

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

**Παιδαγωγική και Διδακτική Παρέμβαση σε
μαθητή ΥΨΙΜ – Η σύγχρονη πραγματικότητα
2014/2015**

Αικατερίνη Μπίρμπα

doi: [10.12681/edusc.2721](https://doi.org/10.12681/edusc.2721)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπίρμπα Α. (2020). Παιδαγωγική και Διδακτική Παρέμβαση σε μαθητή ΥΨΙΜ – Η σύγχρονη πραγματικότητα 2014/2015. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 765–784. <https://doi.org/10.12681/edusc.2721>

Παιδαγωγική και Διδακτική Παρέμβαση σε μαθητή ΥΨΙΜ – Η σύγχρονη πραγματικότητα 2014/2015

Μπίρμπα Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας

cbirbaki@gmail.com

Περίληψη

Τα χαρισματικά παιδιά «ορίζονται» κυρίως μέσα από τη σύνθεση των άνω του μέσου όρου γενικών ικανοτήτων, του υψηλού επιπέδου προσήλωσης σε ότι κάνουν και της δημιουργικότητάς τους (Renjuli & Reis, 1997). Η δική μας Μελέτη Περίπτωσης μάλλον αφορά έναν μαθητή που συνδυάζει τη χαρισματικότητα με αυτό που διεθνώς αποδίδεται με τον όρο ΥΨΙΜ (Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης). Αυτό, γιατί μέσα σ άλλα, ο Κ. λόγω των αναπτυγμένων γνωσιακών και γνωστικών του ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, κατάφερε να καλύψει τη διδακτέα ύλη του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας απ' ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους – κάτι που σύμφωνα με τον Η. Ματσαγγούρα (2008) χαρακτηρίζει τα High Ability Children. Όταν ο Κ. ξεκίνησε την Α' Δημοτικού – και, αρχικά, με βάση άτυπο σταθμισμένο διερευνητικό τεστ που δόθηκε από την εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής του σχολείου και κατόπιν με βάση τα αποτελέσματα από το WISC III τα οποία και έδειξαν “γενικό δείκτη νοημοσύνης στα ανώτατα επίπεδα” – βρισκόταν γνωστικά σε επίπεδο Δ' Δημοτικού τόσο στο μάθημα της Γλώσσα όσο και των Μαθηματικών. Έκτοτε ο μαθητής άρχισε να δουλεύει, στα χωρικά πλαίσια πάντα της τάξης της ηλικίας του, πάνω στην διδακτέα ύλη της Δ' τάξης, με ένα πρόγραμμα καθαρά εξατομικευμένο και προσανατολισμένο στις αρχές της διαφοροποίησης της μάθησης και δομημένο επάνω σε ασκήσεις εμπλουτισμού, επιτάχυνσης και σχέδια εργασίας (project). Με την λήξη της 3^{ης} ακαδημαϊκής του χρονιάς και αξιολογούμενος καθ όλη τη διάρκεια της περιόδου αυτής με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καθώς και τη συμμετοχή του σε διαγωνισμούς για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (π.χ. βράβευση από την Μαθηματική Εταιρεία για την επιτυχία του στον σχολικό διαγωνισμό “Ευκλείδης” σε ηλικία μόλις 7 ετών), ο Κ. έχει ολοκληρώσει τη διδακτέα ύλη της Στ' σε Γλώσσα και Μαθηματικά και φέρει τόσο εξαιρετικά αποτελέσματα σε γνωστικό, μαθησιακό επίπεδο όσο και θετικά αποτελέσματα σε συναισθηματικό, κοινωνικό επίπεδο (με βάση και τη Γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά, 30-3-2017). Σκοπός του προγράμματος που ακολουθήθηκε για τον Κ. ήταν – και εξακολουθεί να είναι – αφενός η κάλυψη των ειδικών αναγκών του μαθητή και η εξέλιξη του, αφετέρου να δημιουργηθεί μια παιδαγωγική πρόταση για τους συναδέλφους που ανταμώνουν εργασιακά με παιδιά σαν κι αυτόν, προκειμένου η συνεργασία μαζί τους να μην αποτελεί παράγοντα στρες μα κίνητρο για δημιουργία και ανάπτυξη.

Λέξεις -κλειδιά: Χαρισματικά παιδιά; ΥΨΙΜ; παιδαγωγική παρέμβαση; θεσμικό πλαίσιο; καλές πρακτικές; καινοτόμες δράσεις

Abstract

Charismatic children are "defined" mainly by the composition of the above-average general skills, high-level commitment to whatever they do and their creativity (Renjuli & Reis 1997). Our Case Study is probably about a student who combines charisma with what is internationally attributed to the term "Higher Learning Competences". That, because among others, K. due to his developed cognitive abilities, predispositions, motivations and interests, managed to cover the curriculum of the Joint Primary School Curriculum at a considerably faster pace and at a considerably superior level of abstraction and complexity than the overwhelming majority of his peers - something that, according to H. Matsangura (2008) features High Ability Children. When K. started the First Grade of Primary School- and, initially, based on an informal, weighted, exploratory test given by the school's special education teacher, and then based on the results from WISC III which showed "a general index of intelligence of the highest levels" - knowledgeably he was at the 4th grade of Primary school regarding both the Language Course and the Mathematics one. Since then, the pupil has begun to work, in the context of a class with children of his age, but following the curriculum of the fourth grade, with a purely personalized schedule and one that was directed by the principles of learning differentiation and was structured on enrichment, accelerating and work plans (project). Upon the expiration of the 3rd academic year and having been assessed throughout during this period with alternative forms of assessment and his participation in contests for older children (eg he was award by the Mathematical Society for his success in the school competition "Euclides" at the age of 7), K. has completed the curriculum of the Sixth grade in Language and Mathematics and has achieved such excellent results to a cognitive, learning level as well as positive results at an emotional, social level (also based on the KEDDI A Piraeus, 30-3-2017). The purpose of the program followed for K. was - and still is - a question of covering the pupil's specific needs and his development, and of creating a pedagogical proposal for colleagues who work with children like him so that cooperation with them is not a stress factor but an incentive for creation and development. Short Curriculum Vitae Birba Aikaterini graduated from the Department of Primary Education of the University of Patras in 2002. Since that very same year, she has begun to practice as a teacher in various schools in Greece, participating in a variety of programs of diversity and multiculturalism (either within a school context - for example. Repatriation and Aliens Program, or out of it e.g. Camps for People with disabilities), preparing a variety of educational projects with her students, watching various seminars and taking part as an introducer in conferences and workshops. She has been dealing with the Theatrical Game since 2007 and during this period she bears the title of postgraduate student of Democritus University of Thrace. At the same time, in 2015, she began her contribution to the seminars of self-improvement, self-development and adult self-awareness of the Metamorphosi Group, to which has been training for the last 3 years.

Keywords: Charismatic children; Higher Learning Competences; institutional framework; good practice.

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί, στην ουσία, καταγραφή της δικής μας εμπειρίας κατά την πρώτη επαφή και μετέπειτα συνεργασία και δόμηση διδακτικών πλάνων με τον χαρισματικό μαθητή υψηλής ικανότητας Κ. Όσα ακολουθούν, πρόθεση έχουν να “βοηθήσουν” συναδέλφους, γονείς και όλους όσους ενδεχομένως έρθουν σε επαφή με χαρισματικούς μαθητές - των οποίων το ποσοστό δεν είναι διόλου αμελητέο – να μην “πάθουν” αυτό που συνέβη σε εμάς... Τρομάξαμε. Ο φόβος όμως στο δικό μας πόστο είναι κάτι που χρειάζεται να υπερπηδάμε κάθε μέρα ίσως, προκειμένου να στεκόμαστε αντάξιοι του έργου και της ευθύνης που έχουμε αναλάβει και που μας φέρει εδώ. Γνωρίζαμε πως υπάρχουν άνθρωποι *υψηλής νοημοσύνης, εξαιρετικής ευφυΐας, ταλαντούχα μυαλά* (Αϊνστάιν, Γκασπάροφ, Στίβεν Χόκινγκ, Μότσαρντ, Χανς Ζίμμερ). Όμως - για κάποιο λόγο – δεν είχαμε φανταστεί ποτέ ως το 2014 τους ανθρώπους αυτούς στην παιδική τους ηλικία. Σαν μαθητές. Η αρχή έγινε, όπως τα περισσότερα πράγματα στη χώρα μας, *τυχαία*.

