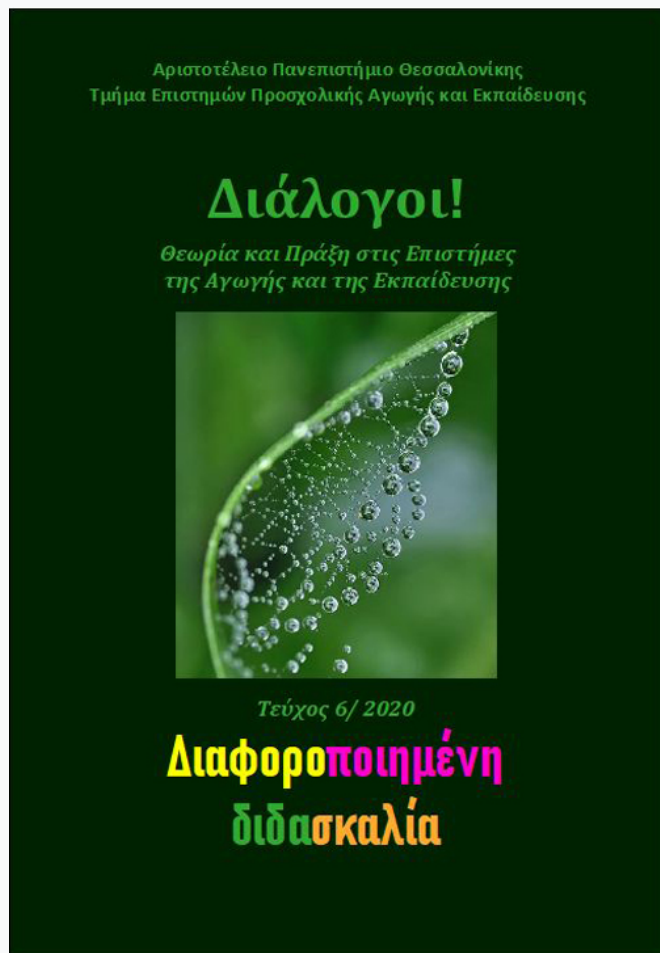


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 6 (2020)



Αναθεωρώντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο

Αναστασία Μαβίδου

doi: [10.12681/dial.23528](https://doi.org/10.12681/dial.23528)

Copyright © 2020, Αναστασία Μαβίδου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μαβίδου Α. (2020). Αναθεωρώντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 143–158. <https://doi.org/10.12681/dial.23528>

Αναθεωρώντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο

Αναστασία Μαβίδου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η θεμελιώδης αποδοχή ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό σημαίνει την ύπαρξη ποικίλων διαφορών σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο μεταξύ των παιδιών. Δεδομένου ότι αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην αξιοποίηση αυτής της ετερογένειας. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) θεωρείται μία καινοτόμα διδακτική προσέγγιση, η οποία στοχεύει στη μεγιστοποίηση της μάθησης για το κάθε παιδί, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του στην οικοδόμηση της διδασκαλίας. Παρόλο, που υπάρχουν αρκετές έρευνες που να συνηγορούν στη θετική επίδραση της ΔΔ στα παιδιά, υπάρχει σημαντικό έλλειμμα στην εφαρμογή της στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου προωθείται η Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Για το λόγο αυτό, η παρούσα δημοσίευση συζητά τα αδύναμα σημεία της ΔΔ, στα οποία έχει ασκηθεί έντονη κριτική (π.χ. μαθησιακό προφίλ/μαθησιακό στυλ, ερμηνεία των ενδιαφερόντων), η οποία αναπόφευκτα οδηγεί στην αναθεώρηση και τον εκσυγχρονισμό του πλαισίου της, προκειμένου να αυξηθεί η εφαρμοσιμότητά της στην προσχολική εκπαίδευση.

Οι προτάσεις του αναθεωρημένου πλαισίου αφορούν την ένταξη της διαθεματικότητας, την έμφαση στην αυθεντική αξιολόγηση, την τοποθέτηση του μαθησιακού στυλ σε δευτερεύοντα ρόλο, την ερμηνεία των ενδιαφερόντων σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα. Επίσης, συζητώνται οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις, αλλά και η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και εφαρμογή, ώστε να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά του στην προσχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, διαθεματικότητα, προσχολική εκπαίδευση, μαθησιακό στυλ

Abstract

The acceptance of essential idea that every child is unique means that there are various differences at the cognitive and social levels among children. Since, these characteristics of children impact the way they learn, teachers are challenged to respond effectively to everyone's learning needs. Differentiated Instruction (DI) is considered as an innovative approach for teaching and learning, as it builds upon children's diversity, in order to maximize their learning. Although the effectiveness of differentiated approach has been indicated by several empirical studies, there is a significant gap of studies that concentrate on preschool education, while scarce empirical evidence exists regarding its effectiveness in the context of an Integrated Curriculum. Therefore, the present paper discusses the criticism that DI has received (e.g. learning profile/style, interpretation of interests), which leads inevitably to the modernization and the revision of the DI's framework, in order to increase its applicability in preschool education. The

proposed framework combines the DI with the Integrated Curriculum context, places learning styles in a secondary, complementary role, updates the approach of interpretation of interests according to related cutting-edge research. Last but not least, the present paper provides several points of educational implications and stresses the need for further examination and application of this framework will shed light onto its effectiveness and its applicability.

Keywords: Differentiated Instruction, Integrated Curriculum approach, preschool education, learning styles

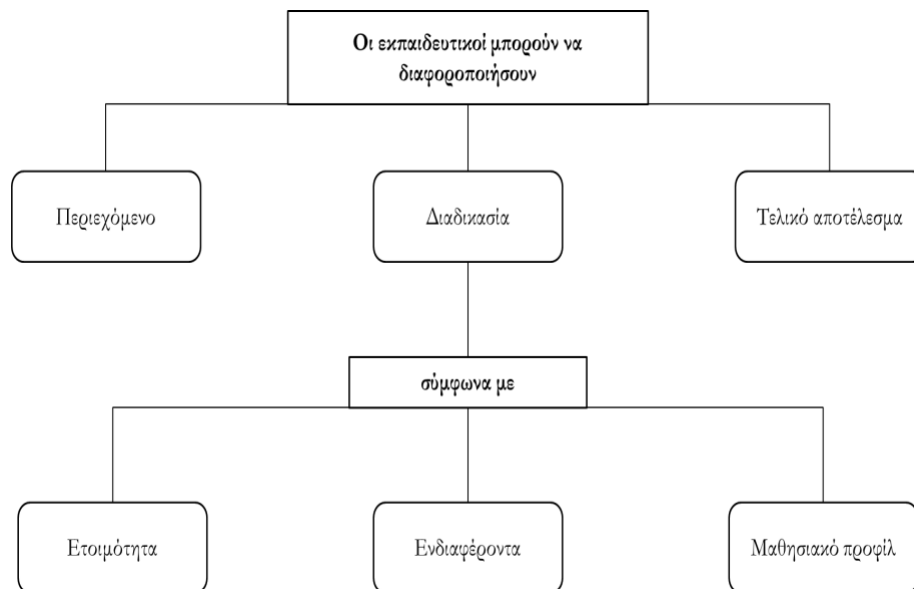
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο

Η διαφορετικότητα και η μοναδικότητα του κάθε παιδιού είναι έννοιες που θεωρούνται αυτονόητες και δεδομένες για κάθε εκπαιδευτικό σε κάθε τάξη. Σε θεωρητικό επίπεδο όλοι αναγνωρίζουν ότι το κάθε παιδί έχει το δικό του μοναδικό συνδυασμό από ταλέντα, δεξιότητες, εμπειρίες και αδυναμίες που το καθιστούν διαφορετικό από τα υπόλοιπα παιδιά. Στην πράξη όμως, ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα, σε διεθνές επίπεδο, δεν φαίνεται να δίνει το «χώρο» για να αξιοποιηθεί εκπαιδευτικά η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους, ανεξαρτήτως της βαθμίδας στην οποία διδάσκουν, σύμφωνα με τη νόρμα, εφόσον η διδασκαλία, τα εκπαιδευτικά υλικά και οι πηγές που χρησιμοποιούνται, έχουν προεπιλεγεί σύμφωνα με το επίπεδο που θεωρείται φυσιολογικό για το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών της εκάστοτε ηλικίας. Με αυτόν τον τρόπο αγνοείται κατάφορα η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, εμποδίζοντας μάλιστα τις ευκαιρίες που έχει για μάθηση και περαιτέρω ανάπτυξη, εφόσον δεν αξιοποιούνται οι πρότερες εμπειρίες και γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις, αλλά και το επίπεδο ετοιμότητάς του. Σε αυτές τις βασικές ιδέες βασίζεται η προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ), η οποία επιδιώκει να παρέχει ένα εναλλακτικό πλαίσιο οργάνωσης και εφαρμογής της διδασκαλίας, όπου η ετερογένεια των παιδιών αξιοποιείται στο μέγιστο βαθμό για την περαιτέρω ανάπτυξή τους.

Βέβαια, η ΔΔ δεν είναι η πρώτη προσέγγιση που εισάγει την ιδέα της αξιοποίησης των πρότερων εμπειριών ως σημαντικών παραγόντων για την οικοδόμηση της μάθησης. Η εποικοδομητική προσέγγιση του Piaget, και ιδιαίτερα του Vygotsky, αλλά και του Bruner που έδωσε έμφαση στο πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού, είχαν προηγηθεί και είχαν αναπτύξει λεπτομερώς αυτά τα ζητήματα, οδηγώντας σε σημαντικές αλλαγές στη διδακτική πράξη (π.χ. εποικοδομητικό μοντέλο). Η καινοτομία, όμως της ΔΔ, έγκειται στο γεγονός ότι δίνει μεγαλύτερη προβολή και αξία στη μοναδικότητα του παιδιού, χωρίς ταυτόχρονα να το απομονώνει από την υπόλοιπη τάξη.

Σύμφωνα με την Tomlinson (2004) το πλαίσιο εφαρμογής της ΔΔ περιλαμβάνει διαφορετικούς τρόπους διαφοροποίησης (περιεχομένου, διαδικασίας, τελικού αποτελέσματος), ανάλογα με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των παιδιών (ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ) (Σχήμα 1). Μάλιστα, η Tomlinson (2001, 2004) και οι Tomlinson, Brighton, Hertbert, Callahan et al. (2003) αναφέρουν μια σειρά από στρατηγικές και τεχνικές (π.χ. ευέλικτη ομαδοποίηση, διαβάθμιση, παροχή επιλογών, διαφορετική αφόρμηση), οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον/ην εκπαιδευτικό για την αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Αρκετές εμπειρικές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην εφαρμογή της ΔΔ και στην επίδρασή της στα παιδιά, αναδεικνύοντας τη θετική της σχέση με την επίτευξη υψηλής μαθησιακής επίδοσης (π.χ. Baumgartner, Lipowski, & Rush, 2003· Little, McCoach, & Reis, 2014· Mavidou & Kakana, 2019· Tieso, 2005), αλλά και στην αύξηση των κινήτρων και της ενεργής εμπλοκής τους στη διαδικασία της μάθησης (π.χ. Danzi, Reul, & Smith, 2008· Koeze, 2007· Martin & Pickett, 2013). Οι έρευνες αυτές κατέληξαν ότι τα στοιχεία που περιλαμβάνει η ΔΔ, όπως η παροχή διδασκαλίας στον κατάλληλο βαθμό προκλητικότητας για το κάθε παιδί, η δυνατότητα επιλογής των δράσεων ή του υλικού, η συνεργασία σε μικρές ομάδες και η ευέλικτη ομαδοποίηση παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της μαθησιακής τους επίδοσης. Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση τονίζει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, καθώς τα έως τώρα ερευνητικά δεδομένα είναι αρκετά περιορισμένα (Hall, 2002· Roy, Guay, & Valois, 2013· Smit & Humpert, 2012).



Σχήμα 1

Τρόποι διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Πηγή: Tomlinson, 2004)

Ειδικότερα, οι έρευνες που επικεντρώνονται στην εφαρμογή της ΔΔ στο νηπιαγωγείο είναι ελάχιστες (Dijkstra, Walraven, Mooij, & Kirschner, 2016· Wu & Chang, 2015), φανερώνοντας μία τάση παραγκωνισμού της προσχολικής εκπαίδευσης από το πεδίο της διαφοροποιημένης προσέγγισης. Βέβαια, οι αρχές που διέπουν τη σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση ανταπόδεια συνάδουν με τη φιλοσοφία της ΔΔ, ως προς την παιδοκεντρική διάσταση, τη βιωματική μάθηση, τη συνεργατικότητα, την αυθεντική αξιολόγηση κ.ά. (Brennan, 2008· Middendorf, 2008). Άλλωστε, η εφαρμογή της ΔΔ στο ελληνικό Νηπιαγωγείο προτείνεται και από το «Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο» (ΙΕΠ, 2014). Παρόλα αυτά, δεν είναι σαφές με ποιον τρόπο μπορεί να εφαρμοστεί στην προσχολική εκπαίδευση, όπου προτάσσεται η Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των ερευνών και της συζήτησης που έχει

αναπτυχθεί γύρω από τη ΔΔ επικεντρώνεται στην εφαρμογή της σε επιμέρους μαθησιακές περιοχές, όπως στη γλώσσα (π.χ. Baumgartner, Lipowski, & Rush, 2003· Little, McCoach, & Reis, 2014), στα μαθηματικά (π.χ. Faber, Glas, & Visscher, 2018· Scott, 2012· Tieso, 2005) και στις φυσικές επιστήμες (Odgers, Symons, & Mitchell, 2000). Το γεγονός αυτό δημιουργεί ένα σημαντικό χάσμα ανάμεσα στη διαφοροποιημένη προσέγγιση και τους/τις νηπιαγωγούς που έχουν την πρόθεση να την εντάξουν στην πρακτική τους.

Η ΔΔ, όμως, παρουσιάζει σε σημαντικό βαθμό συνάφεια με τη Διαθεματική προσέγγιση, κάτι που γίνεται φανερό εάν εξεταστούν οι επιμέρους αρχές στις οποίες βασίζονται οι δύο προσεγγίσεις. Αρχικά, και οι δύο αφορμώνται από την εποικοδομητική προσέγγιση, και ειδικότερα από την κοινωνιο-γνωστική θεωρία για τη μάθηση του Vygotsky (1978), αφού δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην οικοδόμηση της μάθησης, αλλά και της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (Σφυρόερα, 2007· Tomlinson et al., 2003). Ως προς τον τρόπο εργασίας προτάσσεται και στις δύο προσεγγίσεις η επεξεργασία των θεμάτων σε μικρές ομάδες παιδιών. Βέβαια, η ΔΔ εστιάζει στην ευέλικτη ομαδοποίηση, ενώ η Διαθεματική προσέγγιση στην ομαδοσυνεργατική (Ματσαγγούρας, 2006). Η κύρια διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι η ευέλικτη ομαδοποίηση επιτρέπει τον σχηματισμό ομοιογενών ομάδων, ενώ στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση επιδιώκεται η δημιουργία όσο το δυνατόν πιο ανομοιογενών ή μικτών ομάδων (Κακανά, 2008).

