

## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 6 (2020)



**Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές**

*Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Κωνσταντίνα Λαμπροπούλου, Γεωργία Παπασταυρινίδου, Λία Τσερμίδου, Αθηνά Χριστοπούλου*

doi: [10.12681/dial.23334](https://doi.org/10.12681/dial.23334)

Copyright © 2020, Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Γεωργία Παπασταυρινίδου, Αθηνά Χριστοπούλου, Κωνσταντίνα Λαμπροπούλου, & Λία Τσερμίδου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζώνιου-Σιδέρη Α., Λαμπροπούλου Κ., Παπασταυρινίδου Γ., Τσερμίδου Λ., & Χριστοπούλου Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 61–76. <https://doi.org/10.12681/dial.23334>

## Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές

Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Κωνσταντίνα Λαμπροπούλου, Γεωργία  
Παπασταυρινίδου, Λία Τσερμίδου, Αθηνά Χριστοπούλου

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

### Περίληψη

Στο πλαίσιο των ταχύτατα μεταβαλλόμενων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών και της απόπειρας εναρμόνισης των εκπαιδευτικών πολιτικών, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, αφενός, με τα κυρίαρχα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα και, αφετέρου, με τις διεθνείς διακηρύξεις και συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική υποδεικνύεται σταθερά ως μια διδακτική πρακτική εν δυνάμει ικανή να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Η υπόδειξη αυτή συνοδεύεται από την υπόσχεση της συμβολής της διαφοροποίησης στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και, ειδικότερα, την ένταξη στη γενική τάξη μαθητών που κατατάσσονται σε ειδικές κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού. Σε αυτό το πλαίσιο, το παρόν άρθρο θα επιχειρήσει να παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου η διαφοροποιημένη παιδαγωγική συναρθρώνεται με το πεδίο των ενταξιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων καθώς και τη σύνδεση μεταξύ θεωρητικού λόγου και παιδαγωγικής πράξης στο πεδίο της διαφοροποίησης. Θα καταλήξει θέτοντας μία σειρά ευρύτερων προβληματισμών και αντιφάσεων που σχετίζονται: α) με το κατά πόσο η ανταπόκριση στη μαθητική ετερογένεια μέσα από την υιοθέτηση των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αντανακλάται σε αντίστοιχες αλλαγές στα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και β) με το αν η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο υπάρχον πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής εντέλει νοηματοδοτείται ως μια τεχνική διαχείρισης των μαθητών που κατατάσσονται σε «ειδικές» ομάδες του μαθητικού πληθυσμού με απώτερο στόχο την «κανονικοποίησή» τους και τη συνακόλουθη νομιμοποίηση υφιστάμενων πρακτικών διάκρισης και διαχωρισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** Ενταξιακή εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη παιδαγωγική, Ενταξιακές πρακτικές, Μαθητική ετερογένεια

### Abstract

In the context of rapidly changing socio-political conditions and attempts, both nationally and internationally, and in the effort to harmonize educational policies with the prevailing social and economic data on the one hand, and, with international declarations and conventions on human rights in education on the other hand, differentiated pedagogy is consistently being suggested in the Curricula of various countries as a teaching practice potentially capable of responding to the heterogeneity of the student population and contributing to the improvement of the academic performance of all students without

---

Υπεύθυνη επικοινωνίας: *Λία Τσερμίδου*, [ltsermidou@ecd.uoa.gr](mailto:ltsermidou@ecd.uoa.gr), Ερευνήτρια, Εργαστήριο Ειδικής, Ενταξιακής Εκπαίδευσης και Σπουδών στην Αναπηρία, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

exception. This suggestion is accompanied by the promise of the contribution of differentiation in the prevention of school failure and, in the promotion, in pedagogical practice, of the principles of inclusive education, a request that has been already emphatically formulated in 1994 under the Salamanca Declaration and which reflects the vision of an "Education for All".

This demand, which in essence defended the necessity of tackling inequality and discrimination in education was often, during its course, called upon to be articulated in the midst of conflicting political and opposing forces.

On the one hand, the issue of/debate on/ differentiation was often linked to the partially in a sense imperative need of the educational systems to harmonize, at least at a level of appearances, with the adoption of the inclusion perspective.

In this respect, differentiated pedagogy was interpreted as an attempt to create those learning conditions that would allow students, through their participation in the collective learning experience and supported through the organization of the process, the interaction in the classroom and the enrichment of teaching, via the appropriate teaching methodology and supervisory tools and materials, to follow their personal learning path.

In this context, such an approach was linked to the need to transform, on the one hand, what had been considered as a problem/challenge to the creative power of the educational process (Zoniou-Sideri, 2016) and, on the other hand, transforming the pedagogical practice itself towards a process of unlocking the potential of students' different experiences, interests, needs and ways of learning. Differentiated pedagogy, however, as a concept and as a practice, was also influenced by practices of discrimination and segregation of students by level of performance and what was perceived as ability, which in various ways are still used in education systems internationally (Zoniou-Sideri, 2016).

It has also been influenced by a number of dominant trends in the field of education policy formation, which run counter to its democratic orientation. The most characteristic of these are a) the trend that Apple has called "neoconservative modernization", b) the trend that promotes business management reasoning and vocabulary about effectiveness and maximizing educational efficiency, as a "magic" solution to the problems of educational systems (Ball, 1998, p. 121; Barton & Slee, 1999; Levin, 1998) and c) The tendency to harmonize with the rhetoric and vocabulary of international declarations and conventions on human rights, the fight against discrimination and exclusion in education and the transformation of educational systems through the concept of inclusion (Zoniou-Sideri, 2016).

This paper will attempt to present the theoretical context in/against which differentiated pedagogy is articulated together/along with the development of inclusive pedagogical approaches, the connection between theoretical discourse and pedagogical practice in the field of differentiation and to highlight a range of broader concerns and contradictions which are inherent and related a) to whether the response to student heterogeneity through the adoption of educational and teaching practices, such as differentiated pedagogy, is reflected in corresponding changes in the structural features of the educational system and b) whether the differentiated pedagogy in its existing context of educational policy is finally interpreted as a technique for managing students who are classified as "special" groups of the student population (students with disabilities and special educational needs and students who are classified as vulnerable social groups) with the ultimate goal of their "normalisation" and the consequent legitimising of existing practices of discrimination and segregation of students.

