ν κορίτσια	Ν σύνολο	% αγόρια	% κορίτσια
Γ'	12	2	14	85,7	14,3
Δ'	12	5	17	70,6	29,4
Ε'	7	5	12	58,3	41,7
<b>σύνολο</b>	<b>31</b>	<b>12</b>	<b>43</b>	<b>72</b>	<b>28</b>

### Μέσα συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν για κάθε μαθητή με εσα ερωτηματολόγιο με τίτλο “*Αρχική αξιολόγηση*”. Σε αυτό εμπεριέχονταν *Δημογραφικά στοιχεία*, δύο προσαρμοσμένες κλίμακες του *Ερωτηματολογίου Προβληματικής Συμπεριφοράς για Δασκάλους*, (Roussos et al., 1999) καθώς και μία κλίμακα αξιολόγησης του *επιπέδου κατανόησης, απομνημόνευσης και αναπαραγωγής κειμένου* του μαθητή με εσα. Επίσης, μετά την διεξαγωγή της κάθε διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν ερωτηματολόγιο με τίτλο “*Αξιολόγηση ενότητας*”. Τέλος, με την περάτωση της διαδικασίας συμπληρώθηκε και αποστάλθηκε “*Τελική Αξιολόγηση Προγράμματος*”.

Σχετικά με την “*Αρχική αξιολόγηση*”, οι δύο προσαρμοσμένες κλίμακες του *Ερωτηματολογίου Προβληματικής Συμπεριφοράς για Δασκάλους* (Roussos et al., 1999), αποτελούν ελληνική έκδοση του Teacher’s Report Form (TRF· Achenbach, 1991). Αφορούν στην αξιολόγηση της *τωρινής σχολικής επίδοσης* και της *προσαρμοστικής λειτουργικότητας* του μαθητή με εσα. Η *τωρινή σχολική επίδοση*, αξιολογήθηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης για κάθε επί μέρους μάθημα, σε σύγκριση με το μέσο μαθητή τυπικής ανάπτυξης και με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας. Επίσης, αξιολογήθηκε η *σχολική προσαρμοστικότητα* του μαθητή με εσα στον ευρύτερο χώρο του σχολείου σύμφωνα με τα προσαρμοστικά χαρακτηριστικά κατά Achenbach (1991).

Συνάμα, αξιολογήθηκε το *επίπεδο κατανόησης, απομνημόνευσης και αναπαραγωγής-αναδιήγησης κειμένου* από τους μαθητή με εσα. Συγκεκριμένα το επίπεδο της κατανόησης αφορούσε 6 ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: “*Κατανοεί ένα κείμενο όταν το ακούσει*”. Ο βαθμός ικανότητας στην απομνημόνευση ελέγχθηκε με 5 ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: “*Μπορεί να απομνημονεύσει*”. Τέλος την ικανότητα ανάπλασης αφορούσαν 4 ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: “*Μπορεί να αναδιηγηθεί κείμενο που άκουσε*”. Κατ’ αυτόν τον τρόπο ελέγχεται ταυτόχρονα και με παράπλευρο τρόπο το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Tomlinson, 1999).

Επιπροσθέτως, μετά την διεξαγωγή της κάθε διδασκαλίας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν ερωτηματολόγιο με τίτλο: “*Αξιολόγηση ενότητας*”. Η συγκεκριμένη είχε δύο σκέλη. Το αρχικό αφορούσε στοιχεία κωδικοποίησης καθώς και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σχετικά με τους χρόνους προετοιμασίας, διεξαγωγής του μαθήματος. Ζητούνταν επίσης οι επιπλέον στρατηγικές, καθώς και τα θετικά, αρνητικά στοιχεία της διαδικασίας. Το δεύτερο τμήμα της αξιολόγησης ήταν δομημένο σε 17 ερωτήσεις-δηλώσεις με επτάβαθμη κλίμακα Likert. Περιελάμβανε ερωτήματα σχετικά με το βαθμό διαφοροποίησης σε επίπεδο διδακτικών στόχων, καθώς και το επίπεδο κατανόησης και ανταπόκρισης στη διδακτική διαδικασία.

