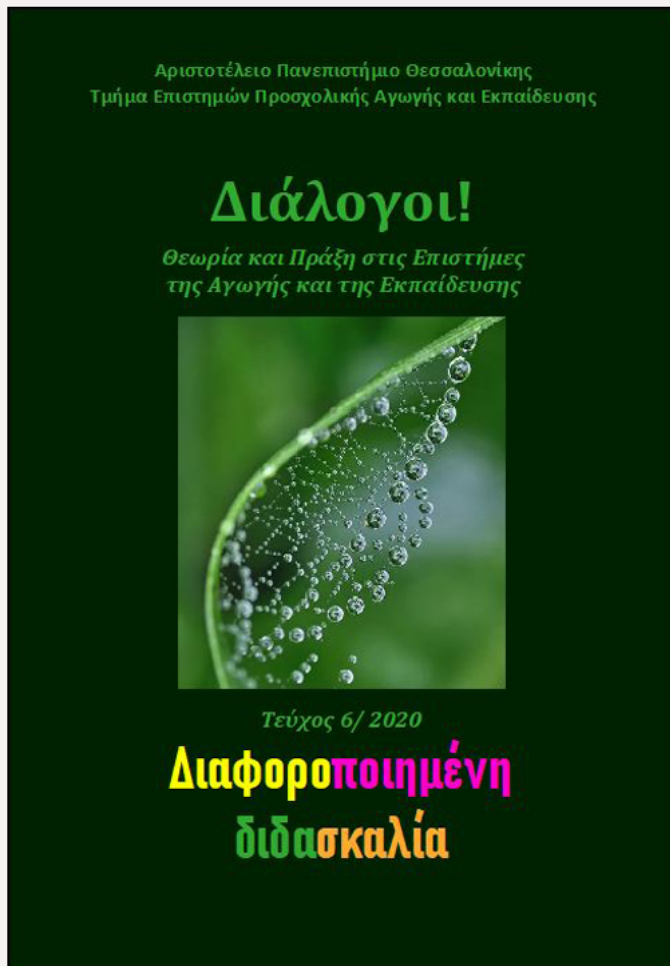


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τομ. 6, 2020



Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της
διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και
πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής
ηλικίας

Σφυρόερα Μαρία

Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

<https://doi.org/10.12681/dial.25549>

Copyright © 2020 Μαρία Σφυρόερα



To cite this article:

Σφυρόερα, Μ. (2020). Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 119-142. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25549>

Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας

Μαρία Σφυρόερα

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στο πρώτο μέρος του παρόντος κειμένου επιδιώκουμε α) να επαναπροσδιορίσουμε, με βάση τη θεωρία, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, εντάσσοντάς την σε μια ολιστική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία και β) να διερευνήσουμε τις προϋποθέσεις υιοθέτησης διαφοροποιημένων προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς μέσα από την ανασκόπηση σχετικών ερευνών που μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση, όσο και ερευνών που μελετούν απόπειρες εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, τα όρια και τις δυσκολίες τους. Στο δεύτερο μέρος, αξιοποιώντας τη θεωρία, εστιάζουμε στην προσχολική εκπαίδευση επιχειρώντας α) να αναλύσουμε τις αντιλήψεις νηπιαγωγών και τις δηλωθείσες πρακτικές τους σε σχέση με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο ελληνικό νηπιαγωγείο, αντλώντας δεδομένα από 100 ερωτηματολόγια και β) να παρουσιάσουμε τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προβληματισμούς, 9 νηπιαγωγών στην προσπάθειά τους να λειτουργήσουν με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην τάξη τους. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι, αν και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική κατατάσσεται όλο και περισσότερο έδαφος στον λόγο των εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας που αναγνωρίζουν την αξία της για τη νοσηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ως έννοια παραμένει ασαφής και συνοδεύεται από αρκετές «παρανοήσεις» και αντιφάσεις. Προκειμένου να αξιοποιηθεί ενταγμένη σε μια ολιστική αντίληψη, απαιτείται η υιοθέτηση μιας αναστοχαστικής πρακτικής, ρήξεις με τις βιωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες, μακροχρόνιες διαδικασίες επιμόρφωσης και δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας, αντιλήψεις, πρακτικές, ολιστική προσέγγιση της διαφοροποίησης, αναστοχασμός

Abstract

In the first part of the present paper, we seek a) to redefine differentiated instruction on a theoretical ground by including it in a holistic educational approach, and b) to investigate the prerequisites for the implementation of differentiated instruction practices by reviewing relevant research on teachers' perceptions of differentiation as well as research on attempts to use it in the classroom and particularly their limits and difficulties.

In the second part, based on the theoretical background, we focus on preschool education and we try a) to analyze both preschool teachers' perceptions about differentiated instruction and the differentiated practices they claim to use in

their preschool classrooms drawing data from 100 questionnaires and b) to present perceptions, practices and reflections of 9 preschool teachers in their attempt to implement differentiated instruction in their classrooms.

Results shows that although differentiated instruction is gaining ground in teachers' speech and that teachers recognize its role in creating a meaningful learning environment and in providing educational opportunities for all students, the concept of 'differentiated instruction' still remains unclear and is accompanied by several misunderstandings and ambiguity.

In order to implement differentiated instruction as part of a 'holistic' educational approach, teachers have to turn into reflective practitioners, to work critically on their personal educational experiences, to participate in long term training programs and to create communities of learning and practice.

Keywords: Differentiated Instruction, Preschool teachers, Teachers' perception and practices, Holistic approach of differentiated instruction, Reflective practices

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Αναπροσδιορίζοντας την έννοια της διαφοροποίησης

Η έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (ΔΠ) είναι μια έννοια παλιά μα επίκαιρη. Ακόμη κι αν μέσα στο πέρασμά της από τα διάφορα παιδαγωγικά ρεύματα και εκπαιδευτικά κινήματα έλαβε διαφορετικές σημασίες, ακόμη και αν έχει οριστεί με πολλούς και διαφοροποιημένους τρόπους, έχει στη βάση της ιδεολογικές και επιστημονικές παραδοχές που σχετίζονται με τη σημασία της παροχής ευκαιριών σε όλους, τη δυνατότητα όλων να πετύχουν και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Επηρεασμένη από την έννοια της ατομικότητας και μέσα στις εκπαιδευτικές συνθήκες που τη γέννησαν (π.χ. το κίνημα Νέας Αγωγής, ξεκινώντας από το Plan Dalton (1911), η ΔΠ ταυτίστηκε σταδιακά με την εξατομικευμένη διδασκαλία και εστίασε κυρίως σε ακαδημαϊκές δεξιότητες (Przesmycki, 1991· Σφυρόερα, 2019). Αυτή η οπτική κατ'επέκταση οδήγησε και σε προτάσεις για συγκεκριμένες τεχνικές διαφοροποίησης (Eastman, 2010· Mitchell & Hobson, 2005· Steinmeyer, 2011), που μπορούν να εγγραφούν και στο συμπεριφοριστικό μοντέλο: π.χ. εστίαση σε διαφορετικά φύλλα εργασίας ή απλά σε διαφοροποιημένους χρόνους μάθησης και εμπέδωσης, στη λογική του mastery learning (Bloom, 1979, όπ. αναφ. στο Rey, 2007). Παρά το βάρος αυτής της μακρόχρονης παράδοσης, τις συνέπειες της οποίας συναντάμε ακόμη, τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών προτάσεων και παιδαγωγικών πρακτικών, σήμερα σε πολλά κείμενα συναντάμε επίσης μια απόπειρα διατύπωσης ενός πιο ολιστικού ορισμού της ΔΠ (Rey, 2007). Πολλοί ερευνητές (Prud'homme et al., 2011) αποπειράθηκαν να αποδομήσουν την ιδέα αυτή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Brigitjoin, 2002· Goodnough, 2010· Perrenoud, 1997) και να την αντιπαραβάλουν με μια νέα αντίληψη της διαφοροποίησης. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία συναντάμε ορισμούς σύμφωνα με τους οποίους η ΔΠ δεν είναι ούτε μια δομημένη θεωρία ούτε ένα πρόγραμμα, αλλά ένα σύνολο από ιδέες, πρακτικές και κοινή λογική που εστιάζει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης, ένας συστηματικός τρόπος να αντιλαμβάνεται κανείς την εκπαιδευτική πράξη (Tomlinson & Santangelo, 2012), να στοχεύει στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς της (Tomlinson, 2005), να αντιλαμβάνεται την «ετοιμότητα» σε όλες της τις διαστάσεις (ενδιαφέροντα, στυλ μάθησης, εμπειρίες βιώματα) (Santangelo & Tomlinson 2012). Αντίστοιχα, σε μεγάλο

μέρος της γαλλόφωνης βιβλιογραφίας, διαφοροποίηση δεν είναι ένα νέο παιδαγωγικό σύστημα, αλλά μια δυναμική που επηρεάζει την παιδαγωγική πράξη επιδιώκοντας να εντάξει το ατομικό στο συλλογικό (Meirieu, 1989, όπ. αναφ. στο Robbes, 2009· Perrenoud, 2005). Μάλιστα ο Meirieu (1996) αντιτάσσει στην «τεχνοκρατική διαχείριση των διαφορών», που ενέχει τον κίνδυνο εγκλεισμού του κάθε μαθητή σε μια *a priori* διάγνωση, το μοντέλο «επινόηση/ρύθμιση»¹ που στοχεύει στην ενδυνάμωση όλων μέσα από την ευέλικτη αξιοποίηση -από την πλευρά του εκπαιδευτικού- του απρόοπτου, τη συνεχή ανακάλυψη νέων μέσων, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό. Αυτό είναι εξάλλου που με βάση τον ίδιο (Meirieu, 1996) επιτρέπει να ξεπεραστεί η ακόλουθη αντίφαση: να λάβουμε υπόψη τη διαφορετικότητα του καθενός, χωρίς να χάσουμε τη συνοχή της ομάδας και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που είναι αναγκαίες για τη μάθηση (Perrenoud, 1995). Στην ίδια λογική μιας ολιστικής και ευέλικτης αντίληψης της διαφοροποίησης που σχετίζεται με την κριτική παιδαγωγική και τη μετασχηματιστική μάθηση κινείται και μέρος της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Κουτσελίνη, 2007, 2008· Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009). Αντίστοιχη δε είναι η αντίληψη για τη διαφοροποίηση, όπως διατυπώνεται σε επίσημα κείμενα που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα², εφόσον η ΔΠ αντιμετωπίζεται ως μια ανοιχτή διαδικασία αξιοποίησης των διαφορετικών εμπειριών, αναγκών, ενδιαφερόντων και τρόπων μάθησης των μαθητών με στόχο την οικοδόμηση μιας συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας.