**Keywords:** Inclusive education, Differentiation, Inclusive Practices, Student Heterogeneity

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προβάλλεται κατ'επανάληψη στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία αλλά και σε οδηγούς διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που εκδίδονται τόσο στο πλαίσιο διεθνών και εθνικών οργανισμών και φορέων (ενδεικτικά, UNESCO, 1994, 2004· United Nations, 2006) όσο και στο εμπόριο. Η δημοτικότητα του εν λόγω θέματος σχετίζεται με μία σειρά εκπαιδευτικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε διεθνές επίπεδο και αφορούν, αφενός, στην εισαγωγή ενιαίων εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '90 και μετά (Ball, 1998· Ball et al., 2011· Levin, 1998· Priestley, 2002) και, αφετέρου, στη σταδιακή διαπίστωση ότι η ένταξη των μαθητών που κατατάσσονται σε «ειδικές κατηγορίες» του μαθητικού πληθυσμού (ιδίως «κατηγορίες αναπηρίας» και «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών») δεν αποτελεί ζήτημα χωροταξικής διευθέτησης και ατομικής προσαρμογής. Αντ' αυτού, αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα συμπερίληψής τους στο κοινό για όλους πρόγραμμα σπουδών, μέσα από τη διαφοροποίηση και τη διεύρυνση των προσφερόμενων μαθησιακών εμπειριών. Επιπλέον, η δημοτικότητα του εν λόγω ζητήματος οφείλεται και σε μία σειρά σύνθετων παραγόντων όπως οι διεθνείς τάσεις για την καταπολέμηση του αποκλεισμού και της σχολικής αποτυχίας στην εκπαίδευση, αλλά και οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβολές που παρατηρούνται στο διεθνές προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες, οι οποίες διεύρυναν αισθητά την ετερογένεια του σχολικού πληθυσμού, καθιστώντας αναγκαία την μετακίνηση από παραδοσιακές ισορροπίες, αντιλήψεις και παιδαγωγικές πρακτικές προς νέα μοντέλα ανταπόκρισης στη μαθητική διαφορετικότητα (Σκούρτου et al., 2004). Η μετακίνηση αυτή κρίνεται ότι είναι σκόπιμο να υλοποιείται στο πλαίσιο ευρύτερων εκπαιδευτικών πολιτικών και διδακτικών πρακτικών που προάγουν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους (Καραγιάννη, 2019).

Το τελευταίο αυτό ζήτημα, η αναγκαιότητα δηλαδή μετακίνησης προς τη δημιουργία ενταξιακών εκπαιδευτικών συστημάτων δεν αποτελεί πρόσφατο αίτημα. Είχε αρχίσει να αποκτά παγκόσμια εμβέλεια κυρίως μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η οποία υποστήριξε ότι «Κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση, και πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να κατακτά και να διατηρεί ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης» (UNESCO, 2009, σ. 8). Στο ίδιο πλαίσιο, κρίθηκε ότι τα «Γενικά σχολεία με έναν ενταξιακό προσανατολισμό είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την αντιμετώπιση προκαταλήψεων, για τη δημιουργία 'φιλόξενων' κοινοτήτων, την εδραίωση μιας ενταξιακής κοινωνίας και την επιτυχή 'εκπαίδευση για όλους' (σ. 8). Οι διαπιστώσεις αυτές απηχούσαν εν πολλοίς το όραμα της Εκπαίδευσης για Όλους, που είχε υιοθετηθεί από το ήδη από το 1990 στο πλαίσιο της ομώνυμης Παγκόσμιας Διακήρυξης. Στο ίδιο πρόγραμμα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτέλεσε έναν από τους προτεινόμενους τρόπους για την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών, στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του γενικού σχολείου σε σχολείο για όλους τους μαθητές (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2004· Hart, 1996· Meirieu, 1996· Perrennoud, 1997). Προβλήθηκε, επίσης, ως ένας τρόπος ισότιμης ανταπόκρισης της διδασκαλίας στην ετερογένεια του μαθητικού

πληθυσμού και, κατ' επέκταση, ως ένας τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής. Το αίτημα αυτό, το οποίο επί της ουσίας προήγαγε την αναγκαιότητα αντιμετώπισης της ανισότητας και των διακρίσεων στην εκπαίδευση, κλήθηκε, στην πορεία, να στοιχειοθετηθεί συχνά εν μέσω αντικρουόμενων πολιτικών και αντίρροπων δυνάμεων. Από τη μία ο λόγος περί διαφοροποίησης συνδέθηκε συχνά με την εν μέρει επιβεβλημένη ανάγκη των εκπαιδευτικών συστημάτων να εναρμονιστούν, έστω και τυπικά, με την υιοθέτηση της ενταξιακής οπτικής. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, ως έννοια και ως πρακτική, επηρεάστηκε και από πρακτικές διάκρισης και διαχωρισμού των μαθητών ανά επίπεδο επίδοσης και προσλαμβανόμενης ικανότητας, που με διάφορους τρόπους εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2016). Επηρεάστηκε επίσης από μία σειρά κυρίαρχων τάσεων στον χώρο διαμόρφωσης του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, που αντίκεινται στον δημοκρατικό προσανατολισμό της. Χαρακτηριστικότερες εξ αυτών είναι η τάση που ο Apple (2001, σ. 104) έχει αποκαλέσει «νεοσυντηρητικό εκσυγχρονισμό», η τάση υιοθέτησης των αρχών της διοίκησης επιχειρήσεων και του συναφούς λεξιλογίου περί αποτελεσματικότητας ως «μαγική λύση» (Ball, 1998, σ. 121) στα προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Barton & Slee, 1999· Levin, 1998) και, τέλος, η τάση για εναρμόνιση με τη ρητορική και το λεξιλόγιο των διεθνών διακηρύξεων και συμβάσεων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού στην εκπαίδευση και τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων στη λογική της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2016). Πριν όμως γίνει μία συστηματικότερη προσέγγιση των εν λόγω αντιφάσεων, κρίνεται σκόπιμο αρχικά να αποσαφηνιστεί επιστημολογικά και θεωρητικά το μέχρι τώρα διαμορφούμενο πεδίο.