Στο τέλος της εφαρμογής του προγράμματος συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγιο με τίτλο “*Τελική Αξιολόγηση Προγράμματος*”. Το συγκεκριμένο εμπεριείχε το σύνολο των κλιμάκων της “*Αρχικής αξιολόγησης*” εμπλουτισμένες με μία κλίμακα “*Αποτελεσματικότητας της Μεθόδου*”, η οποία ερευνούσε την σφαιρική εικόνα που αποκόμισε ο εκπαιδευτικός από την εφαρμογή του Προγράμματος. Αυτή, αποτελούνταν από 6 ερωτήματα διαβαθμισμένα σε επτάβαθμη κλίμακα Likert, όπως: “*Θεωρώ αποτελεσματική τη μέθοδο*” και “*Θα πρότεινα τη μέθοδο σε άλλους εκπαιδευτικούς*”.

### ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Με σκοπό την ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών της χώρας σχετικά με το “*Πρόγραμμα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*”, στάλθηκε μέσω εγκυκλίου, πρόσκληση συμμετοχής σε όλες τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την υπό-

δειξη να κοινοποιηθεί σε όλα τα δημοτικά σχολεία ευθύνης τους. Η πρόσκληση διευκρίνιζε τους όρους συμμετοχής των εκπαιδευτικών οι οποίοι ήταν:

1. Ανάλυση διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας σε μία τάξη του Δημοτικού εκτός της Στ'.
2. Ύπαρξη παιδιού με απαιτήσεις διαφορετικού εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της Ιστορίας (π.χ. ήπια νοητική υστέρηση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή).
3. Καλή γνώση χρήσης word, internet, e-mail.
4. Σύνδεση με internet.
5. Δυνατότητα εκτύπωσης κειμένου.

Η πρόσκληση ξεκαθάριζε τη διαδικασία συμμετοχής μέσω αίτησης και καταχώρησης δημογραφικών στοιχείων και ταυτόχρονα παρέπεμψε στην ιστοσελίδα της 9<sup>ης</sup> Περιφέρειας Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης με έδρα τον Πειραιά. Η συγκεκριμένη ιστοσελίδα φιλοξενούσε όλα τα σχετικά έντυπα αξιολόγησης, πληροφορίες σχετικά με τη διεξαγωγή, προθεσμία υποβολής αίτησης, παράδειγμα διαφοροποιημένου κειμένου, καθώς και οδηγίες για την προετοιμασία, διεξαγωγή και αξιολόγηση του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό.

Οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετείχαν στην έρευνα επιλέγηκαν με βάση τη διασπορά τους στην επικράτεια. Σε αυτούς δόθηκαν περαιτέρω στοιχεία που αφορούσαν την όλη διαδικασία και τον τρόπο επικοινωνίας, ο οποίος ορίστηκε μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mail), καθώς και μέσω κινητού τηλεφώνου, ώστε να υπάρχει αμεσότητα διευκρινίσεων και καθοδήγησης. Οι εκπαιδευτικοί, προχώρησαν στην αρχική αξιολόγηση του μαθητή συμπληρώνοντας και αποστέλλοντας στον ερευνητή συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Ο αριθμός των μαθημάτων καθορίστηκε στο ελάχιστο των 20 και αφορούσε περίοδο περίπου τριών μηνών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μετά τη διεξαγωγή κάθε μαθήματος συμπλήρωναν συγκεκριμένη φόρμα αξιολόγησης της διαδικασίας και έκαναν την αντίστοιχη αποστολή μέχρι τη συμπλήρωση 20 αξιολογήσεων ανά μαθητή.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Αξιοπιστία και διακριτική εγκυρότητα

Η παραγοντική ανάλυση των τιμών των απαντήσεων των συμμετεχόντων της έρευνας, αναφορικά με την “Αρχική Αξιολόγηση” εμφάνισε 5 ομάδες ερωτήσεων-δηλώσεων που αντιστοιχούσαν στους 5 παράγοντες της υπόθεσης δημιουργίας του ερωτηματολογίου.

