

ηλεκτρονικό περιοδικό
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ**

ΤΟΜΟΣ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 3

Μάρτιος, 2017

ISSN: 1792-2437



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος.

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Παπαδοπούλου Μαρία.

Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

- Αγαπητού Παρασκευή, PhD, Ειδικός παιδαγωγός, Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
- Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βίγκλας Λίνος, M.Ed., Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας
- Δαρόπουλος Απόστολος, PhD, M.Ed., Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Δημουλάς Κωνσταντίνος, M.Ed., MSc, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Κόζυβα Πασχαλίνα, M.Ed, MSc, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κολλάτου Μαρίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός Αγγλικής και Ελληνικής φιλολογίας, Διευθύντρια 3ου ΓΕΛ Λάρισας
- Κόλλιας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κολοκοτρώνης Δημήτριος, M.Ed, MSc, MA, PhD, Σχολικός Σύμβουλος
- Κοντογεωργίου Ασημίνα, M.Ed, PhD, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοντομήτρος Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φιλόλογος, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοτοπούλης Θωμάς, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Κωτούλας Βασίλειος, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Μανώλη Πολυξένη, PhD, MA, Διδακτική των Γλωσσών, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Μάτος Αναστάσιος, M.Ed, PhD, Καθηγητής Φιλόλογος, Υποδιευθυντής Σχολείου
- Ντάμπλιας Χρήστος, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Παπαδημητρίου Άρτεμις, PhD, Σχολική Σύμβουλος Π.Α.
- Παπαδοπούλου Μαρία, PhD, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
- Πατσαδάκης Εμμανουήλ, PhD, M.Ed., Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία, M.Ed, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σταχτέας Χαράλαμπος, PhD, MSc, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σμυρναίος Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τασιός Αθανάσιος, PhD, Διευθυντής Σχολείου
- Τσιόπα Κυρατσώ, M.Ed., Σχολική Σύμβουλος Ε.Α.Ε.
- Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΤΗΤΑ

Περιεχόμενα

σελ.
2

- **Teachers' and students' attitudes and perceptions towards people with disabilities: A review of the literature**
Kofidou Christina & Mantzikos Constantinos.....3
- **Η Ενιαία Εκπαίδευση ως Θέμα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Δικαιοσύνης**
Κωφίδου Χριστίνα24
- **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Προγράμματα Σπουδών - Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης**
Παπαδοπούλου Μαρία.....30

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

Teachers' and students' attitudes and perceptions towards people with disabilities: A review of the literature

Christina Kofidou

Philologist, Ph.D. Candidate at Department of Special Education, University of
Thessaly, Volos, Greece
christy_kof@hotmail.com

Constantinos Mantzikos

SEN substitute teacher at 2nd Kindergarten of Ellassona, Greece
kmantzikos@gmail.com

SUMMARY

Nowadays, with the prevalence of disability models, teachers' attitudes and perceptions on disability and disabled people are sometimes positive and at other times negative. The same can be alleged as for children's attitudes and perceptions concerning disability and disabled persons. Children's attitudes and perceptions are primarily influenced by immediate family, then by school environment and inner circle and are lastly formed by the acquired experiences of children. The literature review showed that some teachers hold a positive attitude towards disability and the inclusion of disabled people, whereas others do not. Furthermore, research indicates that the more obvious the disabilities, the more positive are the attitudes of children. Teachers must develop more positive attitudes towards people with disabilities and promote their inclusion. To this purpose, they must have sufficient knowledge of the whole spectrum of disabilities. The same stands for children who need to develop more positive attitudes towards handicapped people, aiming not only at their acceptance, but also at contributing in their educational and social inclusion.

KEYWORDS: attitudes, perceptions, disability, teachers, children

INTRODUCTION

Stereotypes are social representations, objectified, namely cognitive and emotional structures around groups within social environment, which are widely accepted, emerge and spread under precise social circumstances in the passage of time (Papastamos, 1990). They perform a function that is quite important for the groups. Specifically, they intend to guide the behavior of the members of different groups, when these interact with each other. Gibson (1979) claims that "the purpose of perception is to serve the action and that the perception we have about another person's personality is connected to the way we behave".

Baron and Byrne (1994) define prejudice as "an attitude (usually negative) towards the members of a group, which is exclusively based on the fact that they belong to the particular group". Prejudices have different meaning from that of discrimination, for the reason that discrimination involves actions (usually negative) which aim at target persons of the particular group. As an attitude, prejudice functions like other cognitive forms (Friske & Taylor, 1991), and by that it is meant that the information supporting the prejudice is pointed and sounded out more often in comparison with the information which is not and, therefore, it is saved in memory more steadily. In the scope of prejudices, social representations justify the activation of social stereotypes, which, in turn, are expressed on the level of behavior, which also reproduces the corresponding social representations (Fragoudaki & Dragona, 1997).

The person without disabilities judges the disabled one, according to the type of his prejudices and stereotypes (positive or negative). Since interpersonal attraction is one of most important factors in social interaction, a person without disabilities who has negative prejudices and stereotypes relating to disabilities, will almost never attempt to establish relations with a disabled person (Zoniou – Sideri, 2011).

Research has proven the very important role of the way teachers deal with students with disabilities in their class (Eiserman, Shisler, & Healey, 1995; Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006). This depends on the attitudes and perceptions that they themselves shape over those persons (Lindsay, 2007). Teachers' positive attitudes towards disabled people and their willingness to handle the individual differences of children in the classroom positively and effectively, widely affect both the attitudes of their colleagues, of parents and children without disabilities, as well as the success of educational inclusion (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009).

The stereotypes of disabilities, as a personal tragedy, but also as a deduction from what defines what we consider human, are preserved by reproducing not just feelings of compassion, but also feelings of fear and perhaps of contempt (Hughes, 2009). It is also essential to point out that all (special) "needs" are not given the same recognition and do not have the same effects. Corbett supports that (1998: 41), "the labels are extremely important and their cultural investment is important", especially in socio-cultural contexts that are directed by market forces.

The medical model has led society to restrict itself in the treatment of handicapped persons and to place societal treatment upon individual consciousness. The medical model promotes classification and its basic target seems to be the treatment and normalizing of persons with disabilities. Individuals adopting this model tend to protect, treat and care for disabled persons and they search for ways to control them and dominate, with the intention of prompting their individual adjustment within specific socio-political contexts (Oliver & Barnes, 1998). If disabled people are discriminated and excluded, because they are different in a fundamental way, then we will never accept them as complete members of our society (Morris, 1991). Thus, the more society remains focused on performance and homogenization, the more stigmatization and marginalization of different people are strengthened and the psychological and social problems of these people are intensified (Contopoulou, 2007).

Completing this introductory part, there will be a conceptual clarification of the terms "integration" and "inclusion". "Integration" means "someone's systematic placement within something else and the completion of the person as an independent, integral part of a wider total" (Zoniou-Sideri, 1998: 125). On the other hand, Zoniou-Sideri (2000) claims that "inclusive education" is a result of scientists' attempt to expand the term "integration", which is no longer a goal, but a means to change social data. Its aim is not to be applied only to the restricted boundaries of educational institutions, but to be spread to the wider social structures.

The main difference between these two definitions is that "integration" was implemented as a practice in absence of a theoretical and ideological context and this is the reason of its failure. The inclusion of children with special educational needs in mainstream schools required the effort of co-existence with the existing curriculum. On the other hand, "inclusive education" entails the features of "integration", but also defines the modification of the existing social structures, the revocation of prejudices, the acceptance of dissimilarity, the review of standards and of educational goals, the reformation into a radical educational policy, the planning of new curricula and the training of educators (Ainscow, 1997; Lindsay, 1997).

FACTORS THAT AFFECT CHILDREN'S ATTITUDES AND PERCEPTIONS TOWARDS DISABLED PERSONS

The factors that are likely to affect children's attitudes and perceptions towards disabled persons vary. Some of them are: gender, age, family, educational and multicultural environment. Later, these attitudes and perceptions are shaped by the experiences that

children themselves acquire with disabled persons (Innes & Diamond, 1999). In an article, Vignes et al. (2009) mention that several studies have found a positive correlation between parents' attitudes towards disabled people and children's views on disabled people. On the other hand, in an article, Roberts and Lindsell (1997) advocate that those children's attitudes and perceptions towards various disabilities – especially as for pre-school children – are influenced at an early stage by their mothers' attitudes and perceptions towards these disabilities.

Several studies have been conducted (Bunch & Valeo, 2004; McDougall, Dewit, King, Miller, & Killip, 2004; Nikolarazi et al., 2005) examining the relationship between the shaping of children's attitudes and perceptions towards disabled persons, the existing atmosphere in the educational environment as the effects of inclusion. A large number of surveys have concluded that the inclusion of handicapped children in school, especially in mainstream education, has a positive impact on the development of positive attitudes and perceptions towards people with disabilities (Diamond, 2001; Gash & Goffey, 1995; Kalyva & Agaliotis, 2009). Gash and Goffey (1995) examined 125 female primary students from two different schools. The first school had special educational needs classes (inclusive classes) for children with disabilities, especially for persons with a moderate intellectual disability, whereas the second school had no special education classes. The results of the survey revealed that the schoolgirls attending the school with special educational classes had more positive attitudes towards their classmates with disabilities, as well as they showed to be more interested in social interaction with handicapped persons, compared to schoolgirls who attended the school that offered no special education classes for children with disabilities.

A comparative research by Tirosh, Shanin and Reiter (1997), Bossaert, Golpin, Pijl and Petry (2011) and Vignes et al. (2009) which was carried out on children who lived in Israel, Belgium, France and Canada, ascertained that children in Israel had developed more positive attitudes towards disabled children of the same age in comparison with children from Canada, Belgium and France. A similar survey by Nikolarazi and de Reybekiel (2001), which was carried out in Greece and in the United Kingdom and had a poll sample of 229 Greek students and 234 English students at the fifth and sixth grade in Primary School (10-12 years old), demonstrated that children from Greece had developed more positive attitudes towards persons of the same age with deafness, blindness and the ones using a wheelchair, compared to children who lived in the UK.

On the other hand, a comparable survey which was carried out by Diamond (2001), examined pre-school children's perceptions of providing help to handicapped persons, accepting them and being involved into social interaction with them. The results of the survey indicated that 45 children at pre-school age developed rapport with some classmate with disabilities. However, it was also found that children trying to have a closer relation to some disabled classmate were more sensitive in situations related to different emotions and they expressed a further acceptance of persons with disabilities.

Alike seem to be the conclusions of the survey conducted by Kalyva and Agaliotis (2009), in Greece, using a sample of 60 students at the sixth grade of a Primary school. Half of these students (30) attended a school where there was a student with a physical disability, whereas the other half (30) attended a school where there were no handicapped students or students dealing with any other type of motor disabilities. The results of the survey indicated that the group of the 30 students attending the school where there was the student with a physical disability, appeared to understand the emotional and social problems related to the presence of a motor disability better, compared to the remaining group of 30 students. Consequently, it was obvious that the students who interacted with a person with physical disabilities developed more positive perceptions and attitudes towards that person and his integration, compared to the remaining group of students.

CHILDREN'S ATTITUDES AND PERCEPTIONS TOWARDS DISABLED PERSONS

Several surveys by (Nabors & Keyes, 1995; Nikolarazi et al., 2005; Royal & Roberts, 1987) have explored the attitudes of pre-school, school-aged and adult people towards persons with various types of disabilities. More specifically, a survey by Royal and Roberts (1987) examined the perceptions of students aged 8, 11, 14 and 17 years old, as well as of students studying at university concerning 20 different disabilities. The sample of this survey was called upon to rate each one of the disabilities as for four features: 1. Visibility, 2. Severity, 3. Acceptance and 4. Familiarization. It is emphasized that the researchers studied these disabilities in a general context and not individually in a special framework. The survey concluded that older children are better familiarized as well as accept disabilities more, compared to children at the age of 8. Furthermore, it was found that the more obvious a disability was, the less acceptance it received by children at age of 8.

Nabors and Keyes (1995) examined the perceptions of 32 pre-school children, in whose classroom there were children with an intellectual or a physical/motor disability. Most of the children who participated in the survey preferred to play with a classmate who had no disabilities. Furthermore, the pre-school students commented more positively on children of the same sex of formal development. Concerning these two disabilities, children appeared to build more positive perceptions about their peers who had an obvious disability (physical-motor disability) compared to the ones who had a non-obvious one (intellectual disability). Generally, it was found that the pre-school students did not have so positive perceptions towards their disabled classmates, which makes an encouragement of positive attitudes towards people with disabilities an imperative.

Nikolarazi et al.'s survey (2005) analyzed the attitudes of 196 pre-school children from Greece and America, towards persons with disabilities. The results of the survey showed that both children in Greece and America accepted those persons. Additionally, children who attended an inclusive nursery school had more positive attitudes towards disabled persons, compared to children who had not attended an inclusive nursery school. However, it was proven that classes in Greece had few representations of disabled persons, compared to classes in USA who had a moderate to high-level representation of handicapped persons.

In a similar survey by Nowicki (2006) 100 attitudes of primary school students, at the age of 4-10 were evaluated. Their attitudes were evaluated on four different conditions: 1. Children of formal development, 2. Children with physical disabilities, 3. Children with intellectual disabilities, and 4. Children with simultaneous physical and intellectual disabilities. The results of the survey showed that the attitudes of students are affected by many factors, including the presence or absence of a disability, its type and the person's age. Specifically, all of the children appeared to be more negative and more prejudiced towards children with intellectual and intellectual/physical disabilities. The same can be claimed about their attitudes, which were equally negative towards these two types of disabilities.

Surveys (Morton & Campbell, 2007; Swaim & Morgan, 2001) examine the attitudes of school age children towards persons with autism. The attitudes and intentions of primary school children are more positive when students receive descriptive and explanatory information about autism (Swaim & Morgan, 2001). Older children form less positive attitudes than younger children, when they receive explanatory information by their parents rather than by the teacher of their class or a doctor (Morton & Campbell, 2007). However, as children get closer to adolescence, they build increasingly more negative attitudes towards educational inclusion (Ferguson, 1999).

DeLaat, Freriksen and Vervloed (2013) researched the attitudes of 344 high school and college students, towards four different types of disabilities: 1. Deafness, 2. Blindness, 3. Paralysis, and 4. Mental retardation. Their perceptions were examined with reference to age, self-esteem, gender, religion and familiarization of students with a disabled person. The results of this survey indicated that the participants had less positive attitudes towards persons with mental retardation compared to those with the other three types of disabilities. Furthermore, noteworthy is the fact that people with paralysis were treated more negatively in comparison with people with deafness and blindness.

Brook and Geva (2001) researched the knowledge and attitudes of high school students towards their peers with ADHD (Attention Deficit Disorder-Hyperactivity Disorder) and

Learning Disabilities. These students were more informed about Learning Disabilities than about ADHD. Concerning their attitudes, they had more positive attitudes towards their peers with Learning Disabilities than towards their peers with ADHD. However, they comprehended much more about disability while getting older.

De Boer, Pijl, Post and Minnaert (2012) point out that teachers' attitudes have a negative impact on students' attitudes towards people with ADHD, autism and mental retardation, whereas parents' attitudes have a positive impact. Rosenbaum, Armstrong and King (1988) found out that students who formed friendships with persons with Special Educational Needs at school maintained positive attitudes towards them, compared to people who had no contact with them. They also found out that students whose schools included students with Special Educational Needs, had more positive attitudes towards them than other students (see Table 1).

