

Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, msfyroera@gmail.com

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εισήγηση, θα επιχειρήσουμε, ξεκινώντας από κάποιες γενικές παραδοχές σχετικά με την εκπαίδευση και τη μάθηση, να επαναπροσδιορίσουμε την έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και να συζητήσουμε το ρόλο του/της εκπαιδευτικού και τις προϋποθέσεις, προκειμένου αυτός/ή να λειτουργήσει στα πλαίσια μιας ολιστικά διαφοροποιημένης προσέγγισης.

Η έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής δεν είναι νέα. Ξεκίνησε από το κίνημα της Νέας Αγωγής (1920), το οποίο –καθαρά παιδοκεντρικό- και βασισμένο στην πεποίθηση ότι όλα τα άτομα μπορούν να μάθουν, οδήγησε στην ανάγκη αναζήτησης διαφοροποιήσεων της παιδαγωγικής πράξης (Meirieu, 1989). Η επιθυμία για διασφάλιση κινήτρων για όλους τους μαθητές και η ιδέα των διαφορετικών τους δυνατοτήτων (Freinet, 1926/1976) οδήγησε σταδιακά στην ιδέα «ενός σχολείου για όλα τα παιδιά», ενταξιακού και συμπεριληπτικού (Peters, 2007). Στο πλαίσιο ενός τέτοιου σχολείου η έννοια της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής μετασχηματίζεται αναγκαστικά σε κεντρικό μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι επομένως η συζήτησή της καθίσταται περισσότερο από αναγκαία. Πριν επιχειρήσουμε να δούμε την έννοια της διαφοροποίησης στην εξέλιξή της, θα σταθούμε σε κάποιες βασικές παραδοχές για την εκπαίδευση.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παραδοχή 1: Όλες οι τάξεις είναι ανομοιογενείς

Είναι δεδομένο ότι, ακόμη και οι επιφανειακά ομοιογενείς τάξεις, είναι ουσιαστικά ανομοιογενείς. Σε κάθε τάξη, τα παιδιά έχουν διαφορετικούς ρυθμούς, γνώσεις, αναπαραστάσεις, στρατηγικές, γνωστικά προφίλ, διόδους πρόσβασης στη γνώση (Tomlison, 1999 · Siegler, 2016).

Η ανομοιογένεια αυτή γίνεται όλο και πιο εμφανής στις σύγχρονες τάξεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, δεδομένου ότι αποτελούνται από μαθητές με διαφορετικά σημεία αφετηρίας, διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, εμπειρίες, κίνητρα και ενδιαφέροντα (που μάλιστα δεν είναι στατικά), γλώσσες ή βαθμό κατάρκτησης της επίσημης γλώσσας, διαφορετικές θρησκείες, εθνοτικές καταγωγές. Έρχονται στις τάξεις «από εδώ και από παντού», κουβαλώντας τις διαφοροποιημένες «αποσκευές» τους, κοντινές ή μακρινές από την επίσημη κουλτούρα του σχολείου. Δεν έχουν όλα τους ίδιους τρόπους επικοινωνίας και τους ίδιους κώδικες, αλλά ούτε και τον ίδιο βαθμό σχολικής «ετοιμότητας»¹. Με τον ίδιο τρόπο, διαφορετικοί είναι κάθε στιγμή και οι εκπαιδευτικοί που έχουν απέναντί τους. Επιπλέον, αυτές οι διαφορές δεν είναι σταθερές και παγιωμένες, γιατί όλοι αλλάζουν και «μετακινούνται» μέσα στο χρόνο.

Παραδοχή 2: Η Μάθηση είναι μια ατομική και ταυτόχρονα συλλογική διαδικασία

¹Η έννοια της «ετοιμότητας» στη σύγχρονη αντίληψη της ΔΠ δεν αφορά μόνο τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά συνολικά τη σχέση με τη σχολική κουλτούρα (Santagelo&Tomlison, 2012).

Συζητώντας με όρους ψυχολογίας της μάθησης, η μάθηση είναι ατομική (Piaget) και ταυτόχρονα συλλογική διαδικασία (Vygotski) οικοδόμησης. Το κάθε άτομο αξιοποιεί δικούς του τρόπους πρόσβασης στην κατανόηση και ερμηνεία της πραγματικότητας, κάνοντας τις δικές του υποθέσεις, αποδίδει διαφορετικά νοήματα στην εμπειρία του και λειτουργεί αποτελεσματικά στο δικό του χρόνο. Παράλληλα, έχει ανάγκη να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του γιατί έτσι εμπλουτίζει τις εμπειρίες, αλλά και τις πρακτικές του, και οδηγείται σε νέες /διαφορετικές κατανοήσεις, ενώ παράλληλα εξελίσσει τα γνωστικά του εργαλεία. Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι ο άνθρωπος μαθαίνει όταν αυτό που μαθαίνει το θεωρεί σημαντικό για τον ίδιο (Βοσνιάδου, 2001), όταν υπάρχει νοητική πρόκληση αλλά και κίνητρο (Ανδρούσου, 2007) και όταν η μάθηση είναι «αγκυροβολημένη», τοποθετημένη, δηλαδή, σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει τη νοηματοδότηση, την αξιοποίηση των βιωμάτων και της πρότερης γνώσης (Lave and Wenger, 1991). Στο πλαίσιο των παραδοχών αυτών, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, επίσης, μετασχηματίζεται.

ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Οι δύο παραπάνω παραδοχές μας οδηγούν στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η οποία ιδιαίτερα στο σημερινό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον είναι αναγκαίο, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, να προταχθεί ως κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν είναι ως έννοια κάτι νέο, εντούτοις μετασχηματίζεται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και είναι επιταγή και αναγκαιότητα για ένα δημοκρατικό σχολείο. Η αποτυχία της συντηρητικής θεώρησης των ίσων ευκαιριών, σύμφωνα με την οποία η ισότητα στις παροχές είναι κοινωνική δικαιοσύνη, μας οδηγεί στην ανάγκη να σκεφτούμε τη διαφοροποίηση ως την αντίληψη μιας εκπαίδευσης ικανής να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες παρέχοντας σε όλους πολλαπλές - διαφορετικές και κοινές- υψηλής ποιότητας μαθησιακές ευκαιρίες (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009).

Ας δούμε όμως πιο συγκεκριμένα τι είναι και τι δεν είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και πώς έχει γίνει αντιληπτή ή έχει εξελιχθεί αυτή η έννοια. Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα αρχικά μέσα από παραδείγματα καταγραφών εκπαιδευτικών που επιχειρήσαν να λειτουργήσουν διαφοροποιημένα στην τάξη τους. Τα παραδείγματα αυτά αναδεικνύουν εξελικτικά ενδιαφέρουσες όψεις, αλλά και παρερμηνείες της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

1. Από την όμοια για όλους στη σχετικά διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία **Πρώτη Καταγραφή Νηπιαγωγού**

Δίνω σε όλα τα παιδιά ένα απλό σταυρόλεξο. 3 λέξεις από 4 έως 6 γράμματα. Από κάτω έχει όλες τις λέξεις που πρέπει να συμπληρώσουν τα παιδιά. Κάποια παιδιά αντιλαμβάνονται αμέσως τι πρέπει να κάνουν. Κάποια μοιάζουν να μην έχουν ζαναδεί. Πολλά παιδιά το τελειώνουν πολύ γρήγορα και δείχνουν να βαριούνται. Ο Κ. κάθεται κρατώντας το μολύβι και προσπαθεί να κρυφοκοιτάξει από τους διπλανούς του ποια γράμματα να συμπληρώσει και σε ποια θέση. Η Σ. γράφει ανακατεμένα γράμματα. Δε μιλάει καθόλου, μόνο κοιτάζει το χαρτί με σκυμμένο το κεφάλι. Η Β. έχει γράψει σωστά κάποιες λέξεις και μοιάζει να σκέφτεται. Το ίδιο κάνουν και αρκετά άλλα παιδιά. Η Μισή σχεδόν τάξη τα καταφέρνει. Ο Ε. δεν κάνει καμία προσπάθεια, απλά χρωματίζει τα κουτάκια. Ο Ν. δεν ασχολείται καθόλου με αυτό που έχει να κάνει. Του επιτρέπω να αποσυρθεί.... και να ασχοληθεί με κάτι άλλο, κάτι που εξάλλου συμβαίνει πολύ συχνά. Όταν τελειώνουν όλοι, επιβραβεύω όλα τα παιδιά για την προσπάθειά τους και τους

λέω να βάλουν την εργασία στο φάκελό τους. Επιτρέποντας στο κάθε παιδί να συμπληρώσει το σταυρόλεξο όπως μπορεί πιστεύω ότι σε κάποιο βαθμό σέβομαι και ακολουθώ τους ρυθμούς των μαθητών μου. Τουλάχιστον δεν τους πιέζω. Λειτουργώ διαφοροποιημένα. Εντούτοις κάτι με προβληματίζει.