### Πίνακας 1

*Αξιοπιστία Cronbach's Alpha της “Αρχικής Αξιολόγησης”  
και των παραγόντων της στο σύνολο του δείγματος (N=43)*

ΚΛΙΜΑΚΑ & ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's Alpha
Αρχική Αξιολόγηση	21	0.79
F1. Σχολική επίδοση	6	0.86
F2. Σχολική προσαρμοστικότητα	4	0.81
F3. Μνήμη	5	0.75
F4. Κατανόηση κειμένου	6	0.71
F5. Αναπαραγωγή κειμένου	4	0.70

Οι τιμές αξιοπιστίας που εμφανίστηκαν (Πίνακας 1) ήταν ικανοποιητικές για τη συνολική τιμή της “Αρχικής Αξιολόγησης”, αλλά και για τους επιμέρους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Επίσης, οι ερωτήσεις 11, 13, 18 και 19 του παραγόντα Αναπαραγωγή κειμένου εμφανίζουν διπλή φόρτιση και ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκαν και στους δύο παράγοντες Μνήμη και Κατανόηση, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται υψηλή μεταξύ τους συσχέτιση.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η διακριτική εγκυρότητα των παραγόντων του ερωτηματολογίου. Επισκόπηση του Πίνακα 2 εμφανίζει την ύπαρξη, αλλά και τη διαφοροποίηση των 5 ξεχωριστών παραγόντων εντός της κλίμακας “Αρχικής Αξιολόγησης”. Οι υψηλές συνάφειες ερμηνεύονται ίσως, από το γεγονός ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις έννοιες που εξετάζει το ερωτηματολόγιο (επίδοση, προσαρμοστικότητα, κατανόηση, μνήμη και αναπαραγωγή).

### Πίνακας 2

Διακριτική εγκυρότητα της “Αρχικής Αξιολόγησης” για το σύνολο του δείγματος (N=43)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	F1	F2	F3	F4	F5
F1. Σχ. επίδοση					
F2. Σχ. προσαρμοστικότητα	0.85				
F3. Μνήμη	0.52	0.50			
F4. Κατανόηση κειμένου	0.54	0.40	0.56		
F5. Αναπαραγωγή κειμένου	0.56	0.45	0.85	0.65	

Όλες οι τιμές Pearson r είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < 0,01$

### Δεδομένα “Αξιολογήσεων ενοτήτων”

Πραγματοποιήθηκαν 20 αξιολογήσεις ενοτήτων για κάθε ένα από τους 43 μαθητές σε περίοδο δύο έως τεσσάρων μηνών εφαρμογής του Προγράμματος (σύνολο 860 αξιολογήσεις).

Ο έλεγχος των “Αξιολογήσεων ενοτήτων” εμφάνισε σχετικά ικανοποιητικό χρόνο προετοιμασίας του εκπαιδευτικού (ΜΟ=52,5 λεπτά, τυπική απόκλιση  $s=19,45$ ) (Πίνακας 3). Ο χρόνος στις πρώτες διδασκαλίες και αξιολογήσεις ήταν ελάχιστα αυξημένος σε σχέση με τις τελευταίες.

Επίσης, ο χρόνος διεξαγωγής του μαθήματος ήταν υψηλός και συνήθως υπερκάλυπτε τη διδακτική ώρα (ΜΟ=55,5 λεπτά, τυπική απόκλιση  $s=10,15$ ) (Πίνακας 3).

### Πίνακας 3

Μέσοι όροι χρόνων προετοιμασίας και χρόνων διεξαγωγής της διδασκαλίας σε λεπτά της ώρας

	Προετοιμασία	Διεξαγωγή δ/λίας
Μέσος όρος	52,5	55,5
Τυπ. απόκλιση	19,45	10,15

Ταυτόχρονα, κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν πλήθος στρατηγικών, όπως ευέλικτη ομαδοποίηση ( $n=25$  μαθητές), εννοιολογικός χάρτης ( $n=28$  μαθητές), χρήση ιστορικής γραμμής ( $n=10$  μαθητές), συν-

θέτης ομιλίας (n=2 μαθητές), χρήση λογισμικών (n=14 μαθητές), διαδραστικός πίνακας (n=1 μαθητής), καθώς και επιπλέον εποπτικό υλικό (n=38 μαθητές).