Η θεωρία των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner έχει κι αυτή με τη σειρά της επηρεάσει σημαντικά τις δύο προσεγγίσεις. Από τη μία, η ΔΔ αντανakλά μία γενικότερη αντίληψη για ευελιξία και πολλαπλότητα της διδασκαλίας και των τρόπων παροχής και επεξεργασίας των πληροφοριών από τα παιδιά, εφόσον αναγνωρίζει τη διαφορετικότητά τους (Heacox, 2002· Scott, 2012). Από την άλλη, η Διαθεματική προσέγγιση προτάσσει, με παρόμοιο τρόπο, την ανάγκη ποικιλίας στον τρόπο παρουσίασης και επεξεργασίας των θεμάτων προς διερεύνηση και των επιμέρους ζητημάτων, αλλά και πολλαπλότητα στους τρόπους έκφρασης των παιδιών, έτσι ώστε η θεματική προσέγγιση να ανταποκρίνεται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης (Ματσαγγούρας, 2006).

Τα ενδιαφέροντα των παιδιών αποτελούν κεντρικό σημείο και για τις δύο προσεγγίσεις. Η ΔΔ περιλαμβάνει τα ενδιαφέροντα ως ένα από τα χαρακτηριστικά του παιδιού, στα οποία χρειάζεται να ανταποκριθεί ο/η εκπαιδευτικός (Tobin & Tippett, 2014· Tomlinson, 2004). Παρομοίως, και η Διαθεματική προσέγγιση τονίζει ότι η επιλογή και ο τρόπος επεξεργασίας των θεμάτων χρειάζεται να αντλούνται και να κινητοποιούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, έτσι ώστε να έχουν προσωπικό νόημα για τα ίδια (Beane, 1991· ΙΕΠ, 2014). Η ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα οδηγεί και τις δύο προσεγγίσεις να επιδιώκουν την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για μάθηση από τα παιδιά (Heacox, 2002· Σφυρόερα, 2007· Tobin & Tippett, 2014).

Επιπρόσθετα, η εννοιοκεντρική προσέγγιση, δηλαδή η επικέντρωση σε βασικές έννοιες, ιδέες και δεξιότητες, αποτελεί σημείο σύγκλισης των δύο προσεγγίσεων. Τόσο στο πλαίσιο της ΔΔ όσο και σε αυτό της Διαθεματικής προσέγγισης προωθείται η σύνδεση μεταξύ διαφορετικών εννοιών και η συσχέτιση με την πραγματική ζωή, όπου η εκπαιδευτικός παροτρύνεται να εντοπίζει τις έννοιες-κλειδιά και τις γενικεύσεις που μπορούν να προκύψουν από το θέμα που πρόκειται να αναπτυχθεί (ΙΕΠ, 2014· Tomlinson, 2001).

Ως εκ τούτου, και οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν ως προς την παιδοκεντρικότητα που τις διαπνέει, εφόσον το παιδί τίθενται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, με τις ανάγκες, τις εμπειρίες του και τα ενδιαφέροντά του να διαμορφώνουν τη διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2006· Σφυρόερα, 2004· Tomlinson, 2001). Η σύγκλιση αυτή είναι θεμελιώδης και αποδεικνύει τις κοινές θεωρητικές ρίζες που έχουν οι δύο προσεγγίσεις, αλλά και τη συμβατότητά τους. Επομένως, και ο ρόλος του/ης εκπαιδευτικού έχει παρόμοια, αν όχι ταυτόσημα, χαρακτηριστικά, εφόσον παύει να έχει την αυθεντία του παντογνώστη, αλλά αναλαμβάνει έναν πιο διευκολυντικό και διαμεσολαβητικό ρόλο (Heacox, 2002· Tomlinson, 2001· Σφυρόερα, 2004, 2007).

Παρά την εμφανή υψηλή συμβατότητα της ΔΔ με τη Διαθεματική προσέγγιση, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε δεν βρέθηκαν έρευνες που να αναζητούν την επίδραση της ΔΔ στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης. Εξάιρεση αποτελεί η έρευνα του John (2015), όπου αναδείχθηκε από τις εκπαιδευτικούς ως θετικό στοιχείο ο συνδυασμός της ΔΔ με τη διαθεματική προσέγγιση, διότι τους βοήθησε να ανταποκριθούν πληρέστερα στις ανάγκες των παιδιών, ενώ ανέφεραν και αυξημένη συμμετοχή τους. Ωστόσο, στη δημοσίευση αυτή δεν δόθηκε έμφαση στον τρόπο που συνδυάστηκε η ΔΔ με τη διαθεματικότητα και στην επίδραση που είχε στα παιδιά.

Τα ζητήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της ΔΔ δεν περιορίζονται μόνο στην προσχολική εκπαίδευση. Όπως κάθε νέα διδακτική προσέγγιση, έτσι και η ΔΔ έχει αρκετά θολά και αδύναμα σημεία που χρήζουν κριτικής αποτίμησης και περαιτέρω διευκρίνισης ή/και αναθεώρησης, σύμφωνα με τα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών, προκειμένου να αυξηθεί η εφαρμοσιμότητα και η αποτελεσματικότητά της.

Κριτική αποτίμηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Τα αδύναμα στοιχεία της ΔΔ, στα οποία εστιάζεται η κριτική που της ασκείται, εντοπίζονται: α) στην ασάφεια που υπάρχει στο πλαίσιο εφαρμογής της, και ειδικότερα στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών/τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς, β) στο μαθησιακό προφίλ και το μαθησιακό στυλ που περιλαμβάνει, ως ένα από τα χαρακτηριστικά του παιδιού και γ) τον τρόπο που προσεγγίζει τα ενδιαφέροντα.

Το πλαίσιο εφαρμογής της ΔΔ, παρά την έντονη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί γι' αυτήν, παραμένει αρκετά θολό και χρήζει περαιτέρω διευκρίνισης. Το κύριο σημείο κριτικής είναι ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν λαμβάνει κανενός είδους καθοδήγηση ή υποστήριξη με την παροχή κατευθυντήρων γραμμών που θα λειτουργήσουν ως κριτήρια στην επιλογή του καταλληλότερου, κάθε φορά, τρόπου διαφοροποίησης (Desisle, 2015· Taylor, 2017). Ως εκ τούτου, δημιουργείται έντονα ανασφάλεια ως προς την ορθότητα των επιλογών του/ης και την αποτελεσματικότητα της ΔΔ, καθώς δεν μπορεί ποτέ να είναι σίγουρος/η σε ποιες περιπτώσεις είναι αναγκαίο να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα, στο μαθησιακό προφίλ ή στην ετοιμότητα των παιδιών. Επίσης, δεν είναι ξεκάθαρο πόσο συχνά μπορεί να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του/της, δεδομένου ότι πρόκειται για μία επίπονη διαδικασία, εάν αυτή τεθεί σε καθημερινή βάση, που περιλαμβάνει συνεχή αξιολόγηση των χαρακτηριστικών των παιδιών, τα οποία μάλιστα είναι αρκετά μεταβαλλόμενα, ειδικά στις μικρές ηλικίες.

Το μαθησιακό προφίλ είναι ένα ακόμη προβληματικό και ασαφές σημείο, διότι αποτελεί όρο «ομπρέλα», που περιλαμβάνει τις προτιμήσεις στον τρόπο εργασίας του παιδιού, το μαθησιακό στυλ ή στυλ μάθησης και τις προτιμήσεις στο επίπεδο θορύβου,

στη διαμόρφωση, τη θερμοκρασία και το φωτισμό του χώρου, οι οποίες σχετίζονται με το φύλο και την κουλτούρα (Tomlinson et al., 2003). Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι ως όρος παρουσιάζει μεγάλη πολυπλοκότητα, καθώς δεν είναι σαφές με ποιον τρόπο διαμορφώνεται το μαθησιακό προφίλ, πώς ακριβώς επιδρούν όλοι οι επιμέρους παράγοντες και τι είδους μαθησιακά προφίλ υπάρχουν. Επομένως, καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο για τον/ην εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί σε αυτή τη σύνθεση των διαφορετικών στοιχείων και αναδεικνύεται η ανάγκη για αποσαφήνιση ή αναθεώρησή του.