Ορισμοί

Αρκετοί είναι οι ορισμοί (για τη ακρίβεια οι περιγραφές) που συναντά κάποιος στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, όσον αφορά τους όρους *χαρισματικός* και *υψηλής ικανότητας* μαθητής. Και φυσικά το περιεχόμενο και η χροιά τους αλλάζει, ανάλογα με το ποιος δίδει τον ορισμό (π.χ. ψυχολόγος, εκπαιδευτικός, κηδεμόνας). Θα υιοθετήσουμε εδώ, προς χάριν συνεννόησης και απόδοσης μιας αρχικά σαφούς εικόνας ακόμα και για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με τους ορισμούς αυτούς, τους εξής δύο:

Ως *ΥΨΙΜ* μπορούν να οριστούν τα παιδιά τα οποία λόγω των αναπτυγμένων γνωσιακών, γνωστικών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τη διδακτέα ύλη του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας απ’ ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη από ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τις νομοθετικές επιταγές περί ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας για τις κατηγορίες των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις (Ματσαγγούρας, 2008).

Ενώ *Χαρισματικός* είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης.

Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μμεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, τέτοια όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή τη μουσική (National Association for Gifted Children –NAGC, 2018)

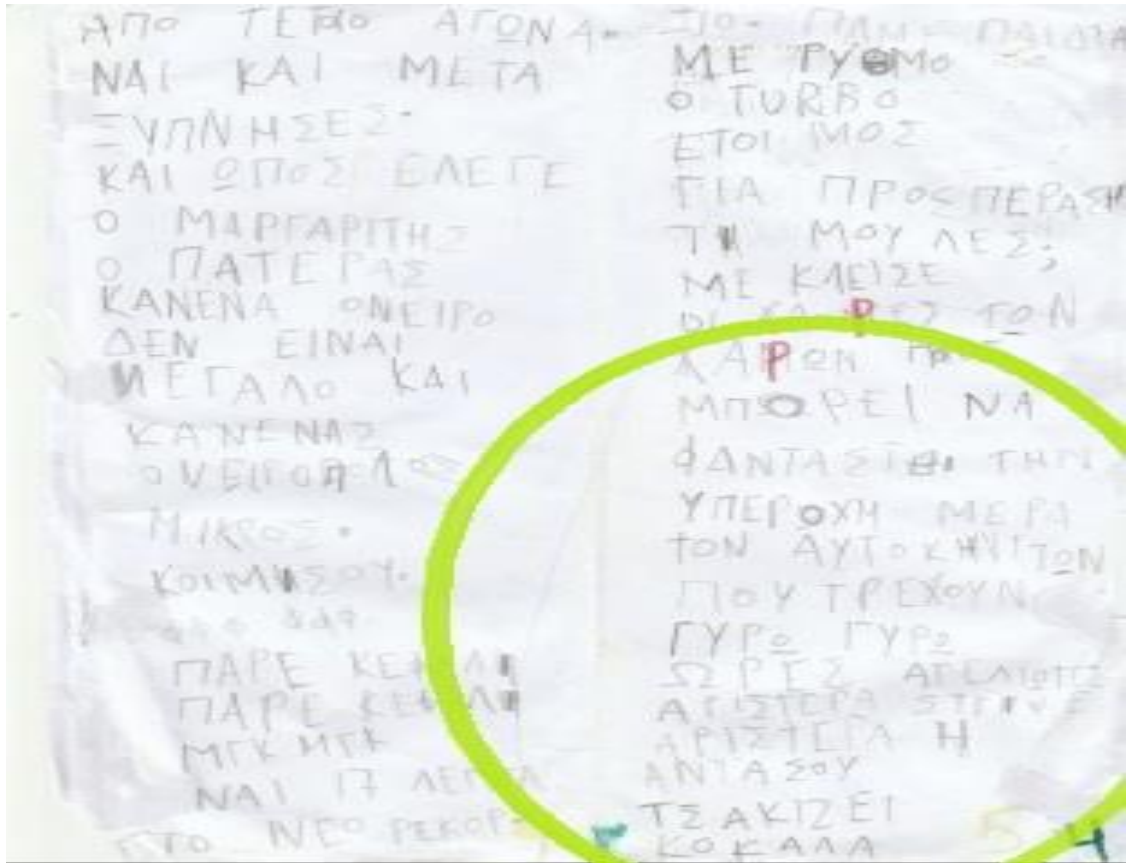
Μεθοδολογία – Περιγραφή

Επιλέχθηκε η *Περιγραφική Μελέτη Περίπτωσης - descriptive case study* (Yin, 2009), καθώς ως τέτοια ορίζεται μια εμπειρική έρευνα, που διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο, στο πλαίσιο της πραγματικότητας, ειδικά όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρα (Yin, 1994).

Συμμετέχων, ο μαθητής Κ. 4^ο Δ.Σ. Κορυδαλλού. Χρονική περίοδος τα ακαδημαϊκά έτη 2014/2015 με 2017/2018. Εργαλεία μας, η παρατήρηση, η καταγραφή, διαγνωστικά τεστ, project, ερωτηματολόγια, εξατομίκευση διδασκαλίας, διαφοροποίηση διδασκαλίας, ασκήσεις επιτάχυνσης/ εμπλουτισμού, άρση πρωτοβουλιών, υπέρβαση εμποδίων και κάλυψη κενών του σχετικού θεσμικού πλαισίου.

Λόγω του ότι το όλο εγχείρημα που ακολουθεί, ξεκίνησε σαν προσωπική - απ' ότι σύντομα θα κατανοήσει ο αναγνώστης το γιατί - υπόθεση της συντάκτριας του άρθρου, θα μου επιτραπεί για λίγο η χρήση α' ενικού αριθμού στην περιγραφή.

Τέλη Οκτώβρη του 2014 και ενώ είχα την Α' δημοτικού στο σχολείο μας, σε μια επίσκεψη σε κάποιο φιλικό σπίτι, πέφτει στο οπτικό μου πεδίο ένα πολυσέλιδο μεγέθους Α4 όπου υπήρχε γλαφυρή η περιγραφή αναμετάδοσης ενός αγώνα της φόρμουλα. Επρόκειτο για ένα κείμενο εξολοκλήρου γραμμένο με κεφαλαία, όπου υπήρχε διάλογος, ζωντάνια, ερωταποκρίσεις σε ενεστώτα, κι ήταν εντυπωσιακά ορθογραφημένο. Ρωτώ, λοιπόν: “Καλέ, ποιος τα έχει γράψει αυτά τα ωραία?!?”. “Ο Κ.” Μου “έρχεται” η απάντηση [Ο Κ. ήταν 6 χρονών και πριν ενάμιση μήνα είχε κι αυτός ξεκινήσει την Α' δημοτικού] Υπήρξε σιωπή για λίγο και μετά, στην προηγούμενη απάντηση, προστέθηκε ένα: “... πριν 2 χρόνια”. Ύστερα από λίγο έρχεται ο Κ. και ρωτά τον πατέρα του: “Μπαμπά; ποια κατά τη γνώμη σου εικόνα νερού αντιστοιχεί σε καθένα από τα 3 διαφορετικά μεγέθη Hz που έχει από κάτω;” [η τηλεόραση έπαιζε σε ένα συνδρομητικό κανάλι, στα Αγγλικά, κάτι σαν ντοκιμαντέρ για τον ήχο και πώς επιδρά στους σχηματισμούς που παίρνει το νερό με τη δόνησή του. Εκείνη τη στιγμή ζητούσε από το κοινό να αντιστοιχίσει 3 εικόνων με λεκάνες νερό και τις τιμές των Hz που δίνονταν σαν επιλογές] Του λέω: “Κ. παρακολούθεις την εκπομπή;” “Ναι” “Περί τίνος πρόκειται?”. Μου εξηγεί ακριβώς περί τίνος πρόκειται και με δική μου παρότρυνση, μου αναφέρει πως το βρίσκει πολύ ενδιαφέρον...