1.2. Από τον ορισμό στην αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στην τάξη

Α) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: επιμόρφωση, αντιλήψεις και πρακτικές

Η υιοθέτηση μιας ολιστικής αντίληψης της ΔΠ, η οποία λαμβάνει υπόψη της το «παιδί ως βιογραφία» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Κουτσελίνη, 2007), τον «βιόκοσμο» του παιδιού (Kalantzis & Cole, 2013) και εστιάζει στην ένταξη του ατομικού στο συλλογικό (Hale et al., 2016), κατακτά λοιπόν όλο και μεγαλύτερο έδαφος, όχι μόνο σε θεωρητικά κείμενα στα οποία αναφερθήκαμε, αλλά και σε κείμενα που αποτυπώνουν επιλογές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με δεδομένο ότι καμία θεωρία δεν μπορεί από μόνη της να αποτελέσει τη βάση για την εκπαιδευτική αλλαγή (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009) και ότι μια σειρά από έρευνες (Pratt, 2005· Prud'homme 2011) αναδεικνύουν ότι μοχλός ουσιαστικής εκπαιδευτικής αλλαγής είναι κυρίως ο εκπαιδευτικός, ο οποίος συνεπικουρείται λιγότερο ή περισσότερο από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και τους τρόπους με τους οποίους αυτή εκφράζεται μέσα από τα σχετικά κείμενα, το ερώτημα που τίθεται είναι αν και πώς αυτό το ολιστικό θεωρητικό πλαίσιο της ΔΠ αντανακλάται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και αντικατοπτρίζεται στις παιδαγωγικές τους πρακτικές που σχετίζονται με τη ΔΠ και αν όχι ποια είναι η οδός για να αξιοποιηθεί μια ολιστική προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στην

¹ Μεταφράζουμε τον όρο «invention/regulation» (Meirieu, 1996).

² Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης (2006). Οδηγός εκπαιδευτικού για το νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (2011). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το νηπιαγωγείο (2015).

τάξη. Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος κουβαλά αντιλήψεις, εμπειρίες και προσωπικές θεωρίες που μετασχηματίζονται με αργούς ρυθμούς (Ανδρούσου, 2005) και αντανακλώνται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική πράξη, είναι αυτός που μετασχηματίζει επιλογές μέσα από προσωπικές αναγνώσεις και κριτική θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων (Τσάφος, 2014) και καθορίζει τους τρόπους αξιοποίησης της ΔΠ (Κουτσελίνη, 2007), η διερεύνηση του ρόλου του στο πλαίσιο της αξιοποίησης της ΔΠ είναι ιδιαίτερα σημαντική (Σφυρόερα, 2019).

Έρευνες στον διεθνή κυρίως χώρο (Burkett, 2013· Nicolino, 2007· Ordoover, 2012· Petrilli, 2011· Pratt, 2005· Robinson, Maldonado, & Whaley, 2014· Wan, 2016, 2017· Wertheim & Leyser, 2002, κ.ά.) και -λιγότερες- στην Ελλάδα (Μαβίδου, 2019· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017) αφορούν αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, προσπαθώντας είτε να τις περιγράψουν και να τις ερμηνεύσουν, να διαπιστώσουν συγκλίσεις και αποκλίσεις, να εντοπίσουν εμπόδια και δυσκολίες στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, να αναδείξουν τρόπους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (μελλοντικών και εν ενεργεία) στη διαφοροποίηση της παιδαγωγικής πράξης και να αποτιμήσουν τα αποτελέσματά τους. Βέβαια, οι περισσότερες έρευνες αφορούν το Δημοτικό σχολείο, ενώ λιγότερες τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την προσχολική.

Χωρίς να έχουμε εδώ τη δυνατότητα να αναφερθούμε αναλυτικά σε αυτές τις έρευνες, θα συνοψίσουμε κάποια από τα βασικά ευρήματά τους.

1. Η έννοια της ΔΠ είναι έννοια που οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να περιγράψουν (Rey, 2007). Αναγνωρίζουν την αναγκαιότητά της (Ordoover, 2012· Robison, 2004· Robinson, Maldonado, & Whaley, 2014), προκειμένου η εκπαιδευτική πράξη να έχει νόημα για όλους, εστιάζουν όμως τον λόγο τους στην ακαδημαϊκή της κυρίως διάσταση (Koutselini & Persianis, 2000), εφόσον οι περισσότεροι δεν αναφέρονται τόσο σε ενδιαφέροντα, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους, αλλά απομονώνουν κυρίως τις γνωστικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες τους (Maddox, 2015).
2. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να περιγράψουν την ανομοιογένεια της τάξης τους με βάση διαφορετικά κριτήρια, εντούτοις αδυνατούν να τη διαχειριστούν αποτελεσματικά ή δεν κάνουν κάτι ιδιαίτερο για να τη διαχειριστούν (Tomlison & Cunnigham-Eidson, 2003). Για τον λόγο αυτό συχνά, προσπαθώντας να ορίσουν τι σημαίνει «διαφοροποιημένη πρακτική», οδηγούνται σε αντιφάσεις (Logan, 2011· Wormeli, 2005).
3. Συχνά οι εκπαιδευτικοί κάνουν απόπειρες διαφοροποίησης, αλλά εξίσου συχνά υπάρχει απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και τις αρχές της ΔΠ ή/και στον τρόπο που την ορίζουν και στην εφαρμογή της στην τάξη (Ordoover, 2012· Prud'homme et al., 2011) που συχνά είναι «επιφανειακή» (Maddox, 2015) και δανείζεται στοιχεία από τη συμπεριφοριστική προσέγγιση (Rey, 2007). Στις επιλογές τους παίζει ρόλο η προσωπική τους θεωρία και οι παιδαγωγικές, φιλοσοφικές και πολιτικές επιλογές τους που συχνά τους οδηγούν να προτάσσουν γνωστικούς στόχους έναντι στόχων όπως η συλλογικότητα, η αλληλεγγύη, η ενδυνάμωση, η αυτοεκτίμηση (Rey, 2007).

4. Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν στην αξιοποίηση της ΔΠ όρια και εμπόδια. Μάλιστα, αρκετές έρευνες επισημαίνουν ότι οι βασικότεροι λόγοι που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι τους αποθαρρύνουν να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη αφορούν: (i) στον επιπλέον χρόνο προετοιμασίας που απαιτείται για το σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες όλων των μαθητών, (ii) στον προβληματισμό των εκπαιδευτικών για την σωστή αποτίμηση των αναγκών των μαθητών τους, (iii) στη δυσκολία τους να προσαρμόσουν κατάλληλα τη διδασκαλία, (iv) στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης, υποστήριξης και καθοδήγησης, (v) στην περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή (vi) στην απουσία υλικού διαβαθμισμένης δυσκολίας, (vii) στις αντιδράσεις των γονιών που δεν μπορούν να αποδευματούν από τη δική τους βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία και άρα δεν κατανοούν τις εκπαιδευτικές τους απόπειρες (Logan, 2011· Παντελιάδου et al., 2017· Prud'homme et al., 2011· Rey, 2007· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Οι δικές τους «αντιστάσεις» ή η στάση τους απέναντι στις αλλαγές δεν αναφέρονται από τους ίδιους ως «εμπόδια» στην αξιοποίηση της ΔΠ, παρά ελάχιστα (Pratt, 2005· Σφυρόερα, 2019), παρά το γεγονός ότι οι έρευνες έχουν αναδείξει αυτά τα «εμπόδια» (Maddox, 2015).
5. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις δυσκολίες αξιοποίησης της ΔΠ, αναγνωρίζουν τη συμβολή της στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους (Logan, 2011· Μαβίδου, 2019· Rey, 2007) και κυρίως των πιο «αδύναμων».
6. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ΔΠ παίζει σημαντικό ρόλο στις απόπειρές τους να την αξιοποιήσουν στην τάξη (Affholder, 2003· Burkett, 2013· Subban, 2006). Το είδος της επιμόρφωσης, το αν αυτή παίρνει τη μορφή έρευνας δράσης (Burkett, 2013· Rey, 2007), ο ρόλος των μεντόρων τους, η δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων πρακτικής επηρεάζουν τον τρόπο αξιοποίησης της ΔΠ (Burkett, 2013) και οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να ξεπερνάνε τα παραπάνω εμπόδια και να θεωρούν τη ΔΠ μια «φυσική διαδικασία» που «απλά συμβαίνει» (Thompson, 2009).
7. Ακόμη και σε περιπτώσεις όμως συνεχούς και συστηματικής επιμόρφωσης και εποπτείας κατά τη διάρκεια εφαρμογής της ΔΠ, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, λίγα χρόνια μετά τη λήξη της επιμόρφωσης, δεν αξιοποιούσαν σχεδόν καθόλου στοιχεία της στην τάξη (Petrilli, 2011). Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση και οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες φαίνεται να είναι ισχυρότερες και να συνιστούν τελικά το μεγαλύτερο εμπόδιο στην εκπαιδευτική αλλαγή (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· Maddox, 2015).
8. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, αναδεικνύουν μεταβλητές που εμποδίζουν την αξιοποίησή της στην τάξη (Ruys et al., 2013). Από τη μια η συχνή απουσία «συνεπούς διδασκαλίας» (congruent teaching) ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί και στον τρόπο με τον οποίο τους ζητείται να λειτουργήσουν στην τάξη (Ruys et al., 2013), από την άλλη, η ισχύς των προσωπικών αντιλήψεων, η αδυναμία απαγκίστρωσης από τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και ολιστικής αντιμετώπισης του μαθητή ως

«βιογραφία» είναι βασικοί λόγοι αποτυχίας της ΔΠ. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο «η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται στο περιεχόμενο και στην παιδαγωγική, αλλά να βασίζεται στην κατανόηση και τον αναστοχασμό για την πραγματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, του ρόλου τους εντός και εκτός του σχολείου, τη σχέση της εκπαίδευσης με την εξωτερική πραγματικότητα, πολιτισμική, κοινωνική, οικονομική και πολιτική» (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2017). Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι έρευνες έχουν αναδείξει πως παράγοντες που οδήγησαν εκπαιδευτικούς σε απόπειρες διαφοροποίησης είτε ατομικά είτε μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης σχετίζονται συχνά με δικές τους προσωπικές διαδρομές και συνειδητοποιήσεις (Rey, 2007).

9. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως ολιστική αντίληψη απαιτεί τον εκπαιδευτικό-στοχαζόμενο επαγγελματία (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016· Schön, 1987), κάποιον που αυτοσχεδιάζει και αναστοχάζεται για να ανταποκρίνεται σε μια κατάσταση που αλλάζει δυναμικά (Ordover, 2012). Αυτή η αντίληψη για τον κόσμο απαιτεί να βλέπουμε το παιδί ολιστικά. Και για να γίνει αυτό απαιτείται ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να δει ολιστικά και τον ίδιο του τον εαυτό (Tomlinson & Imbeau, 2010) και να αντιμετωπίζει την τάξη σαν μια κοινότητα ατόμων (Ordover, 2012).