## **1. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική: πολυσημία όρων και θεωρητικών καταβολών**

Παρά την προφανή δημοφιλία του όρου «διαφοροποιημένη παιδαγωγική», στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των μελετητών ως προς τις θεωρητικές αναφορές και το περιεχόμενο που του αποδίδεται (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2015· Norwich, 1994· Prud' Homme et al., 2006). Η πολυσημία αυτή αντανακλάται σε ένα πλήθος όρων που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις σχετικές προσεγγίσεις. Ενδεικτικά ως προς τούτο αναφέρεται ότι εκτός από τον όρο 'διαφοροποιημένη παιδαγωγική', όροι όπως 'διαφοροποίηση', 'διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας', 'διαφοροποίηση προγράμματος σπουδών', 'σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας' απαντώνται συχνά στα πανεπιστημιακά συγγράμματα (Prud' Homme et al., 2006). Η πληθώρα των όρων συσχετίζεται, μεταξύ άλλων με μία ευρεία σειρά επιστημονικών πεδίων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, κάποια εκ των οποίων έχουν ως αφετηρία τις αρχές του 20ου αιώνα και άλλα αποτελούν νεότερα πεδία έρευνας. Υπό αυτό το πρίσμα, το έργο του Bloom, η ψυχολογία των ατομικών διαφορών, η αναπτυξιακή ψυχολογία, οι γνωσιακές επιστήμες, η υποστηρικτική εκπαίδευση, αλλά και η παιδαγωγική του Dewey στην Αμερική, του Decroly στο Βέλγιο, του Claparède στην Ελβετία, του Kerchesteiner στη Γερμανία, και του Freinet στη Γαλλία, η μοντεσοριανή παιδαγωγική, η παιδαγωγική των Froebel και Pestalozzi όλες αναδεικνύουν τη μοναδικότητα της εμπειρίας του μαθητή στη παιδαγωγική διαδικασία και αποτελούν σημεία αναφοράς για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Prud' Homme et al., 2006). Παράλληλα, στο πλαίσιο μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης, η

διαφοροποιημένη παιδαγωγική αντλεί από διαφορετικές θεωρίες μάθησης και αξιακά συστήματα για να διαμορφώσει τις πρακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές της. Έτσι, συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, προσεγγίσεις της μάθησης ως ατομικής, ψυχολογικής και γραμμικής διαδικασίας, αναπτύσσονται παράλληλα με συστημικές προσεγγίσεις, προσεγγίσεις από τον ατομικό και κοινωνικό εποικοδομητισμό, την πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση της μάθησης, κάνοντας ακόμα πιο σύνθετο το ζήτημα της θεωρητικής θεμελίωσης (Prud' Homme et al., 2006). Τέλος, εκλεκτικές συγγένειες αναπτύσσονται μεταξύ διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και πολιτισμικά ευαίσθητων παιδαγωγικών (Santamaria, 2009), αλλά και κριτικών προσεγγίσεων (Koutselini & Agathangellou, 2009), διευρύνοντας το πεδίο αναφοράς της διαφοροποίησης μέσα από τη θεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο θεσμός του σχολείου. Ειδικότερα, οι πολιτισμικά ευαίσθητες προσεγγίσεις υποστηρίζεται ότι, δίνοντας έμφαση στην αναγκαιότητα αναγνώρισης και σεβασμού των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, αναδεικνύουν τη σύνθετη φύση δόμησης των ατομικών ταυτοτήτων και των κοινωνικών ιεραρχήσεων και υποδεικνύουν την ανάγκη θεμελίωσης της όποιας διδακτικής παρέμβασης αποσκοπεί στην άμβλυση των ανισοτήτων γύρω από τις έννοιες της διαφοράς και του διαλόγου (Bartolomé, 2010). Παρομοίως, η κριτική παιδαγωγική υποστηρίζεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις δύναται να ισχυροποιήσει το ιδεολογικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής εισάγοντας στον αντίστοιχο παιδαγωγικό λόγο τη διάσταση της απαιτούμενης πολιτικής διαύγειας που πρέπει να διέπει κάθε προσπάθεια άμβλυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων από πλευράς των εκπαιδευτικών καθώς και τη διάσταση της ενδυνάμωσης, της συνειδητοποίησης και της χειραφέτησης που μπορούν να προωθηθούν στην εκπαιδευτική πράξη με στόχο την προώθηση μίας δημοκρατικότερης μαθησιακής διαδικασίας (Hamza & Hahn, 2012- Santamaria, 2009).

## **2. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και η αναγνώριση της μοναδικότητας κάθε μαθητή/τριας**

Υπό το πρίσμα των ανωτέρων θεωρητικών επιρροών, και στο πλαίσιο της αυξανόμενης πολυσημίας και συνθετότητας του πεδίου, καθίσταται σαφές ότι η διαφοροποίηση δεν αφορά, τελικά, σε κάποια παγιωμένη και μονοδιάστατη παιδαγωγική θεώρηση (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2015· Prud' Homme et al., 2006). Ούτε από την άλλη σε κάποια θεώρηση η οποία θα πρέπει να υπόκειται σε μία λογική εργαλειοποίησης παιδαγωγικών ζητημάτων και διαδικασιών (Bartholome, 2010). Αντιθέτως, ως προσέγγιση είναι εξ ορισμού πολυσύνθετη και πολύσημη και προωθεί ένα ευέλικτο παιδαγωγικό σκεπτικό. Για τον λόγο αυτό συχνά προτείνεται ότι η ίδια θα πρέπει να εκλαμβάνεται περισσότερο ως μία διαρκής εκπαιδευτική αναζήτηση η οποία αποσκοπεί στη δημιουργία εκπαιδευτικών πλαισίων ικανών: «να λαμβάνουν υπόψη κατά τη μαθησιακή διαδικασία το μεγάλο εύρος των διαφορών του μαθητικού πληθυσμού και να αναδεικνύουν την πάσης φύσεως διαφορετικότητα ως αρχή εμπλουτισμού και διερεύνησης της διδακτικής πράξης» (Σφυρόερα, 2004, σσ. 23-24).

Πράγματι, μία τέτοια θέση βρίσκει ιδεολογικά ερείσματα σε μία εκτεταμένη σειρά επιστημονικών πεδίων όπως η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η ψυχολογία των ατομικών διαφορών, η γνωστική ψυχολογία και οι προσεγγίσεις στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ οι οποίες αναγνωρίζουν το μεγάλο εύρος διαφορών των μαθητών μεταξύ τους και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται στη

