



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συμπεριληπτική εκπαίδευση &
διαφοροποιημένη διδασκαλία: Βασικές αρχές και
πρακτικές**

POST GRADUATE THESIS

**Inclusive education & differentiated instruction: Basic principles and
practices**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

Κυριάκος Χατζηβασιλείου

Kyriakos Chatzivasileiou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ευσταθία Παπαγεωργίου

Efstathia Papageorgiou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Inclusive education & differentiated instruction: Basic principles and practices

KYRIAKOS CHATZIVASILEIOU

19099

mscedt19099@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR

EFSTATHIA PAPAGEORGIOU

SECOND SUPERVISOR

IOANNA-STAMATINA PANAGIOTAKOPOULOU

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: <Γράψτε την ημερομηνία εξέτασης που φαίνεται στο πρόγραμμα>

Όνόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής ΕΥΣΤΑΘΙΑ ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ

2^{ος} Εξεταστής ΙΩΑΝΝΑ-ΣΤΑΜΑΤΙΝΑ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος Κυριάκος Χατζηβασιλείου του Βασιλείου, με αριθμό μητρώου 19099 φοιτητής του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο Δηλών



Ευχαριστίες

Θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες και την αγάπη μου, στον Θεό , στην οικογένεια μου και την σύντροφο μου για την στήριξη, την υπομονή και την συμπαράσταση στην ακαδημαϊκή μου διαδρομή. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλο το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό του Τμήματος για την στήριξη τους και ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτρια Παπαγεωργίου Έφη.

Αφιερώσεις

Ἄλλαι μὲν βουλαὶ ἀνθρώπων, ἄλλα δὲ Θεὸς κελεύει

Ὅμηρος

Περίληψη

Από τις τελευταίες δεκαετίες του περασμένου αιώνα, οι επιστήμονες της παιδαγωγικής μαρτυρούν τη μαζική στροφή του ενδιαφέροντος σε ζητήματα ανεύρεσης μεθόδων ανταπόκρισης των σχολικών κοινοτήτων στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και δη σε ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ασφαλώς το παραπάνω δεν συνεπάγεται ότι η διαφοροποιημένη μάθηση είναι εφεύρημα, δημιούργημα και αναγκαιότητα που προέκυψε τόσο αργά. Αντίθετα, τα σπέρματά της είχαν τεθεί κατά καιρούς από σπουδαίους παιδαγωγούς. Η Μαρία Μοντεσσόρι πρωτοπόρησε στη διαπίστωση αρχικά και την ανάπτυξη και καθιέρωση στη συνέχεια του διαφοροποιημένου τρόπου διδασκαλίας. Για του λόγου το ακριβές, η εν λόγω παιδαγωγός ανέπτυξε διαφοροποιημένα συστήματα μάθησης, με έμφαση στην αυτονομία του μαθητή καθ' όλη τη διδακτική διεργασία. Το έργο της προσφέρει πλούσιο υλικό για την εμβάθυνση σε κάθε πτυχή και διάσταση της διαφοροποιημένης μάθησης στην πράξη. Παράλληλα, στην πορεία των χρόνων το έργο της αποτέλεσε έναυσμα σε μία εκτενή σειρά στοχαστών να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Σήμερα διαπιστώνεται ότι η απουσία του παράγοντα της διαφοροποίησης είναι το σημείο καμπής χωρίζει ένα επιτυχημένο από ένα αποτυχημένο μάθημα. Η διαπίστωση αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι ο μαθητικός πληθυσμός απαρτίζεται από μαθητές με χιλιάδες διαφορετικές ανάγκες: μαθητές με εντελώς διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, προερχόμενους από ετερόκλητο πολιτισμικό και συχνά γλωσσικό υπόβαθρο, διαφορετικές παραστάσεις αλλά και μαθητές που έχουν διαφορετικές προτιμήσεις ως προς τους τρόπους προσέγγισης της γνώσης καθώς και διαφορετικά ενδιαφέροντα. Σε αυτό το πλαίσιο και δεδομένου ότι η διαφοροποίηση αποτελεί μία μέθοδο ανταπόκρισης στις ετερογενείς ανάγκες όλων των μαθητών, για πολλούς αποτελεί μία πολλά υποσχόμενη διδακτική προσέγγιση της επιστήμης της παιδαγωγικής. Αποτελεί δε εφελτήριο για κάθε προσπάθεια προαγωγής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη διδακτική πράξη, η οποία αφορά στο φάσμα των φιλοσοφικών, παιδαγωγικών προσεγγίσεων που έχουν στόχο στην ανεύρεση τρόπων επιτυχημένης ένταξης του συνόλου της ετερόκλητης σύστασης των μαθητών στη σχολική κοινωνία, δίνοντας ζωή στη λέξη «σχολική κοινότητα».

Με αφορμή τους ανωτέρω προβληματισμούς, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναπτύξει τη σύζευξη της έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τη διαφοροποιημένη διδακτική, να αναδείξει τα οφέλη της και τους τρόπους προσέγγισης της μαθητικής ποικιλομορφίας.

Λέξεις κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθολικός σχεδιασμός μάθησης

Abstract

Since the last decade of the past century, pedagogical scientists have been witnessing a mass orientation of interest towards differentiated learning. Undoubtedly, the aforementioned is not to say that differentiated learning is the product of invention, creation and the outcome of a need that has only recently emerged. All the more, the first seeds of differentiated learning date back to some monumental teachers that ever appeared in history. Maria Montessori, among them, was a pedagogue to first observe and then, develop and establish an entirely differentiated teaching approach. More accurately, Maria Montessori didn't actually invent a teaching method, but she developed a differentiated learning system, ascribing emphasis to the autonomy of the learner during the whole procedure. Her work is rich and aptly offered for immersion to every aspect and dimension of differentiated learning in practice. Today, one testifies that the turning point and measure of distinction between a successful and an unsuccessful lesson. Comprised of thousands of different needs, learners with entirely different educational needs, coming from diverse cultural and, often linguistic background, different life experiences and learning styles. Therefore, differentiation is the new, promising pedagogic discipline. The twin educational virtue of differentiated teaching is the inclusive learning, which covers a full spectrum philosophies and educational approaches that aim at and have as their outcome the successful integration and inclusion of the diverse constitution on learners, therefore giving life to the sense of a "school community".

Key words: Inclusive education & differentiated instruction universal learning design

Περιεχόμενα

Δήλωση Λογοκλοπής.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	viii
Συνομογραφίες.....	x
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η Προβληματική της Μελέτης.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Συμπεριληπτική/Ενταξιακή Εκπαίδευση: Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις και Προϋποθέσεις Ευόδωσής της.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συμπεράσματα & Προτάσεις.....	24
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	29
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	30

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

MOODLE Modular object oriented dynamic
learning environment

Ελληνική ορολογία

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές
δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης

Πρόλογος

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008) η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποτελεί μία συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας, βασιζόμενη στην μοναδικότητα και την ετερογένεια μεταξύ των μαθητών. Η αναγκαιότητά της, περισσότερο από την απλή αποτελεσματικότητά, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εξηγείται, καθώς, κατά Valiandes (2015), η διδασκαλία που απευθύνεται στον «μέσο μαθητή», δεν επιφέρει, συνήθως, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμη περισσότερο, το ίδιο το σημείο αναφοράς του «μέσου μαθητή» είναι το ίδιο αναξιόπιστο ως μέτρο, δεδομένου ότι συνιστά ένα ίσως νοητό κατασκεύασμα απαρτιζόμενο από επιμέρους ιδιότητες, όμως δεν αποτελεί αυτοτελή οντότητα. Υπό μία έννοια, κάθε μαθητής θα μπορούσε να είναι «μέσος» σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Δηλαδή, σε ένα φανταστικό σενάριο, σε ένα άρτια οργανωμένο σχολικό σύστημα όπου διδάσκουν διάνοιες και όπου φοιτούν αποκλειστικά διάνοιες, η «διάνοια» εκεί, είναι ο μέσος μαθητής. Σύμφωνα με την Tomlison (1999), η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στην παραδοχή ότι η διδακτική πράξη πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία, τις ανάγκες αλλά και την ατομικότητα των μαθητών. Εν κατακλείδι, όπως αναφέρεται από τους Χολέβα και συν. (2018), «η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία προσαρμογής των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων, των πηγών στις ατομικές ανάγκες, το στυλ μάθησης, τον ρυθμό, το ιστορικό μάθησης και τη συνολική βιογραφία του κάθε και όλων των μαθητών» (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2018, σ. 11). Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στόχος είναι η μάθηση, παρά η διδασκαλία. Ο δάσκαλος της διαφοροποιημένης τάξης θα αξιοποιήσει όλα τα πρόσφορα μέσα και προσεγγίσεις για να πλησιάσει ο μαθητής τον μαθησιακό στόχο. Με μία διατύπωση που αποκαλύπτει την εσωτερική της διεργασία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στην ποιοτική τροποποίηση των σταδίων της εργασίας και των επιμέρους δραστηριοτήτων, η οποία στηρίζεται στον αναλυτικό σχεδιασμό, την αναπροσαρμογή του μαθήματος και την αξιολόγηση, ως το κύριο μέσο ανατροφοδότησης των μαθητών (Παντελιάδου, 2008, Tomlinson & Moon, 2013). Η σημασία της διαφοροποιημένης μάθησης επεκτείνεται από μικρόκοσμο της τάξης. Αφορά ουσιαστικά το μέλλον του μαθητή, αφού μέσα από τα αποτελέσματά της, ο μαθητής χτίζει την προσωπική του εικόνα για τον εαυτό του (αυτοεικόνα), την αυτοεκτίμησή του, την αντίληψή του σχετικά με τις ικανότητές του και τους περιορισμούς του, την τοποθέτησή του και τη συμβολή του εν γένει στην κοινωνία του. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται από τους Bottomore & Marshall (2001), δύσκολα αμφισβητεί κανείς την αντίληψη ότι «η κοινωνική θέση του ατόμου που αποκτάται από την εκπαίδευση μεταβιβάζεται μέσα στον κόσμο κουβαλώντας τη σφραγίδα της νομιμοποίησης, καθώς η θέση αυτή έχει απονεμηθεί από έναν θεσμό σχεδιασμένο ώστε να παράσχει στον πολίτη τα δικαιώματα τα οποία δικαιούται».