Αναλύοντας σε ένα πρώτο επίπεδο το παραπάνω παράδειγμα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη συνθήκη, μην αξιολογώντας ρητά το αποτέλεσμα, αφήνει κάποια περιθώρια ελεύθερης δράσης και δίνει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να κινηθούν με βάση τους δικούς τους ρυθμούς και ικανότητες. Είναι όμως πράγματι έτσι; Ποια παιδιά ωφελούνται γνωστικά και κοινωνικά από μια τέτοια συνθήκη; Και τι είναι αυτό που τελικά –δικαιολογημένα– την προβληματίζει;

Μήπως, το να θεωρήσουμε ότι για όλα τα παιδιά είναι δεδομένη μια τέτοια συνθήκη (το συμπλήρωμα του σταυρόλεξου) και ότι αποτελεί μέρος των «αποσκευών» τους είναι μια αυθαίρετη υπόθεση; Μήπως η απαίτηση ομοιόμορφου αποτελέσματος σε μία ορισμένη χρονική στιγμή, η απαίτηση ανάπτυξης κοινών από όλους στρατηγικών και διαδρομών μάθησης, η προσαρμογή των απαιτήσεων στον υποθετικό μέσο όρο της τάξης, η προσδοκία να κινητοποιούν οι ίδιες ακριβώς διαδικασίες όλους τους μαθητές, οδηγούν –παρά τις αντίθετες προθέσεις– σε διαχωρισμούς, φτιάχνοντας πολύ νωρίς εικόνες «καλών» και «κακών» μαθητών, οδηγούν σε μη νοηματοδοτημένες για όλους εκπαιδευτικές διαδικασίες και σε αναπαραγωγή ανισοτήτων στο πλαίσιο της υποτιθέμενης παροχής ίσων ευκαιριών; Η ίση συμπεριφορά προς τους άνισους οδηγεί σε ανισότητα.

Δεύτερη Καταγραφή Νηπιαγωγού- Εξελίσσοντας την παραπάνω συνθήκη

Σε μία δεύτερη φάση και σκεπτόμενη ότι όλα τα παιδιά δεν μπορούν να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, φέρνω στην τάξη σταυρόλεξα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, κάτι που απαιτεί πολύ χρόνο και προετοιμασία. Οι προχωρημένοι θα κάνουν πιο σύνθετα και οι λιγότερο προχωρημένοι πιο απλά σταυρόλεξα. Τα παιδιά δουλεύουν ατομικά, αν και συγκρίνουν τις δουλειές που τους έχω αναθέσει και κάνουν σχόλια Το θετικό σε αυτή τη συνθήκη είναι ότι όλα τα παιδιά κάνουν κάτι στα μέτρα τους. Αυτό είναι ενδεχομένως μια απάντηση στην ανομοιογένεια της τάξης μου. Εντούτοις, και αυτή η συνθήκη αφήνει κάποια παιδιά αδιάφορα.

Στο δεύτερο παράδειγμα, αν και δεν υπάρχει υποτιθέμενος μέσος όρος και απαίτηση για όλους ομοιόμορφου αποτελέσματος, εξακολουθεί να υπάρχει η παραδοχή ότι η ίδια εκπαιδευτική συνθήκη νοηματοδοτείται και κινητοποιεί με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές της τάξης.

Αν δούμε συνολικά τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις θα διαπιστώσουμε ότι ταυτίζουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική είτε με την εξατομίκευση (καταγραφή 1) είτε με τη διαμόρφωση ομάδων επιπέδου (καταγραφή 2). Με άλλα λόγια, τα παραπάνω παραδείγματα αντικατοπτρίζουν διάφορες τάσεις στο χώρο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αλλά και σε κάποιο βαθμό και τους μετασχηματισμούς της από την εμφάνισή της μέχρι σήμερα. Η ίδια η έννοια της διαφοροποίησης όπως είπαμε έχει εξελιχθεί/διαφοροποιηθεί.

2 Η διαφοροποίηση ως μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό

Βλέποντας την έννοια ιστορικά, συνειδητοποιεί κανείς ότι πράγματι, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ξεκίνησε ως μια αντίληψη εξατομικευμένης διδασκαλίας κατά τη δεκαετία του 70 και μάλιστα αφορούσε κυρίως μια πλευρά της εκπαίδευσης, εκείνη της «ειδικής αγωγής» (Rey, 2007), δεδομένου ότι σε αυτό το πλαίσιο οι διαφορές είναι πιο εμφανείς.

Αρχικά, όπως συμβαίνει και στην πρώτη καταγραφή διαφοροποιημένη παιδαγωγική σημαίνει διαφορετικές προσδοκίες για κάθε μαθητή με βάση το αρχικό

επίπεδό του. Μια τέτοια αντίληψη εστιασμένη στο άτομο, ενδέχεται να οδηγεί παιδιά σε στασιμότητα («αυτοεκπληρούμενη προφητεία»), αλλά και σε αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον η επίκληση της «ελευθερίας επιλογής», όπως στο πρώτο παράδειγμα μπορεί να ερμηνευτεί ως αποκλεισμός.