Table 1. *Children's attitudes and perceptions towards disabled persons.*

ARTICLE	RESEARCHERS	SAMPLE	COUNTRY	DISABILITY	RESULTS	JOURNAL
The Effect of Contact on Greek Children's Understanding of and Attitudes Towards Children with Physical Disabilities 2009	Efrosini Kalyva and Ioannis Agaliotis	60 students at the sixth grade of a Primary school	Greece	Physical disability	Pupils who studied at a school where there was a disabled pupil developed more positive attitudes towards that individual and his integration, compared to the group of pupils who studied at a school where there were no physically disabled pupils	European Journal of Special Needs Education
Students' perceptions of and attitudes toward disabilities: A comparison of twenty conditions 1987	George P. Royal and Michael C. Roberts	Students aged 8, 11, 14, 17 years old	USA	Various disabilities	Older children appeared more familiar with, and were more accepting of disability, compared to children aged 8. The more obvious the disability, the less children aged 8 were able to accept it	Journal of Clinical Child Psychology
The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities 2011	Goele Bossaert, Hilde Colpin, Sip Jan Pijl and Katja Petry	167 young people aged 11-20 years	Belgium	Various disabilities	Belgian adolescents were tolerant of the disabled. All those who watched an info-video about the disabled, as well as girls, had more positive stances towards the disabled	Research in Developmental Disabilities
Preschoolers' Reasons for Accepting Peers With and Without Disabilities 1995	Laura Nabors and Lynette Keyes	32 children aged 43-60 months	USA (N. Carolina)	Mental and physical disability	Pupils of pre-school age did not have very positive views about disabled fellow pupils, but did have more positive views about people of the same age with clear disabilities (physical disability), compared to those who did not have clear disabilities (mental disability)	Journal of Developmental and Physical Disabilities

A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs 2005	Magda Nikolarazi, Poonam Kumar, Paddy Favazza, Georgios Sideridis, Dafni Koulousiou and Ann Riall	196 preschool children	Greece and USA	Various disabilities	Children in kindergartens in Greece and the U.S. accepted the disabled. Children studying in integrative kindergartens were more positive towards individuals with special needs compared to children not studying at integrative schools	International Journal of Disability Development and Education
A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes toward disabilities 2006	Elizabeth A. Nowicki	100 primary school students aged 4-10 years old	Canada	Physical and mental disability	Children were more negative and more biased towards children with mental and mental/physical disability	Journal of Intellectual Disability Research
Information source affects peers' initial attitudes toward autism 2007	Jane F. Morton and Jonathan M. Campbell	296 elementary students	USA (Georgia)	Autism	Attitudes towards autism differ depending on who provides the information about the disability	Research in Developmental Disabilities
Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have an Effect? 2001	Karen F. Swaim and Sam B. Morgan	233 students (112 121 third grade and sixth grade)	USA	Autism	Boys and girls showed equally less positive attitudes towards individuals with autistic behavior compared to individuals of the same age who did not have autism.	Journal of Autism and Developmental Disorders
Attitudes of children and adolescents towards persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled 2013	Stijn de Laat, Ellen Freriksen and Mathijs P.J. Vervloed	200 high school students	Holland	Deafness, blindness, paralysis and mental retardation	Participants had less positive views about individuals with intellectual disability compared to three other forms of disability. People suffering from paralysis were viewed more negatively compared to people who were blind and/or deaf.	Research in Developmental Disabilities

Knowledge and attitudes of high school pupils towards peers' attention deficit and learning disabilities 2001	Uzi Brook and Diklah Geva	104 high school students	Israel	ADHD and learning disabilities	Secondary school pupils were more positive towards children of the same age with learning difficulties compared to children of the same age with ADHD	Patient Education and Counseling
Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? 2012	Anke de Boer, Sip Jan Pijl, Wendy Post and Alexander Minnaert	1113 elementary students and high school	Holland	ADHD, autism and mental retardation	The attitudes of teachers had a negative effect on the pupils' attitudes towards children with ADHD, autism and intellectual disability, whereas the attitudes of parents had a positive effect	Educational Studies
Determinants of Children's Attitudes Toward Disability: A Review of Evidence 1998	Peter L. Rosenbaum, Robert W. Armstrong and Susanne M. King	More than 1,200 elementary students	Canada	Various disabilities	Pupils studying at schools where there were pupils with special educational needs, who had been integrated, had more positive attitudes than other pupils. Compared to boys, girls were more positive towards the disabled	Children's Health Care
Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities 2009	Céline Vignes, Emmanuelle Godeau, Mariane Sentenac, Nicola Coley, Felix Navarro, Helene Grandjean and Catherine Arnaud	1509 high school students	France	Various disabilities	Pupils with a good quality of life, who were friends with someone disabled, and who had been given information about the disabled by parents or the media, as well as girls, had a more positive attitude towards the disabled	Developmental Medicine & Child Neurology

High School Students' Attitudes toward Inclusion of Handicapped Students in the Regular Education Classroom 1999	Janet M. Ferguson	196 high school students	Canada	Various disabilities	Including the disabled in general classes does not necessarily mean that the disabled will interact with their classmates. Girls and pupils who participated in remedial teaching for the disabled had more positive attitudes towards the disabled	Educational Forum
--	-------------------	--------------------------	--------	----------------------	---	-------------------

FACTORS WHICH AFFECT TEACHERS' ATTITUDES AND PERCEPTIONS TOWARDS DISABLED PERSONS

Research has confirmed (Al-Faiz, 2007; Avisar, Reiter, & Leyser, 2003; Center & Ward, 1987; Clough & Lindsay, 1991; Eiserman et al., 1995; Finke, McNaughton, & Drager, 2009; Forlin, 1995; Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995; Leyser, Kapperman, & Keller, 1994; Leyser & Lessen, 1985; Padelidou & Lampropoulou, 1997; Stainback, Stainback & Dedrick, 1984; Shimman, 1990; Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998) that teachers' attitudes and perceptions towards handicapped persons are affected by many factors, such as their gender, age and educational experience, the experience of dealing with disabled people, their preparation and education as well as their beliefs.

Specifically, surveys which have studied the effect of gender on attitudes and perceptions of teachers towards people with disabilities (Aksamit, Morris & Leuenberger, 1987; Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991; Harvey, 1985) have shown that female teachers have a more positive attitude towards the inclusion of disabled children, compared to male teachers. Further surveys which have studied the age and educational experience of teachers (Avisar et al., 2003; Center & Ward, 1987; Forlin, 1995; Leyser et al., 1994; Padelidou & Lampropoulou, 1997) showed that younger teachers and the ones with less years of working experience are more avid supporters of the inclusion of disabled persons. In Avramidis, Bayliss and Burden's (2000a) research, teachers' working experience did not appear to be related to teachers' attitudes and perceptions towards the inclusion of disabled children.

Regarding teachers' experience with disabled persons, surveys (Al-Faiz, 2007; Avisar et al., 2003; Janney et al., 1995; Leyser et al., 1994; Leyser & Lessen, 1985; Stainback et al., 1984; Shimman, 1990) have shown that teachers who had a thorough educational experience and interacted more with disabled people, had a more positive attitude towards the inclusion of disabled children, compared to teachers with less educational experience and interaction with people with disabilities.

Surveys carried out in the USA, Australia and England concerning teachers' preparation and training (Avramidis Bayliss, & Burden, 2000b; Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 1999; Van-Reusen, Shoho & Barker, 2001) showed that the training that teachers undergo in various preparatory and further educational programs on Special Educational Needs is considerably connected to a more positive and larger acceptance of inclusion.

Finally, surveys on teachers' beliefs (Clarebout, Elen, Luyten, & Bamps, 2001; Guralnick, 2008; Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997; Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009; Schommer-Aikins, 2004; Soodak, Podell & Lehman, 1998) showed that beliefs and attitudes (negative or positive) have an effect on the teaching strategies of these teachers. Teachers' beliefs and attitudes towards disabled persons have quite a meaningful effect on their attitudes and perceptions towards these children's inclusion. The results of Soodak et al.'s survey (1998) confirmed that teachers who accept the education of disabled children feel more confident, due to the fact that they feel more capable and apply efficient classroom management and they can also better gear inclusion in practice.

TEACHERS' ATTITUDES AND PERCEPTIONS TOWARDS DISABLED PERSONS

Greek literature has a limited number of researches concerning teachers' attitudes towards the inclusion of children with Special Educational Needs in a mainstream school, and their results are consistent with the results of international surveys (Doikou, 2006). Surveys have shown that teachers who have been involved in the inclusion of children with Special Educational Needs are more likely to aim at working with them (Stanovich & Jordan, 2002). Undeniably, it is necessary that both teachers of general and special education express their beliefs, attitudes and disputes about inclusion (Galis-Allan & Tanner, 1995). However, in spite of teachers' positive statements on students' with special needs and/ or disabilities attendance of school or inclusion in mainstream classes, they frequently develop feelings of hesitation regarding the teaching of these persons. They think that they do not have the time, the appropriate training, the relevant knowledge and skills, nor the knowledge of the

appropriate teaching methods or approaches applying to these persons (King-Sears, 2008; Rix, 2009).

Teachers' attitude towards inclusion is closely related to the acceptance of students with disabilities. Research has shown that even though some teachers believe that a child with a disability has the right to equal educational opportunities, their attitudes towards its inclusion are however, frequently negative and affect the result of its inclusion (Vlachou, 2014). Penna (2008:74) mentions that: "Teachers'" attitudes towards inclusion have to be understood through a highly emotional aspect, namely teachers' acceptance of students with Special Educational Needs. It is generally recognized that where there are conditions of acceptance within the educational process, students' mental health, self-esteem, social behavior and cognitive processing are promoted. Teacher's readiness of inclusion becomes all the more important as there is an increasing talk of teachers' burden at work".

There are many factors which affect teachers' attitudes towards persons with autism. It is proven that teachers' perceptions, concerning the schooling of students with disabilities in a mainstream class, can be negatively affected, when students without disabilities in a classroom reject them and stigmatize them (McLeskey & Waldron, 2002). Three major surveys carried out in England have emphasized the importance of teachers' attitudes in the success of the educational objectives, when it comes to autistic students (Helps, Newsom-Davis & Callias, 1999; Mavropoulou & Padelidou, 2000; McGregor & Campbell, 2001). Significantly, these educators note the need for changing their perceptions about autism (Nind, 1999).

The research of Padelidou and Lampropoulou (1997) has revealed that many Greek educators do not have a positive attitude towards inclusion, whereas younger and less experienced teachers appear to have more positive attitudes towards school inclusion than the older and more experienced ones. On the other hand, research by Zoniou-Sideri and Vlachou (2006) made clear the fact that many Greek teachers have opposing views as for the need of inclusion. Sixty two point one % of the teachers put the blame for the discriminating practices in Greek schools on the lack of knowledge, 56, 3% of them on the lack of infrastructure and 52, 5% of them on the lack of educational opportunities for the co-existence of students with and without disabilities.

Al-Faiz (2007) investigated the attitudes of 231 primary school teachers towards the inclusion of children with autism in public schools in Riyadh, Saudi Arabia. The researchers used a questionnaire to discover if the 11 variables (gender, nationality, age, family status, level of training, age of education, teaching context, teaching experience, teaching program, autism in family and interaction with students with disabilities) affected the attitudes of these teachers. Survey results indicated that the teaching context, the teaching experience and the existence of a disabled relative in a family, were the three crucial factors that affected teachers' attitudes. On the other hand, Avissar et al. (2003) support that age, level of education and experience of principals in primary schools in Israel are positively correlated with their attitudes towards inclusion, whereas Finke and her colleagues (2009) prove that the involvement of general education teachers in the education of students with autism affects their attitude towards inclusion in a positive way.

Guralnick (2008) argues that negative attitudes and beliefs can be an obstacle to the successful inclusion of children with disabilities, thus marking the importance of positive attitudes that the early childhood teachers must have. Research on kindergarten teachers' attitudes towards inclusion of children with disabilities, shows that the type and degree of disability are crucial factors affecting the attitudes (Eiserman et al., 1995; Stoiber et al., 1998). Rafferty and Griffin (2005) compared perspectives concerning the benefits and risks of inclusion as reported by 237 parents of children with and without disabilities and by 118 teachers in the same preschool age program. Regarding the attitudes of kindergarten teachers, the researchers' findings reinforce the results of previous studies which had revealed that the severity of a disability was a crucial factor affecting attitudes: children with emotional problems, autism and cognitive impairments received less support by teachers compared to children with speech problems, hearing and orthopedic problems.

Segall (2008) investigated the experiences, knowledge and attitudes of teachers both in general and special education and of educational managers towards inclusion and practices used in the classroom for autism spectrum disorders. Using the tool “Autism Inclusion Questionnaire”, he found out that professional teachers had a generally positive attitude towards the inclusion of students in the autism spectrum disorders as part of the general education. However, a 75% of the sample agreed that full inclusion was not possible for all students in the autism spectrum disorders. The number of known and inclusive practices used by professional teachers was better predicted by the experience, rather than by the knowledge and attitudes of teachers. General education teachers had fewer experiences regarding autism spectrum disorders and less knowledge of inclusive practices. The knowledge and practices of special needs education teachers did not greatly differ from those of general education teachers. The survey results highlighted the need for training programs or in-house presentations which will offer teachers the necessary knowledge of autism spectrum disorders.

Avramidis and Norwich (2002) found out that general education teachers have positive attitudes towards inclusion in a general form, but there were no findings related to the acceptance of a fully inclusive program. Teachers’ attitudes towards inclusion were largely influenced by the nature and severity of the disability of each child. Furthermore, their attitudes towards inclusion were affected by variables related to the educational environment, such as the availability of natural and human support (see Table 2).

Table 2. *Teacher's attitudes and perceptions towards disabled persons.*

ARTICLE	RESEARCHERS	TEACHERS	COUNTRY	DISABILITY	RESULT	JOURNAL
Attitudes of Special and Regular Education Teachers Towards School Integration 1997	Susana Padeliadu and Venetta Lampropoulou	190 teachers of general education and 187 teachers of special education	Greece (Central Macedonia and Peloponnese)	Various disabilities	Many Greek teachers aren't positive towards school integration, while younger and less experienced teachers have more positive attitudes towards school integration than the older and most experienced teachers	European journal of special needs education
Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? 2012	Anke de Boer, Sip Jan Pijl, Wendy Post and Alexander Minnaert	44	Netherlands	ADHD, autism and Mental Retardation	The teachers' attitudes had a negative impact on students' attitudes, whereas parents' attitudes had a positive impact	Educational Studies
Greek teacher's Perception of Autism and Implication for Educational Practice 2000	Sophia Mavropoulou and Susana Padeliadou	35 teachers of general education and 29 teachers of special education	Greece	Autism	Teachers were aware of the autistic spectrum disorders and that autism is not always related to mental retardation. However, a confusion was found about the causes of autism and best educational practices	Autism
Inclusion in Elementary Schools: A Survey and Policy Analysis 1995	Susan Allan-Galis and C. Kenneth Tanner	460 teachers and principals of general and special education	USA (Georgia)	Various disabilities	Teachers with many years of experience, have more positive attitudes towards inclusive education. General education teachers are less confident about the effective teaching strategies for disabled persons, in comparison to teachers of special education	Education Policy Analysis Archives

Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education 2006	Athina Zoniou-Sideri and Anastasia Vlachou	641 general education teachers (136 teachers of pre-school education, 272 of primary education, 233 of secondary education)	Greece	Various disabilities	Many Greek teachers have opposing views about disability and the necessity of inclusion	International Journal of inclusive Education
Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning 2006	Hessah S. Al-Faiz	231	Saudi Arabia	Autism	The teaching context, the teaching experience and the existence of a disabled relative in the family, greatly affect teachers' attitudes towards people with autism	Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences
Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals 2003	Gilada Avissar, Shunit Reiter and Yona Leyser	110 principals of primary schools	Israel	Various disabilities	The age, the level of education and experience of the principals of primary schools in Israel is positively correlated with their attitude towards inclusion	European Journal of Special Needs Education
All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn: General Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require	Erinn H. Finke	5 teachers of primary education	USA	Autism	The involvement of general education teachers in teaching students with autism affects their attitude towards inclusion in a positive way	Augmentative and Alternative Communication

AAC 2009						
A Community Assessment of Preschool Providers' Attitudes Toward Inclusion 1995	William Eiserman, Lenore Shisler and Suzanne Healey	220 teachers and administrators	USA (Florida)	Various disabilities	Kindergarten teachers had positive attitudes towards inclusion. The type and severity of disability are important factors which affect the attitudes of kindergarten teachers	Journal of Early Intervention
Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs About Inclusion 1998	Karen Stoiber, Maribeth Gettinger and Donna Goetz	128 teachers of preschool education	USA (Wisconsin)	Speech impairments, learning disabilities, moderate mental disability, autism, neurological disorders	The type and severity of disability are important factors which affect the attitudes of kindergarten teachers: children with speech impairments, learning disabilities and a moderate mental disability are easier included in the school environment than children with autism and neurological disorders	Early Childhood Research Quarterly
Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers 2005	Yvonne Rafferty and Kenneth Griffin	118 teachers of preschool education	USA (New York)	Various disabilities	Children with emotional problems, autism and cognitive impairments were less supported by their educators in comparison to children with speech, hearing and orthopaedic problems	Journal of Early Intervention
The attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools 2001	Evelyn McGregor and Elaine Campbell	23 special education teachers and 49 general education teachers	Scotland	Autism	General Education teachers were positive towards the inclusion of people with autism, whereas the experienced ones in students with autism were more self-confident than the non-experienced. Yet, special education teachers showed more	Autism

					positive attitudes than general education teachers	
Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes 2008	Matthew Joel Segall	9 general education teachers and 20 special education teachers	USA (Georgia)	Autism	Teachers were generally positive towards the inclusion of students in the spectrum of autism disorders in general education context. However, 75% of the sample believes that full inclusion was not possible for all students in the autism spectrum disorders	Unpublished master's thesis
Autism: The Teacher's View 1999	Sarah Helps, I. C. Newsom-Davis and M. Callias	72 teachers and other support staff	England	Autism	Teachers and the support staff had different views from healthcare professionals on autism. Most of them had little or no training about the disorder and they emphasized the need of training	Autism

DISCUSSION- CONCLUSIONS

Inclusion is an essential prerequisite and precondition of democratic societies, as it is based on the need of all persons for an equal and effective education, within the framework of mainstream classes. It is part of human rights and social justice. It recognizes and accepts the diversity of all persons, as contributing to a better and rounded education of all the students. Consequently, it is considered positive and is based on the social model of disability, "placing the obstacles of participation in school, in university and in broader society" (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou & Vlachou-Balafouti, 2012:51). It perceives the experience of handicapped persons themselves as being of paramount importance, condemning the viewing of disability as a personal tragedy, as a negative situation, which should be eliminated, in order to bring about the normalising of disabled people (Padeliadou, 2007).