Εισαγωγή

Όπως αναφέρουν οι Rose & Meyer (2002) σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο «[...] πρέπει να παρέχονται στους μαθητές όσα χρειάζονται για ν' αναπτυχθούν με βάση τις ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες. Η μέριμνα σχετικά με τον εφοδιασμό των μαθητών με τα αναγκαία για τους ίδιους εργαλεία, μέσα και γνώση προκειμένου να διαμορφώσουν τη ζωή, το επάγγελμα και να τα διάγουν εναρμονισμένα στο κοινωνικό τους περιβάλλον, εμπεριέχει και αποτυπώνει με υψηλή σαφήνεια την έννοια της διαφοροποιημένης μάθησης». Καθώς μέσα στην τάξη, όπως επισημαίνεται κατά Σούλη (2013), του «σχολείου για όλους» υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ανάγκες, ικανότητες και δυνατότητες, είναι προφανές ότι η παρεχόμενη διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται σ' αυτά τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά. Σε περισσότερο πρακτικά ζητήματα, σύμφωνα με την Tomlinson, εξηγεί ο Σούλης (2013), η διαφοροποιημένη εκπαίδευση αναφέρεται σε τρεις βασικές διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος: α) το περιεχόμενο, δηλαδή του «τι» μαθαίνει ο μαθητής, β) τη διαδικασία, δηλαδή το «πως» μαθαίνει ο μαθητής, και γ) το αποτέλεσμα της μάθησης που συντελέστηκε. Σημαντικό είναι το μαθησιακό περιβάλλον, ως καθοριστικός παράγοντας της μάθησης με την έννοια τόσο της χωροταξικής οργάνωσης όσο και του γενικότερου ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Roberts & Inman, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η Προβληματική της Μελέτης

1.1. Η Διατύπωση του Προβλήματος

Στις μέρες μας η μαθητική ετερογένεια αποτελεί περισσότερο από ποτέ άλλοτε μία προφανή συνθήκη. Στη σύγχρονη τάξη συνεκπαιδεύονται παιδιά με διαφορετικά σημεία αφετηρίας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά και διαφορετικές οδούς πρόσβασης και κατάκτησης της γνώσης. Η εκπαιδευτική αυτή πραγματικότητα επιβάλλει στην εκπαιδευτική κοινότητα την υιοθέτηση μεθόδων διδασκαλίας ικανών να ανταποκριθούν στη μαθητική ετερογένεια και να την αναδείξουν ως παράγοντα εμπλουτισμού της διδακτικής πράξης. Παρά ταύτα, μια σειρά ερευνών υποδεικνύουν ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκριθούν στη συγκεκριμένη πρόκληση. Επιπλέον, έρευνες υποδεικνύουν ότι ανησυχητικός είναι ο αριθμός των μαθητών σε παγκόσμια και εθνική κλίμακα που υφίσταται ποικίλες μορφές παιδαγωγικού αποκλεισμού.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την απόκλιση, η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει σε βάθος την έννοια και τις ορίζουσες της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η οποία στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προάγεται να τελευταία χρόνια ως μια πολλά υποσχόμενη διδακτική προσέγγιση, ικανή να δώσει λύσεις σε σύνθετα παιδαγωγικά ερωτήματα. Πρόκειται για την παιδαγωγική αυτή προσέγγιση η οποία εικάζεται ότι εγγυάται την απόρριψη και την απέκδυση από αναχρονιστικές αντιλήψεις του παρελθόντος, οι οποίες απηχούν μία στείρα, ελιτίστικη και ως εκ τούτου ανεδαφική αντίληψη σχετικά με το δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Αντιτίθεται επίσης σε μία σειρά παρωχημένων αντιλήψεων που θεωρούν ότι η εκπαίδευση απευθύνεται σε μαθητές «ικανούς» να ακολουθήσουν και να προσαρμοστούν στους απαιτητικούς ρυθμούς και προσδοκίες της, χωρίς να είναι αναγκαίες οι εξατομικευμένες προσαρμογές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

1.2. Σκοπός και Στόχοι της Μελέτης

Υπό το πρίσμα της ανωτέρω προβληματικής, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει:

- A. την έννοια της διαφοροποιημένη μάθηση και τις βασικές ορίζουσές της
- B. τη σύζευξη της έννοιας της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης
- Γ. τους βασικούς τρόπους προσέγγισης της μαθητικής ετερογένειας που προτείνονται από την εν λόγω προσέγγιση
- Δ. τους υλικούς και ανθρώπινους παράγοντες που συντελούν και εγγυώνται την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τέλος,
- Δ. τους πιθανούς περιορισμούς στην εφαρμογή της αλλά και τους τρόπους υπερπήδησης των εν λόγω εμποδίων.

Απώτερος στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητας των σύγχρονων κοινωνιών να εμπεδώσουν τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών ένταξης αποδίδοντας έμφαση στην οργανική τους σύνδεση με την ένταξη και συμπερίληψη όλων των μελών της υγιούς και εύρυθμης κοινωνίας. Τέλος, αναλύονται, ενώ αντιλαμβανόμαστε ότι η επιτυχία της είναι πρωτίστως ζήτημα αλλαγής νοοτροπίας και εκσυγχρονισμένης ιδεολογίας.

1.3. Εννοιολογικές Οριοθετήσεις

Ανάμεσα στους σύγχρονους μελετητές μεγάλης αποδοχής [στην ανάλυση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας] έχει τύχει η θεωρία της Carol Ann Tomlinso (2011), σύμφωνα με την οποία η διαφοροποιημένη εκπαίδευση, συγκρινόμενη με άλλες διδακτικές προσεγγίσεις, ανταποκρίνεται καλύτερα στον μαθητικό πληθυσμό της σημερινής διαφοροποιημένης τάξης (differentiated classroom) (Σούλης, 2013).

Στα ελληνικά συμφραζόμενα η Σφυρόερα (2012) ορίζει τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως εξής: «... είναι μια παιδαγωγική που είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα, και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης. Στόχος της είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη»

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί τη λύση επιλογής της παιδαγωγικής της συμπερίληψης. Σε σχέση με την εννοιολογική περιχάραξη του όρου «συμπερίληψη» (παραλλαγές του οποίου χρησιμοποιούνται ως συμπεριληπτική εκπαίδευση και, σπανιότερα, συμπεριληπτική προσέγγιση ή ενταξιακή προσέγγιση), inclusive education στα Αγγλικά, αυτός αποδίδει την προσέγγιση εκείνη που αφορά στη δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους τους μαθητές, ικανό να ανταποκριθεί στις ετερογενείς ανάγκες τους.

Η εν λόγω προσέγγιση όπως αναφέρει η Σειτανίδου (2018), δεν αφορά στην υποστήριξη των μαθητών οι οποίοι καλούνται να μάθουν αντιμετωπίζοντας ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή κάποιων ειδών αναπηρίες, όπως συχνά πιστεύεται. Αντίθετα, όπως διευκρινίζει η Σειτανίδου (2018), [η συμπεριληπτική εκπαίδευση] αφορά και αποβλέπει στην υπέρβαση των εμποδίων της συμμετοχής στην εκπαίδευση όλων των μαθητών, παράλληλα με τη θωράκιση και την υπεράσπιση του δικαιώματός τους για ισότητα στην εκπαίδευση. Η συμπερίληψη, τουτέστιν σχετίζεται, εξηγεί η Σειτανίδου (2018), με τα ιδιάζοντα γνωρίσματα και με την ποικιλομορφία των μαθητών, ενώ αποδίδει σημασία και έμφαση, στα ανθρώπινα δικαιώματα (Ainscow & Sandill, 2010). Έτσι, για τους παραπάνω λόγους, μπορεί κάποιος να πει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση εμφανίζει πλήθος από κοινά χαρακτηριστικά και σημεία σύγκλισης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αναφέρει η Νάνου (2013), δεν συνιστά τον αυτοσκοπό, αλλά αποτελεί το μέσον που συντελεί στη δημιουργία της συμπεριληπτικής κοινωνίας. Ο παραπάνω ορισμός είναι κοινωνικό-κεντρικός, θέτοντας την εκπαίδευση ως επιμέρους, οργανικό τμήμα της συλλογικής οργάνωσης των ανθρώπων σε κοινωνία και ως εκ τούτου περισσότερο διαυγής και σαφώς πιο ενδιαφέρον. Όσο για τις πτυχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αυτή που αξίζει παράλληλης εκτενούς ανάλυσης και μελέτης είναι η αξιολόγηση: σύμφωνα με την Νάνου (2013), οι εκπαιδευτικοί τροφοδοτούν με διαρκή αξιολόγηση τις εφαρμοζόμενες στρατηγικές και αξιολογούν την μαθητική διαδικασία, ενώ προσφέρουν μαθησιακές δραστηριότητες που διεγείρουν το ενδιαφέρον και αναπτύσσοντας σχέση με κάθε μαθητή, οργανώνοντας εξατομικευμένη ή και ομαδική εργασία, επιτρέποντας σε κάθε διαφορετικό μαθητή να βιώνει, εν τέλει, την εμπειρία πολλών και ετερόκλητων ρόλων και καταστάσεων. Έτσι, διαπιστώνει κανείς ότι μπορεί να γίνεται λόγος για εκπαιδευτική εμπειρία που διαφέρει σημαντικά από την επίπεδη και με αμφίβολα αποτελέσματα, εκπαιδευτική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Συμπεριληπτική/Ενταξιακή Εκπαίδευση: Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις και Προϋποθέσεις Ευόδωσής της

2.1. Η Ανάδυση του Αιτήματος για Συμπεριληπτική/Ενταξιακή Εκπαίδευση: Μία Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Το αίτημα για την προαγωγή της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση πρωτοστατεί στις κυβερνητικές ατζέντες μίας σειράς αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών τις τελευταίες δεκαετίες. Ωστόσο, η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς της δεν είναι εξίσου πρόσφατη. Αναζητώντας τις ρίζες της ενταξιακής εκπαίδευσης αρχικά στα αιτήματα που αναδύθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης αναπήρων, οι Κασίδης και Αποστολίδου (2015) προβαίνουν σε μία ιστορική αναδρομή η οποία αναδεικνύει ότι η πορεία των εν λόγω παιδιών μέχρι και της αρχής του 20ου αιώνα υπήρξε συνυφασμένη με τον αποκλεισμό, την ιδρυματοποίηση και την ασυλοποίηση. Σύμφωνα με τον Finkelstein, (1981), όπως αναφέρεται στον Στασινό, (2013), τα παιδιά με αναπηρία λόγω της φύσης των δυσκολιών τους θεωρούνταν ανάκανα για εργασία και στο πλαίσιο μιας κακώς νοούμενης φιλανθρωπίας οδηγούνταν στο περιθώριο και στην αποκοπή από την υπόλοιπη κοινωνία (σελ. 42). Υπό το πρίσμα μίας τέτοιας λογικής, στην Ελλάδα στις αρχές του 20^{ου} αι. ιδρύθηκαν ορισμένα φιλανθρωπικά σωματεία και λήφθηκαν μεμονωμένες ιδιωτικές πρωτοβουλίες που δημιουργούν οικοτροφεία τα οποία παρείχαν προστασία, εκπαίδευση, περίθαλψη και στοιχειώδη επαγγελματική κατάρτιση, ως απόρροια ενός «φιλάνθρωπου» πνεύματος (Στασινός, 2001).