Στο πλαίσιο του μαθησιακού προφίλ εντάσσεται το μαθησιακό στυλ, το οποίο συγκεντρώνει έντονη κριτική και αντιπαράθεση στην επιστημονική κοινότητα, με κάποιους ερευνητές να μιλούν ακόμη και για «μύθο» (Bannister, 2016· Scott, 2010), ενώ αμφισβητείται έντονα η επίδραση που έχουν στη μάθηση (Cassidy, 2004· Landrum & McDuffie, 2010· Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2008). Παρόλο που υπάρχει πληθώρα μοντέλων κατηγοριοποίησης των μαθησιακών στυλ, η εμπειρική τους απόδειξη παρουσιάζει προβλήματα, διότι οι έρευνες που έχουν δημοσιοποιηθεί είναι ελάχιστες και διεγείρουν σημαντικά μεθοδολογικά ζητήματα ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους (Cassidy, 2004· Kirschner, 2017· Landrum & McDuffie, 2010). Ιδιαίτερα, δεν έχει αποδειχθεί ότι η διδασκαλία που προσαρμόζεται στα μαθησιακά στυλ μπορεί να είναι περισσότερο επωφελής για τα παιδιά (Landrum & McDuffie, 2010· Scott, 2010). Αντιθέτως, οι Pashler et al. (2008) τονίζουν ότι οι έρευνες που έχουν ακολουθήσει αυστηρά μεθοδολογικά κριτήρια κατέληξαν σε αρνητικά αποτελέσματα για την επίδραση των μαθησιακών στυλ στη μάθηση των παιδιών, παρά σε θετικά. Σε κάθε περίπτωση, τα μαθησιακά στυλ, ανεξαρτήτως κατηγοριοποίησης, φαίνεται να χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, προτού ενταχθούν στη ΔΔ. Βέβαια, η Tomlinson (2009) έχει αναφερθεί σε αυτά, τοποθετώντας τα σε δευτερεύουσα χρησιμότητα σε σύγκριση με την ετοιμότητα του παιδιού. Ωστόσο, κάτι τέτοιο χρειάζεται να διευκρινιστεί και να διασαφηνιστεί με ποιον ακριβώς τρόπο και εάν, τελικά, αξίζει τον κόπο και τον χρόνο του/της εκπαιδευτικού για προσαρμογή της διδασκαλίας με βάση τα μαθησιακά στυλ, αλλά και, γενικώς, το μαθησιακό προφίλ.

Επίσης, η προσέγγιση της έννοιας του ενδιαφέροντος στο πλαίσιο της ΔΔ εγείρει αρκετούς προβληματισμούς, διότι φαίνεται να υιοθετείται μία ψυχολογική ερμηνεία του ενδιαφέροντος, σύμφωνα με την οποία το ενδιαφέρον ενός παιδιού συνδέεται περισσότερο με τον καθαυτό τύπο του υλικού και της δράσης (π.χ. πλαστελίνη, κούκλες, οικοδομικό υλικό, ζωγραφική) και λιγότερο με το περιεχόμενο της δράσης στην οποία εμπλέκεται και η οποία αντανακλά τις πρότερες εμπειρίες του από τον κοινωνικό περίγυρο (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα) (Chesworth, 2016· Hedges & Cooper, 2016· Hedges, Cullen, & Jordan, 2011). Έτσι, τα ενδιαφέροντα αξιοποιούνται ως «οχήματα» για την επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων που έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός, κι όχι ως αυτούσιες πηγές για την ανάπτυξη του περιεχομένου των δραστηριοτήτων (Chesworth, 2018). Η αντιμετώπιση αυτή των ενδιαφερόντων τα κατηγοριοποιεί σε αξιοποιήσιμα και μη, εάν δεν συνάδουν με τις επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος, παραβλέποντας συνήθως όσα σχετίζονται με την ποπ κουλτούρα, η οποία καταλαμβάνει μεγάλο μέρος από την καθημερινότητα των παιδιών (δημοφιλείς ήρωες κινουμένων σχεδίων, ταινίες, διαφημίσεις, εταιρείες) (Birbili, 2018· Hedges, Cullen, & Jordan, 2011). Επομένως, η επικαιροποίηση της οπτικής της ΔΔ ως προς τα ενδιαφέροντα καθίσταται αναγκαία, εφόσον στο πλαίσιό της καταλαμβάνουν κεντρική θέση. Η επικαιροποίηση, λοιπόν, αυτή θα συμβάλει όχι μόνο στη σύμπνοια με τα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών, αλλά στη

διεθνή συζήτηση και στον προβληματισμό σχετικά με τον ορισμό των ενδιαφερόντων, τις πρακτικές εντοπισμού, την ερμηνεία και την ουσιαστική αξιοποίησή τους (Birbili, 2018), ώστε να διασφαλιστεί ότι η ανταπόκριση αφορά πράγματι τα αυθεντικά ενδιαφέροντα των παιδιών και όχι μία επιφανειακή ανάγνωσή τους.

Η κριτική που έχει ασκηθεί στα επιμέρους σημεία της ΔΔ, σε καμία περίπτωση δεν μειώνουν την αξία της. Αντιθέτως, η κάθε κριτική έχει ως σκοπό την ενδυνάμωση της προσέγγισης, η οποία συνταιριάζει σημαντικές καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (π.χ. εργασία σε ομάδες, ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα, εννοιοκεντρική διδασκαλία κ.ά.). Εξάλλου, όσο τα ερευνητικά δεδομένα εξελίσσονται, τόσο και μία καινοτόμα διδακτική προσέγγιση οφείλει να αναθεωρείται, να προσαρμόζεται και να αναπτύσσεται συνεχώς, προκειμένου να παρέχει ποιοτικές μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά.

Αναθεώρηση του πλαισίου εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

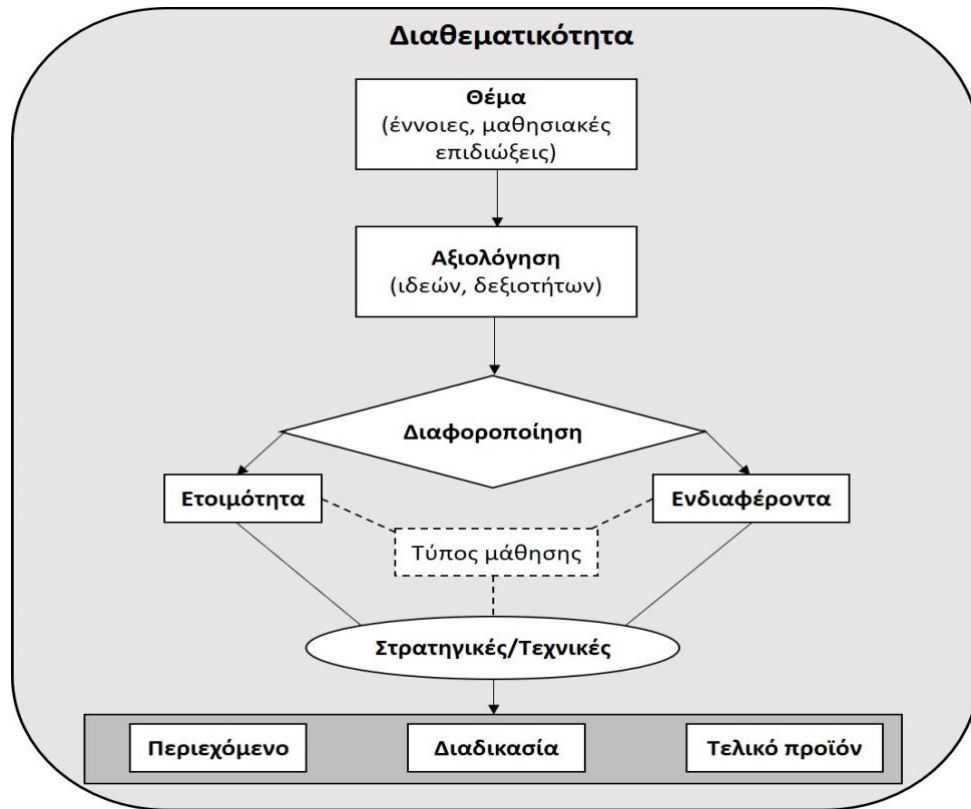
Λαμβάνοντας υπόψη τον υψηλό βαθμό συνάφειας μεταξύ της ΔΔ και της Διαθεματικής προσέγγισης, όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω, προτείνεται ένα αναθεωρημένο πλαίσιο για την εφαρμογή της ΔΔ στην προσχολική εκπαίδευση, όπου η διαφοροποίηση εντάσσεται εξ ολοκλήρου στο πλαίσιο της διαθεματικότητας.