#### Δεδομένα σύγκρισης των τιμών “Αρχικής Αξιολόγησης” και “Τελικής Αξιολόγησης Προγράμματος”

Προκειμένου να γίνει διερεύνηση του συνόλου των τιμών των δύο αξιολογήσεων εξήχθησαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα και εφαρμόστηκε δοκιμασία T-test.

**Πίνακας 4**

Σύγκριση μέσων όρων παραγόντων “Αρχικής Αξιολόγησης” και “Τελικής Αξιολόγησης”

		Αρχική Αξιολόγηση	Τελική Αξιολόγηση	Στατ. σημ. κατά T-test
<b>Σχ. επίδοση</b>	M.O.	1,42	1,98	.001
	Τυπική απ	0,28		
<b>Σχ. προσαρμ.</b>	M.O.	3,86	5,19	.000
	Τυπική απ	1,86		
<b>Μνήμη</b>	M.O.	1,46	2,56	.000
	Τυπική απ	0,42		
<b>Κατανόηση</b>	M.O.	1,66	2,60	.000
	Τυπική απ	0,59		
<b>Αναπαραγωγή</b>	M.O.	1,50	2,50	.000
	Τυπική απ	0,41		

Γράφημα: Μέσοι όροι παραγόντων κλιμάκων “Αρχικής Αξιολόγησης” και “Τελικής Αξιολόγησης”

Η ανάλυση των δεδομένων, με την εφαρμογή Paired-Samples T-test, ανά ζεύγος παραμέτρων της Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης, εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων όρων στο σύνολό τους.

Ταυτόχρονα, η επισκόπηση του Πίνακα 4 καθώς και του Γραφήματος 1, εμφανίζει τις τιμές μετά την παρέμβαση μέσω του Προγράμματος της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, δηλαδή τις τιμές της “Τελικής Αξιολόγησης Προγράμματος”, βελτιωμένες κατά 2 έως και 3 τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με τις τιμές των μέσων όρων της “Αρχικής Αξιολόγησης”.

#### Δεδομένα του παράγοντα “Αποτελεσματικότητα της Μεθόδου”

Το ανωτέρω εύρημα ενισχύεται ιδιαίτερα από τον παράγοντα “Αποτελεσματικότητα της Μεθόδου”, της “Τελικής Αξιολόγησης”, η οποία εμφανίζει υψηλές τιμές σχεδόν στο σύνολο των ερωτήσεων της. Με εύρος τιμών από 0=καθόλου έως 6=πάρα πολύ, οι απαντήσεις κυμάνθηκαν στο σύνολό τους σε υψηλές τιμές (Συνολικός μέσος όρος=4.98).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα διαδικασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας μοιάζει να ξεπερνά το “ένα σχολείο για όλους” και να εστιάζει στο “ένα αποτελεσματικό σχολείο για όλους”. Επεκτείνοντας δε, για να πραγματοποιηθεί το τελευταίο, ώστε να μην αποτελεί απλά αίολη διακήρυξη, στόχος πλέον της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα ήταν το “ένα σχολείο για όλους και μια εκπαίδευση για καθέναν ξεχωριστά”.

Αρχικά, επιβεβαιώθηκε η βασική υπόθεση της έρευνας κατά την οποία υποστηρίχθηκε η δυνατότητα των μαθητών με εεα να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας μέσα στα πλαίσια στρατηγικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, μετά την εφαρμογή του Προγράμματος εμφανίστηκαν σημαντικά βελτιωμένες τιμές μέσων όρων στα επίπεδα της σχολικής επίδοσης, σχολικής προσαρμοστικότητας, κατανόησης, μνήμης και αναπαραγωγής κειμένου εκ μέρους των μαθητών με εεα. Είναι επίσης χαρακτηριστικό, ότι μετά την εφαρμογή, όλοι χωρίς εξαίρεση, οι συμμετέχοντες μαθητές αύξησαν τις τιμές των ανωτέρω παραμέτρων.