Σύμφωνα με τους Κασίδη και Αποστολίδου (2015), η αναθεώρηση της οπτικής των «ανάπηρων παιδιών» υπήρξε κομβική στην ομαλοποίηση και αποϊδρυματοποίηση των αρχών του 20ου αιώνα η οποία πραγματώθηκε με την καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης όλων των παιδιών ακόμα και εκείνων με αναπηρίες και με την έμφαση στην αντίληψη πως όλα τα παιδιά, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής και μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα καταγράφεται η δημιουργία ειδικών σχολείων και εν συνεχεία ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία (Στασινός, 2013).

Οι παραπάνω μετακινήσεις συνοδεύτηκαν και από δύο ακόμα συνθήκες που έμελλε να αποτελέσουν σταθμούς στη μετεξέλιξη του αιτήματος για ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση:

α) στις αντιδράσεις του **αναπηρικού κινήματος** ενάντια της περιθωριοποίησης που υφίσταντο τα άτομα με αναπηρία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος (Oliver & Sapey, 1999) και

β) σε μία σημαντική μετατόπιση που συντελέστηκε την ίδια εποχή σε ακαδημαϊκό επίπεδο ως προς τον τρόπο προσέγγισης της αναπηρίας και αφορούσε στην **αμφισβήτηση του επικρατούντος έως τότε κλινικού-ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας** και στην υποστήριξη μίας κοινωνικής θεώρησης αυτής (Barnes, Mercer & Shaekespeare, 1999).

Οι ανωτέρω μετακινήσεις ενισχύθηκαν δε περαιτέρω από τον συγκροτημένο **πολιτικό λόγο** που αναπτύχθηκε και προωθήθηκε σε χώρες όπως η Αγγλία και η Αμερική, στα **μέσα της δεκαετίας του '70**, από ακαδημαϊκούς, που υπέδειξαν τρόπους με τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει μια σειρά ανισοτήτων εις βάρος των μειονοτήτων και των μελών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Armstrong, 2005),

Ως αποτέλεσμα των ανωτέρω επιρροών αλλά και μίας ευρείας σειράς διεθνών διακηρύξεων, το αίτημα γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης απέβη ολοένα και πιο δυνατό. Ποικίλα δε μοντέλα κατά καιρούς προτάθηκαν από τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών χωρών με στόχο την άρση των αποκλεισμών στην εκπαίδευση. Τις τελευταίες δεκαετίες πάντως ουσιαστική ώθηση στο αίτημα για ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση δόθηκε από την UNESCO στο πλαίσιο της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (1994) η οποία καλούσε τις κυβερνήσεις όλων των κρατών-μελών της να ενώσουν τις δυνάμεις τους για τη δημιουργία ενός «Σχολείου για όλους».

2.2. Το Σύγχρονο Περιεχόμενο της Έννοιας της Συμπεριληπτικής/Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Από το παρελθόν της παιδαγωγικής ιστορίας έως σήμερα, ορισμένα χαρακτηριστικά έχουν αλλάξει πλήρως ενώ άλλα, κυρίως σε επίπεδο αξιών, έχουν παραμείνει αναλλοίωτα. Όσο για το σήμερα, το πώς επενδύονται και τι σημαίνουν σήμερα οι όροι της συμπεριληπτικής και ενταξιακής εκπαίδευσης, τις τελευταίες δεκαετίες μία εκτεταμένη σειρά ορισμών έχουν προταθεί στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία οι οποίοι επιχειρούν να προσδιορίσουν

την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι προτεινόμενοι ορισμοί είναι πολλοί και διαφοροποιούνται κατά περίπτωση. Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο πυρήνας όλων των ετερόκλητων ορισμών αντικατοπτρίζει τις βασικές αρχές και τις ενέργειες που γίνονται με στόχο τη διασφάλιση συνθηκών αποδοχής κάθε μορφής διαφορετικότητας και ετερότητας στο πλαίσιο «Ενός Σχολείου για Όλους». Ενδεικτικά ως προς τούτο αναφέρεται ότι η UNESCO (2008) ορίζει τη συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση ως μία διαρκή διαδικασία ανταπόκρισης στις ετερογενείς ανάγκες όλων των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται μέσω, αφενός, της αύξησης της συμμετοχής τους στη μάθηση, στο πολιτισμικό περιβάλλον και στη σχολική κοινότητα και, αφετέρου του περιορισμού όλων των πιθανών φραγμών στη μάθηση.

Ένα πλήθος παρόμοιων ορισμών παρουσιάζουν οι Λάππα και Μαντζίκος (2018), τμήμα από τους οποίους ξεχωρίσαμε λόγω της πυκνότητας και της συνοπτικότητας των περιγραφών τους. Έτσι, στην πράξη, συμπερίληψη, κατά τους Takala et al (2009), σημαίνει διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις στις οποίες φοιτούν μαθητές με ποικίλες ατομικές ανάγκες. Ειδικότερα για τους Takala et al (2009), όπως πληροφορούν οι Λάππα και Μαντζίκος (2018), η συμπερίληψη ερμηνεύεται ως το αίσθημα του «ανήκειν» και η κοινή ευθύνη των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές [του σχολείου]. Παρομοίως, σύμφωνα με τον Roger Slee (2011) όπως αναφέρεται στους Λάππα και Μαντζίκο (2018), η συμπερίληψη ερμηνεύεται ως η αποδοχή της διαφορετικότητας και της άρσης του αποκλεισμού σε όλα τα επίπεδα, αναφέροντας ονομαστικά το κοινωνικό, οικονομικό, ακαδημαϊκό φυλετικό και έμφυλο επίπεδο, την προσαρμογή της διδασκαλίας (παιδαγωγική και διδακτικές μεθόδους) και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (ΑΠΣ), τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη από τους διευθυντές του σχολείου (Roger Slee (2011)). Σύμφωνα με τον Στασινό, όπως αναφέρεται από τους Λάππα και Μαντζίκο (2018), η συμπερίληψη [συνιστά έννοια και πρακτική] που αναφέρεται στον σχεδιασμό ενός ΑΠΣ και μίας οργανωτικής στρατηγικής στα γενικά σχολεία τα οποία θα αφουγκράζονται και θα αποκρίνονται σε όλο το φάσμα της ετερότητας ή της διαφοροποίησης των μαθητών συλλήβδην. Εν τέλει, συμπεραίνουν οι Λάππα και Μαντζίκος (2018), παραθέτοντας τους Angelides et al. (2006) ο όρος «συμπερίληψη» δεν αφορά αποκλειστικά τη θέση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός ενός «κανονικού» σχολείου, αλλά [πρωτίστως] τις συνθήκες υπό τις οποίες είναι δυνατή η αποτελεσματική εκπαίδευση του παιδιού με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρομοίως, όπως παρατηρεί η Παναγιώτου (2019), η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποβλέπει στην μεταστροφή των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να αποτελέσουν μία αποδοτική, δημοκρατική, συνεργατική και κοινωνικά δίκαιη βάση (Hajisoteriou & Angelides, 2016), να καταρριφθούν οι διάφοροι παράγοντες που κωλυσιεργούν την συμμετοχή και δραστηριοποίηση των περιθωριοποιημένων μαθητών (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Επιπλέον, οι Booth και Ainscow (2002) παρατηρούν πως η συμπερίληψη βασίζεται στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους, ώστε να εκπληρώσουν τους μαθησιακούς και κοινωνικούς στόχους τους. Στο ίδιο πνεύμα οι Booth και Ainscow (1998) υποστηρίζουν, ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αψηφά κάθε είδος αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης βάσει εθνικότητας, γλώσσας, θρησκείας, φύλου, και κάθε λογής δικαιολογία. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής, επισημαίνει ο Παναγιώτου (2019), η συμπεριληπτική εκπαίδευση προάγει συνολικά τον επανακαθορισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών και την οργανωτική και παιδαγωγική αναδιάρθρωση των οργανισμών, σε συνδυασμό με νέες πεποιθήσεις για τη διαδικασία της μάθησης (Booth & Ainscow, 2002). Όλα τα παραπάνω σκοπεύουν ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα να ανταποκρίνονται και να σέβονται τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, να αξιοποιούν τις δυνατότητες του, και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα ετερόκλητα στοιχεία που ενέχουν σαν σύνολο (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Προσδίδοντας έναν ανάλογο προσανατολισμό στα σχολεία, απαντώνται πληρέστερα οι σύγχρονες προκλήσεις και εξυπηρετείται ο πολυσχιδής ρόλος τους, συμβάλλοντας στην δημιουργία «Ενός Σχολείου για Όλους» (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

2.3. Οι Προϋποθέσεις Ευόδωσης του Συμπεριληπτικού/Ενταξιακού Μοντέλου

Οι διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα λένε ότι μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη της παραβίασης των δικαιωμάτων πολλών διαφορετικών ομάδων ανθρώπων-μειονοτήτων, οι οποίες συνήθως προσδιορίζονται ανάλογα με την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλο, την αναπηρία, τη σεξουαλικότητα, την κοινωνική τάξη, την κοινωνική ή προσωπικά χαρακτηριστικά (Α. Βλάχου, 2004). Είναι γεγονός ότι η γενική εκπαίδευση δεν έχει σχεδιαστεί πάντα για να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των μαθητών, αλλά η συνεκπαίδευση υποστηρίζεται καταρχήν ότι όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, για να επιτευχθούν όλα αυτά, πρέπει να ακολουθηθούν κάποιες βασικές αρχές, να ακολουθηθούν διαδικασίες και πρακτικές και το σχολείο πρέπει να συνεργαστεί για να προωθήσει τη μέγιστη απόδοση όλων των μαθητών σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης. Σε μικρο-επίπεδο, ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η στάση του μέλους της οικογένειας απέναντι στη διαφορετικότητα. Αυτό φαίνεται στη συνεργασία τους με άλλες οικογένειες και στη στάση τους απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Στο μεσαίο επίπεδο, δίνεται προσοχή στο σύστημα των εκπαιδευτικών. Αυτό περιλαμβάνει τα πάντα, από τη δομή του σχολείου μέχρι τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται. Επιπρόσθετα, γίνεται ανάλυση του προγράμματος των εκπαιδευτικών προκειμένου να γίνει καλύτερη κατανόηση των μεθόδων διδασκαλίας τους. Επιπλέον, εξετάζεται η αξιολόγηση και η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη νομοθεσία. Σε μακρο-επίπεδο, λαμβάνεται υπόψη το πολιτικό σύστημα και η κοινωνική δομή. Αυτό περιλαμβάνει τη στάση των υπευθύνων και τις αρχές βάσει των οποίων λειτουργούν. Επιπλέον, μπορεί να αξιολογηθεί το επίπεδο εκπαίδευσης που λαμβάνει το μέλος της οικογένειας. Για παράδειγμα, εάν η οικογένεια δεν λαμβάνει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, τότε πιθανότατα θα παρεμποδιστεί και η εκπαίδευση του παιδιού.