Regarding the attitudes and perceptions of children towards disabled persons, a research showed that students in Greece, the USA, Canada and France who attend a school with a student with disabilities, develop more positive attitudes towards this person and its integration, compared to students who attend a school that has no students with disabilities (Kalyva & Agalotis, 2009; Nikolaraizi et al., 2005; Rosenbaum et al., 1998). The same is also confirmed by the research of Vignes et al. (2009), who claim that students who have good quality of life and are friends with a disabled person, have more positive attitudes towards him. The same applies to students who participate in a supplementary teaching program for people with disabilities (Ferguson, 1999). However, the same researcher (Ferguson, 1999) notes that the inclusion of disabled persons in mainstream classes does not always imply their interaction with their peers.

Information relating to people with disabilities is another factor that helps to create positive attitudes towards people with disabilities (Bossaert et al., 2011; Vignes et al., 2009), whereas the research of Morton and Campbell (2007) showed that attitudes towards autism differ depending on who provides the information about disability. Furthermore, the research showed that the attitudes of teachers in Netherlands have a negative effect on students' attitudes towards people with ADHD, autism and mental retardation, whereas the attitudes of parents have a positive effect (de Boer et al., 2012). A further factor which appears to affect the attitudes and perceptions of students towards disabled people is age. Older children demonstrate broader familiarity and acceptance of disability, compared to younger children (Royal & Roberts, 1987). Furthermore, the students' gender greatly influenced their attitude towards disability, as girls appear to have more positive attitudes towards people with disabilities, compared to boys (Bossaert et al., 2011; Ferguson, 1999; Rosenbaum et al., 1998; Vignes et al., 2009).

Finally, the type of disability and the degree of its visibility influences the attitudes and perceptions of students towards their peers with disabilities. Therefore, in the USA, the more obvious a disability is, the less 8 year old children accept it (Royal & Roberts, 1987). As opposed to research of Royal and Roberts (1987), the research by Nabors and Keyes in the US (1995), indicated that pre-school students do not to have entirely positive perceptions towards their peers with disabilities, but they formed more positive perceptions towards their peers with a visible disability (physical disability), compared to those who had no obvious disability (mental disability). In Canada, children were more negative and more prejudiced towards children with intellectual and mental/physical disability (Nowicki, 2006), a finding that agrees with the research of de Laat et al. (2013) in Netherlands. In this research, the students had less positive attitudes towards people with mental retardation compared to people with paralysis, deafness and blindness. Equally negative attitudes were shown by students in the USA towards people with autistic behaviors (Swaim & Morgan, 2001), whereas high school students in Israel had more positive attitudes towards their peers with Learning Disabilities rather than to their peers with ADHD.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors gratefully acknowledge Constantina Constantopoulou, ELT teacher on special education, for English-language editing.

REFERENCES

- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3–6.
- Aksamit, D., Morris, M. & Leuenberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53–59.
- Al-Faiz, H. (2007). Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(4), 1403–1403.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 193– 213.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education* 6, 38–43.
- Baron, R. A., & Byrne, D. (1994). *Social psychology: Understanding human interaction*, 7th ed., Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bossaert, G., Golpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents toward peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504–509.
- Brook, U., & Geva, D. (2001). Knowledge and attitudes of high school pupils towards peers' attention deficit and learning disabilities. *Patient Education and Counseling*, 43(1), 31–36.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability Development and Education*, 46, 143– 156.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61–76.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34, 41–56.
- Clarebout, G., Elen, J., Luyten, L., & Bamps, H. (2001). Assessing epistemological beliefs: Schommer's questionnaire revisited. *Educational Research and Evaluation*, 7(1), 53–77.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Corbett, J. (1998). *Special educational needs in the twentieth century: A cultural analysis*. London: Cassell.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433–448.
- deLaat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855–863.
- Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood and Special Education*, 21(2), 104–113.
- Doikou, M. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση. [The teacher's role in addressing the psychosocial problems of students with specific learning difficulties: Opinions primary school teachers]. *Periodiki ekdosi tis Paidagogikis Etairias Ellados*. Atrapos. Issue, 41, p.p. 93-116

Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121–126.

Eiserman, W., Shisler, L. & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149–167.

Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum*, 63(2), 173–179.

Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110–122.

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179–185.

Fragoudaki, A., & Dragona, Th. (1997). Εισαγωγή [Introduction], In: Fragoudaki, A., & Dragona, Th. (Eds) (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση» [What is our homeland; Ethnocentrism in education], 13-26, Athens.

Friske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition: From Brains to Culture*, 2nd edn. New York: Random House.

Galis-Allan, S. & Tanner, K. (1995). Inclusion in elementary schools: A survey and policy analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 3(15), 1–22.

Gash, H., & Goffey, D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Needs Education*, 10(1), 1–16.

Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90–101.

Harvey, D. H. (1985). Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the matter. *Exceptional Child*, 32, 163–173.

Helps, S., Newsom-Davis, I. C., & Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism* 3(3), 287–298.

Hughes, B. (2009). Wounded/monstrous/abject: A critique of the disabled body in the sociological imaginary. *Disability & Society* 24 (4), 399–410.

Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103–111.

Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425–439.

Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at-risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82–93.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535–542.

Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213–220.

King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23 (2), 55-62.

Kontopoulou, M. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες*. [Child and psychosocial difficulties]. Athens: Gutenberg.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117–140.

- Leyser, Y., & Lessen, E. (1985). The efficacy of two training approaches on attitudes of prospective teachers towards mainstreaming. *Exceptional Child*, 32, 175–183.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1–15.
- Lindsay, G. (1997). Values, rights and dilemmas. *British Journal of Special Education*, 24(2), 55–59.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Mavropoulou, S., & Padeliadou, W. (2000). Greek teacher's Perception of Autism and Implication for Educational Practice. *Autism*, 4, 173–183.
- McDougall, J., Dewit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (3), 287–313.
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189–207.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65–72.
- Morris, J. (1991). *Pride against prejudice: Transforming attitudes to disability*. London: The Women's Press.
- Morton, J. F., & Campbell, J. M. (2007). Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research Developmental Disabilities*, 29(3), 189–201.
- Nabors, L., & Keyes, L. (1995). Preschoolers' reasons for accepting peers with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7(4), 335–355.
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167–182.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability Development and Education*, 52(2), 101–119.
- Nind, M. (1999). Intensive interaction and Autism: A useful Approach? *British Journal of Special Education*, 26, 96–102.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes toward disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335–348.
- Oliver, M., & Barnes, C. (1998). *Disabled people and social policy: From exclusion to inclusion*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Padeliadu, S. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη, [The disability policy and educational integration], In: Mavropoulou, S. (Eds) (2007). «Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις» [Social inclusion in school and transition to work for people on the autistic spectrum: Theoretical issues and educational interventions], 5-18. Volos: Grafima.
- Padeliadu, S., & Lambropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards integration. *European journal of special needs education* 12(3-3), 173–183.
- Papastamos, S. (1990). Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις. [Modern research in social psychology: intergroup relations]. Athens: Odysseas.
- Penna, A. (2008). Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. [Attitudes and teacher preparedness for the integration of children with special educational needs in mainstream school] (Unpublished PhD Thesis), University of Western Macedonia. Florina, Greece.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173–192.

- Rix, J. (2009). A model of simplification: The ways in which teachers simplify learning materials. *Educational Studies*, 87, 94–97.
- Roberts, C. M., & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133–145.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Children's Health Care*, 17(1), 32–39.
- Royal, G. P., & Roberts, C. M. (1987). Students' perceptions of and attitudes toward disabilities: A comparison of twenty conditions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(2), 122–132.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29.
- Segall, M. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. Unpublished master's thesis, University of Georgia, Athens, USA.
- Shimman, P. (1990). The impact of special needs students at a further education college: a report on a questionnaire. *Journal of Further and Higher Education*, 14, 83–91.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480–497.
- Stainback, S., Stainback, W., & Dedrick, V. L. (1984). Teachers' attitudes toward integration of severely handicapped students into regular schools. *Teacher Education*, 19, 21–27.
- Stanovich, P., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The Teacher Educator*, 37(3), 173–180.
- Stoiber, K., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124.
- Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195–205.
- Tirosh, E., Shanin, M., & Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israeli perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39(12), 811–814.
- Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 7-20.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473–479.
- Vlachou, A. (2014). *Παιδαγωγική της Ένταξης* [Pedagogy of Integration] [Academic Course Notes]. University of Thessaly, Department of Special Education, Spring Semester 2014-2015. Volos.
- Zoniou-Sideri, A. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους* [The disabled persons and their education.] Athens: Ellinika Grammata
- Zoniou-Sideri, A. (Eds) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;* [Inclusion: Utopia or Reality?]. Athens: Ellinika Grammata.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379–394.
- Zoniou-Sideri, A. (2011). *Τα άτομα με αναπηρίες και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. [Individuals with disabilities and their education: A psychoeducational approach to integration] Athens: Pedio.
- Zoniou-Sideri, A., Nteropoulou-Nterou, E., & Vlachou-Balafouti, A. (Eds) (2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική* [Disability and education policy] Athens: Pedio.

Η Ενιαία Εκπαίδευση ως Θέμα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Δικαιοσύνης

Χριστίνα Κωφίδου

Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ
Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
christy_kof@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του άρθρου είναι να εξετάσει την έννοια της ενιαίας εκπαίδευσης ως θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης, με μια σύντομη αναφορά σε διεθνή έγγραφα και διακηρύξεις. Η ενιαία εκπαίδευση αποτελεί μια σύνθετη έννοια με προεκτάσεις στους τομείς της κοινωνίας, της οικονομίας, της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της ιστορίας. Συνιστά ανθρώπινο δικαίωμα και βασίζεται στις παραδοχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Θέτει ως θεμέλιο λίθο την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη γόνιμη αντιμετώπισή της. Ενισχύει τη συμμετοχή όλων των ομάδων στις δημοκρατικές διαδικασίες, εξυμνώντας τη διαφορετικότητα των ανθρώπων. Επηρεάζει όλο το πλαίσιο της ειδικής αγωγής, αλλά και τους στόχους της εκπαίδευσης και των σχολείων, τη φύση του αναλυτικού προγράμματος, το είδος της αξιολόγησης, τις προβλεφθείσες προσαρμογές στα ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: ενιαία εκπαίδευση, αναπηρία, ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική δικαιοσύνη

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine the concept of inclusive education, as a matter of human rights and social justice, with a brief reference to international documents and declarations. Inclusive education is a complex concept with implications in the fields of society, economy, education, culture and history. It is a human right and it is based on the principles of social justice. It sets the foundation for the acceptance of diversity and its fertile consideration. It reinforces the participation of all groups in democratic processes, celebrating the diversity of people. It affects the whole context of special education, but also the objectives of education and schools, the nature of the curriculum, the type of evaluation, the predicted accommodations in the various educational contexts.

KEYWORDS: inclusive education, disability, human rights, social justice

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αριθμός των ατόμων με αναπηρία που φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει αυξηθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες (Leyser & Greenberg, 2008· Zhang, et al., 2010). Η αύξηση αυτή οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε νομοθετικά κείμενα, ρυθμίσεις, εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές πολλών χωρών από όλο τον κόσμο, με στόχο τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, την προώθηση των δικαιωμάτων τους και την ισότιμη εκπαίδευσή τους, σε σύγκριση πάντα με τους μη ανάπηρους ομηλικούς τους (Leyser & Greenberg, 2008· Liasidou & Antoniou, 2015).

Μια έννοια που σχετίζεται άμεσα με την ειδική αγωγή και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι αυτή της ενιαίας εκπαίδευσης (inclusive education). Η ενιαία εκπαίδευση θέτει ως προαπαιτούμενο την εφαρμογή των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και μορφών δίκαιων και ισότιμων εκπαιδευτικών παροχών για όλους τους μαθητές (Liasidou, 2012a; Liasidou & Antoniou, 2015). Αποτελεί επίκεντρο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς επιδιώκει τη συμμετοχή όλων των ομάδων στις δημοκρατικές διαδικασίες, εξυμνώντας τη διαφορετικότητα των ανθρώπων (Terzi, 2010). Προϋποθέτει κοινωνικά δίκαια σχολεία, που έχουν ως θεμέλιο λίθο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, με στόχο τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών (Liasidou, 2012b).

Η ενιαία εκπαίδευση επηρεάζει όχι μόνο το θεωρητικό πλαίσιο και υπόβαθρο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και τη φύση εν γένει της ειδικής αγωγής, αλλά και τους στόχους της εκπαίδευσης και των σχολείων, τη φύση του αναλυτικού προγράμματος, το είδος της αξιολόγησης, τις προβλεφθείσες προσαρμογές στα ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια (Mitchell, 2010). Διαφέρει ριζικά από την «ένταξη» (integration), στο βαθμό που επιζητά την πλήρη αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμπερίληψη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των αναπτυξιακών τους χαρακτηριστικών (Liasidou, 2007). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Φτιάκα (2010), η «ένταξη» αναφέρεται στη μετακίνηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το ειδικό στο γενικό σχολείο, με στόχο να ομαλοποιηθούν και να βρεθούν σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Αντίθετα, η «ενιαία εκπαίδευση» υποστηρίζει τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς τους, αδιαφορώντας για τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Προεκτείνοντας τους ορισμούς αυτούς, μπορούμε να συμπεράνουμε πως στην ένταξη η ευθύνη της επιτυχίας ή αποτυχίας του παιδιού βρίσκεται αποκλειστικά στο παιδί και τους γονείς του, ενώ στην ενιαία εκπαίδευση η ευθύνη της επιτυχίας ή αποτυχίας του παιδιού βρίσκεται στο ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Φτιάκα, 2010).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να εξετάσει την έννοια της «ενιαίας εκπαίδευσης» υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που σχετίζονται με τη συμπερίληψη όλων των κοινωνικά μειονεκτικών ομάδων και, ειδικά, των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην υπόλοιπη κοινωνία. Θα ερευνηθεί η έννοια της «ενιαίας εκπαίδευσης» υπό το πρίσμα των παραδοχών της κοινωνικής δικαιοσύνης, με μια σύντομη αναφορά σε θεμελιώδη διεθνή έγγραφα.

ΙΑΤΡΙΚΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ενιαία εκπαίδευση, συνεπώς, αποτελεί μια σύνθετη έννοια με ποικίλες προεκτάσεις στους τομείς της ιστορίας, του πολιτισμού, της κοινωνίας και της οικονομίας (Mitchell, 2010). Πέρα όμως από τους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, υπάρχουν και θεσμικοί και ατομικοί παράγοντες, οι οποίοι «επηρεάζουν τη δυνατότητα του ατόμου να συμμετέχει πλήρως στις εκπαιδευτικές, ψυχαγωγικές, κοινοτικές και οικιακές δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν την κοινωνία» (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012, σσ. 17). Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αρχές της παγκοσμιοποίησης. Οι αρχές της παγκοσμιοποίησης συνηγορούν στην κυριαρχία των κριτηρίων, της επιτυχίας και του ανταγωνισμού, μεταβάλλοντας ταυτόχρονα τις κατευθύνσεις των κυβερνητικών πολιτικών για την εκπαίδευση, την υγεία και την κοινωνική πρόνοια και οδηγώντας συχνά σε αποκλεισμό των μαθητών με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012, σσ. 53-55).

Επιπρόσθετα, αποτελεί πλέον γεγονός πως και ο χώρος της αναπηρίας συνδέεται άρρηκτα με τους επιστημονικούς χώρους της κοινωνιολογίας και της πολιτικής επιστήμης και, ουσιαστικά, αποτελεί ένα κοινωνικοπολιτικό κατασκεύασμα (Lang, 2007). Έτσι, σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο (individual model of disability), η αναπηρία εδράζει στις λειτουργικές ή οργανικές μειονεξίες του ατόμου (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), θεωρείται κοινωνικά ανεπιθύμητη, μια προβληματική κατάσταση, μια προσωπική τραγωδία, την οποία οφείλουμε

να εξαλείψουμε, με στόχο την «κανονικοποίηση» των ανάπηρων ατόμων (Παντελιάδου, 2007· Oliver, 1990). Αντίθετα, το κοινωνικό μοντέλο (social model of disability) τοποθετεί την οντολογία της αναπηρίας σε ένα κοινωνικό πλέγμα σχέσεων, σύμφωνα με τις οποίες αυτοί που κοινωνικά αναγνωρίζονται ως έχοντες μια βλάβη αποκλείονται και μειονεκτούν έναντι αυτών που θεωρούνται ως μη έχοντες μια βλάβη ή «κανονικοί», οι οποίοι έχουν και περισσότερα προνόμια, δικαιώματα και ευκαιρίες, σε σύγκριση με τους πρώτους (Thomas, 2004· Oliver, 1990).