Παράλληλα, η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας ελέγχεται σε σχέση με το χρόνο που αφιερώνεται στη διαδικασία. Συγκεκριμένα ο χρόνος προετοιμασίας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας θεωρείται μάλλον ικανοποιητικός. Άλλωστε, όταν ο εκπαιδευτικός προετοιμάζεται για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία του μαθητή με εεα, προφανώς, ταυτόχρονα, καλύπτει σχεδόν το σύνολο της προετοιμασίας του και για τους υπόλοιπους μαθητές. Από την άλλη όμως, ο χρόνος που αφιερώθηκε στο μάθημα της Ιστορίας ήταν υψηλότερος από το προβλεπόμενο. Το παρόν θέμα πιθανόν να σχετίζεται με το υψηλό βαθμό ζητημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με εεα, τα ιδιαίτερα δυναμικά ΑΠΣ, καθώς και με το γεγονός της πρώτης εφαρμογής της διαδικασίας.

Επιβεβαιώθηκε η δεύτερη υπόθεση της έρευνας ότι η βασική στρατηγική της διαφοροποίησης των κειμένων που στηρίζει το παρόν πρόγραμμα θα συνοδεύεται από πληθώρα στρατηγικών (π.χ. ευέλικτες ομαδοποιήσεις, νοηματικούς χάρτες, συνθέτη ομιλίας, εξατομίκευση της διδασκαλίας, συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εμπλούτιζαν σχεδόν καθημερινά τη διδακτική διαδικασία με τις ανωτέρω στρατηγικές. Η στρατηγική με τη μικρότερη χρήση ήταν ο συνθέτης ομιλίας, ίσως γιατί αυτός απαιτεί την ύπαρξη στην τάξη Η/Υ και ακουστικών. Στις δύο περιπτώσεις μαθητών που χρησιμοποιήθηκε έγινε εκ των υστέρων, μετά το πέρας της διαδικασίας. Όμως και αυτή, ως στρατηγική, υπήρξε ένα επιπλέον διδακτικό εργαλείο που έγινε γνωστό στους εκπαιδευτικούς, δοκιμάστηκε στην τάξη και αναμένεται ίσως να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον αν κριθεί σκόπιμο.

Οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας στην πλειονότητά τους εκφράζουν ουδέτερη ή θετική άποψη σε διαδικασίες συνεκπαίδευσης μέσα στο κοινό σχολείο, δηλώνοντας από την άλλη περιορισμένο χρόνο να ασχοληθούν και απουσία υποστήριξής τους εντός της τάξης (Padeliadu & Lampropoulou, 1997· Avramidis & Kalyva, 2007). Επίσης, αναρωτιούνται πώς θα καταφέρουν να διδάξουν τους μαθητές τους με εεα, χωρίς ταυτόχρονα να προβούν σε αδόκιμες εκππτώσεις στη διδασκαλία των υπολοίπων (π.χ. παράλειψη δύσκολων κεφαλαίων). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, απαντά σε αυτή την αναζήτηση στρατηγικών, οι οποίες με καλή προετοιμασία και χρήση ηλεκτρονικού υλικού, θα εστιάζουν στους μαθητές με εεα αλλά και στους συμμαθητές τους. Σκοπός είναι η διατήρηση των ποιότητας εκπαίδευσης στο σύνολο των μαθητών της τάξης.

Συνάμα, η παρούσα στρατηγική της διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού υλικού μέσω ηλεκτρονικών μέσων, δείχνει ότι λειτουργεί καταλυτικά στην αντιμετώπιση των μαθητών με εεα. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, *αυξάνει τις γνώσεις τους και την κατάρτισή του πάνω σε θέματα που αφορούν την αποτελεσματική παρέμβαση σε επίπεδο ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών*. Μοιάζει να αυξάνει την αποτελεσματικότητά του σε έναν από τα πλέον δύσκολα πεδία της εκπαίδευσης, αυτόν της αντιμετώπισης θεμάτων ειδικής αγωγής στο σχολικό πλαίσιο του κοινού σχολείου και σε πλαίσια συνεκπαίδευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αίσθηση της ικανοποίησης και της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας λειτουργεί ανατροφοδοτικά σχετικά με την ανάληψη επιπλέον εκπαιδευτικού ρίσκου. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι έχει ανάγκη να αναζητήσει, να βρει και να εφαρμόσει στην τάξη του επιπλέον στρατηγικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (π.χ. ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών, νοηματικούς χάρτες). Επίσης, η ανάγκη επιπλέον στρατηγικών, συχνά στρέφει τον εκπαιδευτικό να στηρίζει την προσπάθειά του σε συναδέλφους εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, καθώς και σε υποστηρικτικά πλαίσια (π.χ. ΚΕΔΔΥ, Σχολικός Σύμβουλος ΕΑΕ), αυξάνοντας παράλληλα τα επίπεδα και δίκτυα *συνεργασίας* (Μουταβελής, υπό κρίση· Holloway, 2000).