Η ιδέα πίσω από τη συνεκπαίδευση είναι ότι όλοι σε ένα σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους. Αυτό γίνεται με τη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος ώστε να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές και υιοθετώντας μια θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Είναι σημαντικό να ξεκινήσετε νωρίς να σχεδιάζετε τη συνεκπαίδευση, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για μάθηση.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει διδασκαλία σε όλους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με διαφορετικές ικανότητες, με τον ίδιο τρόπο. Έχει τρεις διαστάσεις: μια φυσική διάσταση, μια κοινωνική διάσταση και μια ακαδημαϊκή διάσταση. Κάθε διάσταση έχει δύο όψεις: μια αντικειμενική και μια υποκειμενική όψη. Οι υποκειμενικές πτυχές είναι το πώς νιώθουν οι μαθητές για τις αντικειμενικές πτυχές κάθε διάστασης. Η φυσική διάσταση περιλαμβάνει πράγματα όπως το πού τοποθετούνται οι μαθητές και πόσο κοντά βρίσκονται σε άλλους μαθητές που συνήθως αναπτύσσονται. Η κοινωνική διάσταση περιλαμβάνει πόση αλληλεπίδραση έχουν οι μαθητές μεταξύ τους και πόσο αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο. Η ακαδημαϊκή διάσταση περιλαμβάνει το πόσο καλά διδάσκει το σχολείο τους μαθητές. Αυτά είναι μερικά από τα κριτήρια που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν για να αξιολογηθεί πόσο επιτυχημένο είναι το σχολείο στη συμπερίληψη μαθητών. Η ένταξη στο σχολείο σημαίνει ότι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν πλήρως και ενεργά στη ζωή του συνηθισμένου σχολείου, γεγονός που τους καθιστά πολύτιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και αναπόσπαστα μέρη της. Αυτός ο ορισμός προϋποθέτει ότι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την κοινότητα, επομένως η ένταξη περιλαμβάνει την ικανότητα προσαρμογής προγραμμάτων σπουδών, μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών με διαφορετικούς τρόπους. Όταν οι άνθρωποι κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Μερικές φορές, αυτό περιλαμβάνει να βρίσκονται κοντά σε άτομα που έχουν διαφορετικές ικανότητες ή αναπηρίες. Οι δάσκαλοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο βοηθώντας τα παιδιά να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες είναι ένας σημαντικός παράγοντας. Μερικοί μαθητές καταφέρνουν να ενσωματωθούν με άλλους εάν τοποθετηθούν σε επίσημες τάξεις, αλλά αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Συχνά είναι πιο σημαντικό για τους μαθητές να βρίσκονται κοντά στους συμμαθητές τους και να μαθαίνουν από αυτούς.

Τέλος, η ένταξη σημαίνει ότι όλοι σε ένα σχολείο αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Είναι σημαντικό οι αξίες και οι πολιτικές του σχολείου να ταιριάζουν με τις αξίες των μαθητών, προκειμένου να καταστεί επιτυχής η ένταξη. Αλλά η ένταξη απαιτεί επίσης από το σχολείο να εφαρμόζει καλές πολιτικές και πρακτικές σε όλους τους τομείς, από το οργανωτικό επίπεδο μέχρι το κοινωνικό και ακαδημαϊκό/πολιτιστικό. Εάν οι στόχοι του σχολείου δεν ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες των μαθητών, η ένταξη δεν θα είναι επιτυχής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

3.1. Η έννοια, η φιλοσοφία και ο σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής/ ενταξιακής εκπαίδευσης & του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση

Στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, η συμπερίληψη αναγνωρίζεται ως μια ουμανιστική προσέγγιση προς κάθε είδους διαφορετικότητα. Αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο γνωστικής και κοινωνικής ενθάρρυνσης όλων των μαθητών, με και δίχως αναπηρία, το οποίο στοχεύει σε ένα αποτελεσματικό σχολείο και σε μια δίκαιη κοινωνία. Θεμελιώδης αρχή της συμπερίληψης είναι οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και βασικός στόχος είναι το «Σχολείο για Όλους».

Πρακτικά, η συμπεριληπτική/ ενταξιακή εκπαίδευση σημαίνει πως όλοι οι μαθητές θα φοιτούν στο ίδιο σχολείο, θα διδάσκονται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, θα ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά αυτό θα διαφοροποιείται ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε μαθητή, λαμβάνοντας ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση (Gurta & Rous, 2016).

Αναμφισβήτητα, τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά εμπόδια που περιορίζουν τη μάθηση (Hall, Strangman, & Meyer, 2003). Για παράδειγμα, το τυπωμένο κείμενο αναγκάζει τους μαθητές με περιορισμένη ικανότητα στην όραση, την αποκωδικοποίηση, την αντίληψη και την κατανόηση να προσαρμοστούν σε αυτό, όσο και όπως μπορούν. Οι μαθητές με κινητική αναπηρία, περιορισμούς της λεπτής κινητικότητας, τύφλωση-αμβλυωπία, κώφωση-βαρηκοΐα, περιορισμό της ομιλίας, και της γλώσσας μπορούν να ωφεληθούν σε μεγάλο βαθμό από τον καθολικό σχεδιασμό μάθησης (Αραμπατζή, 2008).

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση συντελεί στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών από διαφορετικά περιβάλλοντα, με διαφορετικές ανάγκες και χαρακτηριστικά (Garderen & Whittaker, 2006) και παρέχει δυνατότητες για εξατομικευμένα αποτελεσματικότερη εκπαίδευση.

Ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης συνδέεται με τη Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, την οποία διατύπωσε ο Gardner το 1983 και σύμφωνα με αυτή, νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ανθρώπου να λύνει προβλήματα ζωής, να βρίσκει και να δημιουργεί λύσεις σε προκλήσεις, να παράγει προϊόντα ή υπηρεσίες που έχουν σημασία σε μια κουλτούρα. Η νοημοσύνη δεν είναι μια και ενιαία. Αποτελείται από τις παρακάτω εν-νέα διαφορετικές και ανεξάρτητες μονάδες που έχουν έδρα σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου:

1. Γλωσσική – λεκτική (verbal – linguistic intelligence, language/word smart)
2. Λογική – μαθηματική (logical mathematical intelligence, number/reasoning/logic smart)
3. Οπτική – χωρική (visual – spatial intelligence, picture/space smart)
4. Ενδοπροσωπική (intra-personal intelligence, self smart)
5. Διαπροσωπική (inter-personal intelligence, people smart)
6. Μουσική (musical – rhythmic- harmonic intelligence, music smart)
7. Σωματική – κιναισθητική (bodily - kinesthetic intelligence, body smart)
8. Φυσιογνωστική – νατουραλιστική (naturalistic intelligence, nature smart)
9. Υπαρξιακή – φιλοσοφική (existential intelligence)

Κάθε άνθρωπος διαθέτει και τους εννιά τύπους νοημοσύνης, αλλά σε διαφορετικό βαθμό και κάποιους τους αναπτύσσει περισσότερο, ενώ άλλους λιγότερο κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Ο συνδυασμός των εννέα ειδών νοημοσύνης σε κάθε άτομο είναι μοναδικός. Επειδή η νοημοσύνη αναπτύσσεται διαρκώς όχι μόνο λόγω των γενετικών καταβολών, αλλά και του περιβάλλοντος, δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι με ταυτόσημο προφίλ νοημοσύνης, εξαιτίας της διαφοράς των εμπειριών τους.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αποκτά ιδιαίτερη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κύριος παράγοντας για την άνιση ανάπτυξη των ειδών νοημοσύνης θεωρείται το σχολείο, που επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο τύπων: της γλωσσικής και της λογικομαθηματικής, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες. Αντίθετα, είναι πολύ σημαντικό ο κάθε μαθητής να μαθαίνει με το δικό του τρόπο και ο δάσκαλος να διδάσκει με πολλαπλούς τρόπους. Αυτή ακριβώς είναι και η φιλοσοφία του καθολικού σχεδιασμού μάθησης, η οποία ενισχύεται με τη χρήση πολλαπλών μέσων, τα οποία απευθύνονται σε όλα τα είδη της Νοημοσύνης κατά Gardner.

Ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση ως φιλοσοφία θεωρεί αναγκαίες και απαραίτητες κάποιες τεχνικές, ανάμεσα σε αυτές την τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ως φιλοσοφική θεωρία η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα συνολικό τρόπο σκέψης για τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση με γνώμονα ότι ο κάθε μαθητής είναι μια ξεχωριστή οντότητα και πρέπει να αντιμετωπίζεται ανάλογα (Tomlinson, 2001). Σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η έννοια του «μέσου» μαθητή δεν υφίσταται. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ουσία είναι ένα μίγμα διδασκαλίας σε μικρές ομάδες, εξατομικευμένης παρέμβασης και κλασικής συνολικής διδασκαλίας της τάξης. Οι τομείς στους οποίους πραγματοποιείται η διαφοροποίηση είναι το περιεχόμενο, η διαδικασία και τα προϊόντα μάθησης (Tomlinson, 1995). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία απευθύνεται σε έναν υποτιθέμενο «μέσο» μαθητή προσφέροντας κοινό υλικό και τρόπο αξιολόγησης. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιείται υλικό διαβαθμισμένης δυσκολίας και οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λαμβάνουν υπόψη τους τις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ισοδυναμεί με τροποποίηση ή απλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων για συγκεκριμένους μαθητές. Άλλωστε, ο υπέρμετρος τονισμός της εξατομικευμένης μάθησης αποδυναμώνει την ομαδική ή συλλογική διάσταση της μάθησης, που είναι και το κεντρικό ζητούμενο σε κάθε ενταξιακή/συμπεριληπτική πολιτική και επιπλέον πιθανά να οδηγήσει σε απλή ετικετοποίηση και διαχωρισμό των μαθητών (Corbett, 2001).

Οι δυο όροι, καθολικός σχεδιασμός μάθησης και διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζονται, αλλά έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά και ιδιαίτερη σχέση μεταξύ τους. Ένα από αυτά είναι η ευελιξία και η ποικιλία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα των μαθητών και να ενισχύεται η πρόσβασή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Τα πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, τα πολλαπλά μέσα συμμετοχής και τα πολλαπλά μέσα έκφρασης του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση παραλληλίζονται με το περιεχόμενο της μάθησης, τη διαδικασία της μάθησης και τα προϊόντα της μάθησης, τα οποία διαφοροποιούνται κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η ουσιαστικότερη διαφορά του καθολικού σχεδιασμού μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση

υποστηρίζει και απαιτεί την εξ αρχής ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ώστε να μην απαιτείται τροποποίηση και προσαρμογή εκ των υστέρων. Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν απαιτεί κάτι τέτοιο. Μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία υλοποιούνται πολλές θεμελιώδεις αρχές του καθολικού σχεδιασμού μάθησης.

3.2 Οι βασικές αρχές, τα επίπεδα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι πρακτικές εφαρμογές της

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι πανάκεια, αλλά με την υποστήριξη όλων των συντελεστών της μαθησιακής διαδικασίας του σύγχρονου συμπεριληπτικού σχολείου μπορεί να πετύχει ικανοποιητικά αποτελέσματα (Παπαδοπούλου, 2014). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εδραίωση ενός παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Κοσσυβάκη & Μπρούζος, 2006).

Σύμφωνα με την Tomlinson οι βασικές αρχές που πρέπει να πληρούνται κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι οι εξής:

- Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι πολύ καλός γνώστης του διδακτικού του αντικειμένου.
- Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται την διαφορετικότητα των μαθητών του και να οργανώνει ανάλογα το μάθημά του, χρησιμοποιώντας πληθώρα υλικού ανάλογα με τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ ή στυλ μάθησης των μαθητών. Μάλιστα, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του με τους μαθητές στην διαμόρφωση της διδασκαλίας.
- Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνδυάζει διαρκώς και δυναμικά τη διδασκαλία με την αξιολόγηση (Σούρτζη, Ιωακειμίδου, Βλάχος, Κουτσοσπύρου, & Χατζημιχαηλίδης, 2016)
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία να χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Τόσο στην εναλλαγή της εργασίας από ατομική, σε ομαδική ή ολόκληρης της τάξης, όσο και στον τρόπο σύνθεσης και οργάνωσης των ομάδων, καθώς και στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε αυτή να είναι αποδοτική για όλους.
- Ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί τον ατομικό ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή. Δεν κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο όλοι οι μαθητές να ολοκληρώσουν ταυτόχρονα τις εργασίες που τους ανατέθηκαν.

- Απώτερος στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης είναι η ατομική βελτίωση και επιτυχία του κάθε μαθητή.

- Οι κυρίαρχοι στόχοι που τίθενται κατά τη διδασκαλία με διαφοροποίηση της εργασίας είναι η βελτίωση και η προσωπική επιτυχία του κάθε μαθητή.

Η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι δυνατόν να διαφοροποιείται σε ποικίλα πεδία, ενώ οι βασικοί άξονες είναι δύο: α) το αναλυτικό πρόγραμμα (μαθησιακό περιβάλλον, περιεχόμενο, διαδικασία, τελικό προϊόν, αξιολόγηση) και β) σύμφωνα με τον/τη μαθητή/τρια (μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ ή στυλ μάθησης).

Ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες και τις ανάγκες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιεί τη διδασκαλία με βάση κάποιο από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν και όχι απαραίτητα και ταυτόχρονα όλα. Συχνά, βέβαια, κάποιο από αυτά είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με κάποιο άλλο ή επικαλύπτει κάποια άλλα. Αναφορικά με το περιεχόμενο, περιλαμβάνεται το διδασκόμενο αντικείμενο, δηλαδή οι έννοιες, το πληροφοριακό υλικό και τα γεγονότα που επιδιώκεται να μάθουν οι μαθητές, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους θα επιδιωχθεί η διδασκαλία και η μάθηση. Αν και το εννοιολογικό πλαίσιο ή το πληροφοριακό υλικό δεν τροποποιείται έντονα, ο διδακτικός τρόπος και η μεθοδολογία μπορεί να ποικίλει. Μπορεί να ακολουθείται η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, τα πολλαπλά διδακτικά εγχειρίδια, τα συμπληρωματικά φύλλα δραστηριοτήτων, τα διαφοροποιημένα προγράμματα με χρήση ΤΠΕ, τα ποικίλα οπτικοακουστικά μέσα, η διαφοροποίηση του διαθέσιμου χρόνου, η συμπύκνωση του Αναλυτικού Προγράμματος, κ.λπ. (Tomlinson, 2015).

Η διαφοροποιημένη διαδικασία περιλαμβάνει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές οδηγούνται στην κατανόηση και την κατάκτηση των νέων γνώσεων και εννοιών. Για παράδειγμα, δραστηριότητες κλειστού ή ανοιχτού τύπου, φύλλα εργασίας κλιμακούμενης δυσκολίας, υλικό στήριξης όπως τα λεξικά και το εκπαιδευτικό λογισμικό, ομαδικές σύνθετες εργασίες, οι λέσχες ανάγνωσης λογοτεχνίας, τα παζλ- jigsaw, το προσωπικό ημερολόγιο, κ.λπ. (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Το τελικό προϊόν ή αποτέλεσμα περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής εκφράζει τη γνώση που έχει κατακτήσει μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ουσιαστικά, αποτελεί την προσωπική σφραγίδα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ενδεικτικά μπορεί να είναι μια ομαδική έρευνα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας κατασκευής, η

επίλυση προβλήματος, μια συνέντευξη ή συλλογή δεδομένων, η παρουσίαση στην τάξη, η συγγραφή παραμυθιού ή ποιήματος, η δραματοποίηση, η κατασκευή μιας ιστοσελίδας, κ.λπ. (Tomlinson, 2015).

Η αξιολόγηση αναφέρεται στον τρόπο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, τα οποία καθορίζουν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής ως άτομο και προσωπικότητα έχει επιτύχει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και ενημερώνει δυναμικά για τον περαιτέρω σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι μια σημαντική και συνεχής διαδικασία και μπορεί να είναι διαγνωστική, διαμορφωτική ή τελική/αθροιστική (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η διαγνωστική, λαμβάνει χώρα πριν την έναρξη της διδακτικής διαδικασίας και βοηθά στη διαμόρφωση των διδακτικών στόχων. Η διαμορφωτική συμβαίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και εξετάζει αν αυτή είναι σύμφωνη με τους αρχικούς στόχους, την πρόοδο και τις επικαιροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Η τελική ή αθροιστική συμβαίνει μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό να είναι επακριβώς καθορισμένο το τι θα αξιολογηθεί και με ποιον τρόπο, ώστε η ανατροφοδότηση να είναι έγκυρη και έγκαιρη.

Η διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει αξιολόγηση της γνώσης που κατέχει ήδη ο μαθητής πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον ανάλογο τρόπο θα εμπλουτιστούν τα πληροφοριακά κενά ή θα διορθωθούν οι πιθανές παρανοήσεις. Για το σκοπό αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν κείμενα διαφορετικής δυσκολίας, λίστα με λέξεις- κλειδιά πριν τη διδασκαλία, ευέλικτη χρήση του χρόνου, συμπύεση της διδακτέας ύλης, συμβόλαια μάθησης, γραφικοί οργανωτές για καταγραφή σημειώσεων, μικροδιδασκαλία, χρήση ποιοτικής αξιολόγησης, κ.λπ. (Tomlinson, 2010).

Το μαθησιακό προφίλ ή στυλ μάθησης των μαθητών εξαρτάται από τις δεξιότητες, τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους, έτσι ώστε οι δραστηριότητες στις οποίες θα κληθούν να συμμετάσχουν να είναι κατάλληλες και εναρμονισμένες με αυτά τα χαρακτηριστικά. Ανάλογη θέση και σημασία έχουν και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ωστόσο, υπάρχουν μαθητές με ένα ή περισσότερα προφίλ μάθησης, καθώς και με πολλαπλά ενδιαφέροντα. Αυτοί είναι πιθανό να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά σε πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες (Tomlinson, 2010).

Οι κύριες προϋποθέσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι δύο:

1) Να υπάρχει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό και πρακτικό σχέδιο και

2) Να υπάρχει ένα πλαίσιο συνεχούς παρακολούθησης, στήριξης και ανατροφοδότησης του τρόπου εφαρμογής αυτού του σχεδίου.

Αυτές οι προϋποθέσεις συνοδεύονται από έξι παραμέτρους, καθοριστικές για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία: το όραμα για την εκπαίδευση, η ύπαρξη παιδαγωγικής και διδακτικής φιλοσοφίας, η σαφής διατύπωση αρχών και στόχων, ο ακριβής προσδιορισμός των κριτηρίων διαφοροποίησης του μαθητικού δυναμικού, η ευελιξία στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, η διαρκής αξιολόγηση του προγράμματος, ο ικανοποιητικός αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη, η διαρκής και ουσιαστική επιμόρφωση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης, αλλά και η δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, όπως εγχειρίδια, δραστηριότητες και άλλα διδακτικά μέσα. (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008), (Ματσαγγούρας, 2008), (Tomlinson, 2010).