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2, το πρώτο βήμα στον διαφοροποιημένο σχεδιασμό θα πρέπει να είναι η εστίαση στις βασικές έννοιες του θέματος που πρόκειται να αναπτυχθεί και στις μαθησιακές επιδιώξεις που επιθυμεί να επικεντρωθεί ο/η εκπαιδευτικός. Η εστίαση αυτή διευκολύνει τον εντοπισμό εκείνων των ιδεών ή/και δεξιοτήτων των παιδιών που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των επιδιώξεων, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση ο/η εκπαιδευτικός να σχεδιάσει την κατάλληλη αρχική αξιολόγηση για τη διερεύνησή τους.

Έπειτα, τα δεδομένα που έχει συλλέξει μπορούν να καθοδηγήσουν τις αποφάσεις του/της, λαμβάνοντας υπόψη τα εξής κριτήρια: α) εάν οι ιδέες/δεξιότητες των παιδιών βρίσκονται σε μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους, τότε ίσως η ανταπόκριση στην ετοιμότητα να είναι πιο κατάλληλη, ή β) εάν οι ιδέες/δεξιότητες των παιδιών δεν παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση, τότε η ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα, πιθανόν να διευκόλυνε τη διαδικασία της μάθησης, ή γ) εάν κάποια παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, έχουν σχετικές εμπειρίες από το περιβάλλον τους ή, αντιθέτως, μειωμένο ενδιαφέρον για το θέμα, ή δεν έχουν σχετικές πρότερες εμπειρίες, τότε η ανταπόκριση στα διαφορετικά ενδιαφέροντα μπορεί να ενισχύσει την κινητοποίησή τους και να αναζωπυρώσει ή να ικανοποιήσει την περιέργειά τους παρακινώντας τα στην επίτευξη των επιδιώξεων.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο όρος «ετοιμότητα» αναφέρεται από τους Tomlinson et al. (2003) στην «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του παιδιού. Η οριοθέτηση της ετοιμότητας με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί αρκετή σύγχυση, διότι είναι αρκετά γενική και ασαφής και είναι πιθανόν να οδηγήσει τον/την εκπαιδευτικό σε μία γενική αρχική αξιολόγηση, η οποία δεν είναι σαφώς εστιασμένη, κάτι που επιφέρει συλλογή πολλών πληροφοριών, άρα και μεγάλου φόρτου εργασίας, υπονομεύοντας τη σημασία της αξιολόγησης και οδηγώντας αναπόφευκτα στην αποφυγή της. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα πρόταση αναθεώρησης η ετοιμότητα του παιδιού προσδιορίζεται από τις αρχικές ιδέες και το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων του, οι οποίες όμως σχετίζονται

αποκλειστικά με τις βασικές έννοιες και δεξιότητες που περιλαμβάνονται στις μαθησιακές επιδιώξεις της προκείμενης διδακτικής παρέμβασης και κρίνονται απαραίτητες για την επεξεργασία και τη διερεύνηση του θέματος.



Σχήμα 2

Πρόταση αναθεώρησης του πλαισίου εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο

Από την άλλη, ο όρος «ενδιαφέροντα» προσδιορίζεται στο παρόν πλαίσιο με την έννοια των «κεφαλαίων γνώσεων» (funds of knowledge), τα οποία οικοδομεί το παιδί από τις δραστηριότητες που συμμετέχει μαζί με τον κοινωνικό περίγυρό του και τα οποία μεταφέρει στο παιχνίδι του (Chesworth, 2016· Hedges & Cooper, 2016· Hedges, Cullen, & Jordan, 2011). Η ερμηνεία αυτή των ενδιαφερόντων λαμβάνει υπόψη της την σύγχρονη έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη, η οποία προσεγγίζει την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση, καθώς τα ενδιαφέροντα νοούνται ως αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον κοινωνικό περίγυρο και το φυσικό περιβάλλον του (Birbili, 2018· Chesworth, 2016, 2018· Hedges & Cooper, 2016· Hedges, Cullen, & Jordan, 2011). Η «ανάγνωση» των ενδιαφερόντων των παιδιών με την έννοια των «κεφαλαίων γνώσης» διευκολύνει τον/την εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί ουσιαστικά σε αυτά (Hedges, Cullen, & Jordan, 2011).

Σε πιο πρακτικό επίπεδο, δεδομένου ότι το παιχνίδι παραμένει ο πιο κοινός τρόπος για να παρουσιάσει το παιδί το ενδιαφέρον του, αλλά και να το εμπλουτίσει και

να το διευρύνει (Hedges & Cooper, 2016), ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διασφαλίσει ότι οι συνθήκες παιχνιδιού στην τάξη δεν εμποδίζουν ή αλλοιώνουν την ανάδειξη τους. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι προτιμότερο να παρέχονται υλικά που παρουσιάζουν έναν υψηλό βαθμό αφαιρετικότητας και ευελιξίας (π.χ. τουβλάκια, υφάσματα, πλαστελίνες), γιατί παρέχουν μεγαλύτερο εύρος χρήσεων (Chesworth, 2016) και όχι υλικά σαφώς δομημένα που ορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο χρήσης τους (π.χ. κούκλες, αυτοκινητάκια, κουζινικά). Επίσης, θεωρείται σημαντική η συνεργασία του/ης εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον, η οποία μπορεί να φωτίσει πλευρές που αφορούν τις επιλογές του παιδιού στο παιχνίδι και τις πρότερες εμπειρίες του, ώστε να είναι σε θέση ο/η εκπαιδευτικός να τις αξιοποιήσει στη μαθησιακή διαδικασία (Hedges & Cooper, 2016· Hedges, Cullen, & Jordan, 2011).

Εκτιμάται ότι η ανάπτυξη της ΔΔ μέσα στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, και η ανταπόκριση των ενδιαφερόντων από το πρίσμα της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης, μπορούν να οδηγήσουν σε πρακτικές όπου η ανταπόκριση σε αυτά θα είναι περισσότερο ενισχυμένη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, για παράδειγμα, όταν η εκπαιδευτικός παρατηρεί προσεκτικά και συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι μιας ομάδας παιδιών, και στη συνέχεια επιδιώκει να διευρύνει το ενδιαφέρον που έχει αναδυθεί στην ομάδα και να αναζητήσει κοινούς τόπους σε άλλες καταστάσεις και σε άλλες ομάδες παιδιών, οδηγώντας τελικά στην επιλογή του θέματος προς διερεύνηση. Έπειτα, ακολουθώντας τις αρχές της ΔΔ μπορεί να παρέχει διαφορετικές διεξόδους για ανάπτυξη επιμέρους πτυχών του θέματος σε ομάδες παιδιών που παρουσιάζουν κοινά ενδιαφέροντα, αξιοποιώντας τις στρατηγικές της ανάπτυξης κέντρων ενδιαφέροντος και των ανεξάρτητων μελετών, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η παροχή επιλογών.