μαθησιακή διαδικασία (Klein, 2003). Αναγνωρίζουν, με άλλα λόγια, ότι δεν υπάρχουν δύο μαθητές που να είναι όμοιοι μεταξύ τους, που να προχωρούν μαθησιακά με την ίδια ταχύτητα, που χρησιμοποιούν τις ίδιες τεχνικές μελέτης, που έχουν τις ίδιες επιλογές ως προς διαφορετικές μορφές παρουσίασης του περιεχομένου της μάθησης ή οργάνωσης της διαδικασίας της, που έχουν το ίδιο ρεπερτόριο συμπεριφοράς, τα ίδια ενδιαφέροντα ή τα ίδια κίνητρα απέναντι σε έναν στόχο (Burns, 1972, όπ. αναφ. στο Astofli, 1995). Βρίσκει επίσης ερείσματα, μεταξύ άλλων, στο πλαίσιο της πολιτισμικής-ιστορικής θεωρίας του Vygotsky, η οποία αναδεικνύει τη διαφοροποίηση των μορφών γνώσης που το παιδί αποκομίζει στο σχολείο ή στην καθημερινή του ζωή, στην οικογένεια και στην κοινότητα (Hedegaard, 1996). Όλες οι ανωτέρω διαφορετικές εισηγήσεις και προσανατολισμοί, συμβάλλουν σε ένα πρώτο επίπεδο, στην αμφισβήτηση της ιστορικά συγκροτημένης αντίληψης περί ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, στην πεποίθηση δηλαδή περί ύπαρξης μιας ομοιογενούς και αδιαφοροποίητης ταυτότητας, συχνά άμεσα συνδεδεμένης με το φαντασιακό πρότυπο του μέσου μαθητή. Αντ' αυτού, παραπέμπουν στους διαφορετικούς και πολλαπλά καθορισμένους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται στην περίπτωση της μάθησης σε ένα δεδομένο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Υπό το πρίσμα μίας τέτοιας λογικής, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική συχνά περιγράφεται ως μια «εξατομικευμένη μορφή παιδαγωγικής», η οποία, δίνει έμφαση «στις ίδιες διαδικασίες της μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα» (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 1999, 2001). Μια τέτοια προσέγγιση, όμως, δεν ισοδυναμεί με μία μέθοδο παραγωγής εξατομικευμένων πλάνων εργασίας για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη, γεγονός που δεν θα ήταν ρεαλιστικό ούτε θα σύναδε με τον ενταξιακό στόχο (Hart, 1992· Perrenoud, 2005· Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2015· Tomlinson & Imbeau, 2011· Westwood, 2001). Επιπλέον, υπό το ίδιο πρίσμα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι διαφορές μεταξύ των μαθητών δεν αναφέρονται αποκλειστικά σε ατομικά χαρακτηριστικά, δεν αντικατοπτρίζουν δηλαδή διαφορές σε φυσικές ικανότητες, κλίσεις ή ελλείμματα, αλλά εξαρτώνται κατά πολύ από το ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναδύονται (Bruner, 1996). Αποτελούν, με άλλα λόγια, κυρίως κοινωνικές, πολιτισμικές και ταξικές διαφορές που σχετίζονται με την ευρύτερη κοινωνική δομή και ιεραρχία και επηρεάζουν τη σχέση που διαμορφώνει ο κάθε μαθητής με το σχολείο και τη σχολική μάθηση.

Στο πλαίσιο του ίδιου σκεπτικού, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν ισοδυναμεί με τη συνήθη πρακτική της τροποποίησης ή απλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων για συγκεκριμένους μαθητές. Όπως έχει υποδειχθεί στο προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο, η υπερβολική έμφαση σε μία τέτοια ατομική διάσταση της μάθησης αποδυναμώνει την ομαδική ή συλλογική της διάσταση, που είναι και το κεντρικό ζητούμενο σε κάθε ενταξιακή προσπάθεια και επιπλέον «μπορεί να οδηγήσει σε απλή ετικετοποίηση και διαχωρισμό» (Corbett, 2001, σ. 49). Οι δύο όροι (διαφοροποίηση και τροποποίηση) αν και χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, έχουν ποιοτική διαφορά (Hart, 1992· Lewis, 1995). Όπως αναφέρεται στο ισχύον για τα ελληνικά δεδομένα Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2004) για τυφλούς μαθητές, «[η] τροποποίηση ως προσέγγιση ακολουθεί την πρακτική της εξατομίκευσης και αξιοποιήθηκε στα προηγούμενα χρόνια από τους εκπαιδευτικούς στις ειδικές τάξεις. Πολλοί μελετητές όμως, εξέφρασαν σχετικά νωρίς τις ανησυχίες τους ότι η διαφοροποίηση μέσα από τη στενή της έννοια, ως τροποποίηση δηλαδή, θα αποτελέσει τη νομιμοποίηση για το συνεχή αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία» (σ. 14).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποφεύγει παρωχημένες παιδαγωγικές αγκυλώσεις και δίνει έμφαση στη συλλογική μαθησιακή εμπειρία και στις δυνατότητες μάθησης που αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση στην ομάδα των μαθητών (Meirieu, 1991). Κατά συνέπεια, βασικός στόχος της είναι να δημιουργήσει τις μαθησιακές εκείνες συνθήκες που θα επιτρέψουν στους μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους στη συλλογική μαθησιακή εμπειρία και υποστηριζόμενοι μέσα από την οργάνωση της διαδικασίας, την αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία και εποπτικά μέσα και υλικά, να ακολουθήσουν την προσωπική τους πορεία μάθησης.

### **3. Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του περιεχομένου της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης**

Ορίζοντας τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική η Σφυρόερα (2004, σσ. 23-24) αναφέρεται στην αναγκαιότητα «διαμόρφωσης ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη 'νοημοσύνη'». Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει, αφενός, τον μετασχηματισμό του τρόπου κατανόησης της διαφοράς από πρόβλημα σε δημιουργική δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2016· Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019) και, αφετέρου, τον μετασχηματισμό της ίδιας της παιδαγωγικής πράξης προς την κατεύθυνση μίας ανοιχτής διαδικασίας αξιοποίησης των διαφορετικών εμπειριών, ενδιαφερόντων, αναγκών και τρόπων μάθησης των μαθητών (Σφυρόερα, 2019). Όπως το θέτει η Corbett (2001, σ. 49), «[αν] θέλουμε η διαφοροποίηση να είναι αποτελεσματική, είναι απαραίτητο να συμβαίνει ως μια εξελισσόμενη, ανταποκριτική διαδικασία ευαίσθητης προσαρμογής στις ατομικές διαφορές». Μία τέτοια προσέγγιση έχει ως στόχο την οικοδόμηση μιας συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας που «θα έχει νόημα» για καθένα εκ των μαθητών, θα τους «κινητοποιεί», «θα συνιστά μια πρόκληση» γι' αυτούς και που, συγχρόνως, δεν «θα απειλεί την ταυτότητά» τους, την «ασφάλεια» και τη «νοητική» τους «διαθεσιμότητα» (Perrenoud, 2005).

Υπό αυτό το πρίσμα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, στον βαθμό που μπορεί να συμβάλλει στον μετασχηματισμό της διδασκαλίας, του περιεχομένου και των διαδικασιών μάθησης, κατά τρόπο που να έχει νόημα για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, συμβάλλει στην ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών και, κατ' επέκταση, αποτελεί μέρος της παιδαγωγικής της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2016). Στο πλαίσιο της ίδιας λογικής, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δύναται να συμβάλει στην προαγωγή της παιδαγωγικής της ένταξης στο βαθμό που πληροί μία ακόμα εκ των βασικών προϋποθέσεων του ενταξιακού αιτήματος: «την εμπλοκή όλων και την επιμονή, όχι μονάχα στην πρόσβαση, αλλά στην ίση συμμετοχή και επιτυχία» (Slee, 2004, σ. 42). Κατά συνέπεια σε μία τέτοια θεώρηση, το δομικό στοιχείο της ανάλυσης είναι η συμμετοχή και το ανήκειν, που απαιτεί διαφορετική αρχιτεκτονική πρόσληψη της πραγματικότητας και δεν περιορίζεται στον χωροταξικό προσδιορισμό (Slee, 2019).