3.3. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη: Ζητήματα σχεδιασμού, Στρατηγικές & τεχνικές διαφοροποίησης

Οι απαιτήσεις σε μια τάξη Διαπολιτισμικού Σχολείου με αλλοδαπούς μαθητές, όπως την μελετά ο Καράμηνας (2009) είναι μεγάλες, με αποτέλεσμα την αναγκαιότητα από τον εκπαιδευτικό της γνώσης της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως και τη γνώση για την αξιοποίηση των Σχεδίων Εργασίας, όπως οφείλουν να προσαρμόζονται την κάθε φορά, ανάλογα με τις απαιτήσεις, τις ανάγκες και τις προσδοκίες της τάξης του. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, πληροφορεί ο Καράμηνας (2009), συνιστά άλλωστε υψηλού επιπέδου διεργασία που αξιώνει από τους εκπαιδευτικούς μεγάλη ευελιξίας της διδασκαλίας, συμμόρφωση με τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος και στην εξήγηση των γνώσεων σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί σύνθετη διαδικασία που εμπεριέχει τη διδασκαλία που απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη, τη διδασκαλία σε ομάδες, αλλά και την εξατομικευμένη διδασκαλία (Καράμηνας, 2009).

Σε ένα παράδειγμα σχεδιασμού μαθήματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΠΕΚΕ, 2021), γίνεται πρόνοια από τον εκπαιδευτικό για την έγκαιρη κατανόηση από τους μαθητές όλων των δύσκολων εννοιών του κειμένου, πριν

αυτό να παρουσιαστεί στους μαθητές. Αυτό επιτυγχάνεται αφού ενδείκνυται ο εκπαιδευτικός να προσχεδιάσει τις [κατάλληλες] δραστηριότητες κατανόησης λεξιλογίου, έχοντας λάβει υπόψη του το γεγονός ότι [στη διαφοροποιημένη τάξη], πολλοί μαθητές μπορούν, πράγματι, ν' ανταποκριθούν στην νοηματική διερεύνηση αλλά και στο ότι, στην ίδια διαδικασία, ορισμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες (Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΠΕΚΕ, 2021). Έτσι, ο δάσκαλος έχει σχεδιάσει εκ των προτέρων τις δραστηριότητες με ανάλογη προσαρμογή [απλοποίηση, επεξήγηση, προσάρτηση εικονιδίων] στις εκάστοτε ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών. Αποτέλεσμα της προεργασίας είναι, οι προτεινόμενες δραστηριότητες, αναλόγως του βαθμού δυσκολίας της κατανόησης να μπορούν ν' απευθύνονται τόσο σε μαθητές που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες όσο και εκείνους που δυσκολεύονται (Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΠΕΚΕ, 2021). Η συγκρότηση των ομάδων εργασίας μέσα στην τάξη παίζει επίσης, όπως επισημαίνεται στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου ΠΕΚΕ (2021), σπουδαίο ρόλο και γίνεται με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών στον τρόπο διερεύνησης της δραστηριότητας, καθώς και στον τρόπο ανταπόκρισής τους. Οι δραστηριότητες μπορούν να διεξάγονται εναλλακτικά, ομαδικά ή ατομικά ανάλογα με την κρίση του εκπαιδευτικού που γνωρίζει την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Παρατηρείται από τους Λάππα και Μαντζίκο (2018) ότι η κατάρτιση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Από τη διαπίστωση αυτή προκύπτει το συμπέρασμα ότι ακόμη το σύνολο των εκπαιδευτικών δεν είναι εξ ολοκλήρου ταγμένο υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, γεγονός που μπορεί να αποδίδεται σε απουσία σχετικής κατάρτισης. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, επισημαίνουν οι Λάππα και Μαντζίκος (2018), μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση αλλά και στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών όχι μόνο στο στενό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Δημοπούλου & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2015). Δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, επισημαίνεται από τους Λάππα και Μαντζίκο (2018), με το να είναι ευέλικτοι και δεκτικοί στην αλλαγή διαμορφωμένων στάσεων (π.χ. ότι οι μαθητές με αναπηρία μαθαίνουν καλύτερα μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας) και με το να ενθαρρύνουν την αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μπορούν να οδηγήσουν σε ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Strogilos et al., 2013).

Ακόμη, αναπόφευκτα γεννιέται το ερώτημα αν, ένας εξαιρετικός εκπαιδευτικός της γενικής παιδείας μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματικός και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Όμως πρόκειται για ένα σαφώς υποθετικό ερώτημα, το οποίο για να απαντηθεί υπεύθυνα και με βαθμό αξιοπιστίας, απαιτεί διενέργεια στοχευμένης εμπειρικής μελέτης. Αντίληψη που επαναλαμβάνεται από τους Λάππα και Μαντζίκο (2018), σύμφωνα με τους οποίους, οι Κοντολέων και Ντεροπούλου-Ντέρου (2013), μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, τονίζουν ότι η επιμόρφωση τόσο των ειδικών όσο και των γενικών εκπαιδευτικών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη και την αύξηση του βαθμού αισιοδοξίας και αυτοπεποίθησης για τη δυναμική προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν επιτυχώς στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού. Δυναμισμός, αισιοδοξία και κατάρτιση λοιπόν, συνάγεται σχεδόν αβίαστα ότι θεωρούνται και είναι απαραίτητα στοιχεία στην αδιάλειπτη προσπάθεια που συνεπάγεται η επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Βέβαια, στους Λάππα και Μαντζίκο (2018) επαναλαμβάνεται η αναγκαιότητα της αγωγής συνεργασίας ανάμεσα στην ειδική και τη γενική εκπαίδευση, ενώ τονίζεται το γεγονός ότι, επί του παρόντος η συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών παραγόντων, όταν δεν είναι συγκρουσιακή, είναι τουλάχιστον τυπική και επιφανειακή, πράγμα αντιπαραγωγικό για την καρδιά της προσπάθειας, την επιτυχία της ένταξης μέσα από τη διαφοροποιημένη μάθηση. Τέλος, επισημαίνεται ότι η ελλιπής κατάρτιση ευθύνεται εν μέρει και για το χάσμα ανάμεσα στην γενική και ειδική εκπαίδευση. Όσο περισσότερο θα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, πληροφορούμαστε από τους Λάππα και Μαντζίκο (2018), τόσο θα αντιλαμβάνονται και θα αναγνωρίζουν τον ενισχυτικό ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Φαίνεται πως η εμπειρία στη συνδιδασκαλία, διαπιστώνουν οι Λάππα και Μαντζίκος (2018), οδηγεί στη διαπίστωση ότι, με το να μοιράζονται τις ευθύνες, η διδασκαλία γίνεται πιο αποτελεσματική για τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία (Stefanidis & Strogilos, 2015). Αξίζει να σημειώσουμε ότι για το χάσμα συνεργασίας συχνά ευθύνεται η νοοτροπία, ο φόβος κλονισμού του status quo και, τελικά, η απροθυμία της συνεργασίας.

Άλλωστε για το ζήτημα αυτό, πληροφορούμαστε από τους Λάππα και Μαντζίκο (2018), ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στους

μαθητές με αναπηρία, οι οποίοι λαμβάνουν κυρίως εξατομικευμένη διδασκαλία από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς που βρίσκονται εντός τάξης (Magiera, Zigmond, 2005).

Το προφίλ του κατάλληλου εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως εκ τούτου, μπορεί να είναι πολύ διαφοροποιημένο από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, με το έργο τους να είναι εξίσου αποδοτικό. Ωστόσο, το προφίλ του κατάλληλου παιδαγωγού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελείται από ένα σύνολο από κοινά γνωρίσματα που αφορούν ζητήματα ουσιαστικά, αξιακά, και στην εμπέδωση της σημασίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τη διαφοροποίηση, όσο και τυπικά που αναφέρονται στις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζει τις τακτικές διαφοροποίησης στην τάξη.

3.4. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή στη Διαφοροποιημένη Μάθηση

Παραπάνω έγινε αναφορά στο προφίλ στα επιμέρους γνωρίσματα που στοιχειοθετούν έναν ικανό εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αυτός είναι αδιάλειπτα προσανατολισμένος στην αυτονόμηση των μαθητών, την επαρκή εμπέδωση της διδακτέας ύλης, την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση και την προετοιμασία τους για την επίσης απρόσκοπτη ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό. Στο πλαίσιο μίας τέτοιας στοχοθεσίας καίρια κρίνεται η αξιοποίηση των ικανοτήτων των μαθητών ώστε να διασφαλίζεται μία ικανοποιητική ζωή όχι μόνο στα προστατευμένο σχολικό περιβάλλον, αλλά κυρίως στην κοινωνία, όπου η πληθώρα των προκλήσεων μπορεί να πτοήσει το ηθικό του ατόμου.

Βασικό στοιχείο της διαφοροποίησης, εξηγεί η Κωνσταντινίδου (2020), συνιστά το γεγονός ότι ο μαθητής είναι ο πρωταγωνιστής της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η ανάληψη μιας δύσκολης και απαιτητικής θέσης: του συνεργάτη, [του συνοδοιπόρου] που ενθαρρύνει και προωθεί τον μαθητή, [του ενήλικα] που προσφέρει ευκαιρίες δράσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών (Κωνσταντινίδου, 2020). Εκπαιδευτικός, πληροφορούμαστε από την Κωνσταντινίδου (2020), είναι ο άνθρωπος που προάγει την ανάληψη ευθύνης, την ανάπτυξη στάσεων και τις [αναγκαίες] δεξιότητες αυτόνομης μάθησης από μέρους των μαθητών.

Προκειμένου τη διδακτική διαδικασία να διατρέχουν οι αρχές της μεθοδικότητας και οργάνωσης, ο εκπαιδευτικός, κατά την Κωνσταντινίδου (2020) καλείται πρώτιστα να αντιληφθεί τα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν ως βασικό μέλος της σχέσης αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές. Αφού [ο εκπαιδευτικός] εντοπίσει τα γνωρίσματα αυτά, τότε θα μπορεί να προσδιορίσει τους [κατάλληλους] στόχους ενίσχυσης και βελτίωσης, διεξάγοντας συνεχή αυτοαξιολόγηση και αποφεύγοντας την επανάπαυση.(Βασιλειάδου,2017).