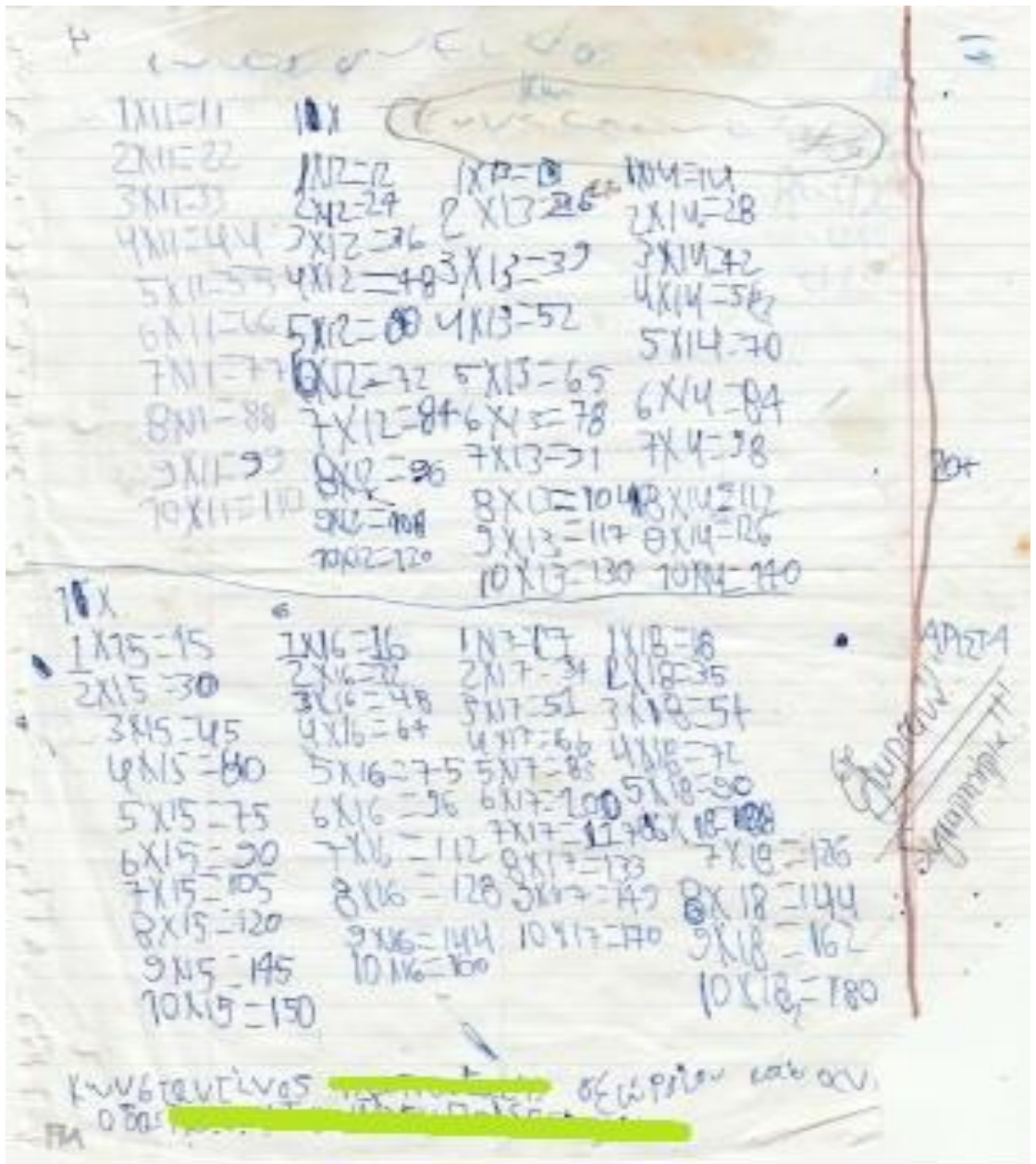


Εικόνα 1. Δείγμα γραφής του Κ. σε ηλικία 4 ετών

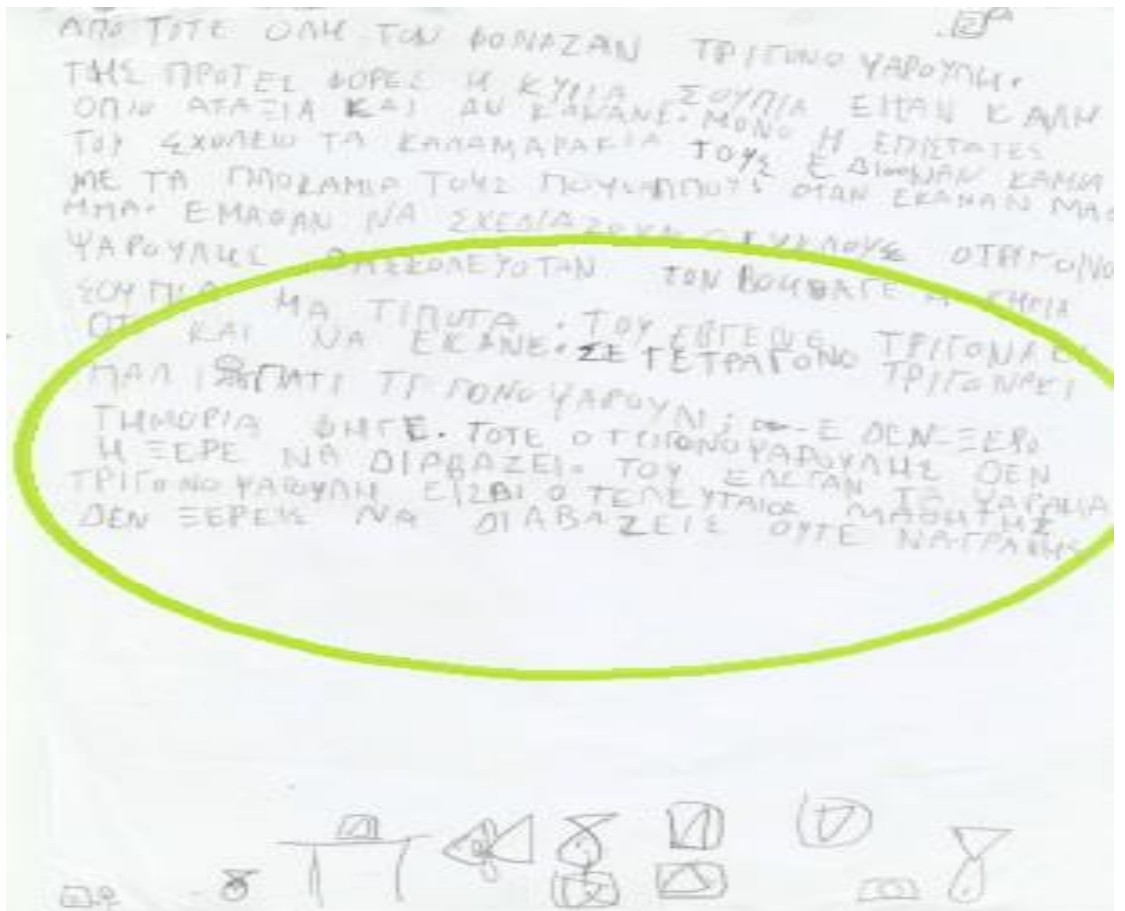
Εκεί, αναρωτήθηκα μεγαλόφωνα: “Κάνει κάτι άλλο ο Κ. που... δεν κάνουν συνήθως τα παιδάκια Α’ δημοτικού;”, για να μου έρθουν διάφορα (Εικ.2 έως 5). Ενδεικτικά αναφέρω κάτι σελίδες Α4 πάλι, σε οριζόντια διάταξη, με αριθμούς σε σειρές που έφταναν από την αρχή της σελίδας μέχρι κάτω: $250+300+550-400-100+600\dots =$ ή 35×35 , 35×36 , 35×37 , 35×38 , κάτι σκόρπια ακαταλαβίστικα σε όλη τη σελίδα και το αποτέλεσμα. Ενημερώθηκα πως αυτά τα έκανε μόνος του πριν κοιμηθεί το βράδυ. Ο πατέρας του του είχε απαντήσει στα 2,5 του χρόνια την ερώτηση: “Μπαμπά, τι είναι μετά το 20? μετά το 29? μετά το 39?”, κάτι που είχε σαν αποτέλεσμα ο Κ. να κάνει έκτοτε αυτόματη αρίθμηση έως το 1.000.000.

Δε θα μπω σε άλλες λεπτομέρειες. Θα σταθώ στο ότι το παιδί αυτό θεωρούνταν *ατίθασο* στο σχολείο του. Πως *βαριόταν εύκολα*. Ήταν *οξύθυμο*. *Δημιουργούσε προβλήματα*. Παρουσίαζε *επιθετική συμπεριφορά* και «χρειαζόταν να κάνει υπομονή γιατί να υπόλοιπα παιδιά θα τον έφταναν μέχρι τα Χριστούγεννα» [Αυτά άκουγαν έως τώρα οι γονείς του Κ. από το σχολικό περιβάλλον] “Ωραία, λέω στους γονείς, το παιδί σας γνωστικά, μαθησιακά και νοητικά δεν συμβαδίζει με τα συνομήλικα του παιδάκια”. Η πρώτη τους αντίδραση ήταν η αμφισβήτηση. “Μα όχι, σιγά!! Τι είναι αυτά που λες;”. Τους εξήγησα πως στην ηλικία του Κ. προσπαθούμε να κατανοήσουμε έχοντας επιστρατεύσει νου, σώμα, κίνηση, συναίσθημα, μελωδίες πως $5 + 2 = 7$ και εκείνοι με κοιτούσαν φοβισμένοι και κάθε τόσο