Με άξονα τα ανωτέρω, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής προοπτικής δεν αποτελεί ζήτημα εφαρμογής ενός ειδικού εκπαιδευτικού μοντέλου αλλά εκλαμβάνεται ως μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού



σχεδίου (Καραγιάννη, 2019· Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006· Slee, 2012) που στόχο έχει την αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας και της αδικίας. Μια προσέγγιση δηλαδή που να είναι ικανή να λειτουργήσει μετασχηματιστικά ως προς τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών και μαθητριών (Freire, 1977· Freire & Shor, 2011).

#### **4. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική: σύνδεση θεωρίας και πράξης**

Στο πλαίσιο μιας ενταξιακής προοπτικής, όπως προαναφέρθηκε, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση δεν αναφέρεται μεμονωμένα στην προσαρμογή στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά στην υποστήριξη τόσο της υποκειμενικής όσο και της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Υπό αυτό το πρίσμα, ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πραγματοποιείται κατά τρόπο που να λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να εμπλακούν οι μαθητές στις διαδικασίες της μάθησης, έχοντας ως απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Αξιοποιεί, με άλλα λόγια, τις ιδιαίτερες γνωστικές τους δομές, τους τρόπους με τους οποίους ο καθένας ξεχωριστά προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες, τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών, τα διαφορετικά μαθησιακά τους κίνητρα, τα βιώματά τους, την ομιλούμενη γλώσσα καθώς και τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές τους συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση, όμως, στόχος είναι, μέσω της δημιουργικής αξιοποίησης αυτών ακριβώς των στοιχείων, να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης, στο πλαίσιο του οποίου ο κάθε μαθητής να είναι σε θέση να αξιοποιήσει τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τις δικές του ιδιαίτερες ικανότητες και τελικά να οδηγηθεί συνειδητά να οικοδομήσει τη δική του πορεία προς τη μάθηση.

Προς μία τέτοια κατεύθυνση, αναγκαίο εφαλτήριο του σχεδιασμού μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η παραδοχή ότι σε μία εγγενώς ετερογενή τάξη, το μαθησιακό περιεχόμενο δεν θα πρέπει να διδάσκεται με τρόπο παραδοσιακό: Ίδιο, δηλαδή, για όλους τους μαθητές. Αντ' αυτού, στόχος είναι να δημιουργούνται σε κάθε περίπτωση συνθήκες που θα επιτρέψουν στα παιδιά να δουλέψουν στην τάξη σε συλλογικό επίπεδο και ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να συντονίζει την κατά βάση ομαδική αυτή δραστηριότητα, τις ομάδες δηλαδή μαθητών που εργάζονται, με τους δικούς τους ατομικούς ρυθμούς. Αυτό σημαίνει από πλευράς του εκπαιδευτικού ταυτόχρονα ευέλικτη διαχείριση του χρόνου αλλά και αυτονομία και πρωτοβουλία στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζει και οργανώνει αυτά που θα διδαχθούν.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η βασική μορφή που αποκτά η διαφοροποίηση μέσα στην τάξη, όπως επεξηγεί η Καραγιάννη (2012) έχει ως εξής: «όλα τα παιδιά δουλεύουν προς έναν κοινό στόχο-επιδίωξη, κατά μήκος του αναλυτικού προγράμματος, παρόλο που τα θέματα (αντικείμενα εργασιών) διαφέρουν» (σ. 426). Ο κοινός στόχος μάθησης μπορεί να καλύπτει συγχρόνως μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, μία ή περισσότερες θεματικές έννοιες και, επίσης, τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης.

Προσβλέποντας στην επίτευξη ενός κοινού στόχου με νόημα, κατά το στάδιο του σχεδιασμού μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας καίριος κρίνεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να ανακαλύψει τρόπους σύνδεσης μεταξύ της σχολικής γνώσης και των εμπειριών των μαθητών. Στο στάδιο του σχεδιασμού για τη

διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός διερευνά κριτικά, αφενός, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και, αφετέρου, λαμβάνει υπόψη του τις πολλαπλές αναφορές της εμπειρίας όλων όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η κριτική διερεύνηση αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο εκπαιδευτικός θα λάβει τις όποιες αποφάσεις αναφορικά με τη διατύπωση των παιδαγωγικών στόχων καθώς και την επιλογή και οργάνωση των περιεχομένων και των διαδικασιών της εκάστοτε μαθησιακής εμπειρίας. Ως προς τη διατύπωση παιδαγωγικών στόχων που να έχουν νόημα για τους μαθητές καίρια είναι και η συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στη διαδικασία της στοχοθεσίας. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής, διαπραγματεύεται τη στοχοθεσία και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσα από τις πολλαπλές κοινωνικές, πολιτισμικές και προσωπικές αναφορές τους να επηρεάσουν την εμπειρία της μάθησης.

Σημαίνει επαναπροσδιορισμό και αναδιαμόρφωση της θεματολογίας, αναλυτική διατύπωση των στόχων, συνεχή αξιολόγηση της προόδου και της επιτυχίας (Byers & Rose, 1996). Είναι κάθε είδους προσαρμογή των διαδικασιών οργάνωσης της διδασκαλίας και του διδακτικού εποπτικού υλικού στις απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος, ώστε να ισχυροποιείται η απόδοση του μαθητή και να του δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπό το πρίσμα της ίδιας λογικής και στο πλαίσιο της επίτευξης ενός κοινού στόχου, υπάρχουν συγκεκριμένοι τομείς, οι οποίοι μπορούν εν δυνάμει και, κατά περίπτωση, κάθε φορά να διαφοροποιηθούν από τον εκπαιδευτικό. Οι βασικότεροι εξ αυτών είναι οι εξής (Σφυρόερα, 2004· Tomlinson, 2004):

1. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το τι ακριβώς, δηλαδή, διδάσκεται μέσα στη σχολική τάξη, τι χρειάζεται να μάθει ο κάθε μαθητής (θεματικές ενότητες, έννοιες, γνώσεις, αξίες, δεξιότητες που είναι επιθυμητό να προσεγγισθούν ή να καλλιεργηθούν από τους μαθητές) και πώς θα έχει τη μέγιστη δυνατή πρόσβαση στις εκάστοτε έννοιες και πληροφορίες. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου μπορεί να γίνει με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τα βιώματα των μαθητών. Στο πεδίο αυτό, το οποίο αφορά στην εύρεση τρόπων εμπλοκής των μαθητών στο προς διδασκαλία περιεχόμενο καθώς και τρόπων κατανόησης γνώσεων, ιδεών και εννοιών, καίρια κρίνεται, μεταξύ πολλών άλλων, η δημιουργία γεφυρών σύνδεσης της γνώσης με τις πρότερες εμπειρίες και γνώσεις του μαθητή, η αξιοποίηση των αρχών της πολυτροπικότητας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.
2. Οι διαδικασίες της μάθησης, ο τρόπος δηλαδή οργάνωσης και εργασίας των μαθητών στις προβλεπόμενες ή ανακύπτουσες δραστηριότητες. Σχετικά με το πεδίο αυτό στη σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η ανάγκη υιοθέτησης από πλευράς του εκπαιδευτικού ποικίλων τρόπων και μεθόδων που είναι ικανές να διασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών σε δραστηριότητες που τους κινητοποιούν και έχουν για τους ίδιους νόημα. Μια εκτεταμένη σειρά συμμετοχικών και ευρετικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών προτείνονται υπό αυτό το πρίσμα ως συμβατές με τα ιδεολογικά προτάγματα της διαφοροποίησης, μεταξύ των οποίων μέθοδοι όπως η ευέλικτη ομαδοποίηση και τα σχέδια εργασίας (project), οι μελέτες περίπτωσης, οι προσομοιώσεις, το παίξιμο ρόλων, ο καταγισμός ιδεών καθώς και για στρατηγικές οργάνωσης του τρόπου εργασίας όπως τα μαθησιακά κέντρα, οι σταθμοί εργασίας και οι

ημερήσιες διατάξεις (Tomlinson, 2010) . Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές αυτές υποστηρίζεται ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εφάλτήριο μετακίνησης από παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας σε πιο σύνθετες πρακτικές, ικανές να προάγουν τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής μεταξύ των οποίων και η κοινωνικά διαμεσολαβημένη πρόσβαση στη γνώση καθώς και η λογική των πολυγραμματισμών.

3. Τα αξιοποιούμενα μέσα και υλικά, οι υλικοί και ανθρώπινοι πόροι που μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία σε ό,τι δηλαδή διαμεσολαβεί για την κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Στο εν λόγω πεδίο, σημαντική κρίνεται η αξιοποίηση κατ' αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους αλλά και τα μέσα, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τα βιώματα και τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών.

Είναι σημαντικό, σε αυτό το σημείο, να υπογραμμισθεί ότι το ζητούμενο του σχεδιασμού μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι να γίνει απόπειρα διαφοροποίησης από τον εκπαιδευτικό όλων των στοιχείων της διδασκαλίας του (περιεχόμενου, διαδικασίας, μέσων) με όλους τους πιθανούς εναλλακτικούς τρόπους, σε κάθε δεδομένη περίπτωση διδασκαλίας. Η αντιστοιχιστική ενός ή και περισσότερων στοιχείων της εκάστοτε διδασκαλίας με ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ετοιμότητα, ενδιαφέρον μαθησιακό προφίλ) μπορεί να αποβεί εξίσου αποτελεσματική. Αντιθέτως, επιτακτικό ζητούμενο για τον όποιο σχεδιασμό και υλοποίηση μίας διαφοροποιημένης προσέγγισης είναι το να προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει και να υλοποιήσει το μάθημά του με ευελιξία, σεβόμενος τις ανάγκες της ετερογένειας. Επιτακτικό, τέλος, ζητούμενο είναι να δρα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός επί του έργου του διαρκώς αναστοχαστικά (Ανδρούσου et al., 2001). Να είναι σε θέση, δηλαδή, να λειτουργεί ανά πάσα στιγμή κριτικά επί των όποιων επιλογών και αποφάσεών του, να επεξεργάζεται τις όποιες ενδείξεις ή ακόμα και τις ανατροπές που στην πορεία ενδέχεται μέσα στη διδακτική πράξη να βιώσει και να είναι σε θέση να επανατοποθετείται σε σχέση με τα όποια πιθανά ανακλύπτοντα νέα δεδομένα. Όπως το θέτει η Ανδρούσου (2005), μόνο ως «ερευνητής του ίδιου του έργου» ο εκπαιδευτικός θα επιτυγχάνει να αναπροσαρμόζει τους στόχους, τη μεθοδολογία, να κατανοεί το πολλαπλώς εξελισσόμενο πλαίσιο και να δρα έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός άρα περισσότερο ικανοποιημένος από την παρέμβασή του. Μία τέτοια θεώρηση δεν σημαίνει βέβαια ότι η διαφοροποίηση αποτελεί ζήτημα ενός μόνο εκπαιδευτικού και ότι περιορίζεται σε αυτό που συμβαίνει αποκλειστικά και μόνο μέσα στην τάξη. Αντιθέτως, στη σχετική βιβλιογραφία κατ' επανάληψη υπογραμμίζεται ότι τόσο η εστίαση στην ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής μέσα στη σχολική τάξη και το σχολείο όσο και οι συνεργατικές πρακτικές αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η ανάπτυξη στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2015). Επεκτείνοντας μία τέτοια λογική, θα ήταν σημαντικό να υπογραμμισθεί ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στηρίζονται εν τέλει σε κάτι ακόμα πιο δομικό: σε μακρόχρονες διαδικασίες μεταστροφής της ίδιας της κουλτούρας του σχολείου, όπως αυτή συγκροτείται μέσα από βαθύτερες πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές τόσο για τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης όσο και για το έργο του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αφορά σε ένα ολοκληρωμένο παράδειγμα

παρέμβασης, με συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους το οποίο δύναται να μεταφερθεί και να αξιοποιηθεί αμετάβλητα από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Πρόκειται για μία διαδικασία δυναμική η οποία διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας και κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διαρκώς αναζητά νέες ιδέες, νέες προτάσεις και αλλαγές. Προϋποθέτει την ύπαρξη σε επίπεδο τάξης ενός ασφαλούς περιβάλλοντος όπου οι μαθητές γνωρίζουν ότι η συμμετοχή τους ενισχύεται θετικά και ότι οι ιδέες τους έχουν αξία, όπου ενθαρρύνονται η συνεργασία, η αλληλοϋποστήριξη η συνεχής αλληλεπίδραση και όπου κατά την αναζήτηση απαντήσεων το λάθος αποτελεί μέρος αυτής της διαδικασίας και είναι απόλυτα αποδεκτό ενισχύει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2015).