Πληροφορούμαστε από τους Ακριτίδη και Τοκατζόγλου (2019) ότι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη διαφορετικότητα των μαθητών, και τη συνακόλουθη διαφορά αναγκών εκμάθησης (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποίηση [ως μέθοδος] απευθύνεται στις ατομικές ανάγκες μάθησης και τους προσωπικούς τρόπους εκμάθησης κάθε μαθητή. Αν και δεν υπάρχει κανένας σωστός τρόπος να διαφοροποιηθεί η συγκεκριμένη οδηγία, ωστόσο υπάρχουν ορισμένες κατευθυντήριες που καθοδηγούν την προσέγγιση (Tomlinson, 2001). Θεμελιώδη στοιχεία μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι τα χαρακτηριστικά των **μαθητών και το δομημένο μαθησιακό περιβάλλον** (Ακριτίδης, Τοκατζόγλου, 2019, δική έμφαση).

Ο εκπαιδευτικός, όπως παρατηρεί η Κουτσελίνη (2009), διαφοροποιεί τη διδασκαλία του βασισμένος στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τον τύπο μάθησης και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι ικανός να προάγει την ακαδημαϊκή τους επίδοση, όσο και να διαμορφώσει θετικές στάσεις για το σχολείο και τη μάθηση. Σύμφωνα με τους Tomlinson & Eidson (2003) ένας ικανός δάσκαλος συνδυάζει το απαραίτητο περιεχόμενο διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντα των μαθητών προκειμένου «να ενδιαφερθεί και να συμμετάσχει ο μαθητής». Άλλωστε, όπως παρατηρούν οι Ακριτίδης και Τοκατζόγλου (2019), οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί προσφέρουν την ευκαιρία στους μαθητές να αποκαλύψουν τα ενδιαφέροντα τους πέρα από το βασικό πρόγραμμα σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν επιπλέον να υποστηρίξουν τους μαθητές στην απόκτηση νέων ενδιαφερόντων, μετατρέποντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σε διασκέδαση (Ακριτίδης, Τοκατζόγλου, 2019).

3.5. Η Διαφοροποίηση στην Τάξη: Ερευνητικά Πορίσματα και Προτάσεις

Η θεωρητική προσέγγιση της διαφοροποιημένης μάθησης και το συμπεριληπτικό μοντέλο διδασκαλίας αποτυπώνονται με τρόπο λογικό και ελκυστικό. Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της μακροπρόθεσμης εφαρμογής της, έρευνες όπως αυτές των Βαλιαντή κ.α. (2013), επαληθεύουν ότι η διαφοροποίηση αποτελεί μία κοινωνικά προσανατολισμένη διδακτική προσέγγιση με μεγάλες παιδαγωγικές δυνατότητες. Ενδεικτικά ως προς τούτο η Βαλιαντή κ.α. (2013) αναφέρουν ότι στην έρευνά τους δεν παρατηρήθηκε επένεργεια του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου στην πρόοδο των μαθητών που συμμετείχαν σε διαφοροποιημένα μαθήματα, παρότι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των μαθητών σχετιζόταν με την αρχική τους επίδοση. Η διαπίστωση αυτή γίνεται, προς επίρρωση της [γνωστής] δυνατότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να αντισταθμίσει τους περιορισμούς του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου (Κουτσελίνη, 2008), καθώς και να μεγιστοποιήσει των μαθησιακών αποτελεσμάτων για το σύνολο των μαθητών.

Η Κωνσταντινίδου (2020) επιχειρεί να απαντήσει στο κρίσιμο ερώτημα που αφορά το «μέσα από ποιους τρόπους γίνεται αποτελεσματικότερη η διαφοροποιημένη διδασκαλία συγκριτικά με την παραδοσιακή;», εξηγώντας, ότι σε σχέση με τις πολυεπίπεδες ανάγκες των μαθητών, προκύπτει ότι οι μαθητές μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αλληλοεπιδρούν και ανταλλάσσουν απόψεις προάγοντας την κοινωνικοποίηση. Η ασύγχρονη εργασία δίνει, επίσης, στους μαθητές τον αναγκαίο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες, το οποίο προκύπτει και από τις απαντήσεις των μαθητών σε σχετική έρευνα η οποία υπέδειξε ότι το 91,67% δεν επηρεάστηκε από τον χρόνο με αρνητική χροιά (Κωνσταντινίδου, 2020). Στη συγκεκριμένη έρευνα, με τη χρήση των διαγραμμάτων οι μαθητές ήταν σε θέση να ελέγχουν την πορεία της μάθησης τους ποιοτικά και ποσοτικά με αποτέλεσμα την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και σε προσωπικό επίπεδο (Κωνσταντινίδου, 2020). Σε σχέση με τον παράγοντα συναισθηματική επιρροή, παρατηρεί η Κωνσταντινίδου (2020), λόγω του άγχους και του φόβου της αποτυχίας, η εφαρμογή των διαφοροποιημένων στρατηγικών έδρασε στα ερευνητικά υποκείμενα καταλυτικά, με το 87,5% των μαθητών να παραδέχονται πως ένιωσαν θετικά συναισθήματα. Ακόμη, μέσω της παρατήρησης ο εκπαιδευτικός μεριμνούσε να διαφοροποιεί είτε τον τόνο είτε τον τρόπο ομιλίας στους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Κωνσταντινίδου,

2020). Παρατηρήθηκε, σύμφωνα με την Κωνσταντινίδου (2020), η ορθή διανομή των ρόλων από την πλευρά του εκπαιδευτικού καθώς ο ίδιος προνόησε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα κίνητρα των μαθητών, γεγονός που προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Τέλος, όσον αφορά το έργο του εκπαιδευτικού, την ορθή διαχείριση αλλά και την αποτελεσματικότητά του, μέσα από την κατάλληλη στήριξη και πληροφόρηση η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πιο ευχερής στην πράξη (Κωνσταντινίδου, 2020).

Ο πυρήνας του κυττάρου της διαφοροποιημένης μάθησης είναι ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός ωστόσο θέτει το υπόβαθρο, εμπλουτίζει με την κατάλληλη νοοτροπία, σχεδιάζει τα κατάλληλα μαθήματα, επιλέγει και εφαρμόζει με δεξιοτεχνία τα κατάλληλα μέσα και εκπαιδευτικά εργαλεία για την καρποφορία του μαθήματος. Κεντρικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την εφαρμογή και τα αποτελέσματά της. Είναι ένας ρόλος κρίσιμος, υπεύθυνος και πολυδιάστατος. Ο εκπαιδευτικός στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ενεργεί ως απλός αγωγός της γνώσης αλλά ενορχηστρώνει τον σχεδιασμό και τη σωστή διεκπεραίωση της διαδικασίας της έως το τέλος της-με την αριστοτελική έννοια, δηλαδή τον σκοπό, την ενδελέχεια της μάθησης και την ολοκλήρωση του ατόμου μέσα από την εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συμπεράσματα & Προτάσεις

4.1. Συμπεράσματα

Σήμερα είναι επιβεβαιωμένη η διαπίστωση ότι ο μαθητικός πληθυσμός απαρτίζεται από χιλιάδες διαφορετικές ανάγκες: μαθητές με εντελώς διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, προερχόμενοι από ετερόκλητο πολιτισμικό και συχνά γλωσσικό υπόβαθρο, διαφορετικές παραστάσεις, με διαφορετικές προτιμήσεις ως προς τον τρόπο μάθησης. Το παραπάνω γεγονός οδηγεί στην αναγκαιότητα της μακροπρόθεσμης και συνεπούς ένταξης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην παιδαγωγική πρακτική στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα, την Ευρώπη, αλλά και στην παγκόσμια κοινότητα,

δημιουργούν αντιφατικούς και αντικρουόμενους προσανατολισμούς σε θέματα ισότητας και δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Από τη μια υπάρχει το όραμα «Εκπαίδευση για Όλους» και από την άλλη διακρίσεις και ανισότητες, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται από τους νόμους της αγοράς και του ανταγωνισμού. Είναι αναγκαία η αναδιάρθρωση της παιδείας και η τοποθέτηση του ίδιου του μαθητή στο επίκεντρο των υπάρχοντων και καινοτόμων εκπαιδευτικών επιλογών και δράσεων (Σφυρόερα, 2004) . Κάποιες από αυτές είναι η συμπεριληπτική/ ενταξιακή εκπαίδευση, ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέτοιους είδους παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι εξαιρετικά σύνθετες και απαιτητικές. Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να είναι συντονιστικός, υποστηρικτικός και κυρίως ενθαρρυντικός. Μέσα από συνεργατικές πρακτικές σε διάφορα επίπεδα, από αναστοχαστικούς συλλογισμούς και δράσεις, διαφοροποιήσεις επιμέρους παραγόντων διδασκαλίας και μάθησης, θα ενισχυθεί η ενταξιακή κουλτούρα αλληλεγγύης στη σχολική κοινότητα, καθώς και η αξιοποίηση του συνολικού δυναμικού κάθε σχολικής μονάδας προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε συνδυασμό με την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μία πολλά υποσχόμενη εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ισότητα και τη δικαιοσύνη στο σχολείο, καθώς και στη σχολική και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους. Αφού γίνει μια γόνιμη αξιοποίηση της ετερογένειας μέσα στο σχολικό περιβάλλον, η συνεργασία, η ισότητα και η δικαιοσύνη θα επεκταθούν και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ο πυρήνας όλων των ετερόκλητων ορισμών της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης υποδεικνύει το ίδιο σημείο: την αναγκαιότητα προαγωγής εκπαιδευτικών συστημάτων και παιδαγωγικών πρακτικών ικανών να ανταποκριθούν στις ετερογενείς απαιτήσεις των μαθητών και να αποδεχθούν ωστόσο, απηχεί την διαφορετικότητα και κάθε μορφής ετερότητα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απορρέει από αυτό το ιδεώδες και εμπίπτει στο οπλοστάσιο της παιδαγωγικής της ένταξης. Η εφαρμογή της είναι συνάρτηση μιας εκτεταμένης σειράς παραγόντων που συντρέχουν κατά την εφαρμογή της. Ενδεικτικά ως προς τούτο αναφέρεται ότι οι προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευέλικτη διάρθρωση της τάξης, ο ανοιχτός σχεδιασμός της και η συγκρότηση ομάδων με δημοκρατική δομή, όπου η ποιότητα των ερεθισμάτων και οι δυνατότητες και οι παρεχόμενες ευκαιρίες έκφρασης να συνεκτιμούν τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες κάθε μαθητή.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική και οι επιμέρους στρατηγικές της έχουν υλοποιήσει μία σοβαρή στροφή προς τη συμπεριληπτική/ένταξιακή εκπαίδευση, αν και με καθυστέρηση δεκαετιών. Στο ίδιο πλαίσιο ολοένα και περισσότερο προάγεται η πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Όσον αφορά τους παράγοντες που οδήγησαν στη βελτίωση του τοπίου και έφεραν στον ορίζοντα της ορατότητας το πλήθος των μαθητών με ευαλωτότητα, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με αναπηρίες, αυτοί είναι αρκετοί και συνυφαίνονται και με κοινωνικής φύσης παράγοντες. Αξίζει να αναφερθεί, ότι οι παιδαγωγοί σήμερα είναι σαφώς περισσότερο κατηρτισμένοι, σε επαγρύπνηση για τη διαρκή τους επιμόρφωση ωθούμενοι από τυπικούς και ουσιαστικούς λόγους. Την ίδια στιγμή, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί είναι αποδεσμευμένοι από στερεοτυπικές αντιλήψεις που χαρακτήριζαν και περιόριζαν εκπαιδευτικούς και γονείς των περασμένων ετών. Έχουν αναπτύξει άλλη προοπτική σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γνωρίζουν από την πείρα τους ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές και αναπηρίες στην κοινωνία είναι όχι μόνο εφικτή αλλά αναγκαία. Για να γίνει αυτό πράξη είναι προϋπόθεση και η κοινωνική αλλαγή, την οποία υποστηρίζουν και προάγουν μέσα από το εκπαιδευτικό τους έργο. Ξέρουν ότι για την πρόοδο απαιτούνται εκατέρωθεν ουσιαστικές αλλαγές. Η απομάκρυνση του κοινωνικού στίγματος γίνεται σταδιακά ο νέος κανόνας, με αποτέλεσμα η διαφοροποιημένη μάθηση να αξιώνει τη θέση που της αντιστοιχεί στην εκπαίδευση, και αυτή η θέση είναι σταθερή, καίρια και αδιάλειπτη. Κυρίως δε, είναι συνεργατική.