Πολύ ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός της Ένωσης των Ατόμων με Κινητικές Βλάβες Κατά του Διαχωρισμού (Union of Physically Impaired Against Segregation - UPIAS) σχετικά με τη «βλάβη» (impairment) και την «αναπηρία» (disability): «Ορίζουμε λοιπόν τη βλάβη ως έλλειψη μέρους ή ολόκληρου άκρου, οργάνου ή μηχανισμού του σώματος, και την αναπηρία ως το μειονέκτημα ή τον περιορισμό της δραστηριότητας που προκαλείται από μια σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, η οποία λαμβάνει ελάχιστα ή καθόλου υπόψη της τα άτομα που έχουν σωματικές βλάβες, και έτσι αποκλείει τη συμμετοχή τους στις κυρίαρχες κοινωνικές δραστηριότητες» (Barnes, 2012· Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012, σσ. 35–36· Thomas, 2004).

Τα άτομα με αναπηρία έχουν βιώσει την αδιαφορία, την περιθωριοποίηση, τον οίκτο, την προκατάληψη, το στιγματισμό, την ταπείνωση, πρακτικές διακρίσεων, κηδεμονίας και θυματοποίησης, την ιδρυματοποίηση, τη φιλανθρωπία, την ξεχωριστή εκπαίδευση (Αργυριάδης, Δημητροπούλου, & Κωνσταντάρος, 2015· Ζώνιου-Σιδέρη, 2009), τον εκφοβισμό (Edeh, 2012). Οι παραπάνω πρακτικές επιτείνουν τις μορφές καταπίεσης που δέχονταν και δέχονται ακόμα και σήμερα τα άτομα με αναπηρία. Επιπρόσθετα, θέτουν εμπόδια στη ζωή τους, συνδράμουν στην αύξηση της κινητοποίησης και δραστηριοποίησης των ατόμων με αναπηρία, με στόχο τη βελτίωση της ζωής τους σε επίπεδο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, εργασιακό, λήψης αποφάσεων. Τα κινήματα αναπηρίας, σε συνδυασμό με τα φεμινιστικά κινήματα, αυξάνονται σταδιακά και αποκτούν ισχύ, λειτουργώντας ως πρότυπα στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, πιέζοντας και οδηγώντας σε πλήθος νομοθετικών ρυθμίσεων, οι οποίες έχουν γνώμονα το σεβασμό των ατόμων με αναπηρία, τη θεμελίωση των δικαιωμάτων τους (Barton, 2001, σσ. 5). Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε ορισμένες διακηρύξεις και νομοθεσίες, που συνέβαλαν στην προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία.

ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΔΙΑΚΗΡΥΞΕΙΣ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου ανακηρύχθηκε στο Παρίσι στις 10 Δεκεμβρίου 1948 και αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς προωθεί το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη διαφύλαξή τους με μέτρα εθνικά και παγκόσμια. Στο άρθρο 25 (1) αναφέρεται πως «...καθένας έχει και το δικαίωμα σε ασφάλιση σε περίπτωση ανεργίας, ασθενείας, αναπηρίας, χηρείας, γήρατος ή άλλες περιπτώσεις, στις οποίες στερείται τα μέσα της συντήρησης σε περιστάσεις πέρα από τον έλεγχό του (UN General Assembly, 10 December 1948).

Η «Ενότητα 504 του νόμου περί αποκατάστασης του 1973» (Section 504 of the Rehabilitation Act), αποτελεί έναν από τους πρώτους νόμους πολιτικών δικαιωμάτων στις ΗΠΑ. Περιλαμβάνεται ως τροποποίηση του «νόμου περί Αποκατάστασης του 1973» (Rehabilitation Act of 1973) και στοχεύει στην αποφυγή εκούσιων ή ακούσιων διακρίσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία, λόγω της αναπηρίας τους. Συγκεκριμένα, διακηρύσσει πως όλα τα κυβερνητικά προγράμματα, τα έργα και οι δραστηριότητες που χρηματοδοτούνται από ομοσπονδιακά κεφάλαια, τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εμπίπτουν στο νόμο αυτό, σύμφωνα με τον οποίο είναι κατακριτέος και καταδικαστέος ο οποιασδήποτε μορφής αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, από τη συμμετοχή τους. Απώτερος στόχος του, επομένως, αποτελεί η προστασία των ατόμων με αναπηρία, μέσα από την ενίσχυση των δημοκρατικών ευκαιριών και πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης (Edeh, 2012).

Η Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του 1975 πρεσβεύει πως τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να γίνεται σεβαστή η ανθρώπινή τους αξιοπρέπεια, να διατηρούν την ταυτότητά τους, να είναι ίσοι απέναντι στις ευκαιρίες ανεξαρτήτως φύλου, να συμμετέχουν πλήρως και ουσιαστικά στην κοινωνία, να τους παρέχεται πρόσβαση και υποστηρικτικές υπηρεσίες, με στόχο τη μη διάκρισή τους (UN General Assembly, 9 December 1975). Επιπλέον, η έκθεση Warnock (1978), διατυπωμένη στο Ηνωμένο Βασίλειο, διακηρύσσει πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται στις τάξεις του γενικού σχολείου. Η έκθεση Warnock δίνει έμφαση στις ικανότητες και το δυναμικό των μαθητών (Warnock, 1978).

Στο Άρθρο 23 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989, τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι ένα παιδί ψυχικά ή σωματικά ανάπηρο πρέπει να διάγει πλήρη και αξιοπρεπή ζωή, να τυγχάνει ειδικής δωρεάν φροντίδας, με στόχο την αποτελεσματική πρόσβαση στην εκπαίδευση, τις υπηρεσίες υγείας, τις ευκαιρίες απασχόλησης, την πληρέστερη κοινωνική του ένταξη και προσωπική του ανάπτυξη και την ανταλλαγή των κατάλληλων πληροφοριών (UN General Assembly, 20 November 1989).

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει και στη «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα της UNESCO» (Salamanca statement) (UNESCO, 1994), η οποία αποτελεί ένα είδος μανιφέστου για την υποστήριξη του ενταξιακού σχολείου: «Τα κανονικά σχολεία, με αυτό τον προσανατολισμό συνεκπαίδευσης, αποτελούν το πιο αποτελεσματικό μέσο αντιμετώπισης των διακρίσεων, δημιουργίας φιλόξενων κοινοτήτων, οικοδόμησης μιας κοινωνίας που ενσωματώνει και διαμορφώνει μια εκπαίδευση για όλους. Επιπλέον, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των παιδιών και βελτιώνουν την αποδοτικότητα και τελικά την οικονομική αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος» (σσ. 8).

Υπέρμαχος μιας ενταξιακής εκπαίδευσης και πολιτικής καθίσταται και το Άρθρο 24 της «Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρίες» (2006) και το προαιρετικό της πρωτόκολλο, επικυρωμένο από πολλά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, τα ΑμεΑ δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της αναπηρίας τους, αλλά πρέπει να τους παρέχονται αποτελεσματικά εξατομικευμένα υποστηρικτικά μέτρα, που να αποσκοπούν στη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης (UN General Assembly, 13 December 2006).

Οι «Πολιτικές Κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την Ένταξη και την Εκπαίδευση» της UNESCO (2009) διακηρύσσουν την ισότητα των ευκαιριών, την πλήρη πρόσβαση των μαθητών σε μια ποιοτική εκπαίδευση και την καταπολέμηση των διακρίσεων σε βάρος εκείνων των ατόμων, οι οποίοι περιθωριοποιούνται, ετικετοποιούνται και αποκλείονται από την εκπαίδευση. Η Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία (2011) τονίζει τη σημασία της συνδιαλλαγής με τα άτομα με αναπηρία, προκειμένου να ακουστούν οι απόψεις τους, η δικιά τους οπτική γωνία. Δίνει έμφαση στην ανάγκη κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, μέσα από μια προοπτική καλλιέργειας των απαραίτητων αντιλήψεων και αξιών, ώστε αυτοί να ενδυναμωθούν ψυχικά και να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες αυτού του ανομοιογενούς πληθυσμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011). Οι παραπάνω διακηρύξεις και διεθνή κείμενα επιλέχθηκαν ενδεικτικά, καθώς υπάρχει μια πληθώρα άλλων κειμένων, που συνέβαλαν στην προώθηση της συνεκπαίδευσης, όπως «Η παγκόσμια διακήρυξη για την εκπαίδευση όλων» του 1990, «Οι πρότυποι κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών για Άτομα με Αναπηρίες» του 1993, η «Νομοθετική Πράξη για τη Διάκριση ως προς την Αναπηρία» (DDA, 1995), το ψήφισμα 2000/51 της Επιτροπής Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, η «Νομοθετική Πράξη για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και τη Διάκριση ως προς την Αναπηρία» (SENDA, 2001), ο κώδικας «Το Καθήκον Προώθησης της Ισότητας ως προς την Αναπηρία και Παροχής Σχημάτων Ισότητας ως προς την Αναπηρία» του 2007 κ.ά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι αναμφισβήτητο πως η ενιαία εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με πτυχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ως εκ τούτου, καθίσταται πρωταρχικής

σημασίας ο καθένας μας να κατανοήσει πως η αναπηρία είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, που καταστρατηγεί την αξιοπρέπεια των ατόμων με αναπηρία (Barnes, 2012· Lang, 2007), ένα «δημόσιο ζήτημα» και όχι «προσωπικό πρόβλημα», μια «κοινωνιολογική φαντασία» (Liasidou, 2010). Σύμφωνα με αυτό το κοινωνικό πλέγμα σχέσεων που δημιουργείται, αυτοί που κοινωνικά αναγνωρίζονται ως έχοντες μια βλάβη, αποκλείονται και μειονεκτούν έναντι αυτών που θεωρούνται ως μη έχοντες μια βλάβη ή «κανονικοί», οι οποίοι έχουν και περισσότερα προνόμια, δικαιώματα και ευκαιρίες, σε σύγκριση με τους πρώτους (Thomas, 2004· Oliver, 1990).

Αυτό που πρέπει να κάνουμε ως κοινωνία είναι να εξαλείψουμε στάσεις και πεποιθήσεις που εκλαμβάνουν την αναπηρία ως ατομικό έλλειμμα, ως εδράζουσα στις λειτουργικές ή οργανικές μειονεξίες του ατόμου (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), ως μια προβληματική κατάσταση, κοινωνικά ανεπιθύμητη, μια προσωπική τραγωδία, με στόχο την «κανονικοποίηση» των ανάπηρων ατόμων (Παντελιάδου, 2007· Oliver, 1990). Πρέπει να σταματήσει η ταύτιση της σωματικής δυσλειτουργίας με την ανικανότητα για πολιτική και κοινωνική δράση και συμμετοχή (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012, σσ. 68).

Κρίνεται απαραίτητο το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα να συμπεριλάβει και να σεβαστεί τις διαφορετικές ανάγκες των διαφορετικών μαθητών του (Liasidou, 2007), εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης σε επίπεδο περιεχομένου, προϊόντος, διαδικασίας και μαθησιακού περιβάλλοντος, αλλά και τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού στη μάθηση (Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013, σσ. 39–42). Μόνο με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, με απώτερο στόχο την κοινωνική, εκπαιδευτική, οικονομική και πολιτιστική ένταξή τους στη ζωή της χώρας, αυξάνοντας ταυτόχρονα τη συνηγορία του εαυτού τους και καθιστώντας τους υπεύθυνα άτομα, με αυτοπεποίθηση και αυτοσεβασμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αργυριάδης, Α., Δημητροπούλου, Χ., & Κωνσταντάρης, Ε. (2015). Η εφαρμογή της Σύμβασης των Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα: Αντιμετώπιση της πρόκλησης για την ένταξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 69(2), 103–112.

Barnes, C. (2012). The social model of disability: Valuable or irrelevant? In N. Watson, A. Roulstone, & C. Thomas (Eds.), *The Routledge handbook of disability studies* (pp. 12–29). London, UK: Routledge.

Barton, L. (2001). *Disability, politics & the struggle for change*. London: David Fulton.

Edeh, S. P. (2012). *Education as a human right: Inclusion and social justice*. MA-thesis at the School of Education, University of Iceland. Reykjavík: University of Iceland.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011). *Βασικές αρχές για την προώθηση ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης – Προτάσεις για πρακτική*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Διαθέσιμο στο: http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-EL.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Ένταξη, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική*. Διαθέσιμο στο: http://www.syn.gr/downloads/2010031314/a_sideri.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.) (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση. Στο Κυπριωτάκης, Α. (Εκδ). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Ρέθυμνο 12-14 Μαΐου.

Lang, R. (2007). *The development and critique of the social model of disability*. Working Paper 3, London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre, University College London. Διαθέσιμο στο: http://www.ucl.ac.uk/lc-ccr/centrepublishations/workingpapers/WP03_Development_Critique.pdf

Leyser, Y., & Greenberg, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237–251. doi: 10.1080/08856250802130442

- Liasidou, A. (2007). Inclusive Education Policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 329–347.
- Liasidou, A. (2010). Special Educational Needs; A Public issue. *International Studies in Sociology of Education*, 20(3), 225–239
- Liasidou, A. (2012a). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168–184.
- Liasidou, A. (2012b). *Inclusive education, politics and policymaking*. London: Continuum.
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2015, July 2). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 35(4), 347–364. doi: 10.1080/13632434.2015.1010499
- Mitchell, D. (2010). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education (pp. 223). Available on NZ Ministry of Education website: http://www.educationcounts.govt.nz/publications/special_education
- Oliver, M. (1990). The individual and social models of disability. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians on People with Established Locomotor Disabilities in Hospitals. The Disability Archive UK. Διαθέσιμο στο: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf>
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σσ. 5–18). Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (Επιστημ. Επιμέλεια) (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. ΠΕΔΙΟ, Αθήνα.
- Terzi, L. (2010). *Justice and equality in education. A capability perspective on disability and special educational needs*. London, New York: Continuum.
- Thomas, C. (2004). Developing the social relational in the social model of disability: A theoretical agenda. In C. Barnes & G. Mercer (Eds), *Implementing the social model of disability: Theory and research*. Leeds: The Disability Press.
- Φτιάκα, Ε. (2010) Ενιαία εκπαίδευση: Μια εκπαίδευση για όλους σε ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.
- UN General Assembly. (1948, December 10). *Universal Declaration of Human Rights*, 217 A (III). Στο: <http://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>
- UN General Assembly (1975, December 9). *Declaration on the rights of disabled persons*, A/RES/3447 (XXX). Στο: <http://www.refworld.org/docid/3b00f1c18.html>
- UN General Assembly (1989, November 20). *Convention on the rights of the child*. United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Στο: <http://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, UNESCO.
- UN General Assembly (2006, December 13). *Convention on the rights of persons with disabilities*, A/RES/61/106, Annex I, Στο: <http://www.refworld.org/docid/4680cd212.html>
- Warnock, M. (1978). *Meeting special educational needs: A brief guide by Mrs. Mary Warnock to the report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: H.M. Stationery Off.
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O. & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276–286. doi: 10.1177/0741932509338348

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Προγράμματα Σπουδών- Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης

Μαρία Θ. Παπαδοπούλου, PhD

Σχολική Σύμβουλος 6^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. ν. Λάρισας
mthpapado@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχυση που επικρατεί όσον αφορά στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) και την Εξατομικευμένη, οδηγεί όλο και περισσότερους ερευνητές να ασχοληθούν με μελέτες εφαρμογής της ΔΔ στη σχολική τάξη. Η ΔΔ βασίζεται κατά κύριο λόγο στη Διαθεματικότητα των Εννοιών και γι' αυτό μπορεί να εναρμονιστεί πλήρως με τα τρέχοντα ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών). Στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια να επισημανθούν οι βασικές θεωρητικές αποδοχές σχετικά με την έννοια της ΔΔ. Επιπλέον δίνεται ένα παράδειγμα εφαρμογής της στη σχολική τάξη. Υποστηρίζεται ότι η συνδυαστική χρήση της ΔΔ και των ΔΕΠΠΣ μπορεί να εξυπηρετήσει τη συνεκπαίδευση μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Αξιολόγηση μαθητή, Προγράμματα Σπουδών*

SUMMARY

The confusion regarding the Differentiated Instruction (DI) with the Individualized Instruction leads more and more researchers to work on the application of DI in the school classroom. The DI is primarily based on the Interdisciplinary Concepts, so it can be fully aligned with current Interdisciplinary Curriculum Framework (DEPPS- Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon). In this paper an attempt is made to point out the main theoretical acceptances on the concept of the DI. Moreover, an example of application in the classroom is given. It seems that the combined use of DI and Curriculum Framework could serve the inclusive education for all students with different abilities.