Αργότερα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική έγινε αντιληπτή ως διαμόρφωση «ομάδων επιπέδου» και ανάλογη διαφοροποίηση της εργασίας, όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει στη δεύτερη καταγραφή. Θεωρήθηκε μάλιστα ότι αφορούσε μαθητές που αποκλίνουν από το μέσο όρο της τάξης, δηλαδή τους πολύ καλούς ή τους αδύναμους μαθητές. Η αντίληψη αυτή μοιάζει να αναζητά τελικά την ομοιογένεια στο εσωτερικό των ανομοιογενών τάξεων. Η ατομική εργασία στο εσωτερικό των «ομάδων» αποσιωπεί τη σημασία της συν-οικοδόμησης γνώσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης. Η προσέγγιση δε αυτή συχνά υιοθετείται και κυριαρχεί και σήμερα σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα, παρόλο που πολλοί ερευνητές (Prud'homme et al., 2011) αποπειράθηκαν να αποδομήσουν την ιδέα αυτή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Brimijoin, 2002; Goodnough, 2010; Perrenoud, 1997).

Αναζητώντας ένα ακόμη κοινό στοιχείο στα παραπάνω παραδείγματα, αυτό που μπορεί να δει κανείς είναι η εστίαση στη γνωστική μόνο συνιστώσα της μάθησης. Και στις δύο περιπτώσεις, η διαφοροποίηση που επιχειρείται αφορά τη διαφορά γνωστικού επιπέδου ανάμεσα στα παιδιά. Η συνειδητοποίηση αυτής της διαφοράς είτε οδηγεί σε διαφορετικές προσδοκίες σε σχέση με το βαθμό επιτυχίας σε μια κοινή δραστηριότητα (σε ποιο σημείο μπορεί γνωστικά να φτάσει ο καθένας), είτε οδηγεί σε ομάδες επιπέδου ανάλογα με την επίδοση.

Κατά συνέπεια, άλλα στοιχεία της ταυτότητας του παιδιού (πέρα από τη διαφορετικότητα στον ακαδημαϊκό τομέα) μοιάζουν να μη λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ολότητα του παιδιού (κίνητρα, ενδιαφέροντα, πολιτισμικές και γλωσσικές αποσκευές, απόσταση από τη σχολική κουλτούρα), ή αλλιώς το «παιδί ως βιογραφία» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) αγνοείται. Η σφαίρα εμπειριών της καθημερινής ζωής του κάθε παιδιού («βιόκοσμος») ως σύνολο συνηθειών, συμπεριφορών, αξιών και ενδιαφερόντων που έχουν χτιστεί ασυναίσθητα και είναι συχνά άρρητα (Kalantzis & Cope, 2013) δεν λαμβάνεται υπόψη, ενώ αντίθετα πρόκληση είναι σήμερα η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στον «βιόκοσμο» των μαθητών και στην τυπική εκπαίδευση. Όσο περισσότερο διαφοροποιημένοι είναι αυτοί οι βιόκοσμοι και όσο περισσότερο διαφοροποιημένη είναι η απόστασή τους από την κουλτούρα της τυπικής εκπαίδευσης, λόγω και των μετακινήσεων ομάδων και των μεταναστευτικών ρευμάτων, αλλά και λόγω της πρόσβασης σε διαφορετικά μέσα και πληροφόρηση, τόσο η απαίτηση όχι απλά της αναγνώρισης, αλλά και της συμπερίληψης της διαφορετικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγκαιότητα (Kalantzis & Cope, 2013). Κατά συνέπεια, σήμερα η έννοια της διαφοροποίησης δεν μπορεί να μην είναι ολιστική και να μην αφορά όλες τις πτυχές που συγκροτούν την ταυτότητα του παιδιού. Όλα αυτά τα στοιχεία των ατομικών ταυτοτήτων έχει νόημα να ενταχθούν μέσα σε συλλογικές εκπαιδευτικές διαδικασίες διαμορφώνοντας κοινότητες πρακτικής και μάθησης (Wenger, 1998) που διασφαλίζουν τη μετάβαση από το «ατομικό στο συλλογικό».

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΛΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.

Ενδεχομένως λοιπόν αυτή η περιοριστική αντίληψη περί διαφορετικότητας και η εστίαση στον ακαδημαϊκό τομέα, για την οποία κάναμε λόγο παραπάνω, να αποτελεί μία από τις αιτίες αδυναμίας διαχείρισής της και να οδηγεί σε