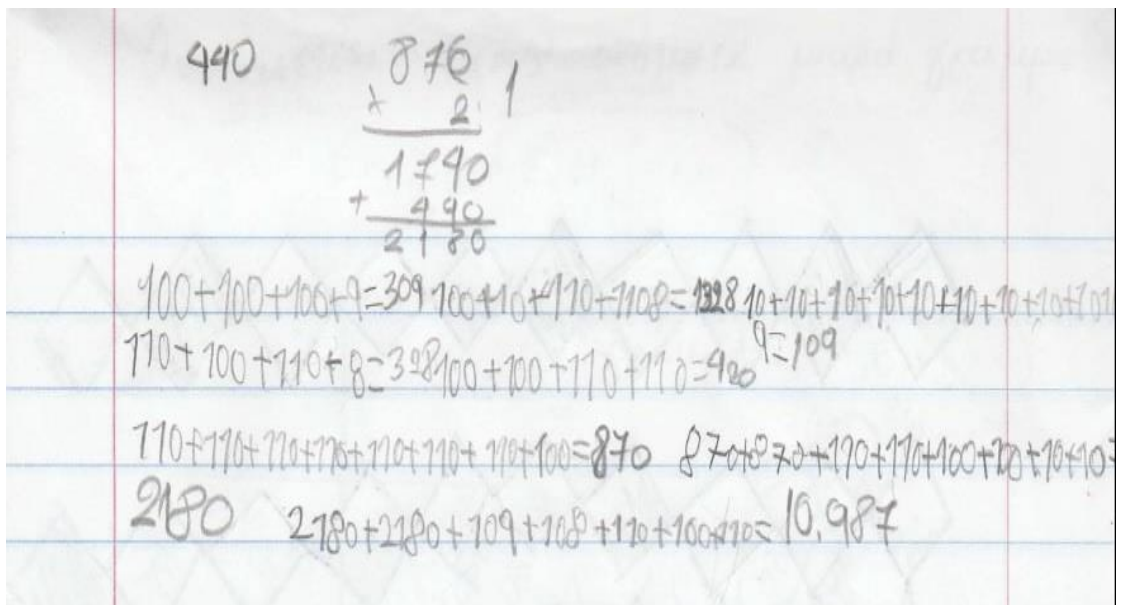
αντάλασαν βλέμματα μεταξύ τους για το αν θα μιλήσουν ή όχι. Τα αναφέρω αυτά γιατί είναι σημαντικό να ειπωθεί και να καταφανεί η κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι γονείς των χαρισματικών παιδιών. Είναι στην κυριολεξία έντρομοι μιας και – σύμφωνα με τη μαρτυρία τους- μόνοι τους, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του Κ. έψαχναν στο διαδίκτυο να δουν... “τι πρόβλημα έχει το παιδί τους”.



Εικόνα 2. Δείγμα γραφής του Κ. σε ηλικία 4 ετών

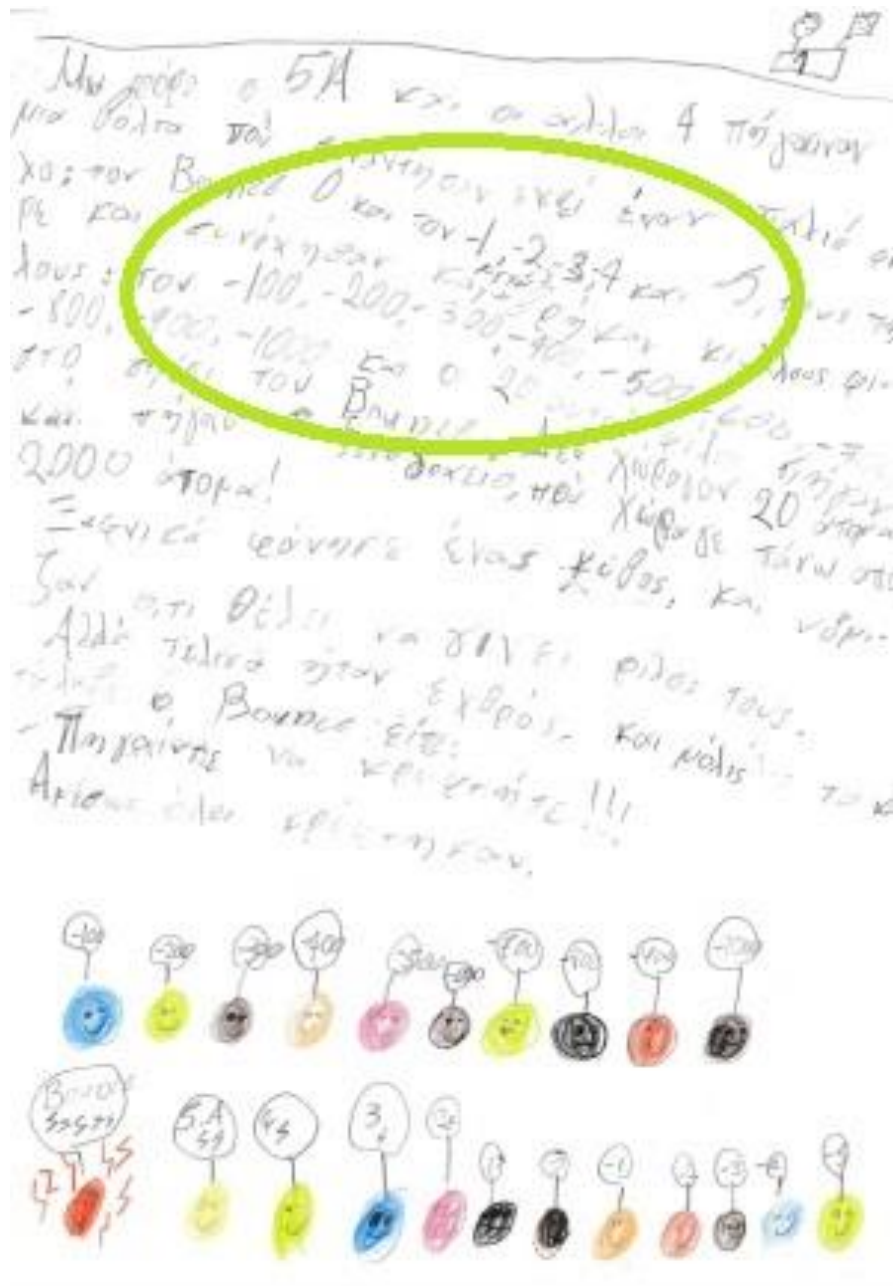


Εικόνα 3. Δείγμα γραφής του Κ. σε ηλικία 4 ετών



Εικόνα 4. Δείγμα γραφής του Κ. σε ηλικία 4 ετών

Πήρα με την άδειά τους ό,τι στοιχεία είχα στα χέρια μου και ξεκίνησα την αναζήτηση. Ούτε η ίδια γνώριζα περί τίνος πρόκειται. Ευτυχώς, στη σχολική μου μονάδα, διαθέτουμε μια εξαιρετική Ειδική Παιδαγωγό, την κα Σακκή με την καθοδήγηση της οποίας και, χρησιμοποιώντας αρχικά ένα σταθμισμένο τεστ της Gestalt – το BENDER εμπλουτισμένο με κάποια προβλήματα λογικής Γ' Δημοτικού, επισκέφτηκα την οικογένεια και πέρασα ένα 3ωρο με τον Κ. Η μεθοδικότητά του, η αφοσίωσή του και η ησυχία του ήταν εντυπωσιακές.



Εικόνα 5. Δείγμα γραφής του Κ. σε ηλικία 4 ετών

Πήραμε τα πρώτα δείγματα ενός υψηλού iq. αποκλείοντας το Asperger. Για την ακρίβεια, η Ειδικής Παιδαγωγός περίμενε πλέον δείκτη της τάξης του 140 για τον Κ. και αυτό που μου εξήγησε ήταν πως το παιδί αυτό αν δεν προχωρήσει, όχι μόνο θα παρουσιάσει αντικοινωνική συμπεριφορά και θα το «κάψουμε», μα αργά ή γρήγορα θα παρουσίασε μια εικόνα ψευδών μαθησιακών δυσκολιών από άρνηση και μόνο στις σχολικές εργασίες. Τα όσα άκουσα συνδέθηκαν συνειρμικά με άλλα ακούσματα «καμένων» περιπτώσεων που είχα σκόρπια ακούσει. «Άνθρωποι με εγκληματική συμπεριφορά και υψηλό iq στις φυλακές!! Η Ελλάδα πρώτη στην εξαγωγή μυαλών στον κόσμο!! Έλληνας επιστήμονας διαπρέπει εκεί, παρακεί και πιο κει πάντως ΟΧΙ εδώ»...

Το όλο θέμα άρχισε να μας απασχολεί πλέον ολοένα και περισσότερο. Αναζητήσαμε με τη Διευθύντρια νόμους και θεσμικά πλαίσια, προκειμένου να συνδράμουμε με κάποιο τρόπο στον ίδιο τον μαθητή και την οικογένειά του. Δεν υπάρχει κάτι που να καλύπτει την περίπτωση του Κ. Τίποτα. Ένα παιδί χαρισματικό, αναφέρεται ως ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και δεξιότητες όμως στην πράξη δεν έχει αναπτυχθεί κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Προβλεπόταν η παρακολούθηση μαθημάτων έως και 6 μήνες μετά την ύλη των συνομηλίκων του. Όμως όχι κάτι άλλο. Στον ιδιωτικό φορέα να - υπάρχουν σχολεία και προγράμματα που μπορεί να παρακολουθήσει ένα τέτοιο παιδί. Στη Δημόσια Παιδεία κάτι τέτοιο δε συμβαίνει.