KEY WORDS: *Differentiated Instruction, Student Assessment, Curriculum*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι αρχές της ΔΔ έχουν τις ρίζες τους πολλά χρόνια πριν και εμπνέονται σε μεγάλο βαθμό από τις θεωρίες μάθησης των Piaget, Gardner και Vygotsky. Σύμφωνα με την Tomlinson (2000b), πρόκειται για μια συλλογή από πολλές θεωρίες και πρακτικές. Η ΔΔ υιοθετεί την έννοια της "ετοιμότητας", που στηρίζεται στο έργο του Lev Vygotsky (1978), και τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), στο εύρος της οποίας η μάθηση λαμβάνει χώρα. Αυτό σημαίνει ότι η δυσκολία των δεξιοτήτων που διδάσκονται πρέπει να είναι ελαφρώς πιο πάνω από το τρέχον επίπεδο του παιδιού και την ικανότητά του. Αυτό στηρίζεται στο έργο του Lev Vygotsky (1978). Η έρευνα στην τάξη, υποστηρίζει σθεναρά την έννοια της ΖΕΑ. Πρακτικές που παρατηρήθηκαν ως κεντρικής σημασίας για τη διαφοροποίηση περιλαμβάνουν αποτελεσματικές διαδικασίες διαχείρισης, ομαδοποίηση των μαθητών για τη διδασκαλία, και ενεργή εμπλοκή τους (Ellis και Worthington, 1994). Επίσης από έρευνες διαπιστώθηκε ότι όταν η διδασκαλία κινήθηκε στα πλαίσια της ΖΕΑ, οι μαθητές είχαν επιδόσεις ακριβείς σε

επίπεδο περίπου 80%, έμαθαν περισσότερα και αισθάνθηκαν καλύτερα για τον εαυτό τους και το γνωστικό αντικείμενο υπό μελέτη (Fisher, 1980 στο Tomlinson, 2000). Η μάθηση πραγματοποιείται καλύτερα όταν μια μαθησιακή εμπειρία ωθεί τον μαθητή λίγο παραπέρα από το δικό του επίπεδο. Όταν ο μαθητής εργάζεται πάνω σε έννοιες και δεξιότητες που ήδη έχει κατακτήσει, λίγη ή καθόλου μάθηση πραγματοποιείται. Και από την άλλη πλευρά, αν η εργασία που αναλαμβάνει είναι μακριά από τα επίπεδα των ικανοτήτων του, η απογοήτευση οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα (Howard, 1994, Vygotsky, 1986).

Η μάθηση πραγματοποιείται πιο αποτελεσματικά σε τάξεις όπου η γνώση είναι ξεκάθαρη και πολύ καλά οργανωμένη, οι μαθητές είναι πολύ ενεργοί κατά τη διαδικασία μάθησης, οι αξιολογήσεις είναι ποικιλόμορφες και συχνές και οι μαθητές απολαμβάνουν μια αίσθηση ασφάλειας και έντονης συσχέτισης με ότι συμβαίνει γύρω τους (Wiggins & McTighe, 1998).

Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι τα κίνητρα για μάθηση αυξάνονται, αν υπάρχει οικειότητα, ενδιαφέρον ή πάθος γι' αυτό που προσπαθούμε να μάθουμε (Piaget, 1978). Τα δύο πιο ισχυρά κίνητρα για την εμπλοκή των μαθητών είναι τα ενδιαφέροντα και οι επιλογές τους (Bess, 1997, Brandt, 1998).

Μαθαίνουμε με πολλούς διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις νοητικές μας προδιαθέσεις, την κουλτούρα μας και το φύλο μας (Gardner, 1983, Sternberg, 1985).

Σχετικά με τις νοητικές μας προδιαθέσεις, ο Gardner (1993) υποστηρίζει ότι τα δυνατά μας σημεία συνδυάζονται με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (λεκτική, λογικο-μαθηματική, οπτική-χωρική, μουσική, σωματική-κινησθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και νατουραλιστική- και ίσως και υπαρξιακή). Ο Sternberg (1985), διακρίνει 3 τύπους νοημοσύνης: την αναλυτική (προτίμηση στη γραμμική μάθηση, συχνά τυπική στο σχολείο), την πρακτική (προτίμηση στο να βλέπουμε το πώς και το γιατί τα πράγματα λειτουργούν με τον τρόπο που λειτουργούν στον κόσμο μας) και τη δημιουργική (επίλυση προβλήματος, προτίμηση στη δημιουργία νέων διασυνδέσεων, καινοτομία).

Η κουλτούρα, μας επηρεάζει στο πώς διαχειριζόμαστε το χρόνο (περιορισμένο και αυστηρό ή εύελικτο και με ροή), πώς εκφράζουμε συναισθήματα (διαχυτικά ή συντηρητικά), με ποια μέθοδο μαθαίνουμε καλύτερα (επαγωγική ή απαγωγική), τι μαθησιακό υλικό προτιμάμε (συναφές και προσωπικό ή διακριτό και απρόσωπο), την προτίμησή μας να εργαζόμαστε σε ομάδες ή ατομικά, αν προτιμάμε τη δημιουργικότητα έναντι της συμμόρφωσης σε κανόνες, αν λειτουργούμε περισσότερο ανακλαστικά ή περισσότερο αυθόρμητα (Tomlinson, 2001). Υπάρχουν επίσης μαθησιακά μοτίβα για κάθε φύλο: ενώ περισσότερα αγόρια απ' ότι κορίτσια προτιμούν την ανταγωνιστική μάθηση, μερικά αγόρια προτιμούν συνεργατικές μεθόδους και μερικά κορίτσια προτιμούν τον ανταγωνισμό (Tomlinson, 2001). Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το μαθησιακό στυλ, εκτός των προδιαθέσεων, της κουλτούρας και του φύλου. Το μαθησιακό στυλ αναφέρεται σε περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες: μερικοί μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν κινούνται, άλλοι όταν κάθονται ήσυχοι, μερικοί μαθητές προτιμούν ένα περιβάλλον πλούσιο σε οπτικά ερεθίσματα, ενώ άλλοι δεν επιθυμούν να υπάρχουν πολλά πράγματα που να τους αποσπούν την προσοχή, μερικοί μαθητές χρειάζονται πολύ φως για να δουλέψουν, ενώ άλλοι όχι, μερικοί μαθητές μαθαίνουν καλύτερα με οπτικά, άλλοι με ακουστικά, άλλοι με κιναισθητικά ερεθίσματα.

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μοντέλου έχει την αφετηρία της στη γενική τάξη (Tomlinson, et al., 2003). Η αρχική εφαρμογή ήρθε σαν μια πρακτική που απευθυνόταν σε χαρισματικούς μαθητές οι οποίοι πιθανώς δεν έβρισκαν αρκετά προκλητική τη διδασκαλία με τον τρόπο που διεξαγόταν στη γενική τάξη. Καθώς οι τάξεις έγιναν πιο ποικιλόμορφες με τη συμπερίληψη σε αυτές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η ποικιλομορφία αυτή οδήγησε τα δημόσια σχολεία στην προσπάθεια να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα, για μαθητές όλων των ικανοτήτων. Πολλοί συγγραφείς και ερευνητές που έχουν γράψει για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους αργά, ίσως μια θεματική περιοχή κάθε φορά. Επιπρόσθετα, συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται για να αναπτύσσουν ιδέες και μενού επιλογών για τους μαθητές από κοινού και να μοιράζονται τη δημιουργική τους προσπάθεια.

Διαθεματικότητα, Αξιολόγηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Είναι σύνηθες το φαινόμενο να μελετούν και να αποστηθίζουν ολόκληρα κείμενα οι μαθητές από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία, Θρησκευτικά, Γεωγραφία, ακόμη και από το βιβλίο αναφοράς των Φυσικών (!!!) και το αποτέλεσμα όλης αυτής της προσπάθειας να είναι μηδενικό, αφού όλη αυτή η αποστήθιση εξανεμίζεται σε λίγες μέρες ή εβδομάδες. Για να κατακτήσει τη γνώση ο μαθητής, είναι απαραίτητο να σκεφτεί κριτικά και να κάνει διασύνδεση μεταξύ πολλών εννοιών. Σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) γίνεται λόγος για κριτικό εγγραμματισμό, ενώ στο ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) ασχολούμαστε διεξοδικά με τη χρήση των Διαθεματικών Εννοιών. Η ΔΔ αξιοποιεί πολύ αποτελεσματικά τη χρήση των Διαθεματικών Εννοιών.

Στο ΔΕΠΠΣ που θεσμοθετήθηκε το 2003, το περιεχόμενο οργανώνεται έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η συνοχή, η ενότητα και η συνέχεια μέσα στο ίδιο αντικείμενο (ενδοκλαδικά) καθώς και να προωθούνται οι συσχετίσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (διακλαδικά) (Κουλουμπάρη, 2011). Επίσης, (Κουλουμπάρη, 2011) η διαθεματικότητα ενισχύεται με τις θεματοκεντρικές εφαρμογές, οι οποίες αποτελούν την αυθεντική εφαρμογή της διαθεματικότητας. Η ενδοκλαδική συνοχή έχει σχέση με τις εγχώριες ή ενδοκλαδικές έννοιες εντός κάθε γνωστικού αντικειμένου. Για παράδειγμα, πρωταρχικής σημασίας στόχος στη Γεωγραφία είναι η κατανόηση και η κατάλληλη χρήση των εννοιών “νησί”, “ήπειροι”, “ωκεανοί”, “οριζόντιος διαμελισμός”, κ.λ.π. Όταν ικανοποιηθεί αυτός ο στόχος γίνονται οι διακλαδικές συσχετίσεις. Οι διακλαδικές συσχετίσεις γίνονται μέσα από οκτώ διαθεματικές έννοιες ή μακρο-έννοιες (σύστημα, αλληλεπίδραση, μεταβολή, χώρος, χρόνος, ομάδα-άτομο/σύνολο, ομοιότητα/διαφορά, πολιτισμός). Για παράδειγμα, στη Γεωγραφία η μελέτη της ζωής και των ασχολιών των ανθρώπων σε διάφορες ζώνες του πλανήτη, αναδεικνύει τις διαθεματικές έννοιες “χώρος”, “ομάδα”, “χρόνος” και “αλληλεπίδραση”. Οι συσχετίσεις ανάμεσα σ' αυτές τις μακροέννοιες, οδηγούν για παράδειγμα στη γενίκευση ότι: “Οι ασχολίες των κατοίκων ενός τόπου είναι συνάρτηση των κλιματικών συνθηκών και της γεωμορφολογίας του τόπου αυτού” (Σκαλιάπας, 2005).

Η έμπειρη ή διακεκριμένη διδασκαλία επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των μαθητών, τους προκαλεί να εμβαθύνουν στις μακροέννοιες, τους καλεί να χρησιμοποιήσουν αυτά που μαθαίνουν με πολλούς τρόπους, τους βοηθά να οργανώσουν τις ιδέες και την πληροφορία ώστε να βγάλουν νόημα από αυτές και τους βοηθά να κάνουν σύνδεση της σχολικής τάξης με τον ευρύτερο κόσμο (Brandt, 1998, Danielson, 1996, Schlechty, 1997, Wiggins & McTighe, 1998).

Επιπλέον, για να εξασφαλίσει ο δάσκαλος ότι οι μαθητές του εργάζονται σε επίπεδα κατάλληλα για την ετοιμότητά τους, πρέπει να χρησιμοποιεί την άτυπη αξιολόγηση του μαθητή. Αρχικά πρέπει να γνωρίζει ποια διαδρομή θα ακολουθήσουν και για ποιον προορισμό και με συνέπεια να ελέγχει αν οι μαθητές μπορούν να φτάσουν σ' αυτόν τον προορισμό (Earl, 2003).

Η αξιολόγηση του μαθητή για την Tomlinson (Tomlinson, 2008) δεν είναι ένα τέλος από μόνη της αλλά η αρχή για μια καλύτερη διδασκαλία. Δεν αφορά απλώς στην εύρεση αδυναμιών, μαθησιακής ετοιμότητας, δεν είναι αποκομμένη από τη διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών, δεν αφορά μόνο το “μετά τη διδασκαλία”, δεν είναι πάντα τυπική και δε γίνεται μόνο με τεστ. Είναι πολύ σημαντικό, καθώς ο μαθητής αξιολογείται να σκεφτόμαστε περισσότερο τα επιτεύγματά του, παρά την κατάταξή του (Wiggins, 1993). Επίσης, η αξιολόγηση δεν συμβαίνει μόνο στη διάρκεια ενός μαθήματος, αλλά πολύ περισσότερο στη διάρκεια της μελέτης μιας ενότητας (Wiggins & McTighe, 1998).

Ορισμός και χαρακτηριστικά της ΔΔ

Η ΔΔ είναι μια διδακτική προσέγγιση στην οποία ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το Περιεχόμενο των ΠΣ, τις Διαδικασίες (Μαθησιακές Δραστηριότητες) και τα Μαθησιακά Αποτελέσματα, έτσι ώστε να προβλέπουν και ταυτόχρονα να ανταποκρίνονται στις διαφορές των μαθητών σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και αναγκών (Tomlinson, 1999, Tomlinson, 2001).

Τα χαρακτηριστικά της ΔΔ είναι: (Tomlinson, 2001)

- *Η Διαφοροποιημένη είναι προληπτική*, αφού είναι προσχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Διαφέρει από την εξατομικευμένη αφού στην εξατομικευμένη, ο δάσκαλος πρέπει να σχεδιάσει μια διαφορετική δραστηριότητα για κάθε έναν μαθητή του ξεχωριστά -ανάλογα με τις ικανότητες κυρίως και όχι τα ενδιαφέροντα του μαθητή-, κάτι που οδηγεί έναν εκπαιδευτικό σε μια τάξη των 25 μαθητών, πολύ εύκολα στην εξουθένωση. Στη Διαφοροποιημένη η προσαρμογή γίνεται με τις πολλές διαφορετικές επιλογές που είναι διαθέσιμες και ως προς τους διαφορετικούς τρόπους που κάποιος μαθαίνει αλλά και ως προς τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να εκφράσει αυτά που έμαθε.
- *Η Διαφοροποιημένη είναι περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική*, αφού έχει μεγάλη σημασία η ποιότητα της ανατιθέμενης στο μαθητή εργασίας. Δεν αρκεί να αναθέσουμε μικρότερης έκτασης εργασία στον αδύναμο μαθητή και μεγαλύτερης στον χαρισματικό. Αν ο αδύναμος μαθητής δεν δεχτεί επιπλέον καθοδήγηση, μπορεί και με τη λιγότερη εργασία να αποτύχει εξίσου. Κι αν στο χαρισματικό δοθεί περισσότερη εργασία πάνω σε κάτι που ήδη έχει κατανοήσει, μπορεί το όλο εγχείρημα να του φανεί σαν τιμωρία, αφού θα προτιμούσε να εργαστεί πάνω σε κάτι διαφορετικό. Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1986), η μάθηση αποκτά νόημα μέσα στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του μαθητή κι αυτό με άλλα λόγια σημαίνει ότι πρέπει κάθε εργασία που του ανατίθεται να υπάρχει και η πρόκληση ότι θα οδηγηθεί ένα βήμα παραπέρα με κάθε τι που κάνει.
- *Βασίζεται στην Αξιολόγηση*. Η αξιολόγηση είναι διαρκής καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπου αξιολογούνται το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τα στυλ μάθησης, κάτι που βοηθά το δάσκαλο να συγκεντρώσει πληροφορίες με σκοπό να σχεδιάσει τη διδασκαλία με τρόπο που θα βοηθήσει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και θα αναδείξει τις δυνατότητες και τα ταλέντα του. Η αξιολόγηση γίνεται καθημερινά μέσα από συζητήσεις ατόμων, ομαδικές συζητήσεις, εργασίες των μαθητών, παρατήρηση και τυπική αξιολόγηση (τεστ). Η αξιολόγηση δεν είναι κάτι που θα γίνει στο τέλος της ενότητας για να διαπιστωθεί “ποιος έμαθε κάτι και τι ήταν αυτό”. Απεναντίας, είναι εργαλείο για επαναπροσδιορισμό και αναδιαμόρφωση των στόχων και της διδασκαλίας.
- *Παρέχει πολλαπλές προσεγγίσεις στο Περιεχόμενο (Τι θα μάθει ο μαθητής;), στις Διαδικασίες (Πώς θα εργαστεί;) και στο Μαθησιακό Αποτέλεσμα (Πώς θα δείξει αυτό που έμαθε;)*. Αυτά είναι και τα τρία σημαντικότερα στοιχεία στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, όπου ο εκπαιδευτικός προσφέρει διαφορετικές προσεγγίσεις για κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία, των οποίων το κοινό είναι ότι είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να ενδυναμώνουν την ουσιαστική ανάπτυξη όλων των μαθητών.
- *Είναι Μαθητοκεντρική*. Βασίζεται στην θεωρητική παραδοχή ότι για να είναι αποτελεσματικές οι μαθησιακές εμπειρίες πρέπει να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές και να είναι σχετικές με τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, λαμβάνεται πάντα υπόψη το γεγονός ότι η νέα γνώση πρέπει να οικοδομείται πάνω στην προϋπάρχουσα. Ο μαθητής πρέπει να έχει ευκαιρίες να παίρνει αποφάσεις και να τις αξιολογεί. Η διδασκαλία με σκοπό την ανάληψη ευθυνών από πλευράς του μαθητή, προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό που εργάζεται με ομάδες ή με άτομα σε διαφορετικές στιγμές της ημέρας.
- *Είναι ένας συνδυασμός της διδασκαλίας προς όλη την τάξη, της ομαδοσυνεργατικής και της εξατομικευμένης*. Στη διαφοροποιημένη τάξη οι μαθητές μπορεί να εργάζονται σαν σύνολο για να ξεκινήσουν μια μελέτη, να αποσπαστούν σε μικρότερες ομάδες ή ατομικά για να επιδιώξουν τη μάθηση, να συγκεντρωθούν ξανά στο σύνολο για να μοιραστούν και να σχεδιάσουν επιπλέον διερεύνηση ενός θέματος, να αποσπαστούν ξανά από την ομάδα για επιπλέον

εργασία, να συγκεντρωθούν εκ νέου για να μοιραστούν τα αποτελέσματα ή για να κάνουν επανάληψη, κτλ.