B) Ο ρόλος του προτεινόμενου υλικού για τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική

Ένα λοιπόν από τα ζητήματα που προκύπτουν μελετώντας τη βιβλιογραφία σχετικά με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι η μετάβαση από το θεωρητικό πλαίσιο στην αξιοποίησή της στην τάξη. Η μετάβαση αυτή διαμεσολαβείται (πέρα από τα ΑΠ και τα επίσημα κείμενα) από τον εκπαιδευτικό, όπως είδαμε παραπάνω, παράλληλα όμως διαμεσολαβείται και από μια σειρά από προτεινόμενες από κείμενα και εγχειρίδια «τεχνικές», αλλά και από συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις που απαντάνε στο αίτημα αρκετών εκπαιδευτικών για αναζήτηση «τεχνικών διαφοροποίησης» (Σφυρόερα, 2019· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Ο «διδακτικός μετασχηματισμός», όρος που χρησιμοποιείται πιο συνολικά για να περιγραφεί η μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε σχολική γνώση (Chevallard, 1985), οδηγεί σε «απλοποιήσεις», κάτι που –σε ένα διαφορετικό επίπεδο– μοιάζει να συμβαίνει και κατά τις απόπειρες μετασχηματισμού του θεωρητικού μοντέλου της ΔΠ σε παιδαγωγική πρακτική. Πέρα λοιπόν από τα εμπόδια που προκύπτουν από τις προσωπικές θεωρίες και στάσεις των εκπαιδευτικών, «εμπόδια» στην αξιοποίηση της ΔΠ προκύπτουν και από μέρος των διδακτικών προτάσεων με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με την απόπειρα να προταθούν μοντέλα, τεχνικές και στρατηγικές διαφοροποίησης διαπιστώνουμε ότι συχνά οι διδακτικές προτάσεις ΔΠ περιορίζουν την έννοια της διαφοροποίησης στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο της εκπαίδευσης κι έτσι έμμεσα φαίνεται να απορρέουν από μια αρκετά συμπεριφοριστική και καθόλου ολιστική αντίληψη της διαφοροποίησης που μοιάζει πιο εφικτή και εύκολα υλοποιήσιμη στα μάτια των εκπαιδευτικών (Rey, 2007). Προτείνονται, για παράδειγμα, σε αυτά φύλλα εργασίας ή πολύ δομημένες δραστηριότητες

«διαβαθμισμένης δυσκολίας»³. Μια λοιπόν επιπλέον ανακολουθία προκύπτει ανάμεσα στη σύγχρονη θεώρηση της ΔΠ και τις προτάσεις εφαρμογής της.

Αν και αυτά τα υλικά αντιστοιχούν περισσότερο στο Δημοτικό, συναντάμε και κάποια που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση, παρόλο που αυτή η εκπαιδευτική βαθμίδα επιτρέπει μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας στους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή περιεχομένων και μέσων και άρα αποτελεί μια προνομιακή βαθμίδα, στην οποία η ΔΠ μπορεί να εφαρμοστεί ως μία ολιστική θεωρία εκπαίδευσης, κάτι που – όπως είδαμε βέβαια– έχει πολλές προϋποθέσεις.

2. Ερευνώντας τη ΔΠ στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης

2.1. Προβληματική και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε και μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτουν ερωτήματα που απαιτούν ακόμη διερεύνηση: ποιες είναι τελικά οι προϋποθέσεις για την αξιοποίηση μιας ολιστικής αντίληψης της ΔΠ και ποιος ο δρόμος προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μετασχηματίσουν το σύνολο των εκπαιδευτικών τους πρακτικών κινούμενοι σε αυτή την κατεύθυνση, καθιστώντας τη ΔΠ «φυσική διαδικασία» διδασκαλίας και μάθησης; Ποιες είναι τελικά οι κατανοήσεις των εκπαιδευτικών σήμερα σχετικά με την έννοια της Διαφοροποίησης, ποιες συνιστώσες της αντιλαμβάνονται, πώς συνδέουν το ατομικό με το συλλογικό, πώς βλέπουν τον δικό τους ρόλο ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες μέσα στο πλαίσιο της διαφοροποίησης; Και, αν την αξιοποιούν σε αυτή την κατεύθυνση, με ποια ζητήματα έρχονται αντιμέτωποι;

Ξεκινώντας από αυτά τα ερωτήματα, στο πλαίσιο αυτής της μικρής κλίμακας έρευνας, θα επιχειρήσουμε εστιάζοντας στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: α) να αναλύσουμε τις αντιλήψεις νηπιαγωγών και τις δηλωθείσες πρακτικές τους σε σχέση με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο ελληνικό νηπιαγωγείο, αντλώντας δεδομένα από 100 ερωτηματολόγια και β) να παρουσιάσουμε τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προβληματισμούς, 9 νηπιαγωγών στην προσπάθειά τους να λειτουργήσουν με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην τάξη τους.

2.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων είναι:

A. ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 10 κλειστές και 7 ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες εναλλάσσονται⁴. Πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία και

³ Τέτοια παραδείγματα συναντάμε πολλά σε βιβλία που προτείνουν ιδέες για διαφοροποίηση. Η συστηματική τους ανάλυση θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Ενδεικτικά αναφέρουμε το Duhaze, S. B (2009). *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle*. Paris: Nathan και το Tomlison, C. A., & Cunnigham-Eidson, C. (2003). *Differentiation in practice. A resource guide for differentiation curriculum*. Alexandria, VA: ASCD, στο οποίο συναντάμε άλλοτε εστίαση στην εξατομίκευση μέσω δραστηριοτήτων «διαβαθμισμένης δυσκολίας» άλλοτε ένταξη του ατομικού στο συλλογικό.

⁴ Στην παρούσα έρευνα αξιοποιούμε μόνο τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τα παραπάνω γενικά ερωτήματα.

τη γενικότερη σχέση των εκπαιδευτικών με τη ΔΠ, οι ερωτήσεις εστιάζουν: α) στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της ΔΠ, τη σημασία της κατανόησης του πλαισίου της τάξης τους και τις πηγές της ανομοιογένειας του πλαισίου τους, β) στις πρακτικές τους, τις προϋποθέσεις που θέτουν προκειμένου να μπορούν να αξιοποιήσουν τις αρχές της ΔΠ στην τάξη τους και τις ενδεχόμενες δυσκολίες τους στην περίπτωση που την εφαρμόζουν.

- Β. ημιδομημένες συνεντεύξεις⁵, οι οποίες εστιάζουν στις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προβληματισμούς σε σχέση με τη ΔΠ εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι/ες κάνουν απόπειρες αξιοποίησης της ΔΠ στις τάξεις τους. Πιο συγκεκριμένα, οι άξονες των συνεντεύξεων ήταν: Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής; Αν εφαρμόζουν πρακτικές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην τάξη τους και γιατί; Ποιες πρακτικές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής χρησιμοποιούν συνήθως στην τάξη τους; Ποιες δυσκολίες και εμπόδια αντιμετωπίζουν ως προς την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής; Τι θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι θα τους βοηθούσε να αξιοποιήσουν με πιο συστηματικό τρόπο τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

3. Αποτελέσματα

3.1. Ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια

Προφίλ εκπαιδευτικών

Από τους 100 νηπιαγωγούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο το 40% έχει ηλικία 30-40 ετών, το 37% 41-50 ετών και το 23% 51-60 ετών. Το 64% έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 51% έχει τελειώσει 4ετές Τμήμα σε ΑΕΙ.

Γενική Σχέση των εκπαιδευτικών με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι έχουν έρθει σε επαφή με τη ΔΠ μέσα από προσωπικά διαβάσματα (65%) ή μέσα από τα ΑΠ και τον Οδηγό Νηπιαγωγού (39%). Το 63% δεν είχε ως εκπαιδευόμενος/η (μαθητής/τρια ή φοιτητής/τρια) εμπειρίες διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, έναντι του 37% που δηλώνει ότι είχε. Σε σχέση με το αν νιώθουν ότι έχουν κατανοήσει τι είναι η ΔΠ, το 69% δηλώνει ότι έχει κατανοήσει αρκετά καλά τι σημαίνει ΔΠ, το 18% πολύ καλά και το 13% καθόλου. Το 57% δηλώνει ότι εφαρμόζει αρκετά συχνά διαφοροποιημένη παιδαγωγική, το 23% σπάνια, το 18% συχνά και το 2% ποτέ.

⁵ Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προέρχονται από την πτυχιακή εργασία της Χρ. Γκαραγκούνη (2019), *Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική από την οπτική εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας*, ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ (υπό την εποπτεία μου) στο <https://pergamon.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2879798#contents>.

Για το παρόν κείμενο αξιοποιήθηκε μέρος του υλικού και η επεξεργασία του διαφοροποιείται από την επεξεργασία που έγινε στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική: ερμηνείες και αμφιταλαντεύσεις

Από την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου (ερ. 1)⁶, η οποία ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν με τη λογική του «καταιγισμού ιδεών» μέχρι 5 λέξεις⁷ που τους έρχονται αυθόρμητα στο νου στο άκουσμα του όρου «διαφοροποιημένη παιδαγωγική» προκύπτουν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την έννοια της ΔΠ και εστιάζουν σε κάποιες παραμέτρους της.

Η κατηγορία με τη μεγαλύτερη συχνότητα (66/310) ήταν η κατηγορία «τεχνικές/μεθοδολογίες/προγράμματα», κάτι που δείχνει την άμεση αναγωγή των εκπαιδευτικών από τη μια σε χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πράξης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (ευελιξία, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, προσαρμοσμένες πρακτικές, καινοτομία) και από την άλλη σε τεχνικές και εργαλεία κυρίως για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης (ΤΠΕ, εκπαιδευτικό δράμα, καταιγισμός ιδεών) και πολύ λιγότερο (4/66) για τον δικό τους αναστοχασμό (ημερολόγιο, καταγραφές, παρατήρηση).

Η δεύτερη σε συχνότητα κατηγορία κινείται στον άξονα που ονομάσαμε «Ιδιαιτερότητα/ες» (36/310). Εδώ η εστίαση ήταν αποκλειστικά σε ιδιαιτερότητες που αφορούν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και την ακαδημαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης (προφίλ μάθησης, ρυθμοί μάθησης, διαφορετικές ικανότητες, ετοιμότητα, διαφορετικές διαδρομές μάθησης) με 10 μόνο αναφορές σε ειδικές μαθησιακές ή άλλες ανάγκες (σύνδρομο, αυτισμός, ελλείψεις), ενώ στην κατηγορία «Βιόκοσμος» έχουμε μόνο 5 (5/310) αναφορές (ταυτότητα, διαφορετικές εμπειρίες, βιώματα) και άλλες 5 αναφορές στην κατηγορία «Διαπολιτισμικότητα» (διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, διγλωσσία).