Παρατηρήσαμε το πλήθος των ορισμών που αποτυπώνουν με ακρίβεια την ουσία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ένταξης και της συνεργασίας. Διαπιστώσαμε ότι στην καρδιά κάθε ολοκληρωμένου ορισμού βρίσκεται η διαφορετικότητα, στο σχολείο όσο και στην κοινωνία που προϋποθέτει ανάλογες διδακτικές προσεγγίσεις. Ενίοτε προϋποθέτει την αλλαγή της νοοτροπίας. Σταθήκαμε στον κομβικό ρόλο και την πολυδιάστατη λειτουργία του εκπαιδευτικού της διαφοροποιημένης συνεργασίας και τονίσαμε την πρακτική αξία της κατάρτισης, της ευελιξίας και της αναγκαιότητας της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης. Η αισιόδοξη επιμονή και η προσήλωση στον στόχο είναι καίριας σημασίας προς την κατεύθυνση αυτή. Το σχολείο της ένταξης, της πολυφωνίας, της διαφορετικότητας και της ισότητας είναι ένας υλοποιήσιμος στόχος. Αργά ή γρήγορα, ο στόχος της ένταξης μέσα από την εναρμονισμένη

λειτουργία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα επιτευχθεί. Προς επίρρωση του ότι αξίζει η προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου προσφέρονται πορίσματα σχετικών μελετών που έχουν διενεργηθεί για να εξετάσουν τα πρακτικά αποτελέσματα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Γνωσιακά, κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά οι μαθητές στο ολοκληρωμένο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και με τη δεξιοτεχνική ενορχήστρωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού αποδίδουν φανερά καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο αμέσως επόμενος και επείγων στόχος θα είναι στη συνέχεια η προετοιμασία και οι μεταρρυθμίσεις στο εσωτερικό της κοινωνίας ώστε να υποδεχτεί τους απόφοιτους της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης, παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης, πρωτοπορίας στον επαγγελματικό τομέα και ευημερίας σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, αίροντας διά παντός τα τεχνητά εμπόδια που ορθώνονται μέχρι και σήμερα, επισκιάζοντας τα κατορθώματα της ανεπτυγμένης κοινωνίας της πληροφορίας.

4.2. Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Η βιβλιογραφία για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη συμπεριληπτική μάθηση, παρότι ξεκίνησε να συσσωρεύεται σχετικά πρόσφατα, είναι εκτενής. Η ουσιαστική συνεισφορά που μπορεί να οδηγήσει σε τομή και νέες οπτικές στον κλάδο της παιδαγωγικής γίνεται μέσα από τη διεκπεραίωση μελετών: κοινωνικών πειραμάτων, έρευνας δράσης, ποσοτικών ερευνών, μελετών περιπτώσεων, συνεντεύξεων, συγκριτικών μελετών και ερευνών σε βάθος χρόνου. Οι μελέτες που θα συγκρίνουν τη διαφορά στα πρακτικά, ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών της παραδοσιακής και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα συντελέσουν στην εμπέδωση της θέσπισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως ισάξιας με την παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Η τελευταία, παρά τα εγγενή της ελαττώματα και τον παρατηρημένο βαθμό αναποτελεσματικότητας, έχει καταφέρει να εδραιωθεί στη συνείδηση των ανθρώπων ως τουλάχιστον ασφαλής ή δοκιμασμένη, και ως εκ τούτου συχνά προτιμότερη από την «μοντέρνα» διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η εμπέδωση μίας έννοιας μέσα από την καταγραφή των πρακτικών της αποτελεσμάτων παίζει σπουδαίο ρόλο στην αποδοχή της από το ευρύ κοινό. Η συστηματοποιημένη διεξαγωγή μελέτης των επιμέρους στοιχείων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην παιδαγωγική πράξη θα προάγει τη γνώση, την

κατανόηση και την πρακτική εφαρμογή των μεθόδων και των εργαλείων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας και αισίως, θα καταλύσει τα όρια ανάμεσα στους παραδοσιακούς και εκσυγχρονιστές παιδαγωγούς, διαχωρισμός που εκτός από αναχρονιστικός είναι κυρίως άτοπος και ατελέσφορος. Το σχολείο και ο μαθητής αναμένεται να ωφεληθούν αφού σε κάθε περίπτωση αποτελούν τον σκοπό κάθε νέας παιδαγωγικής τομής. Η συστηματική μελέτη θα φέρει στο φως τις βέλτιστες συνθήκες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, παράγοντες βοηθητικούς ή παραλυτικούς στην αποτελεσματικότητά της, θα αποκαλύψει την προσωπικότητα των μαθητών οι οποίοι ενδεχομένως ευνοούνται τα μέγιστα από την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Είναι τέλος, αναγκαία η μεθοδευμένη μελέτη των αποτελεσμάτων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη συμπεριληπτική μάθηση και της τελευταίας σε σχέση με την εύρυθμη κοινωνική ένταξη και τα ποσοστά ευζωίας των μαθητών αργότερα στη ζωή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Νάνου, Α. (2013). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου–Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους(σσ.55-70). Αθήνα: Γράφημα.
2. Ζαρμπούτη, Α., Ξ. (2020). *Η Συμβολή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου Μαθητών της Δ' Τάξης. Πτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
3. Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Αξιολόγηση: Ενδεικτικό Σχέδιο στο Μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. URL: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.1612>.
4. Αραμπατζή, Κ. (2008). Design for all - Ο Καθολικός Σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
5. Βαλιάντη, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία, Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, σσ. 121-134.
6. Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία-Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
7. Κοσσυβάκη, Φ., & Μπρούζος, Α. (2006). Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο Η. Ματσαγγούρας, Η Εξέλιξη της Διδακτικής (σσ. 277-324). Αθήνα: Gutenberg.
8. Κοσσυβάκη, Φ., & Μπρούζος, Α. (2006). Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο Η. Ματσαγγούρας, Η Εξέλιξη της Διδακτικής (σσ. 277-324). Αθήνα: Gutenberg.
9. Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
10. Παπαδοπούλου, Μ. Θ. (2014). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Προγράμματα Σπουδών-Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης. Ηλεκτρονικό περιοδικό (30).
11. Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ., & Χατζημιχαλίδης, Β. (2016). Μια τάξη για όλους. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
12. Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ., & Χατζημιχαλίδης, Β. (2016). Μια τάξη για όλους. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
13. Χριστοφοράκη, Κ. (2008). *“Η ενσωμάτωση Παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία”*. χ.τ
14. Σεϊτανίδου, Θ.Μ. (2018). *Κριτικός Σχολιασμός της Φράσης: «Αφετηρία για την Ανάπτυξη της Πρακτικής μέσα σε ένα Σχολείο Πρέπει να είναι η Διερεύνηση του Πώς οι Υπάρχουσες Πρακτικές Μπορεί να Δρουν ως Εμπόδια στη Μάθηση»*. University of Nicosia.
15. Σούλης, Σ.Γ. (2013). *Ένα Σχολείο για Όλους: Άσκηση Πολιτικής για την Αναπηρία*. Στο: Νάνου, Α. (2013). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου–Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους(σσ.55-70). Αθήνα: Γράφημα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). *Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organizational Cultures and Leadership*. International Journal of Inclusive Education, Vol. 4 (No 4), 401-416.
2. Bottomore, T., & Marshall, T. H. (2001). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*. Αθήνα: Gutenberg.
3. Moon, T. R. (2005). *The Role of Assessment in Differentiation: Theory into Practice*, 4(3): 226-233.
4. Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2007). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the class*. Waco, TX: Prufrock Press.
5. Rose, D. H., & Meyer, A. (2007). *Teaching every student in the digital Age*. Universal design for learning. Educational Technology Research and Development, 55(5), 521-525.
6. Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.
7. Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
8. Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
9. Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). *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.
10. Valiandes, S. (2015). *Evaluating the Impact of Differentiated Instruction on Literacy and Reading in Mixed Ability Classrooms: Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness*. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26. URL: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>.
11. Gupta, S., & Rous, B. (2016). Understanding Change an Implementation, How Leaders Can Support Inclusion. *Young Children*, 82-92.
12. Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation. *National Center on Accessing the General Curriculum*, 7, 9-23.
13. Tomlinson, C. (2010). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.
14. Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., L., A. -D., & Browder, D. M. (2007). Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108-116.