- *Είναι “Οργανική”*. Στη Διαφοροποιημένη τάξη ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα μαθητές. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί διαρκώς να μάθει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές του και για να προσδιορίσει τις μαθησιακές ευκαιρίες που είναι πιο αποτελεσματικές για τους μαθητές, πρέπει να συνεργάζεται διαρκώς μαζί τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός ρυθμίζει το ταίριασμα ανάμεσα στο μαθητή και τη μάθηση και κάνει προσαρμογές όπου απαιτούνται, γι' αυτό η διδασκαλία είναι δυναμική. Ο εκπαιδευτικός που κάνει διαφοροποίηση δεν πρέπει ποτέ να επαναπαύεται και να πει “εγώ κάνω διαφοροποίηση της διδασκαλίας μου”. Πρέπει να επαγρυπνά και να προσπαθεί καθημερινά να ανακαλύψει νέες προσεγγίσεις που ταιριάζουν περισσότερο στους μαθητές του. Δεν πρέπει να δει τη διαφοροποιημένη σαν μια στρατηγική που θα επιχειρήσει όταν θα έχει διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο, αλλά σαν τρόπο ζωής για την τάξη. Δεν υπάρχουν συνταγές για τη διαφοροποίηση, αλλά μάλλον συνδυασμοί από γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει από διάφορες πηγές σχετικά με τη διαφοροποίηση και ένστικτα και γνώσεις σχετικά με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΔ

Η αξιολόγηση του μαθητή (αρχική- διαμορφωτική- τελική) αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ΔΔ. Χωρίς αυτήν δεν μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίζεται η ΔΔ (π.χ. ZEA/ Vygotsky) ούτε και μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις δυνατότητες του μαθητή.

Μετά την αρχική αξιολόγηση, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εργαστεί σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών και τα Χαρακτηριστικά του μαθητή, για να μπορέσει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, ως προς το Περιεχόμενο, τις Διαδικασίες και το Μαθησιακό αποτέλεσμα.

Διαφοροποίηση ως προς το Περιεχόμενο

Η ΔΔ είναι σχεδιασμένη με βάση τις έννοιες (εννοιοκεντρική) και καθοδηγείται από αρχές (γενικεύσεις). Οι έννοιες πρέπει να είναι ευρείας βάσης και να μην εστιάζουν σε λεπτομέρειες ή απεριορίστα γεγονότα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάζουν στις έννοιες, τις αρχές και τις δεξιότητες που οι μαθητές πρέπει να μάθουν και να αποκτήσουν. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας πρέπει να περιλαμβάνει τις ίδιες έννοιες για όλους τους μαθητές αλλά να είναι προσαρμοσμένο σε βαθμό δυσκολίας ώστε να είναι κατάλληλο για όλους τους διαφορετικούς μαθητές της τάξης (Παπαδοπούλου, 2014).

Αντί οι μαθητές να περνούν μεγάλο χρονικό διάστημα για να απομνημονεύσουν για παράδειγμα κατηγορίες ζώων μελετώντας τους πιγκουίνους, μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτόν τον ίδιο χρόνο για να μελετήσουν πρότυπα του ζωικού βασιλείου, να μιλήσουν για χαρακτηριστικά, να χρησιμοποιήσουν τα χαρακτηριστικά για να κατατάξουν τα ζώα και να μάθουν πώς μπορούν να προβλέψουν τα χαρακτηριστικά από τους οικότοπους και το αντίστροφο. Η χρήση προτύπων βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν και να απομνημονεύσουν, να διατηρήσουν ιδέες και γεγονότα γιατί έχουν νόημα, να κάνουν συσχετίσεις ανάμεσα σε διαφορετικές όψεις του ίδιου θέματος, να συσχετίσουν τις ιδέες με τις δικές τους ζωές και να χτίσουν δίκτυα που θα βοηθήσουν αποτελεσματικά στην κατάκτηση της μελλοντικής γνώσης (Παπαδοπούλου, 2014).

Στη συνέχεια οι διαφορετικές ικανότητες αλλά και μαθησιακές ανάγκες του μαθητή λαμβάνονται υπόψη και γίνεται διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και την προηγούμενη γνώση του μαθητή. Τα παραδείγματα που ακολουθούν αναφέρονται στη θεματική ενότητα “Ο Χρυσός αιώνας” (κεφ. 20-24), στην Ιστορία της Δ' τάξης.

Ως προς τη **διαφοροποίηση της ετοιμότητας**, γίνεται ταίριασμα του υλικού ή της πληροφορίας που θα μάθει ο μαθητής με την ικανότητά του να το διαβάσει και να το κατανοεί

(πίνακας 1).

Τι μπορείτε να μας πείτε σχετικά με την κλασσική Αθήνα; 1 Σε ποια χώρα είναι η Αθήνα; 2 Τι σημαίνει “Πολιτισμός”; 3 Δώσε μερικά παραδείγματα διαφορετικών Πολιτισμών. 4 Ονόμασε μερικούς διάσημους αρχαίους Αθηναίους. 5 Πολλά πράγματα στη χώρα μας προήλθαν από την κλασσική Αθήνα. Ποια γνωρίζεις από αυτά;
--

Πίνακας 1. Ερωτηματολόγιο ετοιμότητας

Για την αξιοποίηση ή/και επέκταση των *ενδιαφερόντων* των μαθητών, μπορούμε να αξιοποιήσουμε ιδέες και υλικά που περιλαμβάνονται στα υπάρχοντα ΠΣ, αλλά να μη διστάζουμε και να δοκιμάσουμε κάτι καινούριο (πίνακας 2).

Επιπλέον, πρέπει να εξασφαλιστεί ότι η πρόσβαση του μαθητή στα υλικά και τις ιδέες, θα ταιριάζει με το δικό του στυλ μάθησης. Να γίνει δηλαδή διαφοροποίηση ως προς το *μαθησιακό προφίλ του μαθητή* (πίνακας 3).

Τι θέλεις να μάθεις σχετικά με την κλασσική Αθήνα; Υπάρχουν μερικά θέματα που θα μελετήσουμε στη θεματική ενότητα για την κλασσική Αθήνα. Θέλω να γνωρίζω τι επιθυμείς περισσότερο να μάθεις. Αρίθμησε τις προτιμήσεις σου από το 1 ως το 8. Να σιγουρευτείς ότι το 1 είναι η πιο σημαντική σου προτίμηση και το 8 η λιγότερο επιθυμητή. Πολίτευμα Καθημερινή ζωή/ ασχολίες των κατοίκων Κοινωνικές τάξεις Γράμματα/ σημαντικοί άνθρωποι των γραμμάτων Τέχνες/ σημαντικοί άνθρωποι των τεχνών Επιστήμες/ σημαντικοί άνθρωποι των επιστημών Αρχιτεκτονική/ μνημεία Ρόλος ανδρών/ γυναικών
--

Πίνακας 2. Ερωτηματολόγιο Ενδιαφερόντων

Πώς σου αρέσει να μαθαίνεις; 1 Μελετώ καλύτερα όταν έχει ησυχία. 2 Μπορώ να αγνοώ τη φασαρία που κάνουν οι άλλοι όταν μιλάνε. 3 Μου αρέσει να δουλεύω σε θρανίο ή τραπέζι. 4 Μου αρέσει να δουλεύω στο πάτωμα. 5 Εργάζομαι σκληρά για τον εαυτό μου. 6 Εργάζομαι σκληρά για τους γονείς μου ή τον δάσκαλό μου. 7 Θα δουλέψω πάνω σε μια εργασία μέχρι να την ολοκληρώσω, ότι και να γίνει. 8 Μερικές φορές αγχώνομαι με μια εργασία και δεν την ολοκληρώνω. 9 Όταν ο δάσκαλος μου αναθέτει μια εργασία, θέλω να μου δείξει ακριβώς τα βήματα που θα κάνω για να την ολοκληρώσω. 10 Όταν ο δάσκαλος μου δίνει μια εργασία, μου αρέσει να σχεδιάζω μόνος μου τα βήματα για να την ολοκληρώσω. 11 Μου αρέσει να εργάζομαι μόνος μου. 12 Μου αρέσει να εργάζομαι σε ζευγάρια ή σε ομάδες. 13 Μου αρέσει να έχω απεριόριστο χρόνο για να ολοκληρώσω μια εργασία. 14 Μου αρέσει να έχω συγκεκριμένο χρόνο για να ολοκληρώσω μια εργασία. 15 Μου αρέσει να μαθαίνω κινούμενος και ενεργώντας. 16 Μου αρέσει να μαθαίνω καθισμένος στο θρανίο μου.

Πίνακας 3. Ερωτηματολόγιο μαθησιακού προφίλ

Η **Συμπύκνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών** είναι μια στρατηγική που αναπτύχθηκε από τον Joe Renzulli, με σκοπό να βοηθήσει τους χαρισματικούς μαθητές (Reis & Renzulli, 1992), αλλά καθώς κι αυτή η τεχνική βασίζεται στην αξιολόγηση, μπορεί να έχει άριστα αποτελέσματα σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Η συμπύκνωση επιτυγχάνεται σε τρία στάδια:

- Στο 1^ο στάδιο γίνεται αναγνώριση των μαθητών που χρειάζονται συμπύκνωση περιεχομένου και αξιολόγησή τους.
- Στο 2^ο στάδιο ο εκπαιδευτικός σημειώνει γνώσεις και δεξιότητες που δεν αποκτήθηκαν και καταστρώνει σχέδιο για να βοηθήσει τους μαθητές στην κατάκτησή τους. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά.
- Στο 3^ο στάδιο εκπαιδευτικός και μαθητές σχεδιάζουν από κοινού μία έρευνα ή μελέτη. Συμφωνούν για τις παραμέτρους, τους στόχους, τα χρονικά όρια, τις διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι μαθητές επιλέγουν πώς θέλουν να εργαστούν και ποιο θα είναι το μαθησιακό αποτέλεσμα (π.χ. άλλος θα αναπτύξει σχέδιο με βάση τα μαθηματικά, άλλος θα εργαστεί πάνω στην επιστημονική φαντασία).

Η **χρήση ποικίλων κειμένων και πηγών υλικού**, είναι απαραίτητη για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου στη ΔΔ. Μπορούμε να φτιάξουμε μια βιβλιοθήκη της τάξης με βιβλία διαβαθμισμένης αναγνωστικής δυσκολίας και με συλλογές περιοδικών, δελτίων τύπου, διαφημιστικών φυλλαδίων και άλλου έντυπου υλικού. Επίσης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε υλικό που προσφέρεται από το Διαδίκτυο. Επιπλέον, πολλά προγράμματα Η/Υ παρουσιάζουν αυξανόμενα επίπεδα δυσκολίας και πολυπλοκότητας. Βίντεο εκπαιδευτικά και ηχητικά ντοκουμέντα μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν, όπως και αντικείμενα τέχνης (Παπαδοπούλου, 2014).

Τα **μαθησιακά συμβόλαια** μπορούν να περιέχουν εξίσου “δεξιότητες” αλλά και συστατικά στοιχεία του “περιεχομένου” και είναι πολύ χρήσιμα για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αφού τα συστατικά στοιχεία του συμβολαίου μπορούν να διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Παπαδοπούλου, 2014). Στο μαθησιακό συμβόλαιο ο μαθητής σχεδιάζει τις δράσεις του για την εβδομάδα, αποφασίζει ποιες εργασίες θα κάνει στο σχολείο και ποιες στο σπίτι, προγραμματίζει την ύλη που θα δουλέψει και τέλος έρχεται αντιμέτωπος με συνέπειες, αφού γνωρίζει ότι ο δάσκαλος θα του αναθέσει άλλη εργασία, αν δεν τηρήσει το συμβόλαιο, γεγονός που τον καθιστά υπεύθυνο άτομο. (πίνακας 4).

Η **χρήση μικροδιδασκαλιών** που στοχεύουν στο Περιεχόμενο μπορούν να είναι πολύ αποτελεσματικές για την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βασιστεί στη διαμορφωτική αξιολόγηση και να ξαναδιδάξει ατομικά για ένα μικρό αριθμό μαθητών, να βρει άλλο τρόπο για να ξαναδιδάξει σε μια ομάδα ή να εργαστεί με μια ακόμη άλλη ομάδα για να εμπλουτίσει την κατανόησή και τις δεξιότητές τους.

Μαθησιακό Συμβόλαιο	
Για να δείξω τι έχω μάθει για....., θέλω να:(βάλω X)	
☐ Γράψω μια αναφορά	☐ Κάνω μια τοιχογραφία
☐ Κάνω μια επίδειξη	☐ Γράψω ένα τραγούδι
☐ Κάνω ένα πείραμα	☐ Σχεδιάσω ένα γραφικό οργανωτή ή
σχεδιάγραμμα	☐ Κάνω μια παρουσίαση στον υπολογιστή
☐ Άλλο.....	☐ Κατασκευάσω ένα μοντέλο
Αυτός θα είναι ένας καλός τρόπος για να δείξω ότι κατανοώ αυτή την έννοια, επειδή.....	
Για να κάνω αυτό το project θα χρειαστώ βοήθεια.....	
Το σχέδιο δράσης μου είναι	
Τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του τελικού μου προϊόντος είναι	
Το project μου θα ολοκληρωθεί μέχρι	
Υπογραφή μαθητή	Ημερ/...../.....
Υπογραφή εκπ/κού	Ημερ/...../.....

Πίνακας 4. Μαθησιακό συμβόλαιο

Επίσης για να γίνει πιο προσιτό το Περιεχόμενο όταν ποικίλει ως προς την πολυπλοκότητα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορα υποστηρικτικά συστήματα, όπως τους φίλους αναγνώστες και τα συστήματα εγγραφής ήχου/εικόνας, έντυπο υλικό με υπογραμμισμένα τα κυριότερα σημεία, συγχώνευση των βασικών ιδεών, συνομήλικοι ή ενήλικοι μέντορες και γραφικοί οργανωτές (Παπαδοπούλου, 2014).

Διαφοροποίηση ως προς τις Διαδικασίες

Μια καλή διαφοροποιημένη δραστηριότητα, είναι κάτι που ο μαθητής θα κάνει ή κάνει: με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, σε ποικίλους βαθμούς πολυπλοκότητας σε διαφορετικής διάρκειας χρόνους, με ποικίλους βαθμούς υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές (φθίνουσα καθοδήγηση), χρησιμοποιώντας ουσιώδεις δεξιότητες και πληροφορίες, με σκοπό να κατανοήσει ουσιώδεις έννοιες/ αρχές ή για ν' απαντήσει σε ουσιώδεις ερωτήσεις.

Η **ενέλικτη ομαδοποίηση** χρησιμοποιείται με συνέπεια στη διαφοροποιημένη. Η ομαδοποίηση των μαθητών δεν είναι σταθερή. Με βάση το περιεχόμενο, το σχεδιασμό και τις συνεχείς αξιολογήσεις, η ομαδοποίηση και η ανασυγκρότηση των ομάδων πρέπει να είναι μια δυναμική διαδικασία ως ένα από τα θεμέλια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κατά την ομαδοποίηση των μαθητών ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές διαφόρων επιδόσεων. Οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων μαθαίνουν καλύτερα σε ετερογενείς ομάδες, οι μαθητές μεσαίων επιδόσεων σε ομογενείς ομάδες, ενώ οι μαθητές υψηλών επιδόσεων εξίσου καλά σε ετερογενείς και ομογενείς ομάδες (Yiping et al., 2011).

Η **Διαφοροποίηση με τη χρήση των κύβων** είναι μια στρατηγική που λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη διαφορετική ετοιμότητα και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν έξι (όσες και οι έδρες του κύβου) δραστηριότητες σχετικά με ένα αντικείμενο ή μια ιδέα: α) να περιγράψουν, β) να συγκρίνουν, γ) να πουν τι αισθάνονται σχετικά, δ) να κάνουν ανάλυση σε επιμέρους στοιχεία, ε) να κάνουν χρήση του αντικειμένου ή της ιδέας και στ) να καταγράψουν αρνητικά και θετικά στοιχεία.

Για να γίνει διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα, δίνεται σε κάθε μαθητή κύβος διαφορετικού χρωματισμού (π.χ. μπλε για μαθητές μέτριους ή κάτω του μετρίου ή πράσινο για μαθητές πάνω του μετρίου, Πίνακας 5).