αναποτελεσματικές προσπάθειες εφαρμογής διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, όπως έχουν καταγραφεί σε σχετικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες και μελέτες που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας δείχνουν ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών, κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα, που είναι πιο εύκολα παρατηρήσιμος και αξιολογείται πιο ρητά, οι περισσότεροι δεν κάνουν τίποτε ή κάνουν πολύ λίγα, για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους (Tomlinson&Cunningham-Eidson, 2003). Ακόμα όμως και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες έγιναν προσπάθειες διαφοροποίησης από τους εκπαιδευτικούς, αυτές ήταν περιορισμένες και αναποτελεσματικές (Starling&Saunders, 1993; Schumm&Vaughn 1995; Nicolino, 2007· Ordober, 2012· Robinson, Maldonado&Whaley, 2014), ενώ οι αλλαγές και οι διαφοροποιήσεις που έγιναν στις μεμονωμένες περιπτώσεις αποτελούσαν αυτοσχεδιασμούς της στιγμής, χωρίς προγραμματισμό και μελέτη, όπως αναμένεται σε μια σωστή διαφοροποιημένη προσέγγιση (Wehrmann, 2000). Επιπλέον, ευρήματα ερευνών έδειξαν ότι ενώ οι βιωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με επιμορφωτικές διαδικασίες, ωθούν κάποιους από αυτούς στα μονοπάτια της διαφοροποίησης (Burkett, 2013), συχνά εγκαταλείπουν αυτές τις πρακτικές, όταν ολοκληρώνονται οι επιμορφωτικές διαδικασίες και δεν λειτουργούν πια οι κοινότητες πρακτικής (Petrilli, 2011).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε ένα πρώτο λεκτικό επίπεδο τη διαφορετικότητα των μαθητών τους, αυτή η αποδοχή από τη μια αφορά κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα, που προφανώς είναι περισσότερο παρατηρήσιμος και αξιολογείται πιο ρητά, από την άλλη, δε μοιάζει να οδηγεί σε συστηματική και σε βάθος χρόνου διαφοροποίηση /μετασχηματισμό των παιδαγωγικών τους πρακτικών.

Επιπλέον, το ζητούμενο στις μέρες μας είναι μια ολιστικά διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η οποία λαμβάνει υπόψη της τη συνολική ταυτότητα των μαθητών.

Ποια είναι λοιπόν τελικά τα εμπόδια αλλά και οι προϋποθέσεις για την υιοθέτηση μιας ολιστικά διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;

1. Η εστίαση στις ακαδημαϊκές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές και η αναζήτηση τεχνικών διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εστίαση στον ακαδημαϊκό τομέα, έχει οδηγήσει (μαζί με άλλους λόγους που σχετίζονται με την ανασφάλεια ως προς τη διαχείριση ανοιχτών πλαισίων) σε μια σειρά από απόπειρες ανάπτυξης **τεχνικών διαφοροποίησης**, η αξιοποίηση των οποίων θα μπορούσε να οδηγήσει στην υιοθέτηση διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Οι τεχνικές αυτές που αποτελούν συχνά αίτημα των εκπαιδευτικών, εφόσον δηλώνουν ότι δεν εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική λόγω άγνοιας των σχετικών τεχνικών (Φιλιππάτου &Βεντίστα, 2017), ενίοτε έχουν και χαρακτηριστικά που προέρχονται από συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις (Rey, 2007). Μερικές από αυτές τις τεχνικές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Mitchell&Hobson, 2005) -κι έχει διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά τους σε συγκεκριμένα πλαίσια- είναι: ευέλικτη διάταξη θρανίων, ποικιλία βοηθημάτων, εργασία σε ζευγάρια, ποικιλία ρυθμών, διαβαθμισμένες δραστηριότητες, επιλογές πολλαπλής νοημοσύνης, προσομοιώσεις, πολλαπλά κείμενα κ.ά.

Οι τεχνικές όμως αυτές, οι οποίες έρχονται να διευκολύνουν τη μετατροπή της φιλοσοφίας της διαφοροποίησης σε διδακτική πράξη, οδηγούν τελικά σε ουσιαστικές διαφοροποιημένες προσεγγίσεις; Μήπως η αξιοποίηση κάθε τεχνικής δεν μπορεί παρά να σχετίζεται με τη σε βάθος κατανόησή της όχι μόνο ως προς τον τρόπο εφαρμογής της αλλά και ως προς το θεωρητικό της υπόβαθρο; Μήπως όλες οι τεχνικές δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και με επιτυχία σε

οποιαδήποτε τάξη και με οποιαδήποτε παιδιά; Μήπως οι εκπαιδευτικοί που περιμένουν να βρουν και να χρησιμοποιήσουν έτοιμα σχέδια μαθήματος για τη διαφοροποίηση ή συγκεκριμένες τεχνικές δεν έχουν ουσιαστικά αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και δεν έχουν κατανοήσει επί της ουσίας την έννοια της διαφοροποίησης ως μιας διαδικασίας που δεν μπορεί παρά να είναι διαφορετική για κάθε διαφορετικό πλαίσιο (Βαλιαντή& Νεοφύτου, 2017); Μήπως η φιλοσοφία της διαφοροποίησης δεν μπορεί και δεν θα πρέπει να εγκλωβιστεί και να εξαντληθεί στα πλαίσια των τεχνικών (Κουτσελίνη, 2006);