Ταυτόχρονα, για την εφαρμογή των ανωτέρω απαιτείται μάλλον, *μέθοδος και οργάνωση* που να βασίζεται σε συγκεκριμένους ψυχοπαιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς (“τι, γιατί, πώς θα το κάνω”). Από την άλλη, η μέθοδος και η οργάνωση για να μπορέσουν να είναι αποτελεσματικές, θα ήταν λειτουργικό να στηρίζονται στην *ευελιξία* του εκπαιδευτικού. Άλλωστε, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί στα πολλαπλά επίπεδα διαφορετικότητας των μαθητών του έχει ανάγκη αυτής της ευελιξίας. Η τελευταία, μέσα από την αξιολόγηση, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναδομεί και να ανανεώνει διαρκώς τις μεθόδους δράσης του. Τα ανωτέρω, συνάδουν με την προσωπικότητα ενός *ευφάνταστου, δημιουργικού, ανοιχτού στις προκλήσεις* εκπαιδευτικού.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ακολουθεί την εξής κυκλική πορεία: “αρχική αξιολόγηση, προετοιμασία, διδασκαλία, αξιολόγηση διδασκαλίας, επανασχεδιασμός προσέγγισης και προετοιμασία...”. Το ανωτέρω σχήμα μοιάζει να τον υποχρεώνει να εισέρθει περισσότερο συνειδητοποιημένα στον προβληματισμό, με σκοπό να αντιληφθεί ο ίδιος “τι κατανοεί περισσότερο ο συγκεκριμένος μαθητής”, δηλαδή “να μάθει πως μαθαίνει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά”. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει διαφορετικές στρατηγικές, εμπνευσμένες από τις ιδιαίτερες δυνατότητές του μαθητή και λιγότερο από τις ανάγκες του. Ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός βελτιώνει την *ενσυναίσθηση* του απέναντι στον κάθε μαθητή του ξεχωριστά.

Επίσης, πανθομολογείται η ανάγκη γνώσης και *αυξημένης χρήσης της τεχνολογίας* στο διδακτικό περιβάλλον της τάξης που συνεκπαιδεύει μαθητές με εεα (βλ. Florian & Hegarty, 2004). Το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα δίνει με τρόπο παράπλευρο, τη δυνατότητα ίσως, απόκτησης τεχνογνωσίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού στη χρήση ηλεκτρονικού υλικού για την τάξη του. 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 για κάθε γνωστικό αντικείμενο δεν θα είναι ένα ή δύο αλλά πολλά. Και δεν θα αποτελούν διδακτικό μονισμό, αλλά ο εκπαιδευτικός θα διαθέτει τη τεχνογνωσία και θα μπορεί να χρησιμοποιεί πρόσθετες πηγές προκειμένου να διαμορφώσει την διδασκαλία και να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της προσέγγισής του. Τότε, τα σχολικά εγχειρίδια, θα αποστέλλονται 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 καθώς και των ηλεκτρονικών μέσων που τη στηρίζουν.