Στην περίπτωση μας έχουν να μελετήσουν τις κοινότητες, συγκεκριμένα, με ποιους τρόπους μοιάζουν οι κοινότητες των ζώων με αυτές των ανθρώπων. Την προηγούμενη εβδομάδα οι μαθητές είδαν ένα βίντεο για τα μυρμήγκια. Την προηγούμενη ημέρα διάβασαν για τις μέλισσες και επίσης μπόρεσε ο κάθε μαθητής να επιλέξει και κάποιο άλλο ζώο από μια λίστα που είχε ετοιμάσει ο δάσκαλός τους. Είναι σημαντικό να έχει εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός να έχουν κατανοήσει οι μαθητές του τα στοιχεία μιας κοινότητας και πώς αυτά εφαρμόζονται στα ζώα.

Οι δραστηριότητες που ανατίθενται στους μπλε κύβους, μπορούν να είναι:

- α) Περιγράψτε μια κοινωνία μυρμηγκιών με λέξεις ή εικόνες
- β) Συγκρίνετε μια κοινωνία μυρμηγκιών με τη δική σας με λέξεις ή εικόνες
- γ) Γράψτε λέξεις που περιγράφουν τα αισθήματά σας όταν βλέπετε μυρμήγκια
- δ) Πείτε τα μέλη μιας κοινότητας μυρμηγκιών (με λέξεις ή εικόνες)
- ε) Πείτε έναν τρόπο που η κοινωνία τους μας βοηθάει να ζούμε και να δουλεύουμε μαζί
- στ) Πείτε τα θετικά και αρνητικά μιας κοινωνίας μυρμηγκιών

Οι δραστηριότητες που ανατίθενται στους πράσινους κύβους, μπορούν να είναι:

α) Περιγράψτε μια κοινότητα μυρμηγκιών με τουλάχιστον 3 προτάσεις και τουλάχιστον 3 περιγραφικές λέξεις σε κάθε πρόταση

β) Χρησιμοποιήστε ένα διάγραμμα για να συγκρίνεται μια κοινότητα μυρμηγκιών με ένα ζώο που επιλέξατε

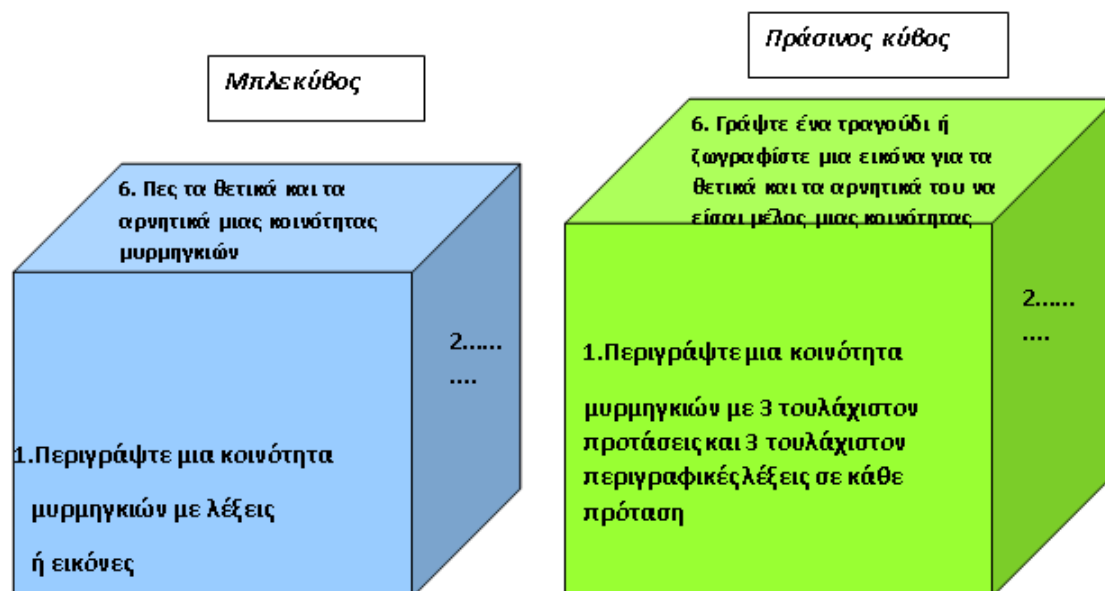
γ) Αν το μυρμήγκι σκέφτεται σαν άνθρωπος, φτιάξτε ένα καρτούν σχετικά με το τι αισθάνεται ένα μυρμήγκι μια συνηθισμένη μέρα και στη συνέχεια κάντε το ίδιο για ένα άλλο

ζώο

δ) Κάντε ένα διάγραμμα με μια ζωική κοινότητα, ονομάστε τα μέλη του και πείτε σε τι χρησιμεύει το καθένα

ε) Φτιάξτε έναν κανόνα για τη συνύπαρξη σε μια κοινότητα και πείτε πώς αυτό χρησιμεύει σε δύο διαφορετικές κοινότητες.

στ) Γράψτε ένα τραγούδι ή ζωγραφίστε μια εικόνα για τα θετικά και αρνητικά του να είσαι μέλος μιας κοινότητας



Πίνακας 5. Χρήση κύβων για Διαφοροποίηση της Διαδικασίας

Οι μαθητές κάθονται σε διάταξη ομάδων – οι μαθητές με τα ίδια χρώματα είναι στην ίδια ομάδα (ανά 4 ή 5). Καθώς γυρίζουν τον κύβο, επιλέγουν τη δραστηριότητα που περιγράφεται. Σε περίπτωση που δεν τους αρέσει, μπορούν να επιλέξουν κάποια άλλη. Οι μαθητές μπορούν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο. Όταν συμπληρώσουν την εργασία τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανασυντάξει τις ομάδες, έτσι ώστε οι μαθητές να ανταλλάξουν ιδέες με συμμαθητές τους που εργάζονταν σε άλλη ομάδα του ίδιου χρώματος.

Παρατηρούμε ότι οι δραστηριότητες της “πράσινης ομάδας” -συγκριτικά με τη “μπλε ομάδα”- είναι πιο μετασχηματιστικές, πολύπλοκες, πολυδιάστατες, και απαιτούν μεγαλύτερα άλματα όσον αφορά στη διορατικότητα και τη μεταφορά της γνώσης.

Αργότερα, και καθώς έχουν προχωρήσει στην ενότητα, οι μαθητές που συμπλήρωσαν τις δραστηριότητες των μπλε κύβων, μπορούν να συμπληρώσουν μερικές από τις δραστηριότητες των πράσινων, είτε εργαζόμενοι σε μικρές ομάδες, είτε εργαζόμενοι απευθείας με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε δραστηριότητες επεξεργασίας ιδεών και πληροφοριών, που ταιριάζουν πολύ με τα μαθησιακά προφίλ και τις ανάγκες τους και τους βοηθούν να προχωρήσουν με θετικά βήματα στην κατάκτηση της γνώσης.

Με παρόμοιο τρόπο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα *Διαδραστικά Φυλλάδια* στην επεξεργασία για παράδειγμα του βιβλίου της Κίρας Σίνου «Το Πνεύμα του Βουνού», στα πλαίσια της Φιλαναγνωσίας στην Στ΄ τάξη.

Την ημέρα πριν την ανάθεση κάποιας εργασίας, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν τι πιστεύουν ότι σημαίνει η λέξη “πνεύμα”. Βασισμένος σε αυτές τις απαντήσεις αλλά και τη σωρευμένη προηγούμενη γνώση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός αναθέτει τρεις διαφορετικού επιπέδου οδηγίες.

Και οι τρεις τύποι εργασιών που ανατίθενται στο συγκεκριμένο, αλλά και σε κάθε είδους διαδραστικό φυλλάδιο είναι εξαιρετικά μετασχηματιστικές, αφαιρετικές, ανοιχτού τύπου και απαιτούν πολύ μεγάλα βήματα σκέψης για να συμπληρωθούν αποτελεσματικά. Την πρώτη μέρα που εργάζονται πάνω στο βιβλίο, ο εκπαιδευτικός μοιράζει τα διαδραστικά φυλλάδια, σύμφωνα με την προ-αξιολόγηση των μαθητών. Τους υποδεικνύει να διαβάσουν τουλάχιστον τις 25 πρώτες σελίδες. Μετά μπορούν να εργαστούν όση ώρα μπορούν μέσα στην τάξη και να συμπληρώσουν τα υπόλοιπα στο σπίτι. Αυτό επιτρέπει σε κάθε μαθητή να εργαστεί σύμφωνα με το δικό του βηματισμό, εξασφαλίζει ότι η εργασία των μαθητών στην τάξη είναι επαρκής και στοχοθετημένη και προσφέρει αρκετό χρόνο στον καθένα να προετοιμαστεί για μια μικρής διάρκειας συζήτηση κατά τη δεύτερη μέρα επεξεργασίας του βιβλίου (Πίνακας 6).

Ο λόγος που προτρέπονται οι μαθητές να εργάζονται σε διαφορετικών τύπων ομάδες (ζευγάρια ή μικρές ομάδες) είναι η γνώση ότι οι μαθητές διαφορετικών επιπέδων μαθαίνουν καλύτερα με διαφορετικούς τρόπους ένταξης σε ομάδες (Yiping et al, 2000 & 2011), καθώς και ο σεβασμός στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 1995 & 1999).

ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΦΥΛΛΑΔΙΑ		
Μαθητές όχι εξοικειωμένοι με την έννοια “πνεύμα” (ανά 2)	Μαθητές που καταλαβαίνουν τη λέξη (σε μεγαλύτερες ομάδες)	Μαθητές με άριστες ικανότητες ορθογραφίας, γραφής, αφαιρετικής σκέψης (μια μικρότερη ομάδα)
1. Μαντέψτε τι σημαίνει η λέξη “πνεύμα” και γράψτε την καλύτερη εξήγηση.	1. Υποθέστε τι μπορεί να γράφει ένα βιβλίο με τίτλο “Το πνεύμα του Βουνού” και εξηγήστε την υπόθεσή σας.	1. Κατηγοριοποιήστε στις λίστες “άυλο” και “υλικό” τις λέξεις: σώμα, ψυχή, μυαλό, πνεύμα, σκέψη και προσθέστε παρόμοιες λέξεις δικές σας.
2. Βρείτε ορισμούς σε δύο λεξικά και χρησιμοποιήστε τους για να γράψετε έναν δικό σας ορισμό.	2. Παρουσιάστε και υπερασπιστείτε τις επιλογές σας για τα “πνεύματα” που περιγράφονται στο βιβλίο	2. Γράψτε ένα ποίημα ή μια παράγραφο, όπου θα δικαιολογήσετε την παραπάνω κατάταξη.
3. Γράψτε έναν ορισμό που να είναι κατανοητός σε μαθητή της Α΄ τάξης.	3. Παρουσιάστε και υπερασπιστείτε τις επιλογές σας για τα “πνεύματα” που περιγράφονται σε βιβλίο που γράφτηκε 200 χρόνια πριν.	3. Υποθέστε τι μπορεί να λέει ένα βιβλίο με αυτόν τον τίτλο και ετοιμαστείτε να υπερασπιστείτε την υπόθεσή σας.
4. Ζωγραφίστε τουλάχιστον 5 πράγματα που έχουν σχέση με πνεύμα και πείτε γιατί.	4. Παρουσιάστε και υπερασπιστείτε τις επιλογές σας για τα “πνεύματα” που περιγράφονται σε βιβλίο που γράφτηκε 200 χρόνια μετά.	
5. Υποθέστε τι μπορεί να γράφει ένα βιβλίο με τίτλο “Το πνεύμα του Βουνού”		

Πίνακας 6. Διαδραστικό Φυλλάδιο

Διαφοροποίηση ως προς το Μαθησιακό Αποτέλεσμα (ανατιθέμενο έργο)

Αντίθετα με μια συνηθισμένη δραστηριότητα, που είναι τυπικά μικρή και εστιάζει σε μία ή σε λίγες αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες, ένα ανατεθέν έργο είναι μια προσπάθεια μακροχρόνια. Είναι επίσης μεγάλης αξίας, γιατί πρέπει να υπάρχει ποικιλία προσδοκιών και απαιτήσεων για την ανταπόκριση των μαθητών. Τα θέματα πρέπει να είναι διαφοροποιημένα ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται επιδεικνύοντας τη γνώση και την κατανόηση σε ότι έχουν μάθει. Ένα καλοσχεδιασμένο ανατιθέμενο έργο επιτρέπει ποικίλους τρόπους

έκφρασης, εναλλακτικές προσεγγίσεις, και προάγει ποικίλων βαθμών δυσκολίες, τύπους αξιολόγησης και βαθμολόγησης.

Πολλοί μαθητές δείχνουν καλύτερα τι γνωρίζουν όταν τους ανατίθεται κάποιο έργο, παρά όταν γράφουν ένα τεστ. Επιπλέον, σε μια διαφοροποιημένη τάξη οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντικαταστήσουν μερικά τεστ με αναθέσεις έργου υψηλής ποιότητας, ή να συνδυάσουν τεστ και επιλογές έργων έτσι ώστε ένας μεγαλύτερος αριθμός μαθητών να έχει περισσότερες ευκαιρίες να σκεφτεί, να εφαρμόσει και να επιδείξει τελικά αυτά που έμαθε.

Το καλά σχεδιασμένο ανατιθέμενο έργο, λαμβάνει σοβαρά υπόψη το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Δεν είναι απλά κάτι που οι μαθητές κάνουν για ευχαρίστηση στο τέλος μιας ενότητας. Πρέπει να προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν, να εφαρμόσουν, και να επεκτείνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί. Η στιγμή που ο εκπαιδευτικός ξεκαθαρίζει ποιες είναι αυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες, είναι η στιγμή να αποφασίσει ποια θα είναι η μορφή του έργου που θα ανατεθεί. Μερικές φορές η μορφή είναι δεδομένη, λόγω των απαιτήσεων των Προγραμμάτων Σπουδών (π.χ. Να παραχθεί ένα γραπτό κείμενο, να εκτελεστεί ένα πείραμα κτλ). Συχνά πάντως, το ανατιθέμενο έργο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δελεάσει τους μαθητές να εφαρμόσουν ιδέες και δεξιότητες (π.χ. Να χρησιμοποιήσει τη φωτογραφία για να κάνει τους νέους μαθητές να ασχοληθούν με την ποίηση). Μερικές φορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει μαθητές να εξερευνήσουν τρόπους έκφρασης, ανοίκειους γι' αυτούς (π.χ. Να μάθουν να δημιουργούν μια μουσειακή έκθεση, να διεξάγουν ένα συμπόσιο, ή να γράψουν ένα ερευνητικό άρθρο για να μάθουν πώς οι επιστήμονες επικοινωνούν ιδέες μεταξύ τους). Τα πιο καλά σχεδιασμένα έργα είναι αυτά με τα οποία οι μαθητές είναι ενθουσιασμένοι και ανταποκρίνονται στο προφίλ και στα ενδιαφέροντά τους (π.χ. Ένας μαθητής που αγαπά πολύ τη μουσική, να γράψει ένα μιούζικαλ για να μοιραστεί πληροφορίες για τη ζωή των αρχαίων Σπαρτιατών).

Αυτό που είναι τραγικό είναι να επιμένουμε να αναθέτουμε στους μαθητές μας σαν εργασία να παράγουν γραπτά μόνο κείμενα για όλα τα γνωστικά αντικείμενα ή να εξετάζονται μόνο σε γραπτά τεστ. Αν για παράδειγμα ένας μαθητής είναι αδύναμος στο γλωσσικό μάθημα, λόγω της αδυναμίας του να ανταποκριθεί σε αποκλειστικά γραπτού τύπου δοκιμασίες, θα δείχνει να αποτυγχάνει σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ με διαφοροποίηση του ανατιθέμενου έργου, θα μπορούσε να επιδείξει τις γνώσεις και δεξιότητες που έχει αποκτήσει.

Υπάρχουν πολλών ειδών έργα που μπορούν να ανατεθούν στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει παρά να υποδείξει έναν αριθμό από αυτά στην τάξη του -τα οποία θεωρεί κατάλληλα για ανάδειξη συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών- και να επιτρέψει στους μαθητές να επιλέξουν, τι θα αναλάβουν να πραγματοποιήσουν.