2. Το ξεπέραςμα των τεχνικών ή Συζητώντας τον ρόλο του (αναστοχαζόμενου) εκπαιδευτικού και τις προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Η μη αποτελεσματικότητα των τεχνικών διαφοροποίησης σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια μας αποκαλύπτει τον πρωταγωνιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και γενικότερα στο πλαίσιο της διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός, αν και φαινομενικά χάνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, όπως μοιάζει να συμβαίνει στο πλαίσιο των ανοιχτών προσεγγίσεων που οδηγούν τα παιδιά στην αυτορρύθμιση και την αυτονομία, εκχωρώντας τους δράση και πρωτοβουλίες, στην πραγματικότητα, στο πλαίσιο αυτό, αναλαμβάνει έναν πολύ δύσκολο και πολυεπίπεδο ρόλο.

Στην τεχνοκρατική λογική του επαγγελματισμού που καθιστά τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς εφαρμοστές της κατάλληλης κάθε φορά γνώσης και τεχνικής που έχει προκύψει από βασική και εφαρμοσμένη έρευνα, έρχεται να αντιπαρατεθεί ο **αναστοχαζόμενος επαγγελματίας** (Schön, 1983), ο οποίος θα αναστοχαστεί τόσο κατά τη δράση όσο και πάνω στη δράση. Η συσχέτιση μάλιστα αυτής της δράσης με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, ο κριτικός στοχασμός μπορεί να συμβάλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης παρέχοντας σε όλους τους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες ανάπτυξης (Τσάφος, 2014). Σε αυτό, εξάλλου, το πλαίσιο όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν απλά τεχνικές, αλλά και βλέπουν κριτικά και τα ίδια τα ΑΠ (τα οποία συχνά συνιστούν άλλοθι μη διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής πράξης), δεδομένου ότι κανένα από αυτά δεν μπορεί να προβλέψει την ατέλειωτη ποικιλία των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των πλαισίων (Ben-Peretz, 1990 στο Τσάφος, 2014). Η αναστοχαστική αυτή προοπτική προϋποθέτει σε ένα βαθμό και παράλληλα ενισχύει μια σειρά από δεξιότητες του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Πρόκειται μάλιστα για ένα συνεχές ανάμεσα στον αναστοχασμό και στη διαφοροποίηση, δεδομένου ότι η διαφοροποίηση οδηγεί σε αναστοχασμό, άρα και σε παράλληλη βελτίωση και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Προϋποθέτει αλλά και οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη. Απαιτεί όμως και συνεχή εγρήγορση και αντιμετώπιση παιδαγωγικών διλημμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε ένα τέτοιο αναστοχαστικό μοντέλο, ο εκπαιδευτικός καλείται να επεξεργαστεί τον επαγγελματικό του εαυτό και επομένως να συνειδητοποιήσει και να διαπραγματευτεί τη δική του βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία, εφόσον μια σειρά από έρευνες έχουν αναδείξει (Hascher, Cocard&Moser, 2004 κ. ά) ότι η βιωμένη αυτή εκπαιδευτική εμπειρία, την οποία «κουβαλά» ο εκπαιδευτικός ως «βιογραφία», ο επηρεάζει τις παιδαγωγικές του πρακτικές. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μοιάζει να αποτελεί το κλειδί της διαφοροποίησης και πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποίηση (Prud'hommeetal., 2011) και έχουν δείξει ότι οι αντιστάσεις απέναντι στη διαφοροποίηση σχετίζονται μεταξύ άλλων με βιογραφίες και βιωμένες εμπειρίες (εστίαση στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία, στη γνώση και όχι στη δεξιότητα/ικανότητα κλπ). Μήπως λοιπόν η συνειδητοποίηση αυτής της βιωμένης

εμπειρίας και των αντιστάσεων στις οποίες αυτή οδηγεί παρά τον όποιο θεωρητικό προσανατολισμό είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την υιοθέτηση μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης;

Όπως καταγράφουν οι Γιαννοπούλου, Κωνσταντέλλου (2014: 136) στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας που αφορά μια έρευνα- δράση με θέμα: «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Μια αναστοχαστική μελέτη της διαφοροποιημένης προσέγγισης»

«Το γεγονός ότι η οργάνωση ενός περιβάλλοντος μάθησης που συνάδει με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν μας είναι γνώριμο βιωματικά, η μη δηλαδή διαφοροποιημένη εκπαιδευτική μας εμπειρία, αλλά και η εστίαση της δικής μας εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή διάσταση, αλλά και στο περιεχόμενο της γνώσης και όχι στη διαδικασία μας οδηγεί σε αδυναμία ή δυσκολία να εργαστούμε με βάση τη διαφοροποιημένη προσέγγιση ή ακόμη και να τη φανταστούμε σε όλες τις πιθανές διαστάσεις. Αυτό οδηγεί συχνά σε παιδαγωγικές πρακτικές που δεν συμπεριλαμβάνουν όλα τα στοιχεία διαφοροποίησης».