## **5. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική: προβληματισμοί και προοπτικές**

Όπως έχει παραπάνω υποδειχθεί, στο πλαίσιο μιας σειράς παραγόντων που επηρεάζουν τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε διεθνές επίπεδο, ο μετασχηματισμός των διδακτικών πρακτικών σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής συνδέεται σε πολλές περιπτώσεις στενά με την προσδοκία της δίκαιης ανταπόκρισης στη μαθητική ετερογένεια. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσονται υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής αναφέρεται συχνά ότι δύναται να προάγουν τις αρχές της παιδαγωγικής της ένταξης. Την ίδια όμως στιγμή, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς αμφιβολίες και έχει ασκηθεί κριτική ως προς τη συνέπεια με την οποία εν τέλει διαμορφώνονται ανάλογες κατευθύνσεις. Πράγματι, στο πλαίσιο της συζήτησης για την ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών που εμπίπτουν στη λογική της ενταξιακής εκπαίδευσης έχει σημασία να εξετασθεί, αφενός, ο κίνδυνος σε κάποιες περιπτώσεις διαφορετικές ερμηνείες της διαφοροποίησης να συνδέονται με διαφορετικές τάσεις και αξίες της εκπαιδευτικής πολιτικής και, αφετέρου, ο τρόπος με το οποίο σε ένα συγκεκριμένο και αντιφατικό πλαίσιο, όπως, μεταξύ άλλων και αυτό της Ελλάδας, τέτοιου είδους ερμηνείες συχνά μπορούν να συνδυάζονται, οδηγώντας με τον τρόπο αυτό στην αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή στη διαιώνιση των διακρίσεων και του αποκλεισμού στην εκπαίδευση.

Η συγκυρία της σύγχρονης κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής πραγματικότητας ευνοεί τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, όπου κυριαρχούν αντιφατικές αξίες και προσανατολισμοί, ιδίως σε σχέση με ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, από τη μία, μια εκτεταμένη σειρά κρατών διακηρύσσουν αναντίρρητα την πρόθεση ευθυγράμμισης της εκπαιδευτικής πολιτικής τους με την ατζέντα της «Εκπαίδευσης για Όλους», από την άλλη, στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό τοπίο εισάγονται διαρκώς μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που επικεντρώνονται στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων σύμφωνα με τους κανόνες της αγοράς και του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών αλλά και των σχολείων και που στην πραγματικότητα προάγουν τις διακρίσεις και την άνιση πρόσβαση των μαθητών στη γνώση. Πράγματι, η διεθνής εμπειρία έχει υποδείξει ότι, συχνά, υπό την επίδραση των τάσεων του νεοσυντηρητικού εκσυγχρονισμού και της έμφασης στην ανταγωνιστικότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, ο λόγος για την ένταξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα χρησιμοποιείται για να συσκοτίσει την παραγωγή και διαιώνιση του φαινομένου του αποκλεισμού μέσα από υφιστάμενες δομές, στάσεις, αντιλήψεις και

διαδικασίες (Armstrong, 1999). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, έχουν εκφραστεί ανησυχίες και επιφυλάξεις ότι όσο περισσότερο ο λόγος για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ένταξη επεκτείνεται και υιοθετείται από την εκάστοτε εθνική εκπαιδευτική πολιτική, τόσο περισσότερο αυξάνονται μια σειρά από εργαλειοποιημένες ερμηνείες και οπτικές της.

Υπό το πρίσμα μίας τέτοιας διαπίστωσης πολλοί μελετητές υπογραμμίζουν, σε διεθνές επίπεδο, την αναγκαιότητα επανεξέτασης και επαναπροσδιορισμού του εννοιολογικού περιεχομένου και των θεωρητικών αρχών της ενταξιακής πολιτικής και εκπαίδευσης καθώς και εντοπισμού και κριτικής θεώρησης των όποιων στρεβλώσεων και εργαλειακών ερμηνειών, των επιβεβλημένων δογμάτων και των αποσπασματικών εφαρμογών της (Armstrong, 2004· Barton & Armstrong, 2007· Ζώνιου-Σιδέρη, 2008· Graham & Slee, 2008· Slee, 2004). Στο ίδιο πλαίσιο, σε επίπεδο παιδαγωγικής πράξης συχνά υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα αναδιάρθρωσης του κυρίαρχου παιδαγωγικού λόγου και τοποθέτησης του ίδιου του μαθητή στο επίκεντρο των όποιων εκπαιδευτικών επιλογών και δράσεων (Σφυρόερα, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω και από την οπτική της παιδαγωγικής της ένταξης, συχνά τονίζεται ότι αν υπάρχει κάποια θέση για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην τρέχουσα κοινωνικοπολιτική συγκυρία, αυτή μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της «πολιτικής διαύγειας» όλων όσοι εμπλέκονται στην προσέγγιση και ανάλυση των ζητημάτων που άπτονται της μαθητικής ετερότητας. Η έννοια της πολιτικής διαύγειας αναφέρεται σε αυτό που η Bartolomé (2010, σ. 385), αναφερόμενη στον Freire, προσδιορίζει ως αναγνώριση από πλευράς των εκπαιδευτικών ότι «η διδασκαλία δεν είναι ένα πολιτικά ουδέτερο εγχείρημα». Αναγνωρίζοντας η ίδια ότι η πολιτική διαύγεια ενός δασκάλου «δεν αναπληρώνει απαραίτητα τις δομικές ανισότητες που οι μαθητές αντιμετωπίζουν έξω από την αίθουσα διδασκαλίας», υποστηρίζει, μέσω της έννοιας αυτής, τη σημασία μιας ηθικοπρακτικής επιλογής που καλούνται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί, στο μικροεπίπεδο της καθημερινής τους εμπειρίας: ή να συμπράξουν στην αναπαραγωγή του status quo στο σχολείο ή «να συνειδητοποιήσουν και κατ'επέκταση να αμφισβητήσουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά και τον δικό τους ρόλο ως παιδαγωγών, στη συντήρηση ενός συστήματος που συχνά χρησιμεύει για να σιωπήσουν οι μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε 'υποτελείς' ομάδες» (Bartolomé, 2010, σ. 387).

Όλα τα παραπάνω, παράλληλα με μία σειρά παρεμφερών παραγόντων, αναμφιβόλως καθιστούν το εγχείρημα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην πράξη εξαιρετικά σύνθετο. Η αναγνώριση όμως του γεγονότος ότι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί ένα σύνθετο εγχείρημα δεν αποτελεί αυτοδικαίως και αιτία εφησυχασμού. Η αξιοποίηση των μικρότερων ή μεγαλύτερων περιθωρίων αυτενέργειας που διαθέτει ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική πράξη, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, η υιοθέτηση αναστοχαστικών πρακτικών, η δημιουργία μίας ενταξιακής κουλτούρας αλληλεγγύης στη σχολική κοινότητα καθώς και η αξιοποίηση του συνολικού δυναμικού κάθε σχολικής μονάδας προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας κρίνεται ότι αποτελούν στοιχεία που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς αυτή την κατεύθυνση. Μπορούν, δηλαδή, να αποτελέσουν τα ελάχιστα έστω θεμέλια για την απαιτούμενη διενέργεια μίας συνολικής ανασύνταξη της γραμματικής του παιδαγωγικού λόγου υπέρ τρόπων ανάδειξης των ετερογενών ταυτοτήτων των μαθητών κάθε τάξης.