Μερικές προτάσεις (Tomlinson, 2001) για τύπους ανατιθέμενων έργων/ παραγόμενων προϊόντων, παρουσιάζονται στον Πίνακα 7:

ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ (ΑΝΑΤΙΘΕΜΕΝΟΥ ΕΡΓΟΥ)	
Σχεδιασμός ιστοσελίδας Ανάπτυξη λύσης σε κοινοτικό πρόβλημα Δημιουργία δημόσιας ανακοίνωσης Συγγραφή βιβλίου Σχεδιασμός παιχνιδιού Παραγωγή και διανομή αναφοράς Γραφή σειράς γραμμάτων (επιστολών) Παρουσίαση μίμησης Σχεδιασμός και δημιουργία κεντήματος Οργάνωση συμποσίου Διεξαγωγή εκπαιδευτικής συνεδρίας Σχεδιασμός και υλοποίηση διδασκαλίας Επίδειξη Παρουσίαση δελτίου ειδήσεων Δημιουργία κέντρων μάθησης Δημιουργία αυθεντικών συνταγών Σχεδιασμός νέου προϊόντος Δημιουργία λεξικού με αντικείμενα Ανάπτυξη μουσειακής έκθεσης Καθοδήγηση συμμαθητή (να γίνεις μέντορας) Γραφή ή παραγωγή θεατρικού Ανάπτυξη εκθέματος Διεξαγωγή εθνογραφίας Ανάπτυξη και χρήση ερωτηματολογίου Διεξαγωγή διαλόγου Κατασκευή βίντεο- ντοκυμαντέρ Ανάπτυξη διαφημιστικής καμπάνιας Κατασκευή διαφημιστικού φυλλαδίου Κατασκευή ενός σετ με σχεδιαγράμματα Δημιουργία σειράς αφισών Συμμετοχή σε αρχαιολογική ανασκαφή Σχεδιασμός και κατασκευής ρούχων Παρουσίαση εσωτερικού μονολόγου Κατασκευή πλανητάριου	Διεξαγωγή σειράς συνεντεύξεων Ανάπτυξη συλλογής Υποβολή γραπτών άρθρων σε περιοδικό ή εφημερίδα Ερμηνεία μέσω πολυμεσικών εφαρμογών Σχεδιασμός και διεξαγωγή πειράματος Συλλογή και ανάλυση δεδομένων Σχεδιασμός ταξιδιού ή “Οδύσσειας” Κατασκευή χαλκογραφίας ή ξυλόγλυπτου Σχεδιασμός πολιτικών “cartoon” Διατύπωση και υποστήριξη θεωρίας/ επιχειρηματολογία Σχεδιασμός νόμου και υποστήριξή του Χορογραφία Παρουσίαση παρωδίας Γραφή σειράς τραγουδιών Σχεδιασμός προσομοίωσης Γραφή μιούζικαλ Κατασκευή εφημερίδας Σχολιασμός πηγών του διαδικτύου Γραφή βιογραφίας Παρουσίαση φωτογραφικής έκθεσης Παραχώρηση συνέντευξης τύπου Κατασκευή σειράς διαφανειών Γραφή ποιημάτων Ανάπτυξη εργαλείων Σχεδιασμός ή δημιουργία μουσικών οργάνων Παρουσίαση ραδιοφωνικού προγράμματος Διεξαγωγή κουκλοθέατρου Παραγωγή πινάκων και διαγραμμάτων για να εξηγήσουν ιδέες

Πίνακας 7. Τύποι Μαθησιακού αποτελέσματος (Παραγόμενου Έργου)

Ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών, μπορεί ο εκπαιδευτικός να επιλέξει μερικά από τα παραπάνω και να φτιάξει μια λίστα με προτεινόμενα για την τάξη του ανατιθέμενα έργα.

Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε ταυτόχρονα την επιλογή συγκεκριμένων τύπων σχεδίων και εργασίας σε συνδυασμό με το μαθησιακό συμβόλαιο, γεγονός που μεγιστοποιεί την εμπλοκή του μαθητή στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για το τρόπο που θα μάθει αλλά και για τον τρόπο που θα παρουσιάσει αυτά που έμαθε (Πίνακας 8).

- Κάθε μαθητής να προσθέτει διαφορετικούς στόχους έρευνας και γραφής (παραγωγής κειμένου) για τα δικά του κριτήρια επιτυχίας, συχνά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.
- Να διατίθεται ποικιλία πηγών (βιβλία διαβαθμισμένης αναγνωστικής δυσκολίας, βίντεο, κασέτες, μοντέλα, πρόσβαση σε ενημερωμένους ανθρώπους.
- Να παρέχονται σε μικρές ομάδες διαφορετικά είδη υποστήριξης από τον ίδιο ή από τους συμμαθητές, διαφορετικά είδη μοντελοποίησης, διαφορετικά είδη προετοιμασίας για την επιτυχία.
- Τέλος, προσθέτει στην αναζήτηση των μαθητών μια σύνθετη ερώτηση, που ο βαθμός δυσκολίας της βασίζεται στην πιο πρόσφατη αξιολόγηση των γνώσεων του μαθητή, στις ερευνητικές του δεξιότητες και στην ιστορική του κριτική σκέψη. π.χ. “Πώς η ζωή σου διαφέρει μ' αυτές της προηγούμενης γενιάς στην οικογένειά σου και πώς θα συγκρίνεται η ζωή των εγγονών σου με τη δική σου;” ή: “Πώς αλλάζει η γλώσσα από τη γενιά πριν από εσένα ως δύο γενιές μετά και γιατί συμβαίνουν αυτές οι αλλαγές;”

Η Διαφοροποίηση ως προς **τα ενδιαφέροντα των μαθητών** επιτυγχάνεται αφού από την πρώτη εργασία οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν με τι τους ενδιαφέρει να ασχοληθούν, στη δε 2η εργασία κάθε μαθητής μπορεί να προσθέσει δικές του ερωτήσεις, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του: π.χ. Τι παιχνίδια έπαιζαν τα παιδιά; Πώς εξασκούσαν οι επιστήμες (ιατρική); Ποια ήταν τα στυλ της τέχνης;

Η διαφοροποίηση του **μαθησιακού προφίλ** αντικατοπτρίζεται στα διαφορετικά μέσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές να εκφράσουν τα ευρήματά τους: (γραφή ημερολογίων, ένα προφορικό μονόλογο, μια παρουσίαση σε κασέτα ή παρουσίαση power point, κ.ά.). Για κάθε είδος παραγόμενου προϊόντος δίνονται οδηγίες για να εξασφαλιστεί η ποιότητα σχετικά με την κατάκτηση των στόχων της ενότητας και την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Επιπλέον οι μαθητές και στο στάδιο της παραγωγής του προϊόντος μπορούν να εργαστούν μόνοι ή μ' ένα συμμαθητή που εργαζόταν πάνω στον ίδιο ρόλο, αλλά οπωσδήποτε πρέπει να παρουσιάσουν ένα αποτέλεσμα (προϊόν) ατομικό.

Για τη **διαφοροποίηση της διδασκαλίας**, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τους γραφικούς οργανωτές (Παπαδοπούλου, 2014) που χρησιμοποιούν οι μαθητές καθώς διαβάζουν, ερευνούν ή κρατούν σημειώσεις. Μπορεί να χρησιμοποιήσει ομάδες επανεξέτασης, μικτής ετοιμότητας και στη συνέχεια να διεξάγει παιχνίδια επανεξέτασης με μαθητές όμοιας ετοιμότητας που εργάζονται μαζί. Κατασκευάζει μια λίστα ερωτήσεων μεγάλου εύρους, από συγκεκριμένες και οικείες έως αφηρημένες και ασυνήθιστες για όλες τις συζητήσεις στην τάξη. Προτείνει κατ' οίκον εργασίες που βοηθούν τους μαθητές να επιλέξουν αυτή που θα τους βοηθήσει καλύτερα να καταλάβουν τις κεντρικές/ διαθεματικές έννοιες και να εξασκήσουν καλύτερα τις σημαντικές δεξιότητες. Φυσικά, η τάξη επίσης σχεδιάζει, εργάζεται, ανακεφαλαιώνει και συζητά σαν ομάδα.

Η διδασκαλία σχεδιάζει με βάση την ανάθεση δύο εργασιών στην τάξη:

Ανάθεση 1ης εργασίας

- Οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο κάποιου που ζούσε στη κλασσική Αθήνα: στρατιώτης, δάσκαλος, θεραπευτής, αγρότης, δούλος, τεχνίτης ή άλλο...
- Η επιλογή γίνεται από τους ίδιους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους
- Δουλεύουν είτε μόνοι είτε με άλλους που επέλεξαν τον ίδιο ρόλο
- Χρησιμοποιούν ποικιλία υλικού (βίντεο, Η/Υ, εγκυκλοπαίδειες) για να βρουν πώς ήταν η ζωή αυτών των ανθρώπων
- Δημιουργούν ένα φύλλο δεδομένων για το ρόλο τους με στοιχεία, όπως: τι έτρωγαν και φορούσαν, πώς ζούσαν καθημερινά, πώς αντιμετώπιζονταν από το Νόμο, τι προβλήματα και προκλήσεις αντιμετώπιζαν, κ.ά. (το φύλλο δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί στη δεύτερη εργασία)
- Ο εκπαιδευτικός δουλεύει με όλη την τάξη αλλά και με μικρές ομάδες για να αξιολογηθεί η διαθεσιμότητα και καταλληλότητα των πηγών και να συγκεντρωθούν οι πληροφορίες σ' ένα συμπαγές σύνολο. Ο στόχος του εκπαιδευτικού σ' αυτό το σημείο είναι για κάθε μαθητή να ενδυναμωθούν οι δεξιότητες αναζήτησης, συγκέντρωσης και καταγραφής των πληροφοριών.

Ανάθεση 2ης εργασίας

Να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν τις ζωές τους με τις ζωές συνομηλίκων τους στην κλασσική Αθήνα.

Ο ρόλος τώρα δίνεται από τον εκπαιδευτικό: “είσαι το μεγαλύτερο παιδί ενός παιδαγωγού. Πώς καθορίζονταν το τι έτρωγες από τα οικονομικά της οικογένειας και του τόπου κατοικίας; Ποια ήταν η μόρφωσή σου και πώς αυτό επιδρούσε στην κοινωνική σου θέση;(Πολιτισμός). Πώς η ζωή σου αλληλοεξαρτιόνταν από τις ζωές των άλλων; (Αλληλεξάρτηση). Πώς άλλαξε η Αθήνα κατά τη διάρκεια της ζωής σου; Πώς αυτές οι αλλαγές επέδρασαν στη ζωή σου; (Αλλαγές).

Ο ρόλος που ανατίθεται σε κάθε μαθητή είναι διαφορετικός από το ρόλο που δούλεψαν για την 1η εργασία -εκτός αν κάποιο παιδί επιμένει να δουλέψει οπωσδήποτε σύμφωνα με την αρχική του προτίμηση.

Οι μαθητές σ' αυτήν τη ενότητα εξερευνούν γενικεύσεις ή αρχές α) χρησιμοποιώντας πηγές της ιστορίας αποτελεσματικά, β) ερμηνεύοντας πληροφορίες των πηγών, γ) συγχωνεύοντας δεδομένα από διάφορες πηγές και δ) οργανώνοντας αποτελεσματικές παραγράφους. Το σημαντικό ερώτημα που θέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του είναι:

“Πώς θα μπορούσε η ζωή σας και ο Πολιτισμός σας να διαφέρει αν ζούσατε σε διαφορετικό τόπο και χρόνο;”

Οι μαθητές βρίσκουν την τάξη προκλητική- και όχι απλώς διασκεδαστική. Είναι προκλητική γιατί τους δείχνει τη σύνδεση ανάμεσα στις ζωές τους και στη ζωή πολλά χρόνια πριν. Τους βοηθά να κάνουν διασυνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και συνδέσεις με άλλα αντικείμενα. Κινητοποιεί την περιέργειά τους και προβάλλει μια πρόκληση που προάγει τον κάθε μαθητή λίγο μακρύτερα από τα επίπεδα ασφαλείας του –τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης-, και μετά υποστηρίζει την επιτυχία του. Μερικές φορές αυτό είναι αστείο. Άλλες φορές είναι ενοχλητικό και σκληρό. Πάντα όμως προάγει το μαθητή και τη μάθηση.

Η τάξη αυτή επίσης φαίνεται να είναι πολύ αποτελεσματική για όλους τους μαθητές της, εν μέρει γιατί συνεχώς προσπαθεί να ανακαλύψει το επίπεδό τους (μέσω της διαρκούς αξιολόγησης) και να τους οδηγήσει λίγα βήματα παραπέρα- διαφοροποιώντας τη διδασκαλία. Η επιτυχία της διαφοροποίησης προκύπτει από το γεγονός ότι οι ρίζες της βρίσκονται στην εμπλοκή των μαθητών και στην κατανόηση.

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πού ακριβώς θέλει να φτάσουν οι μαθητές του στο τέλος του μαθησιακού τους ταξιδιού και πού ακριβώς βρίσκονται κατά τη διάρκεια του ταξιδιού σε κάθε χρονική στιγμή. Επειδή ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά τον προορισμό και το μονοπάτι που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές του, μπορεί αποτελεσματικά να τους καθοδηγήσει και να ποικίλει τη διδασκαλία για να πετύχει τους στόχους που είχαν τεθεί αρχικά. Επιπλέον, ο προορισμός δεν είναι απλώς η συσσώρευση δεδομένων, αλλά περισσότερο η δόμηση της κατανόησης. Η τάξη αυτή είναι ένα άριστο παράδειγμα της στενής και απαραίτητης σχέσης ανάμεσα στα αποτελεσματικά Προγράμματα Σπουδών και της αποτελεσματικής Διαφοροποίησης.

Η ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΔ

Στις διαφοροποιημένες τάξεις, όλοι οι μαθητές εμπλέκονται και συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μάθηση. Γνωρίζουν ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία και γνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία καθώς και τις περιοχές που χρήζουν βελτίωσης. Σε μια τάξη με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, τη διαφοροποίηση στις διαδικασίες και στα μαθησιακά αποτελέσματα, όλοι οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις αποφάσεις που παίρνουν για τις επιλογές δραστηριοτήτων και μαθησιακών αποτελεσμάτων στα οποία στοχεύουν, τις ικανότητές τους να αυτοαξιολογούν το έργο τους, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τους είναι ευέλικτοι και δημιουργικοί έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στα μοναδικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή τους. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να «ανταποκρίνονται», παρά να «αντιδρούν» στις ξεχωριστές προσωπικότητες, το μαθησιακό υπόβαθρο και τις ικανότητες των μαθητών.

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί είναι οι πιο κατάλληλοι για να ανακαλύψουν αν αυτή η

τεχνική αυξάνει την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και αναπτύσσει την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν τη δική τους πρόοδο .

Μπορεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία να είναι η απάντηση στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κατά συνέπεια η πανάκεια για τη συνεκπαίδευση μαθητών διαφορετικών επιδόσεων στο τυπικό σχολείο; Από μόνη της, κατά πάσα πιθανότητα δεν είναι. Σε συνδυασμό όμως με τη συνεχή αξιολόγηση, το σχεδιασμό υπεύθυνων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να παρέχουν αναγκαίες παρεμβάσεις για τους πιο αδύναμους μαθητές, καθώς και ένα πιο θετικό σχολείο, σπíti και κοινότητα που να υποστηρίζουν τους μαθητές, μπορεί να είναι η πλησιέστερη εναλλακτική λύση που αποτελεσματικά να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές.

«Κάθε ταξίδι αρχίζει με ένα απλό βήμα. Το ταξίδι για την επιτυχημένη Διαφοροποίηση, θα πετύχει μόνο αν σχεδιάσουμε πολύ προσεκτικά το πρώτο βήμα- που θα βοηθήσει στη θεμελίωση του άριστα εφαρμοσμένου Προγράμματος Σπουδών και της Διδασκαλίας» (Tomlinson, 1999b)

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49–54.

Bess, J. (1997). *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore, MD: The John's Hopkins University Press.

Brandt, R. (1998). *Powerful teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize students learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ellis, E. S., & Worthington, L. A. (1994). Effective teaching principles and the design of quality tools for educators. *Unpublished paper commissioned by the Center for Advancing the Quality of Technology, Media, and Materials, University of Oregon*.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Howard, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian Press.

Κουλουμπάριτση, Α. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπαδοπούλου, Μ.Θ. (2014). Τεχνικές Προσέγγισης στη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας, στο «Πρωταγωνιστές στις Αναπτυξιακές Διαταραχές», σελ.53-91, Επιμ. Αγαπητού, Π. & Οικονόμου, Κ. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Πρακτικών, Έκδοση ΠΔΕ Θεσσαλίας.

Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reis, S., & Renzulli, J. (1992). Using Curriculum compacting to challenge the above average. *Educational Leadership* 50(2), 51-57.

Schlechty, P. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

Σκαλιάπας, Γ. (2005). *Η Γεωγραφία στο ΔΕΠΠΣ. Εισήγηση στην Επιμορφωτική Ημερίδα για τα νέα σχολικά βιβλία*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Tomlinson, C.A. (1995). *Differentiated Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School*. Source: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA. ERIC Identifier: ED389141 Publication Date: 1995-10-00, retrieved by www.eric.ed.gov in October 2014.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all*

learners. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C.A. (1999b). Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. *Educational Leadership*. 57(1), 12-16.

Tomlinson, C.A. (2000). Reconcilable Differences? Standards Based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*. 58(1), 6-11.

Tomlinson, C.A., (2000b). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. ERIC Digest. ERIC_NO: ED443572. Retrieved by <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl> in October 2014.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & 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.

Tomlinson, C.A. (2008). Learning to Love Assessment. *Educational Leadership*. 65(4), 8-13.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco. Jossey-Bass.

Wiggins, G., McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.

Yiping, L., Abrami, P. C., & Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101-112.

Yiping, L., Philip, C. A., d'Apollonia Sylvia, Lou, Y., Abrami, P. C., & Apollonia, S. (2011). Small Group and Individual Learning with Technology : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449–521.