Πέρα όμως από την επεξεργασία των δικών του βιωμάτων, προκειμένου να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, επανεξετάζοντας και μετασχηματίζοντας τις παιδαγωγικές του πρακτικές, χρειάζεται αρχικά να παρατηρεί συνεχώς και να αναλύει το πλαίσιο της τάξης του (Ανδρούσου κ.ά., 2016; Σφυρόερα, 2016), χωρίς «στερεότυπα», να κατανοεί τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών του, χωρίς να προβάλλει προσδοκίες βασισμένες σε προκαταλήψεις, με δεδομένο μάλιστα ότι τα παιδιά αναπτύσσονται συνεχώς και μεταβάλλονται σε πολλά επίπεδα. Βασική προϋπόθεση για να λάβει υπόψη του το σημείο αφετηρίας και τη σχέση του κάθε παιδιού με την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της είναι η ικανότητά του να «ακούει/αφουγκράζεται» τα παιδιά (Clark&Moss, 2010) και να «βλέπει» τι «φέρνουν» στο σχολείο, τι τα κινητοποιεί, τι τα στηρίζει αν θέλουμε να τα αντιμετωπίσουμε ως βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας (Κουτσελίνη, 2006). Η συστηματική παρατήρηση του παιδιού ως ατόμου αλλά και στην αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, προκειμένου να γίνεται αντιληπτή η διαφορετικότητα των παιδιών, βέβαια, έχει νόημα σε συνθήκες όπου τα παιδιά νιώθουν ελεύθερα κι έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την ταυτότητα και τον βίοκοσμό τους, άρα σε πλαίσια που θα τα ορίζαμε εξ αρχής ως ανοιχτά και επιτρεπτικά.

Βέβαια, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να παρατηρήσει τη διαφορετικότητα των μαθητών του, πέρα από τα εργαλεία παρατήρησης και το θεωρητικό πλαίσιο που του επιτρέπει να επεξεργαστεί τις παρατηρήσεις του, χρειάζεται αρχικά ο ίδιος να αποδεχθεί την ετερογένεια, προκειμένου να την αφήσει να αναδυθεί. Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο, δεδομένου ότι μπορεί να «ταρακουνήσει» τις βεβαιότητες και την ασφάλειά του και να τον δυσκολέψει σε ένα πρώτο επίπεδο. «Αν όμως ο εκπαιδευτικός καταφέρει να αντέξει τις πρώτες «αναταράξεις» και συνεχίσει με συνέπεια και αποφασιστικότητα αυτή τη διαδικασία, τα κέρδη θα είναι πολλαπλά για την εκπαιδευτική του παρέμβαση και αποτελεσματικότητα, αφού θα έχει βρει κλειδιά για να επέμβει εκεί που καταρχήν του φαινότανε αδύνατη η όποια προσπάθεια» (Ανδρούσου&Ασκούνη, 2004: 32). Βέβαια, η αποδοχή της ετερογένειας (χωρίς αξιολογικές κρίσεις και ιεραρχήσεις) δεν μπορεί παρά να είναι αποτέλεσμα μακρόχρονων διεργασιών (Ανδρούσου, 2005).

Αυτή όμως η αποδοχή είναι αναγκαία προϋπόθεση για να θελήσει ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει τη διαφορετικότητα, δεδομένου ότι μόνο έτσι θεωρεί προφανές πως το παιδί πρέπει να αναγνωρίζει την ταυτότητά του στην τάξη και να

του δίνεται η ευκαιρία να την διαπραγματεύεται. Σε τέτοια πλαίσια εξάλλου προκύπτουν κείμενα ταυτότητας², προσωπικές γραφές, δημιουργικότητα και έκφραση επιθυμιών στη φανταστική ή πραγματική σφαίρα, κάτι που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις υλικές συνθήκες και τις συμβολικές διαφορές (κουλτούρα, γλώσσα, κοινωνικές σχέσεις κ.λπ.) των μαθητών για να τις λάβει στη συνέχεια υπόψη του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kalantzis&Cope, 2013).

ΣΥΝΟΨΙΖΟΝΤΑΣ...

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι μια προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μετασχηματίζεται συνεχώς και δεν συνιστά ούτε μέθοδο ούτε τεχνική. Είναι η προσέγγιση που δίνει κίνητρο και νόημα σε όλους (μαθητές και εκπαιδευτικούς), που σέβεται, ενθαρρύνει και δεν αποτρέπει τη συμμετοχή. Είναι μία πρόταση που δίνει σε όλους υψηλές ευκαιρίες μάθησης και αναστοχασμού.