## Βιβλιογραφία

- Apple, M. W. (2001). Creating profits by creating failures: standards, markets, and inequality in education. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 103–118.
- Armstrong, D. (2011). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 57-69). Αθήνα: Πεδίο.
- Astolfi, J. P. (1995). Essor des didactiques et des apprentissages scolaires. *Éducatives*, 6, 47.
- Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: Doing policy work in schools. Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639. doi:10.1080/01596306.2011.601565
- Ball, St. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34, 119-130.
- Bartolomé, L. (2010). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων: Προς μια εξανθρωπιστική Παιδαγωγική. Στο Γ. Γρόλλιος & Π. Γούναρη (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (σσ. 378-410). Αθήνα: Gutenberg.
- Barton, L., & Slee, R. (1999). Competition, selection and inclusive education: Some observations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 3-12.
- Barton, L., & Armstrong F. (2007). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. London: Dordrecht-Springer Books.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Byers, R., & Rose, R. (1996). *Planning the curriculum for pupils with special educational needs: a practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education. A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Διαφοροποιημένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τυφλούς μαθητές [ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ]. (2004). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο–Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. New York, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφρ.). Αθήνα: Ράππας.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Zoniou-Sideri, A. (2018). Inclusive education and disabled pupils in Greek schools: promoting human rights or a new form of exclusion. In A. Z. Giotsa (Ed.), *Human rights in a changing world: Research and applied approaches* (pp. 195-216). New York, USA: Nova Science Publishers.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιθεώρηση Ειδική Παιδαγωγική*, 1 (επετειακός τόμος), 55-65.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2016). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο των σύγχρονων εξελίξεων στην εκπαιδευτική πολιτική: ορισμένες παρατηρήσεις και προβληματισμοί. Στο

- Β. Τσελφές (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Οι φυσικές επιστήμες στην εκπαιδευτική σχέση παιδιών και εκπαιδευτικών* (σσ. 29-44). Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α-Α. (Επιμ.) (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Καραγιάννη, Π., Παπασταυρινίδου, Γ., & Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 189-199). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Hamza, H., & Hahn, L. H. (2012). Practicing constructivist and culturally responsive methods through differentiated instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 75-82.
- Hedegaard, M. (1996). The zone of proximal development as a basis for instruction. In H. Daniels, (1996) (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 171-195). New York, USA: Routledge.
- Klein, P. D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences'. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 45-81.
- Koutselini, M., & Agathangelou, S. (2009) Human rights and equity in teaching. In A. Ross (Ed.), *Human rights and citizenship education* (pp. 237-243). London, UK: CiCe.
- Καραγιάννη, Π. (2019). Παιδαγωγική της ένταξης vs ειδική αγωγή: Μια στρεβλή ταυτοτική σχέση. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββάκης (Επιμ.), *Αναπηρία και κοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές προκλήσεις και ερευνητικές προοπτικές* (σσ. 117-128). Θεσσαλονίκη: Τζιόλας.
- Καραγιάννη, Γ. (2018). Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. *Τετράδια Μαρξισμού*, 6, 145-156.
- Καραγιάννη, Π. (2012). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σσ. 421-436). Αθήνα: Πεδίο.
- Καραγιάννη, Π., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδόν*, 15, 223-232.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34, 131-141.
- Meirieu, P. (1991). Individualisation, différenciation, personnalisation: de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation. Conférence donnée lors du colloque de l'AECSE en 1991 à Lyon. <http://meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf>
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture ?* Les entretiens Nathan, 1995, Actes VI, Ecole, diversités et coherence. Nathan. <http://meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>
- Norwich, B. (1994). Differentiation: from the perspective of resolving tensions between basic social values and assumptions about individual differences. *Curriculum Studies*, 2(3), 289-308.

- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2019). Αναπηρία και διαφορετικότητα; Όροι ενόχλησης και εφησυχασμού. Στο G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (Eds.), *Εγχειρίδιο σπουδών στην αναπηρία. Σύγχρονες πολυεπιστημονικές θεωρήσεις* (Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης) (σσ. 9-17). Αθήνα: Πεδίο.
- Perrenoud, P. (1997). Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας (Χ. Παπαδόπουλος, Μτφρ.). *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 31-38.
- Perrenoud, Ph. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Université de Genève: faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_16.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html)
- Prud' Homme, L., Dolbec, A. Brodeur, M., Pesseau, A., & Martineau, St. (2006). Building an island of rationality around the concept of educational differentiation. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(1), 129-151.
- Santamaria, L. (2009). Culturally responsive differentiated instruction. Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 31-42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α., Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.) (2019), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ –ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ. <http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11ο-συνέδριο.html>
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate in mixed ability classrooms* (2nd edition). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., & Jarvis, J. M. (2014). Case studies of success: Supporting academic success for students with high potential from ethnic minority and economically disadvantaged backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 191-219.
- UNESCO, Institute for Statistics [UIS], & Global Education Monitoring Report [GEMR]. (2017). *Reducing Global Poverty through Universal Primary and Secondary Education*. Policy paper 32/Fact sheet 44. UIS and GEMR.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002503/250392e.pdf>



- UNESCO, Institute for Statistics [UIS]. (2017). *Education and disability*. UIS fact sheet no. 40. UIS. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs40-education-and-disability-2017-en.pdf>
- UNESCO, Institute for Statistics [UIS]. (2018). *Education and disability: Analysis of data from 49 Countries*. Information Paper N. 49. UIS. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip49-education-disability->
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- United Nations. (2003). Report on Indicators on promoting and monitoring the implementation of human rights, HR/MC/2009/3. Office of the United Nations Commissioner for Human Rights, 2008.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprote.pdf>
- United States Agency for International Development [USAID]. (2016). *Collaboration yields new disability questionnaire module., USAID*. <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1864/Disability-Module-Announcement-11302016.pdf.2018-en.pdf>
- Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6(1), 5-11.
- World Education Forum [WEF]. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Διαθέσιμο στο <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>. Ανακτήθηκε στις 28/10/2017.
- World Health Organization [WHO] & World Bank. (2011). *World report on disability, Geneva: World Health Organization*. [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)