Η τρίτη σε συχνότητα κατηγορία (28/310) κινείται στον άξονα της «Μάθησης» και σε κάποια χαρακτηριστικά της μάθησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (ενεργητική, βιωματική, συμμετοχική, σύγχρονη) ή στις επιδιώξεις της (αυτονομία, αυτενέργεια).

Ακολουθεί ως τέταρτη η κατηγορία «Ανάγκη/ες παιδιών» (19/310), χωρίς περισσότερους προσδιορισμούς.

Στην πέμπτη θέση (με 17/310) βρίσκονται μαζί δύο κατηγορίες με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, που μάλιστα σηματοδοτούν δύο διαφορετικές «τάσεις» στην ερμηνεία του όρου της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Από τη μία μεριά απαντάμε την έννοια της «Εξατομίκευσης» και από την άλλη της «Ενσωμάτωσης/ ένταξης» (συμπερίληψη, παιδαγωγική για όλους).

Ακολουθούν με μικρές συχνότητες οι κατηγορίες: αναστοχασμός (8/310), ανομοιογένεια (8/310), ενσυναίσθηση (7/310), αποδοχή-σεβασμός (6/310), ισότητα (5/310), κίνητρα (4/310).

⁶ Αριθμούμε εδώ μόνο τις ερωτήσεις τις οποίες αναλύουμε.

⁷ Στα 100 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν εμφανίστηκαν και κωδικοποιήθηκαν 310 διαφορετικές λέξεις.

Ένα πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από τη συγκεκριμένη ερώτηση είναι η αυθόρμητη αναφορά στις γνωστικές και ακαδημαϊκές συνιστώσες της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αλλά και η εμφανής εμφάνιση των δύο προσεγγίσεων της ΔΠ που συναντάμε και στη σχετική βιβλιογραφία (Εξατομίκευση vs. Ενσωμάτωση/ένταξη).

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετικά με τα **χαρακτηριστικά που καθιστούν μια τάξη ανομοιογενή** (ερ. 2), τα 277 items που αναλύθηκαν κατηγοριοποιήθηκαν σε 10 κατηγορίες. Μεγαλύτερη συγκέντρωση υπήρξε στην κατηγορία «Διαφορετική εθνοτική καταγωγή» (60/277) και ακολούθησαν οι κατηγορίες «Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο» της οικογένειας (45/277) και διαφορετική «μητρική/ές γλώσσα/ες» (41/277). Στην επόμενη θέση, συνυπάρχουν δύο κατηγορίες: «Ηλικία: νήπια-προνήπια» (30/277) και «Γνωστικό/νοητικό» επίπεδο (30/277). Στην τελευταία αυτή κατηγορία συναντάμε ενδιαφέρουσες διατυπώσεις που αγγίζουν την έννοια της γνωστικής ετοιμότητας/ωριμότητας, την «ευφυΐα», αλλά και τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Ακολουθεί με 24 αναφορές (24/277) η απόδοση της ανομοιογένειας σε «ειδικές ανάγκες» (σύνδρομα, κινητικές αλλά και νοητικές ειδικές ανάγκες). Το «φύλο» (19/277), η «θρησκεία» (10/277), τα «ενδιαφέροντα» (9/277) και ο «ρυθμός ανάπτυξης» (8/277) είναι οι κατηγορίες που ακολουθούν. Εκείνο που μοιάζει ενδιαφέρον είναι ότι με εξαίρεση τη σχετική –εδώ-εστίαση στη γνωστική/νοητική πτυχή της ανομοιογένειας (30/277), η οποία συνάδει με την αντίστοιχη εστίαση στην ερώτηση καταιγισμού ιδεών, τα στοιχεία της ανομοιογένειας που προτάσσονται αφορούν σε μεγάλο βαθμό τον «βιόκοσμο» των μαθητών (εθνοτικά, κοινωνικο-οικονομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά), παρόλο που οι αντίστοιχες έννοιες εμφανίστηκαν ελάχιστα στο πρώτο ερώτημα. Παρόλο δηλαδή που αποτελούν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών την κύρια πηγή ανομοιογένειας μοιάζει να μην έχουν συνδεθεί ρητά με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Η ερώτηση σε σχέση με την αναφορά των εκπαιδευτικών **σε ένα παράδειγμα/πρακτική**, στην περίπτωση που δηλώνουν ότι αξιοποιούν αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (ερ. 3), η οποία δεν απαντήθηκε από όλους τους ερωτώμενους αν και είχαν δηλώσει ότι ακολουθούν αρχές της ΔΠ στην τάξη τους⁸ είχε σαν στόχο τη διερεύνηση με έναν άλλο τρόπο της αντίληψής τους για το τι είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και της σύνδεσής της με τις πηγές ανομοιογένειας. Από τις 5 κατηγορίες που διαμορφώθηκαν για την ομαδοποίηση των 64 items είναι ενδιαφέρον ότι οι δύο που συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη συχνότητα (27/64 και 24/64 αντίστοιχα) αφορούν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις της διαφοροποίησης: τη διαφοροποίηση στο πλαίσιο της ομάδας (διαφοροποίηση των ρόλων -στο πλαίσιο μιας συλλογικής δράσης- με βάση όμως κυρίως γνωστικές δεξιότητες, και λιγότερο τα ενδιαφέροντα των παιδιών) και την εξατομίκευση πάλι βάσει γνωστικών δεξιοτήτων (με διαφορετικό υλικό και δραστηριότητες/ασκήσεις/φύλλα εργασίας διαβαθμισμένης δυσκολίας). Κι ενώ και στις δύο προσεγγίσεις στόχος είναι η συμμετοχή, αυτή γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο (ατομικό & συλλογικό), κάτι που εντοπίσαμε και στην πρώτη ερώτηση στις κατηγορίες «ένταξη/ενσωμάτωση» & «εξατομίκευση».

⁸ Απαντήθηκε από 64/100 εκπαιδευτικούς, ενώ οι 98 είχαν δηλώσει ότι αξιοποιούν αρχές της ΔΠ στην τάξη τους.

Οι κατηγορίες που ακολουθούν, με ελάχιστες απαντήσεις, είναι η αξιοποίηση διαφοροποιημένων και πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων (5/64), η αξιοποίηση τεχνικών και μέσων, όπως το δράμα και οι ΤΠΕ (4/64) και, τέλος, η αξιοποίηση λέξεων από τη μητρική γλώσσα των παιδιών (2/64) και η αξιοποίηση βιωμάτων (2/64).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναδείξουμε κάποιες πρώτες αντιφάσεις: Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, στις αυθόρμητες αναφορές των εκπαιδευτικών (ερ. 1), εστιάζει σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, η ανομοιογένεια είναι εθνοπολιτισμική και κοινωνικο-οικονομική (ερ. 2) και οι πρακτικές δεν αφορούν αυτή την ανομοιογένεια αλλά περισσότερο το γνωστικό επίπεδο των παιδιών στο οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν είτε εξατομικευμένα είτε στο πλαίσιο της τάξης (ερ. 3). Ακόμη και το γεγονός ότι η αναφορά σε παράδειγμα διαφοροποίησης δεν είναι προφανής για τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι ακολουθούν τις αρχές της ΔΠ στην τάξη τους, μας οδηγεί σε προβληματισμούς σχετικά με το πόσο διακριτή και σαφής είναι αυτή η προσέγγιση.

Με δεδομένο και το θεωρητικό πλαίσιο και την ανάγκη μας να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις σχετικά με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και τις παρανοήσεις που συναντάμε και στη βιβλιογραφία, δώσαμε στους εκπαιδευτικούς για σχολιασμό μια **εκπαιδευτική συνθήκη** (ερ. 4) στην οποία η εκπαιδευτικός «άλλοτε σχεδιάζει δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στους μαθητές που έχουν αδυναμίες, βλέποντας τους προχωρημένους μαθητές να βαριούνται, κι άλλοτε σχεδιάζει δραστηριότητες για τους προχωρημένους μαθητές, επιτρέποντας εκείνη την ώρα στους πιο αδύναμους να ασχοληθούν με κάτι άλλο που επιλέγουν οι ίδιοι» και ρωτήσαμε αν αυτή η επιλογή εντάσσεται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Από τις 100 απαντήσεις που λάβαμε, μόνο οι 8 ερωτώμενοι θεώρησαν ότι η εκπαιδευτικός υιοθετεί με αυτές τις τις πρακτικές τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Από τους 92 εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι δεν πρόκειται για διαφοροποιημένη παιδαγωγική, οι 8 θεωρούν ότι έπρεπε να δοθούν ταυτόχρονα δραστηριότητες/ασκήσεις «διαβαθμισμένης δυσκολίας» σε ένα πλαίσιο ατομικής δουλειάς, ενώ οι υπόλοιποι 84 κάνουν λόγο:

- a. για συνεργατική μάθηση και αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας (συχνά ανομοιογενούς) «δεν αξιοποιεί την ανομοιογένεια (προχωρημένοι με λιγότερο προχωρημένους), ώστε μέσω της αλληλεπίδρασή τους να προωθήσει τη μάθηση» ή,
- b. για παράλληλη αλλά ατομική δράση, κυρίως ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών, αλλά και με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, στο πλαίσιο, όμως, της ομάδας : «θα έπρεπε να έχει σχεδιάσει την δραστηριότητα με διαφορετικές παραμέτρους ώστε να δουλεύουν παράλληλα και οι προχωρημένοι και οι αδύναμοι και να προσφέρει τις κατάλληλες δραστηριότητες στην τάξη ταυτόχρονα για όλους τους μαθητές ανάλογα με το επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους». Και σε αυτή την απάντηση συναντάμε το ατομικό και το συλλογικό, ενταγμένο όμως εδώ -περισσότερο σε σχέση με πριν- στο πλαίσιο της ομάδας. Η μεγαλύτερη έμφαση -σε σχέση με πριν- στην έννοια της «συλλογικότητας» θα μπορούσε να οδηγήσει στην ερμηνευτική υπόθεση ότι ο συγκεκριμένος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής συνθήκης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε μια μικρή συνειδητοποίηση σε σχέση με τις αρχές της ΔΠ, με αποτέλεσμα, ακόμη και εκεί που δεν υπάρχει

αναφορά στη συννοικοδόμηση, να υπάρχει αναφορά στην ατομική συμβολή σε μια συλλογική δράση. Εντούτοις, η εστίαση στις διαφοροποιήσεις σε γνωστικό επίπεδο (δεξιότητες) αντανακλάται και στις απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Στην κλειστή ερώτηση σε σχέση με τη γνώση του πλαισίου της τάξης (ερ.5), προκειμένου να αξιοποιήσουν τη ΔΠ, οι εκπαιδευτικοί⁹ θεωρούν σημαντικό να γνωρίζουν τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (71% των επιλογών), τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες (70%), το στυλ μάθησης του κάθε παιδιού (47%), το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (37%), τη μαθησιακή ετοιμότητα (34%), το γνωστικό επίπεδο (31%) και, τέλος, το γλωσσικό επίπεδο (13%). Στοιχεία που αφορούν περισσότερο τον «βίοκοσμο» των παιδιών προτάσσονται εδώ των γνωστικών τους δεξιοτήτων και αναγκών, κάτι που συνάδει με την απάντηση στην ανοιχτή ερώτηση σχετικά με τον προσδιορισμό των στοιχείων που καθορίζουν την ανομοιογένεια, ενώ παράλληλα έρχεται σε σύγκρουση με την εστίαση στη γνωστική διάσταση που συναντάμε σε άλλες απαντήσεις.