Μία άλλη αλλαγή που προτείνεται στο παρόν πλαίσιο αναθεώρησης είναι η αποφυγή του μαθησιακού προφίλ, διότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, παρουσιάζει μεγάλη ασάφεια και ετερόκλητα μεταξύ τους στοιχεία. Η Tomlinson (2009), εστιάζοντας μόνο στα μαθησιακά στυλ, είχε τονίσει ότι η ανταπόκριση σε αυτά δεν θα πρέπει να παραβλέπει την ετοιμότητα των παιδιών, ενώ ξεχώρισε την κατηγοριοποίηση των Dunn και Dunn (1987) (οπτικός, ακουστικός, κιναισθητικός τύπος), η οποία αναφέρεται περισσότερο στον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας. Μέσα από το πρίσμα αυτό, η ανταπόκριση στα μαθησιακά στυλ επιτυγχάνεται σε επίπεδο διαδικαστικό, και όχι σε ουσιαστική και εις βάθος διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Επίσης, τα μαθησιακά στυλ τίθενται σε δευτερεύοντα ρόλο σε σχέση με την ετοιμότητα, εφόσον η τυφλή προσαρμογή με βάση το στυλ μάθησης δεν μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο εάν η δραστηριότητα βρίσκεται έξω και πέρα από τις δυνατότητες του παιδιού.

Για τους λόγους αυτούς, στην παρούσα πρόταση αναθεώρησης της ΔΔ περιλαμβάνεται μόνο η ανταπόκριση στους τύπους μάθησης, ως μία απλή και εύκολα κατανοητή κατηγοριοποίηση. Ωστόσο, η ανταπόκριση σε αυτά προτείνεται με επιφύλαξη, λόγω της ελλιπούς ερευνητικής υποστήριξης, αλλά και γιατί στις μικρές ηλικίες δεν έχουν ακόμη εδραιωθεί και είναι πιθανόν να αλλάζουν ή τα παιδιά να βρίσκονται σε περισσότερους από δύο τύπους την ίδια στιγμή (Middendorf, 2008). Επίσης, η περίληψη των τύπων μάθησης έχει ένα καθαρά συμπληρωματικό και δευτερεύοντα ρόλο σε σχέση με το αρχικό πλαίσιο της ΔΔ της Tomlinson (2004). Αυτό σημαίνει ότι η ανταπόκριση γίνεται καταρχήν για την ετοιμότητα ή τα ενδιαφέροντα και έπειτα μπορεί να γίνει διαφοροποίηση με παροχή εναλλακτικού υλικού, σύμφωνα με

τους τύπους μάθησης, μόνο εάν το κρίνει απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται ότι η δραστηριότητα με την οποία θα εμπλακεί το παιδί θα βρίσκεται στα όρια των δυνατοτήτων του, θα είναι ενδιαφέρουσα για το ίδιο και θα μπορεί να επεξεργαστεί το κατάλληλο υλικό ανάλογα με την προτίμηση στον τύπο μάθησής του. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η περαιτέρω έρευνα και οι εκπαιδευτικές εφαρμογές είναι απαραίτητες σε αυτό το πεδίο για να διευκρινιστεί και να αποφασιστεί εάν τελικά η ανταπόκριση στα μαθησιακά στυλ έχει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στο παιδί προσχολικής ηλικίας.

Το επόμενο σημαντικό βήμα, εφόσον αποφασιστεί, ανάλογα με τα δεδομένα της αξιολόγησης, με βάση ποιο χαρακτηριστικό των παιδιών χρειάζεται να γίνει διαφοροποίηση (ετοιμότητα ή ενδιαφέροντα), είναι η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής ή τεχνικής. Δεδομένου ότι κάποιες από αυτές απαιτούν δεξιότητες (π.χ. ανάγνωσης, γραφής) που τα νήπια δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πλήρως, χρειάζεται να γίνει μία προσεκτική επιλογή των στρατηγικών/τεχνικών που είναι εφαρμόσιμες. Προηγούμενη έρευνα (Mavridou & Kakana, 2019) έδειξε ότι αυτές που εφαρμόστηκαν με επιτυχία για την ανταπόκριση στην ετοιμότητα ήταν η διαβάθμιση της δραστηριότητας και η διαβάθμιση του υλικού, με την παροχή εναλλακτικού περιεχομένου, ή την απλοποίηση, ή τη διαβάθμιση με τη βοήθεια της ταξινομίας του Bloom. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έθεταν επιμέρους μικρότερους στόχους, ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας, οι οποίοι οδηγούσαν στην επίτευξη της βασικής μαθησιακής επιδίωξης της εκάστοτε δραστηριότητας.

Για την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα, φάνηκε ότι η παροχή επιλογών (με τη χρήση του πίνακα επιλογών) και τα κέντρα ενδιαφέροντος είχαν υψηλή εφαρμοσιμότητα στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι τα κέντρα ενδιαφέροντος, παρόλο που ταιριάζουν στον τρόπο οργάνωσης της τάξης, δεν είχαν ιδιαίτερα μεγάλη αποδοχή από τα παιδιά. Οι αιτίες μπορεί να είναι πολλές και ποικίλες, όπως ο τρόπος που οργανώθηκαν από την εκπαιδευτικό, σε σχέση με την εμφάνιση που τους έδωσε από αισθητικής άποψης, την ενθάρρυνση που υπήρχε από μέρους της, αλλά και το βαθμό στον οποίο αφορούσαν πτυχές του θέματος που πράγματι ενδιέφεραν τα παιδιά. Συνεπώς, προτείνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ελκυστικότητα, αλλά κυρίως στη δημιουργία κέντρων που πραγματικά να βασίζονται στα πορίσματα της αξιολόγησης των ενδιαφερόντων που έχει προηγηθεί. Εάν τα κέντρα ενδιαφέροντος τελικά προσελκύσουν κάποια παιδιά, τότε η νηπιαγωγός θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένη για να ενθαρρύνει την περαιτέρω διερεύνηση της πτυχής αυτής του θέματος. Σε αυτή την περίπτωση, αναπτύσσεται μία ανεξάρτητη μελέτη που προσομοιάζει με τα σχέδια εργασίας, αλλά υλοποιείται από κάποια παιδιά ή ακόμα και ατομικά. Στην έρευνα των Mavridou και Kakana (2019) δεν παρατηρήθηκαν ανεξάρτητες μελέτες, όμως, επειδή υπάρχει σύμπτωση της στρατηγικής αυτής με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, είναι μία πρακτική που χρειάζεται να προωθηθεί, ίσως όταν εκπαιδευτικοί και παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη ΔΔ.

Από την άλλη, η παροχή επιλογών είναι συχνά ο βασικός τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα. Χρειάζεται όμως, ιδιαίτερη προσοχή στο σχεδιασμό της συγκεκριμένης τεχνικής, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται πραγματικά στα διαφορετικά ενδιαφέροντα και να μην τα αντιμετωπίζει επιφανειακά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την αποφυγή επιλογών που περιλαμβάνουν τυποποιημένες δράσεις, π.χ. αναπαράσταση με πλαστελίνη ή με ζωγραφική, αλλά που

αντανακλούν τα κεφάλαια γνώσης των παιδιών. Επίσης, είναι χρήσιμο να μην περιλαμβάνονται περισσότερες από 4-5 επιλογές, ώστε να αποφευχθεί η σύγχυση στα παιδιά, αλλά και να εδραιωθούν διαδικασίες μυστικής επιλογής, για να εξασφαλιστεί ότι το κριτήριο για την επιλογή του κάθε παιδιού είναι πράγματι το ενδιαφέρον του.