Πήραμε την άποψη και συμβουλή του Προϊσταμένου και του Σχολικού Συμβούλου της Α'βάθμιας που ανήκουμε, του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής. Μας βεβαίωσαν για το ότι δεν προβλέπεται κάτι σε "σοβαρό επίπεδο" και ότι το παιδί μπορεί να λάβει μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας που όμως θα ήταν εξολοκλήρου ευθύνη της δασκάλας του. Μπορούσε, φυσικά, το παιδί να πάει και σε κάποιο ιδιωτικό...

Ζητήσαμε από τους γονείς να κάνει το παιδί το Wisc III. Το έκαναν, αφού βέβαια, αντιμετώπισαν αντιδράσεις κι από εκεί για το «ποιος ο λόγος?!?! Δε θα χρησιμεύσει πουθενά» [ότι βλέπουν λένε οι άνθρωποι]. Το τεστ έδειξε ένα «επίπεδο *Εξαιρετικής Ευφυΐας*» κι έτσι αρχίσαμε να κουβεντιάζουμε το θέμα της μετακίνησης του μαθητή στο σχολείο μας [από το να πάει Θεσσαλονίκη το παιδί στο Ανατόλια – όπως προτάθηκε στους γονείς, προτίμησαν οι άνθρωποι να έρθουν στον Κορυδαλλό] μιας και διαθέταμε μια καταπληκτική επιστήμονα ειδικής παιδαγωγικής και τμήμα ένταξης, σε αντίθεση με το ήδη σχολικό περιβάλλον του Κ. Εντάχτηκαν, φυσικά, όλοι οι συνάδελφοι στο ότι ξεκινάμε ένα εγχείρημα στον... αέρα, μέσα από τη στήριξη και την βοήθεια των προϊσταμένων μας.

Ιανουάριο του 2014 ο Κ. ήρθε το σχολείο μας. Έγινε αξιολόγηση του γνωστικού/ μαθησιακού του επιπέδου από το Τμήμα Ένταξης. Του χορηγήθηκε το τεστ Άλφα και με βάση τα αποτελέσματα, το παιδί ξεκίνησε κατευθείαν με βιβλία της Δ' στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Του δόθηκε το αντίστοιχο Ανθολόγιο, η Γραμματική και πορευτήκαμε με αυτά, δημιουργώντας φύλλα εργασίας που κύριο στόχο είχαν να αναδείξουν τη φαντασία και την κιναισθητική του Κ., μιας και αυτά φάνηκε ότι ήταν που

έχριζαν καλλιέργειας. Γράφαμε τα πάντα μαζί. Σπάνια του έδινα φωτοτυπία. Μέσα στη μέρα δουλεύαμε με τον Κ. ένα εικοσάλεπτο, όπου προχωρούσαμε την ύλη και, μόνος σχεδόν, μετά δούλευε στα βιβλία. Έπαιρνε φύλλα εργασίας για το σπίτι, που συνήθως τα γράφαμε πάνω στο βιβλίο και είχε είτε να δουλέψει σε αυτά που είπαμε στο σχολείο είτε να κάνει κάποια εργασία εμπλουτισμού (Εικ. 6).

Από τα Χριστούγεννα και έως η λήξη της σχολικής χρονιάς ο Κ. είχε ολοκληρώσει τη διδακτέα ύλη της Δ', έκανε Χ.Α., κλήσεις επιθέτων, γραμματική αναγνώριση λέξεων, (Εικ. 7 έως 11) και είχε ενταχθεί πλήρως στην κοινωνική ζωή του σχολείου [όχι ότι αντιμετώπισε ποτέ πρόβλημα. Του πήρε ακριβώς μιάμιση ημέρα να πλησιάσει τον πρώτο συμμαθητή του. Παρατηρούσε τα πάντα. Τα πάντα - κυρίως εμένα- και ο πρώτος άνθρωπος που πλησίασε και έδειξε ενδιαφέρον να γνωρίσει ήταν ο Χ. Ένας μαθητής δύο χρόνια μεγαλύτερος από τα υπόλοιπα παιδιά, με αυτισμό, εξαιρετικό ταλέντο στη ζωγραφική και πολύ ιδιαίτερο/διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς και αντίδρασης. Ο Κ. ήταν διακριτικός, αθόρυβος και μέσα σε πέντε μέρες είχε “κατακτήσει” τους συμμαθητές του, οι οποίοι μαζεύονταν γύρω του πάνω στο χαλί, κάθονταν οκλαδόν κι ο Κ. στα γόνατα τους εξηγούσε...]

Παρακάτω θα συναντήσετε φράσεις που δείχνουν τι σκέφτονται ή τι αισθάνονται τα πρόσωπα της ιστορίας. Συμπληρώστε με τη σωστή λέξη που εκφράζει το ανάλογο συναίσθημα.

1.Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας ψαράς χήρος και δεν είχε καθόλου παιδιά και πήγε μια μέρα να ψαρέψει και δεν έπιασε τίποτα· μόνο μια χελώνα πιάστηκε στα δίχτυα του και είπε: - Αυτή ήταν το τυχερό μου, ας την πάρω στο σπίτι· και την πήρε και την είχε στο σπίτι του.

Δείχνει την..... του ψαρά επειδή δεν έπιασε παρά μια χελώνα, αλλά και την.....(η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του αποδέχομαι)του για το γεγονός αυτό.

2.Ενώ πρώτα ήταν το σπίτι του μέσα στα σκουπίδια βουτηγμένο, τη δεύτερη τη μέρα που πήγε τη χελώνα στο σπίτι, το πήρε σκουπισμένο και παστρεμένο* γυαλιά καρφιά και θαύμασε ο καημένος ο ψαράς ποιος τα κάνει αυτά.

Δείχνει το.....του ψαρά.

3. Άμα την είδε αυτός, τρελάθηκε από την ομορφιά της. Βλέπει και το πέπλο που είχε κεντήσει κι ήταν το καλύτερο απ' όλα, και είτε να την πάρει και αυτή αποκρίνεται πως είναι παντρεμένη μ'έναν ψαρά.

- Πες στον άντρα σου να έρθει εδώ, της είπε ο βασιλιάς.

Εκφράζει την..... του βασιλιά .

4.Αχ, γυναίκα, το πέπλο μάς βγήκε σε κακό. Με πρόσταξε ο βασιλιάς, αν θέλω να σε κρατήσω, να φιλέψω όλο το στράτευμά του ψάρια μια μέρα, αλλιώς θα σε πάρει εκείνος, γιατί, λέει, δεν ταϊριάζεις με μένα.