Πρόκειται για την πολλαπλή και πολυεπίπεδη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τρόπο που το κάθε παιδί να έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να οικοδομήσει τη νέα γνώση μέσα από εναλλακτική εκπαιδευτική οδό και σε συνεργασία με τους άλλους. Αναστοχαστικές πρακτικές, παρατήρηση και ερμηνεία με βάση τη θεωρία, αποδοχή της ετερογένειας, επεξεργασία του εκπαιδευτικού βιώματος των ίδιων των εκπαιδευτικών λειτουργούν παράλληλα ως προϋποθέσεις της και οδηγούν σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, σε ένα σχολείο που το ατομικό συνυπάρχει με το συλλογικό και το οποίο λειτουργεί σαν μία δημοκρατική κοινότητα μάθησης. Η υιοθέτηση αναστοχαστικής προσέγγισης ανάγεται λοιπόν σε βασικό στόχο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, κάτι για το οποίο προσπαθούμε να εργαστούμε στα Τμήματά μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Ανδρούσου, Α. (2002). Το κίνητρο στην εκπαίδευση, σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστημ. Υπεύθυνη: Α. Ανδρούσου). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, www.kleidiakaiantikleidia.net

Ανδρούσου, Α. , Ασκούνη, Ν. (2004). Ετερογένεια και σχολείο, σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστημ. Υπεύθυνη : Α. Ανδρούσου). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, www.kleidiakaiantikleidia.net

Ανδρούσου, Α., Δαφέρμου, Χ., Τσάφος, Β. (2016). «Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη& Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τ. 2, κεφ. 2, σελ. 1-40). Αθήνα: Gutenberg

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο

²Οι δημιουργικές παραγωγές των μαθητών/-τριών ή οι παραστάσεις που συντελούνται σε ένα εκπαιδευτικό χώρο οργανωμένο από τον/την εκπαιδευτικό και όπου οι μαθητές/-τριες επενδύουν την ταυτότητά τους στη δημιουργία αυτών των κειμένων, τα οποία μπορούν να έχουν «γραφτή, προφορική, με σχέδια, οπτική, μουσική, δραματική μορφή ή και συνδυασμό αυτών» (Cummins&Early, 2011: 3).

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_07_gre.pdf.

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

Burkett, J. (2013). *Teachers perceptions on Differentiated Instruction and Its Influence on Instructional Practice*, Doctoral Dissertation. Oklahoma State University <https://hdl.handle.net/11244/10960>

Γιαννοπούλου, Ε., Κωνσταντέλλου, Ν. (2014). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Μια αναστοχαστική μελέτη της διαφοροποιημένης προσέγγισης*. Πτυχιακή Εργασία, ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ

Clark, A., Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσαικού»*. Αθήνα: εαδαπ

Cummins J., Early M. (eds) (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books

Freinet, C. (1976). *Pour l'école du peuple*. Paris: Maspero

Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Res Sci Educ*, 40, pp.239-265

Hascher, T. Cocard, Y. & Moser, P. (2004) Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum, *Teachers and Teaching*, 10:6, pp. 623-637, DOI: [10.1080/1354060042000304800](https://doi.org/10.1080/1354060042000304800)

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *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 Τιμής Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη, Έκδοση: Πανεπιστήμιο Κύπρου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής, σσ. 277-303

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Meirieu, P. (1989/2004). *L'École mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris:ESF éditeur

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, Beaverton, OR

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.

Ordover, A., 2012. *Teacher perceptions of differentiated instruction*. PhD Thesis. Walden University.

- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l' action*. Paris: ESF Editeur.
- Peters, S., (2007). "Education for All?": A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18 (2), pp. 98-108
- Petrilli, M. (2011). All together now? Education high and low achievers in the same classroom. *Education Next*, vol. 11, no. 1, p. 48+. *Gale Academic Onefile*
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Guay M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action*. Vol. 39, n. 2, pp. 165-188
- 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
- Robinson, L., Maldonado, N., and Whaley, J., (2014). *Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction*, Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference. Knoxville, Tennessee
- 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, DOI: [10.1080/01626620.2012.717032](https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032)
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA, Basic Books
- Schumm, J., & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol 10, pp. 169--179
- Siegler, R. (2016). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg
- Stradling, B. & Saunders, L. (1993). "Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils". *Educational Research*, 35:2, pp.127-137
- Σφυρόερα, Μ. (2016). Αξιοποίηση του πλαισίου της τάξης για τον σχεδιασμό. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τ. 3, κεφ. 2., σελ. 40-61). Αθήνα. Gutenberg
- Tomlison, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD
- Tomlison, C. & Cunningham-Eidson, C. (2003). *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum. Grades K-5*. Alexandria, VA: ASCD
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φιλιππάτου, Δ. , Βεντίστα, Ο. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών. Τόμος ΙΖ. τ. 68, σσ. 147-183
- Wehrmann, K. S. (2000). Baby steps: A beginner's guide. *Educational Leadership*, 58(1), 20–23
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press