Στην κλειστή ερώτηση σχετικά με τα βασικά στοιχεία της ΔΠ (ερ.6), η οποία έπεται του αρχικού καταγισμού ιδεών, οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την «ενδυνάμωση και εμπλοκή όλων των παιδιών» (94%), τις «εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας» (61%), τη «διαμορφωτική αξιολόγηση» (55%), τη «διαμόρφωση ανομοιογενών ομάδων» (50%). Έπονται οι «υψηλές προσδοκίες για όλα τα παιδιά» (22%) και η «διαμόρφωση ομάδων ίδιου επιπέδου» (13%). Με εξαίρεση τις «ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας» που εστιάζουν στον γνωστικό τομέα, εστίαση που συναντάμε και σε άλλες ερωτήσεις, τα στοιχεία που προτάσσουν εκπαιδευτικοί ως χαρακτηριστικά της ΔΠ αφορούν περισσότερο ολιστικούς στόχους, όπως η ενδυνάμωση και η εμπλοκή.

Επαγγελματικές δεξιότητες, όρια και δυσκολίες κατά την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής

Στην κλειστή ερώτηση (ερ. 7) σχετικά με το τι απαιτείται προκειμένου να αξιοποιηθούν στην τάξη οι αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, οι ερωτώμενοι προτάσσουν «την ικανότητα να αναλύουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές» (73%), τη «βαθιά κατανόηση του τι σημαίνει ΔΠ» (70%), την «ικανότητα και τα εργαλεία για την παρατήρηση των παιδιών» (48%), ενώ ακολουθούν οι «προτάσεις για δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο της ΔΠ» (43%), η «ικανότητα διαχείρισης της τάξης» (41%) και το υλικό «διαβαθμισμένης δυσκολίας» (24%). Οι προϋποθέσεις που κατά τους εκπαιδευτικούς είναι οι πιο σημαντικές σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό στοχαζόμενο επαγγελματία και λιγότερο με τον εκπαιδευτικό εφαρμοστή υλικών και εργαλείων που αναζητά υλικό και συγκεκριμένες προτάσεις για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στην τάξη.

Στην κλειστή ερώτηση (ερ. 8) σχετικά με το τι θεωρούν ότι χρειάζονται, προκειμένου να εφαρμόσουν συστηματικά τις αρχές της ΔΠ στην τάξη τους, στην οποία οι ερωτώμενοι είχαν μέχρι 2 επιλογές, το 65% δηλώνει την επιθυμία να παρακολουθήσει βιωματικά εργαστήρια, το 50% να παρακολουθήσει τάξεις

⁹ Στην ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δώσουν μέχρι 3 απαντήσεις.

εκπαιδευτικών που αξιοποιούν τη ΔΠ, το 41% να συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς, το 32% να επιμορφωθεί σχετικά και το 26% να έχει στη διάθεσή του κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά. Η αναζήτηση παραδείγματος και «μοντέλου» εφαρμογής και η διαμόρφωση κοινοτήτων πρακτικής μοιάζουν εδώ να κυριαρχούν έναντι των υλικών που επιτρέπουν τη διαφοροποίηση της διδακτικής πράξης.

Στην ανοιχτή ερώτηση σχετικά με τις **δυσκολίες** κατά την αξιοποίηση της ΔΠ απάντησαν 47 εκπαιδευτικοί και κατηγοριοποιήθηκαν 58 items. Ως μεγαλύτερη δυσκολία αναφέρθηκε ο «μεγάλος αριθμός των παιδιών» (18/58), η «δυσκολία της ταυτόχρονης διαχείρισης των ομάδων» (9/58) («γιατί υπάρχει διαφοροποίηση στο χρόνο που οι ομάδες τελειώνουν τις εργασίες και κάπου υπάρχει ένα κενό που μερικές φορές δεν έχω την ετοιμότητα να το διαχειριστώ»), «η παράλληλη διαχείριση των ομάδων», η «ανάγκη για οργάνωση πολλών δραστηριοτήτων και η προετοιμασία υλικού», κάτι που θεωρείται χρονοβόρο (9/58) («απαιτείται πολλαπλάσιος χρόνος για τους στόχους, την οργάνωση και το υλικό»), η απουσία τεχνικών γνώσεων και εργαλείων (6/58), η απουσία συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς (5/58), η ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα και την ορθή εφαρμογή της ΔΠ (5/58), η δυσκολία παρατήρησης και καταγραφών (4/58), και η ανάγκη ρήξεων με την πρότερη εμπειρία (2/58). Ενδιαφέρον είναι ότι στα δύο άκρα των δυσκολιών βρίσκονται οι εξωτερικοί –αντικειμενικοί παράγοντες (αριθμός παιδιών με 18 αναφορές) από τη μια, και η ρήξη με την πρότερη εμπειρία από την άλλη (μόνο 2 αναφορές), κάτι που έρχεται σε αντίφαση με τις απαντήσεις στην ερώτηση 7 που προτάσσουν τον εκπαιδευτικό ως στοχαζόμενο επαγγελματία. Ανάμεσα σε αυτά τα 2 τοποθετούνται λόγοι που σχετίζονται με τη διαχείριση, τη συνεργασία, το σχεδιασμό και τη δημιουργία υλικού. Κάποιοι από αυτούς τους λόγους αποκαλύπτουν αντιλήψεις που κινούνται περισσότερο στη λογική της εξατομίκευσης και της διαβαθμισμένης δυσκολίας («οργάνωση πολλών δραστηριοτήτων») και λιγότερο στη λογική της ένταξης και της ολιστικής προσέγγισης.

Συνοψίζοντας με βάση τα ερωτηματολόγια

Με βάση αρχικά τα ερωτηματολόγια και βλέποντας ξανά τόσο την κωδικοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων όσο και τις απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις, μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποιες διαπιστώσεις, αλλά και να εντοπίσουμε αντιφάσεις:

1. Συνολικά, αν και οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν μοιάζει να έχουν γνώση και να μπορούν να αναπαράγουν στο λόγο τους βασικά στοιχεία και πτυχές της ΔΠ, στις περισσότερες περιπτώσεις -και κυρίως όταν καλούνται να ανατρέξουν στη διδακτική τους πράξη- προτάσσουν τη γνωστική διάσταση της ανομοιογένειας, ίσως γιατί γενικά εστιάζουν σε αυτή κατά την εκπαιδευτική πράξη και νιώθουν ότι μπορούν να τη διαχειριστούν. Ενώ δηλαδή αναγνωρίζουν ως πηγή της ανομοιογένειας σε μεγάλο βαθμό τα εθνοτικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους, μοιάζει να επικεντρώνονται στη διαχείριση των διαφορών των μαθητών τους σε γνωστικό κυρίως επίπεδο, αγνοώντας τον «βιόκοσμο» τους, τον οποίο εντούτοις αναφέρουν ως βασική πηγή ανομοιογένειας. Παράλληλα, δεν εστιάζουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που αναδεικνύει την υιοθέτηση μιας ευρύτερης αντίληψης για τη ΔΠ.

2. Μια δεύτερη αλλά εξίσου σημαντική διαπίστωση είναι το μοίρασμα των εκπαιδευτικών ανάμεσα στην ΔΠ ως εξατομίκευση και στη ΔΠ ένταξη/ενσωμάτωση/συννοικοδόμηση, στοιχείο που με διαφορετικούς τρόπους προκύπτει από τις απαντήσεις τους σε πολλά από τα ερωτήματα.
3. Σημαντικό επίσης εύρημα είναι το ότι η αναφορά σε συγκεκριμένες τεχνικές και υλικά, αν και υπάρχει στο λόγο τους, είναι περιορισμένη. Όταν οι δεξιότητες του αναστοχαζόμενου επαγγελματία τους προσφέρονται ως επιλογή στο πλαίσιο κλειστών ερωτήσεων, προτάσσονται έναντι της αναζήτησης συγκεκριμένων τεχνικών που θα τους οδηγούσαν στην αξιοποίηση της ΔΠ στην τάξη τους. Εντούτοις, δεν ανατρέχουν στις αναστοχαστικές πρακτικές στον αυθόρμητο λόγο τους.

Συνολικά, φαίνεται ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρίσκονται σε μια πορεία κατανόησης της σημασίας και των πτυχών της ΔΠ (χαρακτηριστικά, πηγές ανομοιογένειας, κατάλληλες πρακτικές κ.λπ.), παράλληλα δεν έχουν συγκροτήσει ένα συνεπές μοντέλο που να τους οδηγεί από τις κατανοήσεις τους στην εκπαιδευτική πράξη. Σημαντική ένδειξη για αυτό είναι η αντίφαση ανάμεσα στον εντοπισμό των πηγών της ανομοιογένειας και στην εκπαιδευτική διαχείριση της γνωστικής κυρίως ανομοιογένειας, η ταλάντευση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και στην ολιστική διάσταση της ΔΠ, η ταλάντευση ανάμεσα στην εξατομίκευση και στην ένταξη/ενσωμάτωση και η σε ένα αρχικό μόνο επίπεδο αναγνώριση του ρόλου του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, προκειμένου να αξιοποιηθεί η ΔΠ με τρόπο συστηματικό στην τάξη του νηπιαγωγείου. Παρόλο λοιπόν που χρειάζεται να διανυθεί και άλλος δρόμος προκειμένου η ΔΠ να εγκαθιδρυθεί ως ένα κυρίαρχο πλαίσιο αναφοράς για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών εντός συλλογικών δράσεων που αντιλαμβάνονται τους μαθητές ως διαφοροποιημένες οντότητες αλλά και για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τα περιορισμένα δεδομένα της παρούσας έρευνας μας δείχνουν ότι αυτή η πορεία έχει ξεκινήσει.

3.2 Ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις

Συνεχίζοντας τον παραπάνω προβληματισμό και προκειμένου να δούμε πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της διαφοροποίησης νηπιαγωγοί που δηλώνουν ότι επιδιώκουν να την αξιοποιούν συχνά στην τάξη τους, ποιες είναι οι συνήθεις πρακτικές τους σε σχέση με τη ΔΠ, ποιες δυσκολίες και εμπόδια αντιμετωπίζουν ως προς την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και τι θεωρούν ότι θα τους βοηθούσε ώστε να αξιοποιήσουν με πιο συστηματικό τρόπο τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, αναλύσαμε κάποια δεδομένα από τις συνεντεύξεις τους¹⁰. Το δείγμα αποτέλεσαν 9 εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία, δεδομένου ότι θέλαμε να έχουν κάνει απόπειρες αξιοποίησης της ΔΠ στην τάξη τους. Ήταν όλες γυναίκες, είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα και τα χρόνια υπηρεσίας τους κυμαίνονταν από 12 μέχρι 32.

Αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο **όρισαν οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί τη ΔΠ** θα εστιάσουμε σε μερικά σημεία: αρχικά οι 7/9, δίνοντας τον ορισμό της ΔΠ, αναφέρονται αυθόρμητα στη σημασία της παρατήρησης του πλαισίου της τάξης τους.

¹⁰ Βλ. υποσημείωση 4.

Μιλώντας δε για την παρατήρηση, δεν αναφέρονται αποκλειστικά σε γνωστικές ανάγκες των μαθητών τους, παρόλο που και αυτές γίνονται εμφανείς, όπως φαίνεται στο απόσπασμα που ακολουθεί:

προσπαθώ να δω τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή (N9).

Η εστίασή τους στη σε βάθος γνώση του παιδιού συναντά τις έννοιες του «παιδιού ως βιογραφίας» και του «βιόκοσμου», στις οποίες αναφερθήκαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο:

Προσπαθώ να αναγνωρίζω όλες τις διαφορετικές όψεις και τις δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών. (N6)

Το κάθε παιδί έρχεται στο νηπιαγωγείο με διαφορετική αφετηρία. Είτε από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον από όπου προέρχεται είτε από τις εμπειρίες του. (N7)

Όλα αυτά που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι στο σχολείο θέλω να τα βλέπω και να τα αξιοποιώ με διάφορους τρόπους. (N5)

Συνολικά, η κατανόηση του πλαισίου της τάξης και η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες των παιδιών εμφανίστηκαν σε όλες τις απόπειρες ορισμού της ΔΠ. Αντίθετα, μόνο 2 από τους 9 εκπαιδευτικούς ενέταξαν τη διαδικασία του αναστοχασμού στον ορισμό της ΔΠ, αν και αναφέρονται περιστασιακά σε αυτόν σε άλλα σημεία της συνέντευξης¹¹:

Θεωρώ ότι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική σχετίζεται πάρα πολύ με τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού. (N4)

Ένας συνεχιζόμενος αναστοχασμός που δε σταματάει ποτέ ούτε για τα παιδιά, ούτε για τον εαυτό σου. (N6)

Τα υπόλοιπα στοιχεία που αναφέρθηκαν είναι η διαφοροποίηση της διαδικασίας, του περιεχομένου και του τελικού προϊόντος, ο σεβασμός και η αποδοχή όλων, η ένταξη, η συμμετοχή και η συνεργασία:

Να μπει μέσα σε κάθε τι με το δικό του τρόπο και με τα εργαλεία και με τις δυνατότητες που εκείνο έχει μέχρι εκείνη τη στιγμή. (N8)

Παρόλο που τα τελευταία στοιχεία της ΔΠ δεν αναφέρθηκαν με τρόπο συστηματικό από όλους τους εκπαιδευτικούς, είναι ενδιαφέρον ότι –παρα την αναφορά και στην έννοια των γνώσεων και δεξιοτήτων- δεν συναντάμε καμία αναφορά στην έννοια της εξατομίκευσης και της «διαβαθμισμένης» δυσκολίας, ούτε κάποια ιδιαίτερη αναφορά στην ακαδημαϊκή μόνο διάσταση της μάθησης. Οι αντιλήψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΠ προκύπτουν και έμμεσα, από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «γιατί επιλέγουν να την αξιοποιούν στην τάξη τους». Από τις απαντήσεις τους ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι 8 από τις 9 εκπαιδευτικούς εντόπισαν τα οφέλη που αντλούν τα παιδιά από αυτή την προσέγγιση, εστιάζοντας κυρίως στην εξέλιξη του κάθε ατόμου μέσα από τη συμμετοχή του στην ομάδα, κάτι που αναδεικνύει τη βαθιά κατανόηση της σχέσης του ατομικού με το συλλογικό. :

Όλο αυτό λοιπόν θα ικανοποιήσει όλους γιατί καθένας θα μπει με το δικό του κομμάτι και με αυτό που ξέρει. Άρα ό,τι σχεδιάζω προσπαθώ να μπορεί να βάλει μέσα του όλα τα παιδιά με οποιοδήποτε τρόπο. (N8)

Τροφοδοτούνται και αυτοί που υπολείπονται και ενισχύεται και η αυτοπεποίθηση αυτών που μπορούνε παραπάνω γιατί βοηθάνε τους άλλους. Άρα έχουν ένα κοινό, ένα όφελος και οι δύο. (N1)

¹¹ «...πολύ εύκολα εκεί κάποια παιδιά μπορεί να χαθούν. Όλο αυτό το είδα μέσα από δικό μου αναστοχασμό, όπου όλο αυτό σε ρουφάει και κάνεις ένα στοπ για να δώσεις βάρος και στα άλλα παιδιά». (N3)

Όλα αυτά που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι στο σχολείο θέλω να τα αξιοποιώ με διάφορους τρόπους και να δώσω τη δυνατότητα στο κάθε παιδί ατομικά αλλά και στην ομάδα την μεγάλη για παράδειγμα, να αναπτύξει δεξιότητες, να αναπτύξει γνώσεις, οπότε νομίζω για αυτό... Το γεγονός ότι υπάρχει και η ανομοιογένεια μέσα στην τάξη είναι πολύ σημαντικό διότι δίνεις σημασία σε κάθε παιδί και σε όλα σίγουρα τα παιδιά. (N5)

Γιατί όλα τα παιδιά καταφέρνουν να κάνουν κάτι. (N2)

Γιατί μέσα από όλες αυτές τις δραστηριότητες συμμετέχουν όλα τα παιδιά. (N7)

Επιπλέον, ενδιαφέρον είναι ότι 5 από τις 9 εκπαιδευτικούς αναφέρονται στον εαυτό τους για να υποστηρίξουν αυτή την επιλογή, επειδή θεωρούν ότι η ΔΠ τους βοηθά να κατανοήσουν τη σημασία της παρατήρησης και της γνώσης του πλαισίου τους, δεξιότητα που κάποιοι, μάλιστα, συσχετίζουν με τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη:

Γιατί λειτουργεί, γιατί εγώ νιώθω πιο επαρκής επαγγελματικά και αυτό με κάνει χαρούμενη, όταν βρίσκω τρόπους να καταλάβω κάθε παιδί ξεχωριστά, πώς λειτουργεί μέσα στην ομάδα και βλέπω ότι με βάση αυτή τη γνώση μπορώ να βοηθήσω το παιδί στην πρόοδό του. (N6)

Συνειδητοποίησα ότι είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζεις το κάθε παιδί σου. Και είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζεις και πίσω από το παιδί. (N3)

Γιατί θεωρώ ότι για να το πετύχεις πρέπει να παρατηρήσεις αρκετά (N4),

αλλά και επειδή θεωρούν τη ΔΠ ως μια «φυσική διαδικασία» που ταιριάζει με τον τρόπο σκέψης τους:

Γιατί ταιριάζει με τον τρόπο σκέψης μου. (N2)

Γιατί μου ταιριάζει πρώτον... (N9)

Σχετικά με τις **συνήθειες πρακτικές** τους, οι εκπαιδευτικοί όταν τους ζητήθηκε να αναφερθούν σε ένα παράδειγμα, αναφέρθηκαν κυρίως σε δραστηριότητες που σχετίζονται:

με την τέχνη (3/9)

Παραδείγματος χάρη τώρα που κάνουμε κάτι για την τέχνη υπάρχουν παιδιά μέσα στο τμήμα τα οποία λόγω του ότι είναι παιδιά του τμήματος ένταξης δεν μπορούν να κάνουν παραδείγματος χάρη ένα περίγραμμα. Άρα ένα άλλο παιδί που μπορεί και τελειώνει πιο γρήγορα τη δική του δραστηριότητα, στην ομαδική εργασία παραδείγματος χάρη, θα μπορέσει να κάνει ένα περίγραμμα για αυτά τα παιδιά και εκείνα μετά να μπορέσουν να το γεμίσουν το περίγραμμα. (N4)

με τον γραμματισμό (4/9)

Ένα παράδειγμα ας πούμε τα μικρά βιβλία που δημιουργούμε με τους μαθητές, οπότε κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να είναι και συγγραφέας και εικονογράφος οπότε κάθε παιδί παίρνει ένα ρόλο μέσα στην τάξη (N5),

αλλά και με τη μεθοδολογία των projects (5/9)

...παράδειγμα είναι ας πούμε ότι κάθε παιδί επιλέγει μόνο του την ομάδα που θέλει, ας πούμε ποιος θέλει να ζωγραφίσει κάτι, ποιος θέλει να το πει με δικά του λόγια, αν υπάρχουν άλλοι τρόποι, να το δείξουμε με το σώμα, προσπαθώ να δω τι ανάγκες έχει κάθε παιδί και πού κατευθύνεται, πώς δηλαδή να κατακτά τη γνώση και να νιώθει δημιουργικό μέσα στην ομάδα, τη μικρή ομάδα ή την ευρύτερη ομάδα. (N6)

Μία ομάδα λουπόν ασχολήθηκε με το να το κάνει ταινιούλα, μια ομάδα το έκανε κουκλοθέατρο και μετά αφού τους άρεσε τόσο πολύ αποφασίσαμε να το παίξουμε σε θεατρικό στο τέλος της χρονιάς, όπου τα παιδιά συμμετείχαν στο ποιος θα είναι στον κάθε ρόλο, το αποφασίσαμε μόνοι τους... (N8)

Μεμονωμένα, και με έμμεσο τρόπο αναφέρονται σε άλλα γνωστικά πεδία, όπως τα μαθηματικά στο πλαίσιο ενός project, η ρομποτική, ενώ δεν υπάρχει καμία αναφορά στις φυσικές επιστήμες.

Η συνεργασία των παιδιών, οι ιδέες που είπαν τα παιδιά, που προσπαθώντας να κάνουν τα σκηνικά και μετρήσανε και κάνανε και βάλανε και μικρότερο και μεγαλύτερο και συναποφασίσανε για τα χρώματα και πού θα μπει το καθένα και πόσο μεγάλη θα πρέπει να είναι η πολυκατοικία. (N8)

Η αναφορά σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και η μικρή παρουσία ή η απουσία άλλων, αν δεν είναι συμπτωματική, αποτελεί ένα θέμα προς διερεύνηση, κυρίως για να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο, ακόμη και οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν συστηματικά τη ΔΠ στην τάξη τους, αντιλαμβάνονται την ακαδημαϊκή γνώση στο πλαίσιο της. Είναι ενδιαφέρον να μελετήσει κανείς αν υπάρχουν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών γνωστικά αντικείμενα που προσφέρονται περισσότερο από άλλα για τη ΔΠ υπό την οπτική της ένταξης του ατομικού στο συλλογικό και αν γνωστικά αντικείμενα που τα θεωρούν πιο «δομημένα», όπως τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, τους οδηγούν σε άλλες πρακτικές πιο ατομικές και ενταγμένες περισσότερο στη λογική των δραστηριοτήτων «διαβαθμισμένης δυσκολίας».