Εικόνα 6. Παράδειγμα φύλλου εργασίας του Κ. για το σπίτι

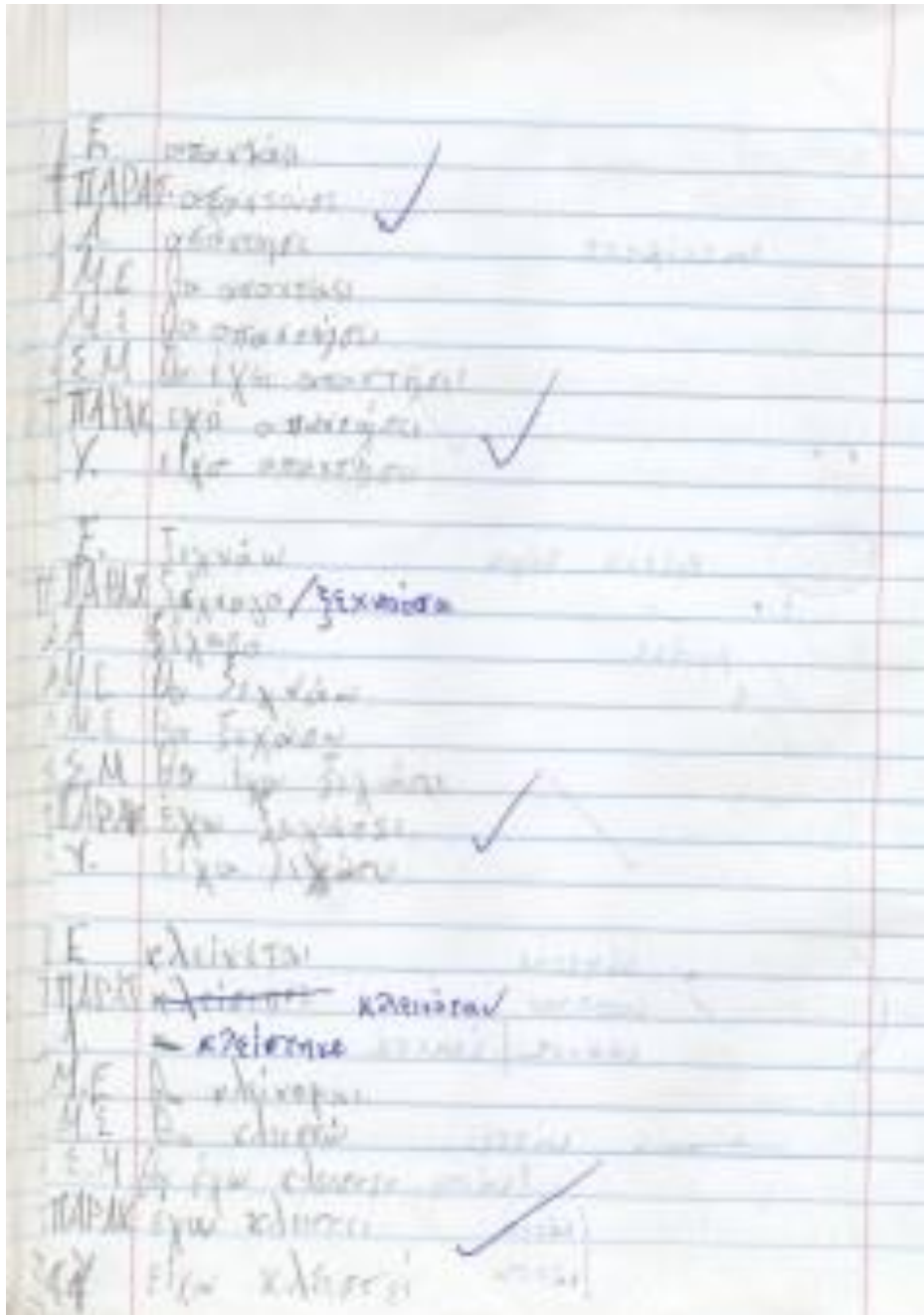
Ήρθαμε σε επαφή με το Ανατόλια της Θεσσαλονίκης. Το παιδί θα μπορούσε από την επόμενη χρονιά να λάβει μέρος σε διαγωνισμούς που θα του έδιναν πρόσβαση σε on line εκπαιδευτικά πακέτα (Εικ. 12).

Στη Β' τάξη, συνέχισε με την Ύλη της Ε'. Μας ζητήθηκε να πάρουμε γνώμάτευση από τα Κεδδου (Εικ. 13 και 14), προκειμένου να μπορέσουμε να συνεχίσουμε το πρόγραμμα που είχαμε ξεκινήσει και να είμαστε σε θέση να κουβεντιάσουμε για το τι θα κάνουμε στο μέλλον.

Οι ασκήσεις εμπλουτισμού και επιτάχυνσης συνεχίστηκαν με εστίαση σε περιλήψεις, συντακτικό και επιμονή στην έκφραση της φαντασίας και την επαφή με το συναίσθημα. Βέβαια, ο χρόνος με τον οποίο βρισκόμασταν πλέον οι δυο μας με τον Κ. μέσα στην τάξη περιορίστηκε καθώς προχωρούσαμε στην Β' και στην Γ'. Το παιδί πλέον “πήγαινε μόνο του” και μαζί εξηγούσαμε τυχόν απορίες ή ότι είχε ακούσει και τον ιντρίγκαρε.

Στην Β' Δημοτικού πήρε μέρος στον Ευκλείδη (Εικ. 15) με το γραπτό της Ε', το οποίο και έφερε αλάνθαστο μέσα σε 20'. Επικοινωνήσαμε με του υπεύθυνους, προκειμένου να τους αποστείλουμε το γραπτό και ο Κ. να λάβει μέρος κανονικά. Δεν έγινε αμέσως αποδεκτό, λόγω ηλικίας. Όμως τελικά πήρε μέρος στη βράβευση.

Την άνοιξη του 2016 καταφέραμε να πάμε στο Υπουργείο, όπου μας δέχτηκαν για ακρόαση. Δεν θα αναφερθούμε αναλυτικά στην πολύ ενδιαφέρουσα συνάντηση, παρά μόνο στο αίτημα μας το οποίο ήταν να ... γίνει κάτι [πλέοντας σε άγνωρα νερά, ένα από αυτά που σκεφτήκαμε ήταν να “κατέβει” Φυσικός/ Φιλολόγος από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση – προσωπικά, επέμενα να αρχίσει το παιδί να διδάσκεται την αρχαία ελληνική γλώσσα για αυτονόητη στους γνώστες του υπέροχου αυτού λογισμικού λόγους συν του ότι το παιδί είχε αρχίσει να βαριέται τη γλώσσα και ήθελα τη σύνδεσή του με τα Μαθηματικά. Η Αρχαία Ελληνική είναι μια μαθηματική γλώσσα και ήλπιζα να κεντρίσουμε έτσι το ενδιαφέρον του]. Το θέμα ήταν πως ο Κ. απαιτούσε χρόνο και ενέργεια που σε μια τάξη γενικής παιδείας τριών ταχυτήτων συν τον αυτισμό, αδυνατούσα ολοένα και περισσότερο να παρέχω. Ειδικά στην Γ' τάξη που προστέθηκαν επιπλέον μαθήματα, άρχισα σιγά σιγά να βλέπω τον μαθητή μου να διανύει μια μοναχική πορεία στη διαδικασία μάθησής του.



Εικόνα 7. Δείγμα γραφής του Κ. στην Α' Δημοτικό

Στην Γ' τάξη ο Κ. ολοκλήρωσε την ύλη της Στ'. Τη σχολική χρονιά που διανύσαμε, ο Κ. πήγαινε Δ' και είχε μαζί του σαν παράλληλη στήριξη - και μαζί με δεύτερη παράλληλη για τον αυτισμό - τον Βασίλη. Είναι συνάδελφος με Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Μεταπτυχιακό στις Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτική και Επικοινωνία. Δουλεύουν μαζί οπτικό γραμματισμό, ανάλυση εικόνων και κειμένων, δημιουργούν project. Παράλληλα παρακολουθεί Φυσική με τους μαθητές της Στ' τάξης.