Μετά την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής ή τεχνικής ο/η εκπαιδευτικός οδηγείται στο τελευταίο βήμα, που είναι ο εντοπισμός του στοιχείου της διδασκαλίας που θα διαφοροποιηθεί (περιεχόμενο, διαδικασία, τελικό προϊόν). Έτσι, τα στοιχεία της διδασκαλίας βρίσκονται χαμηλότερα στο παρόν πλαίσιο εφαρμογής, σε σχέση με την πρόταση της Tomlinson (2004). Η μετακίνησή τους προς τα κάτω συνέβη, επειδή κρίνεται σημαντικότερο να προηγηθούν μία σειρά από ουσιαστικές αποφάσεις, που θα κατευθύνουν εν τέλει την επιλογή του στοιχείου που πρόκειται να διαφοροποιηθεί. Με άλλα λόγια, για τον/ην εκπαιδευτικό που πρόκειται να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του/της έχει μικρότερη σημασία εάν η διαφοροποίηση εντοπίζεται στο περιεχόμενο ή στη διαδικασία ή στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά έχει μεγαλύτερη αξία να έχει επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται η μεγιστοποίηση της εφαρμοσιμότητας της ΔΔ.

Συνοψίζοντας, η πρόταση αναθεώρησης και προσαρμογής της ΔΔ για το νηπιαγωγείο διαφέρει από το πλαίσιο που προτείνει η Tomlinson (2004), ως προς τα εξής σημεία:

- εντάσσεται στο πλαίσιο της Διαθεματικότητας, καθώς μέσα από το θέμα και την ανάλυσή του σε βασικές μαθησιακές επιδιώξεις προωθείται η εννοιολογική διδασκαλία,
- περιλαμβάνει με πιο εμφανή τρόπο το ρόλο της αξιολόγησης και την αξιοποίηση των πληροφοριών που συλλέγονται,
- προτάσσει τα χαρακτηριστικά των παιδιών ως πυξίδα για τη διαφοροποίηση των στοιχείων της διδασκαλίας, αντιστρέφοντας τη σειρά εμφάνισής τους,
- τοποθετεί σε δευτερεύοντα, συμπληρωματικό ρόλο την ανταπόκριση στα μαθησιακά στυλ και προτείνει την κατηγοριοποίηση με βάση τους τύπους μάθησης, και
- ενδυναμώνει το ρόλο των στρατηγικών/τεχνικών στην αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η πρόταση αυτή που κατατίθεται δεν μπορεί να θεωρηθεί ως παγιωμένη, καθώς περαιτέρω ερευνητικές εφαρμογές περισσότερο εστιασμένες στο συγκεκριμένο πλαίσιο θα φωτίσουν επιμέρους στοιχεία για βελτιστοποίηση και αλλαγή. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, αποτελεί ένα μικρό βήμα για την βαθύτερη κατανόηση του τρόπου εφαρμογής της ΔΔ, έτσι ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά και πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες υψηλής ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση.

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις και μελλοντική έρευνα

Η πρόταση αναθεώρησης του πλαισίου εφαρμογής της ΔΔ που παρουσιάστηκε και αναλύθηκε σκοπεύει στην αποσαφήνιση των θολών σημείων, τα οποία έχουν δεχθεί έντονη κριτική από την ακαδημαϊκή κοινότητα, και παράλληλα αναδεικνύεται η εφαρμοσιμότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης στην προσχολική εκπαίδευση. Από το αναθεωρημένο αυτό πλαίσιο προκύπτουν και ποικίλες εκπαιδευτικές

προεκτάσεις που μπορούν να διευκολύνουν τους/ις νηπιαγωγούς στην ένταξή της στην πρακτική τους.

Πρωτίστως, φαίνεται ότι η αυθεντική αξιολόγηση παίζει ουσιαστικό ρόλο σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ότι η διδασκαλία θα έχει νόημα για τα παιδιά και η διαφοροποίηση δεν θα είναι σε επιφανειακό επίπεδο. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός που επιθυμεί να ανταποκριθεί στις διαφορές, χρειάζεται πρώτα από όλα να ξεκινήσει να αξιολογεί, με όποιο τρόπο επιθυμεί (π.χ. συστηματική παρατήρηση, συνεντεύξεις), με την προϋπόθεση ότι είναι εστιασμένη και σε άμεση συνάφεια με τις μαθησιακές επιδιώξεις, και όχι γενική ή να αφορά όλο το εύρος των δυνατοτήτων των παιδιών. Το γεγονός, όμως, ότι δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση δημιουργεί ζητήματα για περαιτέρω έρευνα, όπως η κατάλληλη διαχείριση των πληροφοριών που συλλέγει ο/η εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης και ο τρόπος αξιοποίησής τους στη διαφοροποίηση της επερχόμενης διδασκαλίας. Περισσότερες εφαρμογές του αναθεωρημένου πλαισίου στην προσχολική τάξη θα μπορούσαν να αναδείξουν τρόπους αξιολόγησης που να είναι ευέλικτοι και λιγότερο χρονοβόροι για τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμόζονται εύκολα.

Η γενικότερη οργάνωση της τάξης είναι ένα ακόμα σημείο που χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση. Η σύγχρονη τάξη του νηπιαγωγείου είναι οργανωμένη σε διακριτές γωνιές και δεν χαρακτηρίζεται από τον απαιτούμενο βαθμό ευελιξίας, ο οποίος θα αποτελέσει το πρόσφορο έδαφος για την αυθεντική έκφραση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι τους. Επομένως, τα ενδιαφέροντα των παιδιών δεν είναι πάντοτε σίγουρο ότι εκφράζονται πλήρως. Η ευελιξία στην οργάνωση της τάξης μπορεί να επηρεάσει και την ανάπτυξη της συνεργατικότητας μεταξύ των παιδιών, εάν η/ο εκπαιδευτικός δημιουργήσει τις συνθήκες στο χώρο για επαφή και αλληλεπίδραση μεταξύ τους και όχι μόνο με την μετωπική παράθεση των καθισμάτων που παρατηρείται στην «παρεούλα» ή στην ατομική εργασία που προωθείται στα τραπέζια εργασίας. Μία τάξη οργανωμένη ως προς τη διάταξη του χώρου και ως προς το περιεχόμενο του υλικού με αυτά τα χαρακτηριστικά, μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων.

Ο τρόπος αναγνώρισης και ερμηνείας των ενδιαφερόντων είναι ένα νέο πεδίο που προσφέρεται για περαιτέρω έρευνα, ειδικά στο πλαίσιο της ΔΔ. Η νέα οπτική για τα ενδιαφέροντα είναι σε θέση να ανανεώσει την διαφοροποιημένη προσέγγιση και να οδηγήσει σε πιο ουσιαστική ανταπόκριση σε αυτά. Ωστόσο, δεν αρκεί η ερμηνεία των ενδιαφερόντων των παιδιών, αλλά απαιτείται και συνειδητοποίηση και από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό για τον τρόπο που επηρεάζουν τα δικά του/της ενδιαφέροντα στην επιλογή των θεμάτων και των δραστηριοτήτων που επιλέγει να αναπτύξει στην τάξη.

Εν τέλει, είναι φανερό ότι η ΔΔ και το αναθεωρημένο πλαίσιο που προτείνεται παρέχει σημαντικές προεκτάσεις για τη διασαφήνιση του πλαισίου εφαρμογής της στην προσχολική εκπαίδευση. Από τις προεκτάσεις αυτές αναδεικνύεται ότι η προσχολική εκπαίδευση ενδείκνυται για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων δράσεων και ότι η ΔΔ μπορεί να είναι μία εφαρμόσιμη και αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση που θα προσφέρει ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά.

Συμπέρασμα

Η ΔΔ παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά εμπλέκονται σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες βρίσκονται μέσα στα όρια της δικής τους «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» και λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη, ενώ έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν και να χαράξουν το δικό τους μονοπάτι στη διαδικασία της μάθησής τους. Η παιδοκεντρικότητα που χαρακτηρίζει τη ΔΔ ενδυναμώνει το ρόλο του παιδιού, το οποίο τελικά είναι σε θέση να επιτύχει υψηλότερους στόχους και σε μεγαλύτερο βάθος, όταν βρίσκεται σε ένα πλαίσιο που απολαμβάνει το σεβασμό στην προσωπικότητα, στις ανάγκες και στις επιλογές του.