Εντούτοις, από τα παραδείγματα των εκπαιδευτικών που έχουν καταγραφεί αναδεικνύονται δύο κυρίαρχα στοιχεία: η εστίαση στη διαφοροποίηση της διαδικασίας και του προϊόντος και κατά δεύτερο λόγο το ενδιαφέρον τους -με διαφορετικούς μεταξύ τους τρόπους- για την ένταξη του ατομικού στο συλλογικό. Όπως και στους ορισμούς τους, έτσι και στα παραδείγματα που δίνουν αναδεικνύονται περισσότερο οι έννοιες:

- της συλλογικότητας και της συνοικοδόμησης νοημάτων:

Ένα άλλο παράδειγμα, ας πούμε ήταν ότι τους έδωσα ένα βιβλίο και τους ζήτησα εξετάζοντας τον τίτλο να σκεφτούνε ποιο θα είναι το εξώφυλλο. Οπότε θα έπρεπε να συναποφασίσουνε το τι θα περιέχεται μέσα στον τίτλο και να συναποφασίσουνε τι εικόνα θα μπορούσανε να δημιουργήσουνε. (N1)

- της συνεργασίας:

Προσπαθώ να βοηθάει ο ένας τον άλλον και ο ένας να αποτελεί πηγή γνώσεων για τον άλλον» (N1). «Κυρίως επιλέγω να δουλέψω με μικρές ομάδες. (N3)

- της αξιοποίησης βιωμάτων:

Το να τους πεις όμως «παιδιά πήγαμε στη λαϊκή-θέλετε να γράψουμε ένα άρθρο για την εφημερίδα;» όλοι έχουνε κάτι να πούνε, τι τους άρεσε, τι ψωνίσανε, τι είδανε, ή ξέρω γω για το σχολείο. Το άμεσο βίωμα απελευθερώνει τα παιδιά από άγχος του να μιλήσουνε. (N7)

- της συνεισφοράς του καθενός στην ομάδα:

Δημιουργούμε με τα παιδιά αυτοσχέδια παιχνίδια, κάνουμε ψηφιακές αφηγήσεις, και γενικώς διάφορες δράσεις που θέλω να βοηθήσω κάθε παιδί να βρει τον δικό του ρόλο στην ομάδα. (N5)

- της εμπλοκής και της συμμετοχής:

...μπορείς να σχεδιάσεις δραστηριότητες που ενεργοποιούν πολύ το ενδιαφέρον και συμμετέχουν όλοι με τον δικό τους τρόπο. (N6)

- της ενδυνάμωσης:

Ενώ αυτόν τον τρόπο, δίνοντας ας πούμε ένα παράδειγμα, τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο που θα παρουσιάσουν ένα παραμύθι, αν θα το παρουσιάσουν κάνοντας πλαστελίνες, κάνοντας κολάζ, θεατρικά, με μουσική δημιουργία και βρει το καθένα τον χώρο του θα νιώσει και περισσότερο ικανό, δυνατό, θα έχει συναίσθημα θετικό. (N9)

Κάποιες από τις **δυσκολίες** που αναφέρουν ότι συναντούν κατά την αξιοποίηση της ΔΠ απαντώνται και στη βιβλιογραφία, αλλά τις συναντήσαμε και κατά την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Αυτές είναι:

- ο μεγάλος αριθμός των παιδιών, που δυσκολεύει την παράλληλη διαχείριση πολλών ομάδων, θέτοντας παράλληλα και ζητήματα χρόνου:

Νομίζω ότι αυτό είναι περισσότερο, γιατί δεν μπορείς να υπερπηδήσεις ένα τέτοιο εμπόδιο του αριθμού των παιδιών όταν θα δουλέψεις σε ομάδες, γιατί σίγουρα μπορεί να σκέφτομαι ότι μια ομάδα είναι ιδανικά με τέσσερα παιδιά, πέντε το πολύ, πιστεύω ότι ταυτόχρονα να έχεις πέντε ομάδες, δεν είναι πάντα εύκολο. (N5)

- η απουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη:

Για παράδειγμα ας πούμε την ώρα που έχουμε συνδιδασκαλία με τη συνάδελφο, είναι πολύ πιο εύκολο. (N5)

- η δυσκολία των καταγραφών:

...Η δυσκολία είναι ότι χρειάζεται συστηματική καταγραφή, μερικές φορές, δεν είναι δυνατή αν δεν έχεις ένα μαγνητοφωνάκι, δηλαδή το κομμάτι της παρατήρησης... Οπότε μετά όταν τελειώνει το ωράριο και γράφω τι έγινε μέσα στη μέρα σίγουρα κάτι χάνω. Οπότε, αυτό είναι κάτι που με δυσκολεύει... Αν δηλαδή είχα τη δυνατότητα να πατήσω ένα repeat και να ξαναδώ τη μέρα, σίγουρα θα ανίχνευα πράγματα, τα οποία με δύο αυτιά και δύο μάτια μπορεί να μου ξεφύγουν στη διάρκεια των δραστηριοτήτων. (N6)

Εκείνο που μοιάζει ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι στις δυσκολίες 5/9 εκπαιδευτικούς αναφέρουν κάτι που βρίσκεται στη βάση της ΔΠ, την ανομοιογένεια, δηλαδή, της τάξης. Ο τρόπος που την περιγράφουν αντανακλά την ικανότητά τους να εντοπίζουν ως βασικές πηγές της το σύνολο των χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού, κάτι που εντοπίσαμε και στον τρόπο με τον οποίο ορίζουν τη ΔΠ. Ενώ, δηλαδή, είναι σε θέση να δούνε το παιδί σαν «βιογραφία» και να περιγράψουν τον «βίοκοσμο» του, αυτή ακριβώς η διεισδυτική ματιά είναι ακριβώς αυτό που τις κάνει να νιώθουν αδυναμία να διαχειριστούν την ανομοιογένεια σε όλα τα επίπεδα:

Εκεί είναι ακόμα πιο απαραίτητη η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αλλά εκεί πρέπει να εφαρμοστεί σε τόσα πολλά επίπεδα που νιώθεις ότι από ένα σημείο και μετά δεν μπορείς να αποδώσεις... Είναι τόσα πολλά τα διαφορετικά παιδιά και τα μπακ γκράουντ τους που μερικές φορές κάποια αναγκαστικά νιώθω ότι τα αφήνω απέξω. (N1)

Έχει άλλο ρυθμό το κάθε παιδί. Και ίσως κάποιο δεν το προλαβαίνεις. Ή κάποιο το χάνεις. Σημειώνω πάντα αυτά που μου λένε. Ή αυτά που κάνουνε. Κάποια πράγματα δεν προλαβαίνουμε να τα κάνουμε εκείνη την ημέρα. Είναι τόσα πολλά. Το κάθε παιδί μπορεί να θέλει κάτι, άρα λοιπόν κάνουμε μερικά πράγματα κάποια όμως μένουν για την επόμενη μέρα. Δεν τα προλαβαίνουμε όλα. Όταν λοιπόν πας να το κάνεις το παιδί μπορεί να έχει χάσει το ενδιαφέρον του. Επομένως εκείνη την ώρα νιώθω ότι δεν μπόρεσα να ανταποκριθώ. (N4)

Αυτή μάλιστα η ανομοιογένεια τις οδηγεί στην αμηχανία της μετάβασης από το ατομικό στο συλλογικό:

...Η θα εστιάσεις πολλές φορές αν είσαι μόνος σου σε ένα παιδί- εξαρτάται από την κατάσταση- και θα χάσεις την ομάδα ή θα εστιάσεις στην ομάδα και κάποια παιδιά δε θα προλαβαίνεις να τα φέρεις ας πούμε στην ομάδα ώστε να τα ισορροπήσεις όλα μαζί. (N9)

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί δεν αναφέρονται καθόλου σε κάποιες από τις δυσκολίες που συναντάμε στη

βιβλιογραφία και οι οποίες σχετίζονται με το χρόνο προετοιμασίας, την άγνοια τεχνικών, ή την απουσία κατάλληλου υλικού. Αντίθετα, μοιάζει να θεωρούν τη ΔΠ μια «φυσική διαδικασία» που τους φαίνεται πιο εύκολη, ενδυναμωτική σε σχέση με τις ίδιες και προφανής:

...δεν βρίσκω άλλες δυσκολίες. Τώρα αν υπάρχει κάτι στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική που δεν έχω αντιληφθεί και δεν ξέρω. (N2)

Δυσκολίες... στη διαφοροποιημένη... Δεν ξέρω... Για μένα είναι πιο εύκολο πια να δουλεύω έτσι. Μου είναι πιο εύκολο να ακούω τα παιδιά γιατί με βοηθάει κι εμένα να σχεδιάζω πάνω σε αυτά που ενδιαφέρουν τα παιδιά, ή μέσα από πράγματα που αναδύονται από τις συζητήσεις τους, βλέπεις ότι μπορεί να αναδυθούν πράγματα που μπορεί να τα ενδιαφέρουν, και να σχεδιάσω εγώ ή να σχεδιάσουμε μαζί με τα παιδιά πράγματα. Το θεωρώ πιο εύκολο πια. (N3)

Δεν μπορώ να πω ότι αντιμετωπίζω δυσκολίες, ίσα ίσα με μια τέτοια μεθοδολογία νιώθω ότι τα πράγματα κυλούν πιο εύκολα. Δυσκολίες συναντούσα στην αρχή της επαγγελματικής μου πορείας όταν με διάφορα άλλα μέσα προσπαθούσα να πετύχει το σύνολο των παιδιών, κάποια συγκεκριμένα πράγματα στον ίδιο χρόνο και με τον ίδιο ρυθμό. Αυτό μου προκαλούσε μεγάλη αμηχανία, μεγάλη δυσκολία και αισθανόμουν επαγγελματικά ανεπαρκής. (N6)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρονται σε δυσκολίες που σχετίζονται με την δική τους εμπειρία και τις πεποιθήσεις τους (στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής διαδικασίας). Μια έμμεση σχετική αναφορά συναντάμε μόνο στο απόσπασμα που ακολουθεί:

Η αλήθεια είναι ότι τον πρώτο καιρό που προσπαθούσα να το οργανώσω έτσι δηλαδή πώς αφήνεις δύο παιδιά να κάνουν κάτι άλλο κι εσύ κάνεις κάτι άλλο; Πώς οργανώνεις όλη αυτή τη δουλειά; Ήταν δύσκολο. Ήταν δύσκολο σε μένα. Εγώ πώς θα το σκεφτώ να το οργανώσω για να οργανώσω τη δουλειά μου μέσα στην τάξη. Τα παιδιά δεν έχουνε δυσκολία σε αυτό. (N8)

Στην ερώτηση **τι θα διευκόλυνε την αξιοποίηση της ΔΠ** όλες αναφέρονται στον μικρότερο αριθμό των παιδιών σε κάθε τάξη και στην συνύπαρξή τους με δεύτερο εκπαιδευτικό. Αυτή όμως τη συνύπαρξη την αντιμετωπίζουν περισσότερο πρακτικά και τη συσχετίζουν με την πιο εύκολη διαχείριση των ομάδων και αναφέρονται σε αυτή λιγότερο (1/9) στο πλαίσιο μιας «κοινότητας πρακτικής» που θα ενίσχυε τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και τον αναστοχασμό τους σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία:

Να είμαστε περισσότεροι συνάδελφοι μέσα στην ίδια τάξη.. Για να μπορούμε να προλαβαίνουμε τα πάντα. (N4)

Αναφορές στον ρόλο της θεωρίας και στη σημασία του αναστοχασμού και της επιμόρφωσης γίνονται μόνο με αφορμή την τελευταία ερώτηση που σχετίζεται με το ρόλο της εμπειρίας στην αξιοποίηση της ΔΠ.