Συμπεράσματα – Προβληματική

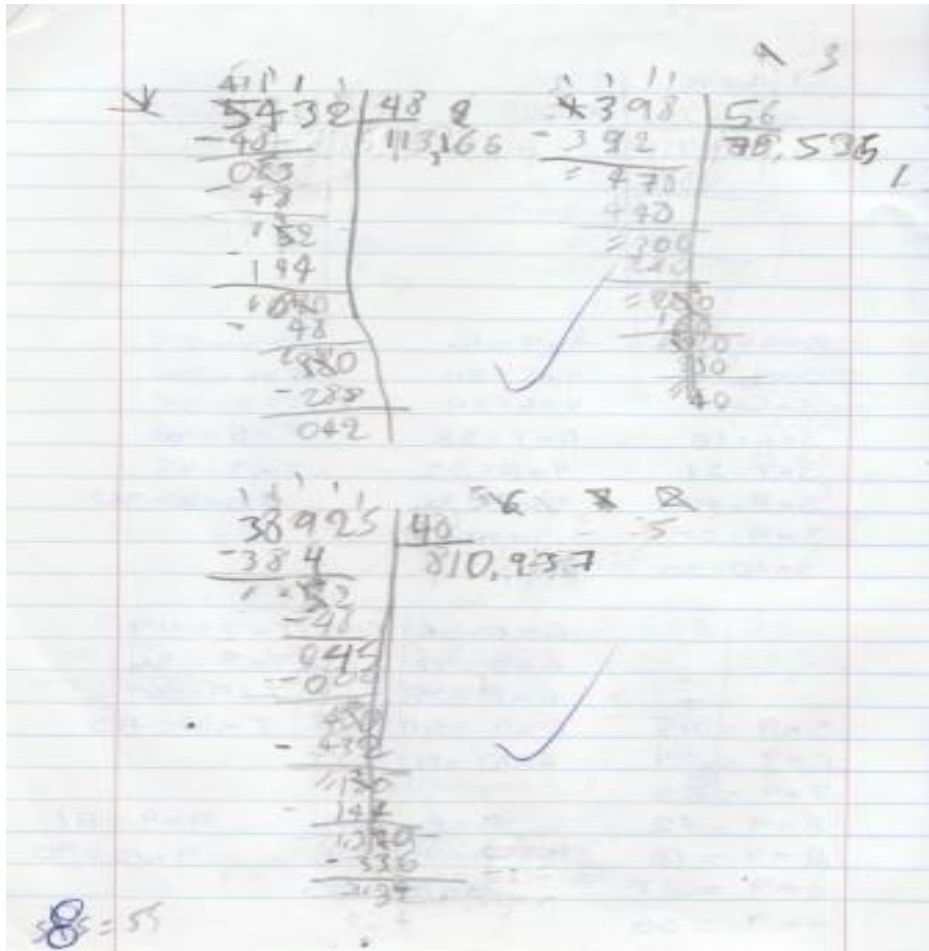
Η εμπειρία μας αυτή δείχνει πως, άσχετα με ότι υπάρχει σε θεωρητικό πλαίσιο, θεσμικά τα χαρισματικά παιδιά υψηλών ικανοτήτων δεν αναγνωρίζονται και συνεπώς δεν αντιμετωπίζονται ως τέτοια στην Ελλάδα. Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε την άρνηση της μητέρας να πάει στα ΚΔΑΥ. Η ίδια μας έπαιρνε τηλέφωνο στο σχολείο και μας δήλωνε πως πήγε και ξαναπήγε και δεν επιθυμεί πλέον να πάει το παιδί της μιας και «θέλουν ντε και καλά να βγάλουν το παιδί της προβληματικό» (ήταν κάποια από τα λόγια της). Φυσικά, οι άνθρωποι εκεί δεν είχαν κάποια έχθρα με την οικογένεια ή κάποια προσωπική εμπάθεια. Η δική τους εμπειρία και πραγματικότητα όμως έλεγε (όπως και κάποια χρόνια πριν στο Παίδων όπου το παιδί έκανε το WISC III) πως για να ζητήσει το σχολείο Παράλληλη Στήριξη, το παιδί χρειάζεται να διαγνωστεί με κάποιου είδους μαθησιακές δυσκολίες/αυτισμό κλπ. Και έτσι ήταν. Είναι η πρώτη φορά – απ’ όσο γνωρίζουμε- που εγκρίθηκε τέτοιου είδους υποστήριξη από την Πρωτοβάθμια σε δημόσιο σχολείο της χώρας μας. Οι άνθρωποι έλεγαν αυτό που γνώριζαν. Και θέλησαν να προφυλάξουν από κόπο και χρόνο την οικογένεια. Κι αυτό ακριβώς μας φέρνει στο σημείο που είμαστε. Κρίθηκε επιτακτική η ανάγκη να έρθει στο φως η περίπτωση του Κ., η οποία δεν είναι μεμονωμένη περίπτωση. Ακόμα κι αν το ποσοστό είναι μικρό στον μαθητικό πληθυσμό, δεν παύει να υπάρχει και η ευθύνη για την πορεία των μαθητών αυτών βαραίνει το Παιδαγωγικό Σύστημα της χώρας, όπως ακριβώς και των υπολοίπων παιδιών.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω και όπως η πράξη έδειξε, η δασκάλα της γενικής τάξης (με άλλες ανάγκες να τρέχουν παράλληλα κι ένα εξαντλητικό αναλυτικό πρόγραμμα να χρειάζεται υλοποίηση) αδυνατεί από ένα σημείο και μετά να παρέχει στο μαθητή της ότι ο ίδιος έχει ανάγκη για την εξέλιξή του δυναμικού του – μαθησιακά. Ο μαθητής “προχωρούσε μόνος του”... Όσο εντυπωσιακό κι αν είναι αυτό, ένα παιδί δεν έρχεται στο σχολείο για να μάθει *μόνο* του. Η εκπαίδευσή του, η γαλήνη του, η ομαλή του μετάβαση στο κοινωνικό πλαίσιο, η γνωριμία του με τον εαυτό του και τις δυνάμεις του, η αξιοποίηση των χαρισμάτων του και η ανάδειξή τους είναι δική μας δουλειά. Και χρειάζεται να μπορούμε να την κάνουμε.

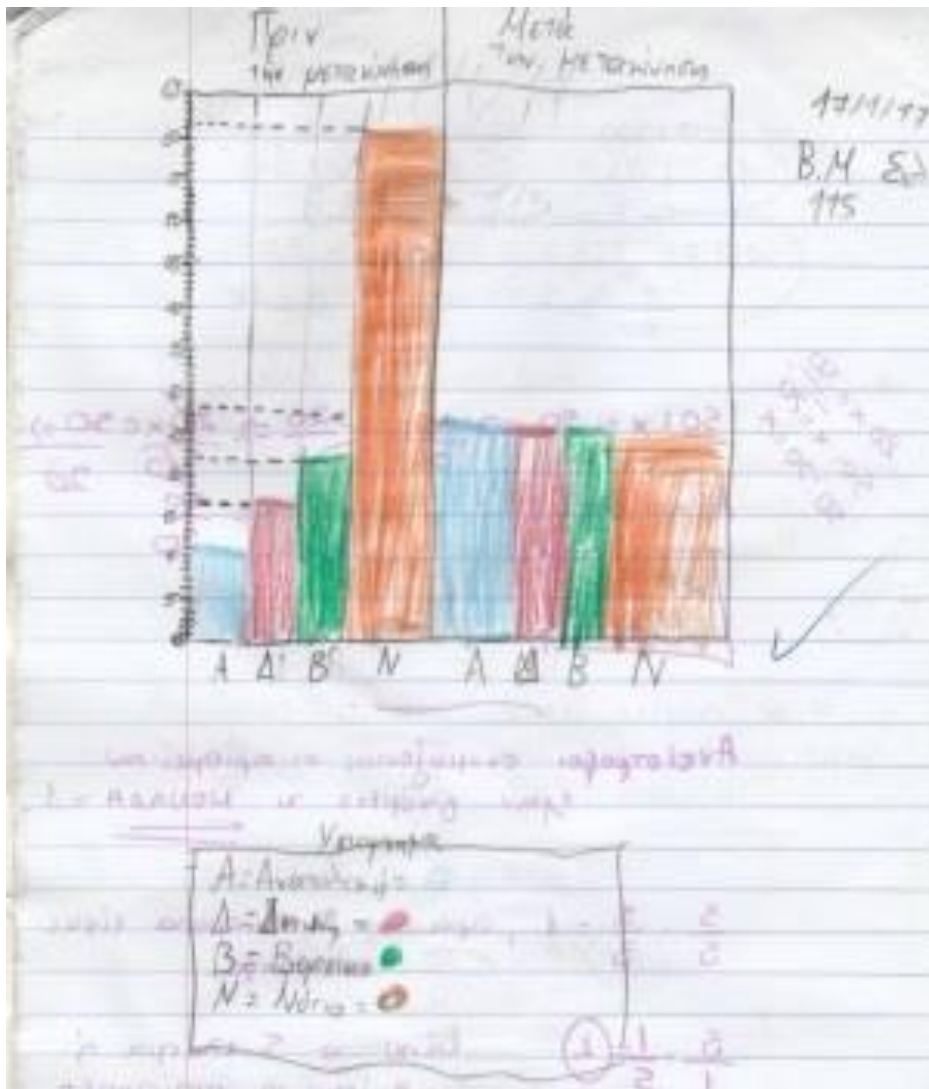
Τρίτη 29 Νοεμβρίου 2016

	Απόδοση	Επίδομα	Επιδομα
Ου	α εγγυηθείς	η εγγυηθείς	α εγγυηθείς
ΤΕΥ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
ΑΙΤ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
Κλητ			
Ου	α εγγυηθείς	η εγγυηθείς	α εγγυηθείς
ΤΕΥ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
ΑΙΤ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
Κλητ			
Ου	α εγγυηθείς	η εγγυηθείς	α εγγυηθείς
ΤΕΥ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
ΑΙΤ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
Κλητ			
Ου	α εγγυηθείς	η εγγυηθείς	α εγγυηθείς
ΤΕΥ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
ΑΙΤ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
Κλητ			
Ου	α εγγυηθείς	η εγγυηθείς	α εγγυηθείς
ΤΕΥ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
ΑΙΤ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
Κλητ			
Ου	α εγγυηθείς	η εγγυηθείς	α εγγυηθείς
ΤΕΥ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
ΑΙΤ	του εγγυηθείς	της εγγυηθείς	του εγγυηθείς
Κλητ			