Η έλλειψη αντίστοιχων εμπειρικών ερευνών που να μελετούν την αποτελεσματικότητα της ΔΔ γενικώς στην εκπαίδευση, αλλά και ιδιαιτέρως στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, καθιστούν τα πορίσματα των υπαρχουσών και των μελλοντικών ερευνών ιδιαίτερα σημαντικά. Προκειμένου, όμως, να πραγματοποιηθεί η καθολική εφαρμογή της ΔΔ, χρειάζεται να αναπτυχθεί ένα σαφές πλαίσιο που να διευκρινίζει και να απλοποιεί τον τρόπο εφαρμογής της. Λαμβάνοντας υπόψη τα σημεία στα οποία ασκήθηκε κριτική στη ΔΔ, αλλά και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν αναφορές για προσαρμογή της στην προσχολική εκπαίδευση, η πρόταση για αναθεώρηση και προσαρμογή του πλαισίου εφαρμογής της ΔΔ στο νηπιαγωγείο αποκτά ενδιαφέρον τόσο για την ανάπτυξη ερευνητικών εφαρμογών στο πεδίο αυτό, όσο και για την παροχή ενός σαφέστερου πλαισίου που θα διευκολύνει την υιοθέτησή της στην προσχολική εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας, η ΔΔ, όπως και καμία διδακτική προσέγγιση, δεν θα πρέπει να θεωρείται πανάκεια για την επίλυση όλων των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σύγχρονη εκπαίδευση. Στοχεύει όμως να βελτιώσει την καθημερινότητα, πρωτίστως των παιδιών, αλλά και των εκπαιδευτικών, παρέχοντας έναν τρόπο διαχείρισης της συνεχώς αυξανόμενης ανομοιογένειας στις σύγχρονες τάξεις, αξιοποιώντας επιμέρους καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (π.χ. αυθεντική αξιολόγηση, εννοιοκεντρική διδασκαλία, εργασία σε ομάδες) και προσφέροντας ευελιξία και ποικιλία στην τάξη, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο χώρο και χρόνο στα παιδιά να «ανασάνουν» και να αναπτυχθούν, όχι μόνο μαθησιακά, αλλά κυρίως ως αυτόνομες προσωπικότητες.

Βιβλιογραφία

- Bannister, N. A. (2016). Breaking the spell of differentiated instruction through equity pedagogy and teacher community. *Cultural Studies of Science Education*, 11, 335-347. doi:10.1007/s11422-016-9766-0
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiate instruction* [Master's Dissertation]. Chicago, IL: Saint Xavier University.
- Beane, J. (1991). The middle school: The natural home of integrated curriculum. *Educational Leadership*, 49, 9-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ432772>
- Birbili, M. (2018). Children's interests in the early years classroom: Views, practices and challenges. *Learning, Culture and Social Interaction*, in press, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.006>
- Brennan, S. A. (2008). *Differentiated instruction and literacy skill development in the preschool classroom* (Doctoral dissertation). Iowa State University.

- Cassidy, S. (2004). Learning styles: an overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology, 24*(4), 419-444.
- Chesworth, L. (2016). A funds of knowledge approach to examining play interests: listening to children's and parents' perspectives. *International Journal of Early Years Education, 24*(3), 294-308. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1188370>
- Chesworth, L. (2018). Theorizing young children's interests: making connections and in-the-moment happenings. *Learning, Culture and Social Interaction, in press*. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.010>
- Danzi, J., Reul, K., & Smith, R. (2008). *Improving student motivation in mixed ability classrooms using differentiated instruction* (Master's Dissertation). Chicago, IL: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc.
- Delisle, J. (2015). Differentiation doesn't work. Commentary published on 06/01/2015 at <https://www.edweek.org/ew/articles/2015/01/07/differentiation-doesnt-work.html>
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., Kirschner, P. A. (2016). Factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction in kindergarten. *Research Papers in Education, 32*(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1158856>
- Dunn, K., & Dunn, R. (1987). Dispelling outmoded beliefs about student learning. *Educational Leadership, 44*(6), 55-62.
- Faber, J. M., Glas, C. A. W., & Visscher, A. J. (2018). Differentiated Instruction in a data-based decision-making context. *School Effectiveness and School Improvement, 29*, 46-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1366342>
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction: Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis: Free spirit publishing.
- Hedges, H., & Cooper, M. (2016). Inquiring minds: theorizing children's interests. *Journal of Curriculum Studies, 48* (3), 303-322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1109711>
- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies, 43*(2), 185-205. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2010.511275>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ. (2014). *Οδηγός της νηπιαγωγού για το πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- John, Y. (2015). A "new" thematic, integrated curriculum for primary schools of Trinidad and Tobago: a paradigm shift. *International Journal of higher education, 4*(3), 172-187. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n3p172>
- Κακανά, Δ.-Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education, 106*, 166-171. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.006>
- Koeze, P. A. (2007). Differentiated instruction: *The effect on student achievement in an elementary school* [Doctoral Dissertation]. Eastern Michigan University.
- Kruckeberg, R. (2006). A Deweyan perspective on science education: constructivism, experience and why we learn science. *Science Education, 15*, 1-30.

- Landrum, T. J., McDuffie, K.A. (2010). Learning styles in the age of Differentiated instruction. *Exceptionality: A special education Journal*, 18(1), 6-17.
<https://doi.org/10.1080/09362830903462441>
- Little, C.A., McCoach, D. B., & Reis, S. M. (2014). Effects of differentiated reading instruction on student achievement in middle school. *Journal of Advanced academics*, 25(4), 384-402.
<https://doi.org/10.1177/1932202X14549250>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Martin, M. R., & Pickett, M. T. (2013). *The effects of differentiated instruction on motivation and engagement in fifth-grade gifted math and music students* [Master Thesis]. Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- Mavidou, A., & Kakana, D. (2019). Differentiated instruction in practice: curriculum adjustments in kindergarten. *Creative Education*, 10, 535-554. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.103039>
- Middendorf, C. (2008). *Differentiating Instruction in Kindergarten*. USA: Scholastic Inc.
- Odgers, S., Symons, A., & Mitchell, I. (2000). Differentiating the curriculum through the use of problem solving. *Research in Science Education*, 30, 289-300.
<https://doi.org/10.1007/BF02461635>
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιπάτου, Δ. (Επιμ.) (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: concepts and evidence. *Psychological Science in the public interest*, 9(3), 105-119.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1186-1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Κλειδιά και αντικλείδια: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Διαθέσιμο στο <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/book26.pdf>
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια: Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Διαθέσιμο στο <https://www.openbook.gr/diathematiki-proseggisi-tis-gnwsis/>
- Scott, B. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom* [PhD Thesis]. Indiana: Ball State University.
- Scott, C. (2010). The enduring appeal of "learning styles". *Australian Journal of Education*, 54(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/000494411005400102>
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated Instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>
- Taylor, S. (2017). Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Warwick Journal of Education: Transforming Teaching*, 1, 55-68.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60-89.
<https://doi.org/10.1177/016235320502900104>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. New Jersey: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας* (Χ. Θεοφιλίδης, & Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ, Μτφρ.) Αθήνα: Γρηγόρης.

- Tomlinson, C. A. (2009). Learning profiles and achievement. *School Administrator*, 66(2), 28-34.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertbert, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the education of the gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tulbure, C. (2011). Differentiating instruction upon learning styles in higher education: a controversial issue. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 4(53), 79-84.
- Vygotsky, L. S. (1978/2000). *Νους στην κοινωνία* (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wu, S.-C., & Chang, Y.-L. (2015). Advancing kindergarten teachers' knowledge and capabilities of differentiated instruction associated with implementation of thematic integrated curriculum. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 177, 246-250.