Αν όμως έλειπε και η θεωρία από πίσω, αν λείπει και αυτό δεν ξέρω κατά πόσο είναι μόνο η εμπειρία. Και εγώ τώρα αυτό που σας λέω πιστεύω είναι ένα πάντρεμα. (N4)

...μάλλον θεωρώ ότι παίζει η εμπειρία και ο αναστοχασμός. Δηλαδή, το να μαζεύω μόνο εμπειρία χωρίς να διαπραγματεύομαι και χωρίς να τη δουλεύω στο μυαλό μου δε βοηθάει. (N8)

...σίγουρα η εμπειρία στη δική μου περίπτωση τουλάχιστον παίζει σημαντικό ρόλο σε συνδυασμό όμως με το επιμορφωτικό κομμάτι. (N6)

Συνοψίζοντας με βάση τις συνεντεύξεις

Αυτό που προκύπτει από τις συνεντεύξεις είναι ότι οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν τις αρχές της ΔΠ στην τάξη τους, έχουν μια πιο ολιστική αντίληψη της ΔΠ, αντιλαμβάνονται το παιδί ως «βιογραφία», εντοπίζουν τις πολλαπλές πηγές της ανομοιογένειας, δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην κατανόηση του πλαισίου της τάξης τους μέσω της παρατήρησης και των καταγραφών και προσπαθούν να εντάξουν το ατομικό στο συλλογικό στο πλαίσιο δραστηριοτήτων που εμπλέκουν όλους τους μαθητές, επιτρέποντάς τους να εξελιχθούν. Ενώ δεν μοιάζει να πέφτουν σε αντιφάσεις, και οι απαντήσεις τους μοιάζουν συνεπείς, συγκροτώντας ένα μοντέλο δράσης, δεν αναφέρονται αυθόρμητα και με ρητό τρόπο στο ρόλο τους ως στοχαζόμενων επαγγελματιών ούτε στις κοινότητες πρακτικής και στην περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω επιμορφωτικών διαδικασιών με τη μορφή έρευνας δράσης, παρόλο που δηλώνουν ότι η εμπειρία δεν επαρκεί για τη συγκρότηση μιας επαγγελματικής ταυτότητας «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού.

4. Συμπεράσματα

Παρά τη μεγάλη της πορεία στον χρόνο, η έννοια της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής παραμένει ασαφής. Η στροφή στην ολιστική προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, έτσι όπως παρουσιάστηκε και αναλύθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο του παρόντος κειμένου, σηματοδοτεί έναν νέο ρόλο για τον εκπαιδευτικό, αυτόν του αναστοχαζόμενου επαγγελματία και τον απομακρύνει από το μοντέλο του εκπαιδευτικού-εφαρμοστή τεχνικών και μεθόδων. Όπως προέκυψε από το ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην έρευνα, βρίσκονται σε μια πορεία συγκρότησης της ολιστικής αντίληψης της διαφοροποίησης που όμως χαρακτηρίζεται ακόμη από αντιφάσεις και ταλαντεύσεις και δεν ακουμπά σε αναστοχαστικές διαδικασίες κατά και μετά τη δράση, κάτι που θα μπορούσε να επιχειρηθεί μέσα από συστηματικές διαδικασίες επιμόρφωσης που θα αναδείξουν τις προσωπικές τους θεωρίες, δημιουργώντας ρήξεις. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν στην τάξη τους τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική έχουν συγκροτήσει ένα συνεπές ολιστικό μοντέλο, χωρίς αντιφάσεις, εντούτοις, και η δική τους αναστοχαστική δράση δεν προκύπτει έντονα μέσα από τον λόγο τους. Παρόλο που εστιάζουν στον βίοκοσμο του παιδιού και στη συνύπαρξη ατομικότητας και συλλογικότητας, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της νέας θεώρησης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, και παρόλο που αναγνωρίζουν τη σημασία της σε βάθος ανάγνωσης και κατανόησης του πλαισίου τους και το ρόλο της παρατήρησης, μοιάζει να μη συνειδητοποιούν το ρόλο τους ως στοχαζόμενων επαγγελματιών, εφόσον δεν αναφέρονται ρητά σε αυτόν. Παρόλο που δεν διερευνήσαμε συστηματικά τις διαδρομές και τις επιμορφωτικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν στη διαφοροποίηση, κάτι που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο νέας έρευνας, είναι σημαντικό να δούμε αν νέες επιμορφωτικές διαδικασίες με τη μορφή της έρευνας-δράσης και η διαμόρφωση κοινοτήτων πρακτικής θα μπορούσαν να ισχυροποιήσουν τις διαφοροποιημένες πρακτικές τους και να τις επεκτείνουν σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής τους πράξης.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε; Διαεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τ. 1). Αθήνα: Gutenberg.
- Affholder, I. M. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms*. Kansas: University of Kansas.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Bloom, B.-S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Labor.
- Brimijoin, K. (2002). *A journey toward expertise in differentiation: A pre-service and in-service teacher make their way*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Burkett, J. (2013). *Teachers perceptions on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. Doctoral Dissertation. Oklahoma State University. Ανακτήθηκε από <https://hdl.handle.net/11244/10960>
- Γκαραγκούνη, Χ. (2019). *Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική από την οπτική εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Πτυχιακή Εργασία. ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ. <https://pergamon.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2879798#contents>.
- Chevalard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble, France: La Pensée Sauvage.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Duhaze, S. B. (2009). *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle*. Paris: Nathan.
- Eastman, V. (2010). *Smallgroup instruction: Reading instruction utilizing learning style preferences and the reading achievement of first grade students*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3403223).
- Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Res Sci Educ*, 40, 239-265.
- Hale, S., Chen, A., Chee Tan, S., Poon, K., Fitzer, K., & Boyd, A. (2016). Reconciling individual differences with collective needs: The juxtaposition of sociopolitical and neuroscience perspectives on remediation and compensation of student skill deficits. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(2), 41-51.
- Κουτσελίνη, Μ. (2007). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. Στο *Τιμή Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη* (σσ. 277-303). Πανεπιστήμιο Κύπρου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής.
- Kalantzis, M., & Core, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

- Koutselini, M., & Persianis, P. (2000). Theory practice divide in teacher education and the role of the traditional values. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 501-520.
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-14.
- Μαβίδου, Α. (2019). Η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην επίδοση των παιδιών νηπιαγωγείου (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Maddox, C. (2015). *Elementary (K-5) teachers' perceptions of differentiated instruction*. Walden Dissertation and Doctoral Studies Collection.
- Meirieu, P. (1989/2004). *L'Ecole mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF Editeur.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture. In A. Bentolila (Ed.), *L'école: diversités et cohérence* (pp.109-149). Paris: Nathan.
- Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). *One size does not fit all: Differentiation in the elementary grades*. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute.
- Nicolino, P. A. (2007). *Teacher perceptions of learning styles assessment, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology*. PhD Thesis. Dowling College.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. (2011). Επιστημονική Υπεύθυνη Μ. Μπιρμπίλη. <http://digitalschool.minedu.gov.gr>
- Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Νηπιαγωγείο. (2015). http://users.sch.gr/christinakis/superedu/2018/12/23/odigo_i_diaforopoihsis/
- Ordoover, A. (2012). *Teacher perceptions of differentiated instruction*. PhD Thesis. Walden University.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου Σ., Χιδερίδου-Μανδάρη, Α., & Παπά Μ. Δ. (2017). *Δυσκολίες και προκλήσεις στην ανάπτυξη διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας* (Δημοσιευμένη έρευνα στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο DiDeSu). Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη. https://www.researchgate.net/publication/325967558_Dyskolies_kai_Proklesis_sten_An_ptyxe_Diaphoropoiemenon_Schedion_Didaskalias
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l' action*. Paris: ESF Editeur.
- Petrilli, M. (2011). All together now? Education high and low achievers in the same classroom. *Education Next*, 11(1), 48-56.
- Pratt, D. D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Melbourne, FL: Krieger.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay M. H. (2011). Le sens construit autour de la différentiation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.

- Rey, B. (2007). *Etude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Rapport final. ULB.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée: Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre*.
https://www.researchgate.net/publication/289066822_La_pedagogie_differenciee_historique_problematique_cadre_conceptuel_et_methodologie_de_mise_en_oeuvre
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). *Perceptions about Implementation of differentiated instruction*. Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference. Knoxville, Tennessee.
- Robison, E. M. (2004). *Teacher decision-making in utilising differentiated instruction*. Unpublished PhD thesis. Marywood University.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 19(1), 93-107.
- 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. Κοτσικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Πρακτικά του 11^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. – ΤΕΑΠΗ: «Από εδώ και από παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο»* (σσ. 55-64). Αθήνα: ΟΜΕΠ & ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ. <https://drive.google.com/file/d/1uflnn-AjXtU1PfJyny9EvNRLly9IVGFQ/view>
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. (2012) Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327. <https://www.doi.org/10.1080/01626620.2012.717032>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Steinmeyer, J. (2011). *Implementation of differentiated instruction for reading in inclusion classroom effectiveness*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3482514).
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tomlison, C. (2005). *Travelling the road of differentiation in staff development*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.6150&rep=rep1&type=pdf>
- Tomlison, C., & Cunnigham-Eidson, C. (2003). *Differentiation in practice. A resource guide for differentiation curriculum*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Φιλίππātu, Δ., & Βεντίστα, Ο. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68), 147-183.
- Wan, S. W. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching Efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148-176. <https://www.doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>

- Wan, S. W. (2017). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23(3), 284-311. doi:10.1080/13540602.2016.1204289
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy, beliefs, background, variables and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.
- Wormeli, R. (2005). Busting myths about differentiated instruction. *Principal Leadership*, 5(7), 28-33.