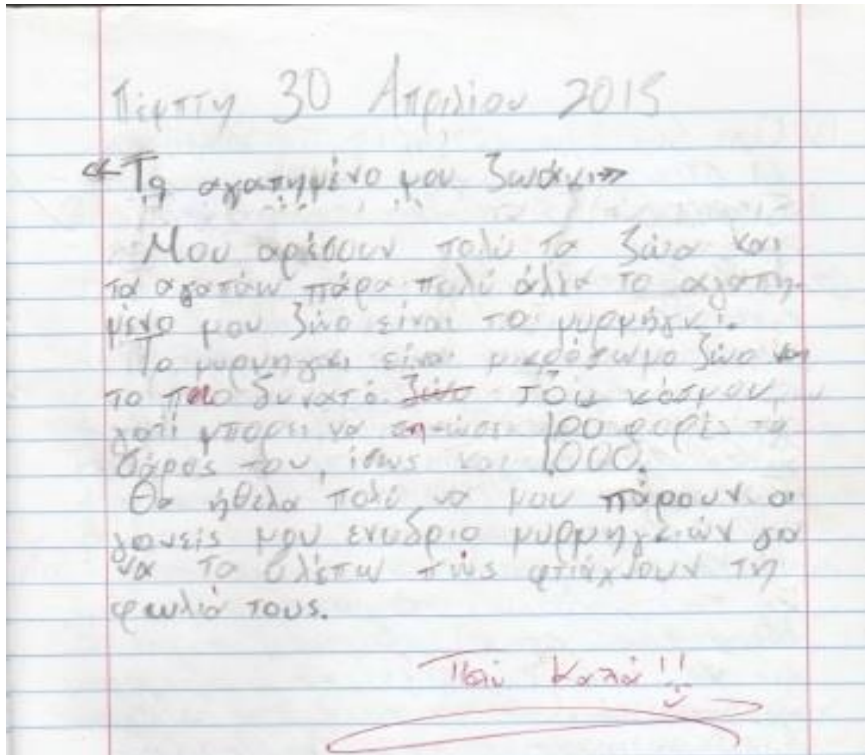
Εικόνα 8. Δείγμα γραφής του Κ. στην Α' Δημοτικού



Εικόνα 9. Δείγμα γραφής του Κ. στην Α' Δημοτικού



Εικόνα 10. Δείγμα γραφής του Κ. στην Α' Δημοτικού



Εικόνα 11. Δείγμα γραφής του Κ. στην Α' Δημοτικού



Εικόνα 12. Βράβευση του Κ. σε ηλικία 6 ετών

Γ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

(Παράγραφοι 1,2,3. Άρθρο 1, Ν. 2817/2000)

Τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας με βάση τα στοιχεία της διάγνωσης - αξιολόγησης καταλήγουν ότι ο μαθητής, Κωνσταντίνος, παρουσιάζει:

- Νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα
- Ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλός, αμβλύωψ)
- Ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφός, βαρήκοος)
- Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα
- Σοβαρά προβλήματα υγείας
- Προβλήματα λόγου και ομιλίας
- Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, (προσδιορίστε):
- Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (προσδιορίστε):
- Αυτισμό κι άλλες διαταραχές ανάπτυξης
- Πολλαπλές αναπηρίες (προσδιορίστε)
- Άλλες δυσκολίες (προσδιορίστε): **ανώτατο επίπεδο νοητικής λειτουργίας**

Δ. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΗ

(Συνοπτική περιγραφή των ικανοτήτων, καθώς και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής/τρια. Προτάσεις για κατάλληλη σχολική μονάδα ένταξης, τεχνικά βοηθήματα/ εκπαιδευτικά υλικά, παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών, κτλ)

Ο μαθητής, Κωνσταντίνος προσήλθε στο ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά με αίτημα την αξιολόγηση των δυσκολιών του.

Κατά τη γνωστική - ψυχολογική εκτίμηση διαπιστώνεται ότι ο μαθητής είναι ένα συμπαθητικό και πολύ συνεργάσιμο αγόρι, με φροντισμένη εξωτερική εμφάνιση, το οποίο προσέρχεται στην αξιολόγηση με σοβαρότητα, συγκρατημένο συναίσθημα και διάθεση να επιτύχει. Αναπαύεται με ευκολία στα ζητούμενα και εμφανίζει συγκροτημένη και επίμονη προσπάθεια επίτευξης γνωστικών στόχων με αυξημένη την ικανότητα συγκέντρωσης. Αναπτύσσει σταδιακά διαπροσωπική επαφή με τον ενήλικα, μιλά με φειδώ και κατόπιν παρότρυνσης για την καθημερινότητά του και αναφέρεται συχνά στους φίλους του. Επιθυμεί να σχετίζεται με τους άλλους, ωστόσο, δυσκολεύεται στην περιγραφή και ποιοτική διαφοροποίηση των βασικών συναισθημάτων και στην έκφραση σχετικών αυτοαναφορών.

Πραγματοποιήθηκε χορήγηση του νοομετρικού εργαλείου WISC-III σύμφωνα με το οποίο ο γενικός δείκτης νοημοσύνης του μαθητή ελέγχεται στα ανώτατα επίπεδα σε σύγκριση με αυτόν των παιδιών αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Ο λεκτικός και πρακτικός δείκτης νοημοσύνης κινούνται επίσης στα ανώτατα επίπεδα, ωστόσο, ο λεκτικός δείκτης δε μετρά ένα ενιαίο σύνολο ικανοτήτων και δεν αντιπροσωπεύει επαρκώς τη λεκτική νοημοσύνη του μαθητή. Σε σύγκριση με τη μέση επίδοσή του, έχει περισσότερο αναπτυγμένη - σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό - την ικανότητα της λογικής αφαιρετικής σκέψης, τη λογικομαθηματική σκέψη, το εύρος των γενικών γνώσεων και τη δεξιότητα πρόβλεψης των συνεπειών διαφόρων καταστάσεων.

Στις σχολικές του δεξιότητες παρατηρούνται καλός γραφοκινητικός συντονισμός, καλή σωματογνωσία και προσανατολισμός. Οι γενικές του γνώσεις ανταποκρίνονται στην τάξη που φοιτά. Επικοινωνεί με επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, διατηρεί σταθερή βλεμματική επαφή και συμμετέχει σε διάλογο με προθυμία. Συγκεντρώνεται ικανοποιητικά στις δραστηριότητες αξιολόγησης στη δυαδική σχέση.



Επιτελική
Δομή ΕΣΠΑ
Υπομέτρο Παιδείας



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
και σε συνεργασία με το ΕΣΠΑ και τον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΣΠΑ
2014-2020

Εικόνα 13. 1^η γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ Πειραιά

ανάγκη από διαφοροποιημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης με βάση τις ιδιαίτερες δυνατότητές του. Εκτιμάται επίσης, ότι ο μαθητής χρειάζεται ενίσχυση της ικανότητας αυτονομίας του καθώς και της επεξεργασίας και έκφρασης των συναισθημάτων του. Τα παραπάνω δύναται να επιτευχθούν με πρόγραμμα παράλληλης στήριξης στο χώρο του σχολείου φοίτησης.

Η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά, λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω μαθησιακή, ψυχολογική αξιολόγηση, την περιγραφική-παιδαγωγική έκθεση από το σχολείο φοίτησης της μαθήτριας, καθώς και το κοινωνικό ιστορικό

α) εκτιμά ότι ο μαθητής Κωνσταντίνος, ανήκει στην κατηγορία των μαθητών με άλλες δυσκολίες και συγκεκριμένα, ανώτατα επίπεδα νοητικής λειτουργίας

β) προτείνει την εφαρμογή προγράμματος παράλληλης στήριξης στο σχολείο φοίτησης του μαθητή, από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος με στόχους:

- την ενίσχυση του δυναμικού του,
- τον εμπλουτισμό της υπάρχουσας ύλης με ελκυστικά για το μαθητή θέματα,
- την ανάπτυξη πρωτότυπων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες συνάδουν με το δυναμικό του,
- τη χρήση της τεχνολογίας στα γνωστικά αντικείμενα,
- την ενίσχυση της λειτουργίας της ενσυναίσθησης
- την ομαλή ένταξη σε ομάδες συνομηλίκων του

γ) προτείνει την συνεργασία ΚΕΔΔΥ., οικογένειας και σχολείου, η οποία θα στοχεύει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζει.

δ) προτείνει την επαναξιολόγηση του μαθητή πριν την εγγραφή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αν προκύψει σχετικό αίτημα.

Ο Γονεας/ Κηδεμόνας

Γεώργιος

Η Αγ. Προϊσταμένη του ΚΕΔΔΥ Α' Πειραιά



Επιτελική
Δομή ΕΣΠΑ
Υπουργείο Παιδείας



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΕΣΠΑ
2014-2020

Εικόνα 14. 1^η γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ Πειραιά

- **Βιβλιογραφικές Αναφορές**
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2015, 7-35.
- Βαλιαντή, Σ., Μ. Κουτσελίνη & Λ. Κυριακίδη. (2012). Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. *Πρακτικά 11^ο συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. 255- 272.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Chan, D. W. (2002). Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 243-252.
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41-44.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας- Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*. Μτφ. Β. Δεληγιάννη- Κουιμζή. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αφων Κυριακίδη.
- Κανάκης, Ν. Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης- Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου με θέμα «Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας». Λευκωσία. 21-33.
- Κουτσουράκη, Στ. & Α. Μπερκούτης. (2014). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*, 51-64.
- Ματσαγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων- Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ., & Δ. Φιλιππάτου. Επιμ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία- θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Tomlinson, A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας- Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μτφ. Χ. Θεοφιλίδης και Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Yin, R. (1998). *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications. In Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M., «The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development», *Journal of Preventive Medicine*, issue 27(2), 238–245.

- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. In *The Canadian journal of Action Research*. Vol.14, No1. (2013).