Εν κατακλείδι, η διαδικασία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας όπως σχεδιάστηκε και εξελίχθηκε στο παρόν Ερευνητικό Πρόγραμμα, αποτελεί εν δυνάμει βάση για το μέλλον, τότε που κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να επιλέγει και να διαμορφώνει ανάμεσα σε ηλεκτρονικό υλικό, για κάθε διδακτική ενότητα, για την δική του ξεχωριστή τάξη και για κάθε ξεχωριστό μαθητή, κάτι ξεχωριστό και διαφοροποιημένο ως διδακτικό υλικό και ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22 (4), 367-389.
- Barton, C.K. (2002). Oh, That's Tricky Piece!: Children, Mediated Action, and the Tools of Historical Time. *Elementary School Journal*, 103 (2), 161-186.
- Beattie, J., Jordan, L.A. & Algozzine, B. (2006). *Making inclusion work: Effective practices for all teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Beecher, M. & Sweeny, S. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530.
- Bender, W.N, Vial, K. & Scott, C.O. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 2, 87-94, 120.
- Bruner, J.S. (2006). *In Search of Pedagogy Volume I: The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978*. NY: Routledge.
- Bruner, J.S. (1966). *The Process of Education: Towards a theory of instruction*. NY: Norton.
- Cruikshank, D.R. & Haefele, D. (2001). Good Teachers Plural. *Educational Leadership*. 58, 5.
- Dewey, J. (1956). *The Aim of History in Elementary Education, in the Child and the Curriculum and School and Society*. The University of Chicago Press, pp. 150-159.
- Esposito, B.G. & Peach, W.J. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children*, 49, 361-363.
- Florian, L. & Hegarty, J. (2004). *ICT and Special Education Needs. A tool for inclusion*. Open University Press: Berkshire UK.
- 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).
- Holloway, J.H. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, 58(1), 82-83.



- Jaramillo, J.A. (1996). Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula. *Education*, 117.
- Karten, T. (2007). *More Inclusion strategies that work: Aligning Students Strengths With Standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Koenig, A.J. & Holbrook, M.C. (1995). *Learning Media Assessment of Students with Visual Impairments: A Resource Guide for Teachers*. 2nd Edition. Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- Marzano, R.J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C. & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2009). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12, 3, 173-183.
- Polloway, E.A., Patton, J.R. & Serna, L. (2007). *Strategies For Teaching Learners With Special Needs* (9th Edition) Prentice Hall.
- Ross, F.C. & Wax, I. (1993). *Inclusionary programs for children with language and/or learning disabilities: Issues in teacher readiness*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 369 251.
- Roussos, A., Karantanos, G., Richardson, C., Hartman, C., Karajiannis, D., Kyprianos, S., Lazaratou, H., Mahaira, O., Tassi, M. & Zoubou, V. (1999). Achenbach's Child Behavior Checklist and Teachers' Report Form in a normative sample of Greek children 6-12 years old. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8, 165-172.
- Schwartz, J.E. (2008). *Elementary Mathematics Pedagogical Content Knowledge: Powerful Ideas for Teachers*. Allyn & Bacon.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2005). *Styles of thinking as a basis of differentiated instruction*. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.
- 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. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, 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*.
- 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 (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.

- Webber A.L. & Wood, J. (2009). Amblyopia: prevalence, natural history, functional effects and treatment. *Clinical and Experimental Optometry*, 88, 6, 365-375.
- Βοσνιάδου, Στ. (2004) *Γνωσιακή Επιστήμη: Η Νέα Επιστήμη του Νου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Τόμος Δ'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μουταβελής, Α.Γ. (υπό κρίση). Πρωτόκολλο Συνεργασίας γενικής, ειδικής αγωγής και υποστηρικτικών θεσμών: Η ανάπτυξη ενός μοντέλου μέσα από τη συστημική θεωρία και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, με σκοπό την διαχείριση της κρίσης που προέρχεται από θέματα ειδικής αγωγής.
- 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.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τομ. Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

**Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας  
εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες**

**Φωτεινή Πολυχρόνη**

Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου**

Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιο Αθηνών

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα μελέτη διερεύννησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία ειδικότερα. Στην έρευνα συμμετείχαν 220 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από δημόσια σχολεία της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και της περιφέρειας. Χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που εξετάζει το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις μαθησιακές δυσκολίες, τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και τα χαρακτηριστικά της και τις αντιλήψεις και στάσεις τους για την αντιμετώπισή τους στην τάξη. Όπως αναμενόταν, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους. Ήταν ενημερωμένοι για μεθόδους ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών αλλά σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούσαν ορισμένες από αυτές στο εκπαιδευτικό τους έργο με σκοπό τον εντοπισμό παιδιών με δυσκολίες. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της δυσλεξίας ήταν εν μέρει ακριβείς όσον αφορά στα αίτια και τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέ-