

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 6 (2020)



Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές

Μαρία Παπανδρέου

doi: [10.12681/dial.25547](https://doi.org/10.12681/dial.25547)

Copyright © 2020, Μαρία Παπανδρέου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπανδρέου Μ. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 77–96. <https://doi.org/10.12681/dial.25547>

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές

Μαρία Παπανδρέου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Παρόλο που η πολυμορφία είναι ο κανόνας μέσα στις προσχολικές τάξεις και το ενδιαφέρον για την εφαρμογή διαφοροποιημένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων συνεχώς ανανεώνεται, οι προσεγγίσεις αυτές ακόμα δεν έχουν βρει τη θέση τους στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Μετά από μια σύντομη επισκόπηση της θεωρητικής θεμελίωσης και του πλαισίου εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (ΔΠ) και λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών, η μελέτη αυτή εστιάζει στην επανεξέταση βασικών συνιστωσών της ΔΠ. Για να υποστηρίξει τη σημασία αυτής της εστίασης που αφορά τις έννοιες της διαφορετικότητας, της αξιολόγησης και των ενδιαφερόντων των παιδιών, βασίζεται σε κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις (δηλ. αποθέματα γνώσης) και ιδέες (δηλ. ΖΕΑ), που διασταυρώνονται με βασικές αρχές της ΔΠ.

Το άρθρο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η βάση τεκμηρίωσης για διαφοροποίηση στην προσχολική εκπαίδευση, χρειάζεται, αφού αμφισβητήσει το αυστηρό πλαίσιο εφαρμογής της ΔΠ, να ενσωματώσει μια ευρύτερη άποψη για την διαφορετικότητα των παιδιών, να αναγνωρίσει τον πλούτο των πολιτισμικά αναπτυγμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που τα παιδιά φέρνουν στο σχολείο και να διαμορφώσει ένα δυναμικό, συνεκτικό και ολοκληρωμένο πλαίσιο για την αξιολόγηση, ενσωματώνοντας εργαλεία που επιτρέπουν στους μικρούς μαθητές να *αφηγούνται* τις προσωπικές τους ιστορίες μάθησης και να ανακαλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους.

Λέξεις κλειδιά: Διαστάσεις διαφορετικότητας, αποθέματα γνώσης, ενδιαφέροντα, αξιολόγηση, κοινωνικοπολιτισμική θεωρία

Abstract

Although diversity is a norm in early childhood classrooms and scholars' interest in differentiated pedagogy (DP) is constantly renewed, this approach has not yet found its place in early childhood classrooms. After looking at a short overview of the theoretical and methodological framework of DP and taking into account specific features of early childhood education, this study concentrates on key components of this pedagogical orientation. It draws upon sociocultural approaches (i.e. funds of knowledge) and central ideas (i.e. ZPD) that intersect with the basic principles of DP to argue for the importance of reconsidering the concepts of diversity, assessment and children's interests.

Re-examining the multidimensional nature of diversity, the article reconceptualizes it through the construct of funds of knowledge. Established on this perspective, the discussion that follows unfolds the challenges educators have to face in order to implement a kind of an assessment that seeks to understand and capitalize on young children's lives, resources and interests.

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Μαρία Παπανδρέου, mpapan@nured.auth.gr, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

The article concludes that the evidence base for an early childhood differentiated pedagogy that respects children's agency and cultural ways of knowing needs, by questioning the strict framework of DP, to incorporate a broader view of children's diversity, acknowledge the wealth of culturally developed knowledge and skills children bring at school, and shape a dynamic and comprehensive framework for children's assessment incorporating tools that allow young learners to *narrate* their personal learning stories and discover their interests.

Keywords: Dimensions of diversity, funds of knowledge, interests, assessment, sociocultural theory

Εισαγωγή

Η αναγνώριση της διαφορετικότητας μέσα στις σχολικές τάξεις κυριαρχεί σήμερα στον παιδαγωγικό λόγο. Φαίνεται να απασχολεί ερευνητές και εκπαιδευτικούς, ενώ περιλαμβάνεται ως βασική αρχή στα περισσότερα σύγχρονα προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης (Chan, 2019· Starting Strong, 2017), κι αυτό οφείλεται κυρίως, στις ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας που καθιστούν πλέον κανόνα την πολυμορφία μέσα σε προσχολικές και σχολικές τάξεις. Έστω και καθυστερημένα αυτή η τάση έρχεται σήμερα να αντικαταστήσει τη λανθάνουσα αντίληψη που κυριαρχούσε στο όχι μακρινό παρελθόν, σύμφωνα με την οποία, κάθε σχολική τάξη που περιλαμβάνει παιδιά ίδιας ηλικίας αποτελεί ένα χώρο που χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια.

Σε συνδυασμό με την αναγνώριση της πολυμορφίας που χαρακτηρίζει κάθε σχολική τάξη, σήμερα έχει γίνει ευρέως αποδεκτή και η παραδοχή ότι όλα τα παιδιά γεννιούνται με τεράστιες δυνατότητες και αυτό που χρειάζονται είναι παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης από μικρή ηλικία, με πλούσιες εμπειρίες οι οποίες θα υποστηρίξουν τη μοναδικότητα κάθε παιδιού, παρέχοντάς πολλαπλές ευκαιρίες να συνειδητοποιήσουν αυτό το δυναμικό και να αναπτυχθούν.

Μέσα σε αυτή την προοπτική, βλέπουμε να αναθερμαίνεται η συζήτηση για προσεγγίσεις οι οποίες προσπαθούν να διαμορφώσουν λειτουργικές παιδαγωγικές προτάσεις που υποστηρίζουν τη μάθηση όλων των παιδιών. Σε αυτές περιλαμβάνεται και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική (στο εξής ΔΠ), για την οποία το ενδιαφέρον συνεχώς ανανεώνεται και η έρευνα εξελίσσεται, εστιάζοντας σε θέματα όπως η αποτελεσματικότητα διαφορετικών στρατηγικών και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (στο εξής ΔΔ) συγκεκριμένων μαθησιακών αντικειμένων (Valiandes, 2015· Watts-Taffe et al., 2013), η διαφοροποίηση της αξιολόγησης (Kaur, Noman, & Awang-Hashim, 2019· Tomlinson & Moon, 2013), οι αντιλήψεις και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών (Gaitas & Alves Martins, 2017· Μαβίδου et al., 2020· van Geel et al., 2019) αλλά και των μαθητών (Handa, 2019) στην εφαρμογή της ΔΔ. Η έρευνα ωστόσο που αφορά την εφαρμογή της ΔΠ στην προσχολική εκπαίδευση είναι περιορισμένη και μόνο πρόσφατα έχει αρχίσει να τραβά το ενδιαφέρον ορισμένων ερευνητών (Dijkstra, Walraven, Mooij, & Kirschner, 2016· Mavidou & Kakana, 2019α, 2019β· Wu & Chang, 2015).

Στο άρθρο αυτό εξετάζονται οι προκλήσεις αλλά και οι προοπτικές που παρουσιάζονται για την εφαρμογή της ΔΠ σε τάξεις που φιλοξενούν μικρά παιδιά. Με αυτό τον προσανατολισμό, αφού παρουσιάζουμε εν συντομία τη θεωρητική θεμελίωση και το βασικό πλαίσιο εφαρμογής της ΔΠ, εντοπίζουμε ορισμένες ιδιαιτερότητες της προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της ΔΠ στις προσχολικές τάξεις.

Στη συνέχεια, εστιάζουμε σε βασικές συνιστώσες αυτού του πλαισίου, οι οποίες αλληλοσυνδέονται. Τεκμηριώνοντας τη σημασία τους επιχειρούμε να τις εξετάσουμε σε μεγαλύτερο βάθος από ότι εμφανίζονται σε προτεινόμενα μοντέλα για την εφαρμογή της ΔΠ στην προσχολική εκπαίδευση (Middendorf, 2008). Πρωτεύοντα ζητήματα στη συζήτηση που ακολουθεί είναι η εκ νέου εννοιολόγηση της διαφορετικότητας των παιδιών και οι τρόποι ουσιαστικής γνωριμίας μαζί τους σε συνδυασμό με τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς αυτή αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της ΔΠ. Στο πλαίσιο αυτό η συζήτηση εστιάζει στα αποθέματα γνώσεων των παιδιών και στα ενδιαφέροντά τους αλλά και στην έννοια της ετοιμότητας.

Θεωρητική θεμελίωση και πλαίσιο εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι μια νέα ιδέα στην παιδαγωγική. Ωστόσο, θεμελιώθηκε και διαμορφώθηκε ως προσέγγιση τη δεκαετία του '90 στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία από την Tomlinson, η οποία ορίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (στο εξής ΔΔ) ως μια φιλοσοφία διδασκαλίας υποστηρίζοντας ότι η διαφοροποίηση δεν είναι απλώς μια παιδαγωγική στρατηγική, ούτε είναι μια έτοιμη συνταγή για άμεση εφαρμογή. Αντίθετα είναι ένας καινοτόμος τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Tomlinson, 2000).

Η θεωρητική θεμελίωση της ΔΠ έχει στηριχτεί κυρίως σε τρεις διαφορετικές θεωρήσεις. Αρχικά επηρεάστηκε σημαντικά από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1999), ο οποίος αναγνώρισε συνολικά εννέα τύπους νοημοσύνης υποστηρίζοντας ότι κάθε άνθρωπος εμφανίζει ένα συνδυασμό από αυτά τα είδη νοημοσύνης, αλλά σε διαφορετικούς βαθμούς την κάθε μια, ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που έχει καθώς μεγαλώνει. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα θεμελιώδη παράγοντα που διαφοροποιεί τα άτομα μεταξύ τους και συνεπώς τους τρόπους που μαθαίνουν.

Σύμφωνα με τον Bender (2012) όμως, η ΔΠ φαίνεται να έχει επηρεαστεί πολύ περισσότερο από την έρευνα που αφορά τη λειτουργία του εγκεφάλου, η οποία μελετά τη φυσιολογία της μαθησιακής διαδικασίας (Sousa & Tomlinson, 2011). Στη βάση αυτής της θεωρίας, ο Bender (2012) επισημαίνει ότι το κλειδί για αποτελεσματική διδασκαλία είναι η εμπλοκή των μαθητών με το περιεχόμενο της μάθησης με τρόπους που διεγείρουν τη μέγιστη συμμετοχή του εγκεφάλου και σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν οι προτάσεις των Caine και Caine (2006, όπ. αναφ. στο Bender, 2012, σ. 15), σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίζουν στους μαθητές τους:

- αισθητηριακές και συναισθηματικές εμπειρίες κατά τη μάθηση ενός συγκεκριμένου περιεχομένου καθώς αυτού του τύπου οι εμπειρίες ενισχύουν τη μνήμη
- τη δυνατότητα να κάνουν ουσιαστικές συνδέσεις με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες
- ευκαιρίες να διατυπώνουν ερωτήσεις έτσι ώστε να εστιάζουν μόνοι τους στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων τους
- πολλαπλές ευκαιρίες να εκτελούν σωματικές κινήσεις ή δράσεις που σχετίζεται με την κατανόηση του περιεχομένου ή την παραγωγή κάποιου προϊόντος που αφορά το περιεχόμενο

- την εμπλοκή σε προγράμματα υψηλής ποιότητας που δημιουργούν διανοητικές προκλήσεις και βρίσκονται σε ανώτερο επίπεδο από τις δραστηριότητες που οι μαθητές/τριες μπορούν να εκτελέσουν με άνεση μόνοι/ες τους.

Σημαντική επιρροή στη θεμελίωση της ΔΠ έχει ασκήσει όμως και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky. Αρκετοί ερευνητές μάλιστα εστιάζουν πολύ περισσότερο σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο (π.χ., Subban, 2006· Σφυρόερα, 2019). Η προοπτική αυτή αντιλαμβάνεται τη σχέση μαθητή-δασκάλου ως συνεργατική και τη μαθησιακή εμπειρία ως μια αμοιβαία διαδικασία στην οποία συμμετέχουν δυναμικά και τα δυο μέρη. Η σύνδεση όμως της ΔΠ με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία επιχειρείται κυρίως μέσα από μια βασική έννοια, την Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) (Vygotsky, 1978), η οποία χρησιμοποιείται για να θεμελιώσει την ιδέα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση το επίπεδο ετοιμότητας του κάθε μαθητή (Tomlinson et al., 2003). Αυτό σημαίνει ότι στο πλαίσιο της ΔΔ, οι μαθησιακές δραστηριότητες που προτείνονται στους μαθητές/τριες θα πρέπει να αποτελούν για κάθε έναν και κάθε μια μέτριες προκλήσεις, να βρίσκονται δηλαδή λίγο πιο πάνω από το τρέχον επίπεδο των ικανοτήτων τους (Subban, 2006). Με άλλα λόγια, πρέπει να έχουν προηγηθεί διαδικασίες αξιολόγησης, με βάση τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός, προσδιορίζοντας το τρέχον επίπεδο κάθε παιδιού, να προτείνει δραστηριότητες που θα του επιτρέπουν να βιώσει επιτυχίες και να φτάσει σε ένα επόμενο επίπεδο κατανόησης εντός της δικής του ζώνης ανάπτυξης (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017).

Σχετικά πρόσφατα, έχει αναπτυχθεί μια ακόμα τάση που υποστηρίζει τη διαπολιτισμική διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία επιχειρεί το συγκερασμό διαπολιτισμικών και διαφοροποιημένων προσεγγίσεων για να διατυπώσει μια ενιαία συνδυαστική προσέγγιση (Valiandes, Neophytou, & Hadjisoteriou, 2017) με στόχο τη διαχείριση και την αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας στις σημερινές σχολικές τάξεις (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017, σ. 133). Η προσέγγιση αυτή έρχεται να συμπληρώσει το θεωρητικό υπόβαθρο της ΔΠ, το οποίο όπως φαίνεται εστιάζει κυρίως στο άτομο και στην ακαδημαϊκή επιτυχία του, με τη διαπολιτισμική προοπτική για την εκπαίδευση που δίνει έμφαση στην πολυδιάστατη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των μαθητών και στο τρόπο που αυτές συγκροτούνται και επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία τους.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι ερευνητές που σήμερα δραστηριοποιούνται στο πεδίο της ΔΠ στηρίζονται περισσότερο ή λιγότερο στις παραπάνω θεωρητικές κατευθύνσεις επιχειρώντας νέους συνδυασμούς ή υιοθετώντας απλώς το βασικό θεωρητικό πλαίσιο της ΔΠ. Ο θεωρητικός προσανατολισμός όμως που υιοθετείται είτε ρητά είτε άρρητα τόσο στην έρευνα όσο και στην πράξη αποτελεί κρίσιμη επιλογή που καθορίζει την κατεύθυνση που θα πάρει η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία όμως σε κάθε περίπτωση φαίνεται να πλαισιώνεται από μια σειρά παραδοχών, με βάση τις οποίες υποστηρίζεται ότι:

- Οι διαφορές των παιδιών είναι πολλές και ιδιαίτερα σημαντικές για την εξέλιξή τους (Bender, 2012· Subban, 2006· Tomlinson et al., 2003).
- Η πολυδιάστατη διαφορετικότητα των παιδιών αποτελεί πλεονέκτημα για την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι εμπόδιο (Tomlinson, 2001· Yelland et al., 2008).

- Η αποτελεσματική διδασκαλία συνδέεται άμεσα με την ουσιαστική εμπλοκή των παιδιών σε νοηματοδοτημένες δραστηριότητες (Bender, 2012).
- Η εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί εφαρμόζοντας διαφορετικούς τρόπους μάθησης, αξιοποιώντας ενδιαφέροντα και χρησιμοποιώντας διαφορετικούς ρυθμούς και βαθμούς δυσκολίας (Tomlinson, 2001).

Είναι φανερό ότι ο χαρακτήρας της ΔΠ είναι μαθητοκεντρικός και προληπτικός, καθώς ο κύριος στόχος της διδασκαλίας είναι να εκμεταλλευτεί πλήρως τις ικανότητες κάθε μαθητή και μαθήτριας για μάθηση. Στο πλαίσιο κάθε προοπτικής που τοποθετεί τα παιδιά στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναγνωρίζει τη διαφορετικότητά τους, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εντοπισμός και η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων κάθε παιδιού μέσα από μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017· Tomlinson, 2001· Tomlinson & Moon, 2013). Στην πράξη, δίνοντας απόλυτη προτεραιότητα στην αναγνώριση και τον καθορισμό της *ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ* όλων των παιδιών μέσα σε μια σχολική τάξη και επιδιώκοντας τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών που έχουν για μάθηση, η διαφοροποίηση περιλαμβάνει πολλαπλές τροποποιήσεις του προγράμματος μάθησης με βάση το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα παρεχόμενα υλικά, τις μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες κάθε παιδί μπορεί να συμμετέχει και τα τελικά προϊόντα που θα κληθεί να παράγει (Tomlinson et al., 2003, σ. 121).

Η ιδιαιτερότητα της προσχολικής εκπαίδευσης

Η προσχολική εκπαίδευση έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αξίζει να τα λάβουμε υπόψη μας συζητώντας την προοπτική της υιοθέτησης της ΔΠ στις προσχολικές τάξεις.

Τα πιο ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα, ο τρόπος οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η δόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος στις προσχολικές τάξεις μαζί με μια, πιο γενικευμένα αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, παιδοκεντρική προσέγγιση, αποτελούν συνθήκες μέσα στις οποίες ίσως είναι πιο εύκολο από ότι στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης να αναπτυχθούν διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί που έχουν ενσωματώσει στην καθημερινή πρακτική τους την εργασία σε μικρές ομάδες, τις διατομικές αλληλεπιδράσεις, την ουσιαστική αξιοποίηση των κέντρων μάθησης και παιχνιδιού¹, αλλά και διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης ήδη γνωρίζουν ότι κάποια παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σε ένα πλαίσιο και άλλα σε άλλο και ότι οι ίδιοι μπορούν να συμβάλλουν στη μάθησή τους αναγνωρίζοντας τις μοναδικές δυνατότητες κάθε παιδιού (Δαφέρμου & Σφυρόερα, 2019· Middendorf, 2008).

Από την άλλη μεριά, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι τα περισσότερα παιδιά εισερχόμενα σε μια προσχολική δομή χρειάζεται να κάνουν μια μεγάλη μετάβαση, από αυτά που ήδη γνωρίζουν καλά σε ένα άγνωστο και πιο δομημένο περιβάλλον το οποίο εστιάζει στην εκπαίδευση. Η εισαγωγή τους στο φυσικό χώρο, στον τρόπο οργάνωσης και στις δραστηριότητες μιας προσχολικής δομής είναι μια πολύ μεγάλη αλλαγή στη ζωή

¹ Τα κέντρα μάθησης αντιστοιχούν σε αυτό που στα ελληνικά νηπιαγωγεία συνηθίζουμε να ονομάζουμε γωνιές.

τους. Γι' αυτό και υπάρχει ένα μεγάλο πεδίο έρευνας που εστιάζει στην μετάβαση των μικρών παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολικό (π.χ. Brooker, 2016· Dockett, Griebel, & Perry, 2017). Τα νεοεισερχόμενα παιδιά πρέπει να μάθουν κανόνες, πρακτικές και ρουτίνες, κώδικες επικοινωνίας με άλλα παιδιά και ενήλικες, να εξοικειωθούν με νέα υλικά και διαφορετικούς τρόπους κατασκευής νοήματος και μάθησης. Όλα αυτά που περιλαμβάνονται στην κουλτούρα του σχολείου, και αρκετά συχνά είναι πολύ διαφορετικά από τις συνήθειες και τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας της οικογένειας, δυσχεραίνουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το ένα πλαίσιο στο άλλο.

Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει η Brooker (2010, σελ. 43),

καθώς τα παιδιά μπαίνουν για πρώτη φορά σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον ή μεταβαίνουν σε ένα νέο, έρχονται αντιμέτωπα με μια πληθώρα προκλήσεων, όπως οι νέες δραστηριότητες και οι νέοι τρόποι μάθησης. [...] είναι απαραίτητο λοιπόν, τα παιδιά, σταδιακά, να μετατρέψουν τη συμμετοχή τους σε αυτές τις νέες δραστηριότητες, έτσι ώστε να καταφέρουν να γίνουν ειδικοί σε αυτό το νέο μαθησιακό περιβάλλον. Το να μάθω πώς να μαθαίνω μέσα σε ένα νέο περιβάλλον, αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τα παιδιά, ειδικά όταν οι αξίες, οι στόχοι και οι πολιτισμικές δραστηριότητες του σχολείου δεν έχουν μεγάλη σχέση με εκείνες της οικογένειας ή, ακόμα περισσότερο, όταν έρχονται σε αντίθεση με αυτές.

Είναι σαφές ότι η αλλαγή αυτή στη ζωή των παιδιών -η μετάβαση από την οικογένεια σε μια προσχολική δομή- αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που συναντούν κατά την παιδική ηλικία, η οποία, στις μέρες μας, συμβαίνει πλέον όλο πιο νωρίς στη ζωή τους (Dockett et al., 2017). Συνήθως, το σχολικό περιβάλλον αναμένει να υιοθετήσουν οι οικογένειες –και, κατ' επέκταση, τα παιδιά– τις αξίες και τις πρακτικές του σχολείου, χωρίς όμως αυτό να δημιουργεί, όπως θα έπρεπε, τις κατάλληλες συνθήκες για την ουσιαστική αναγνώριση της διαφορετικότητας των παιδιών και κατ' επέκταση για την ομαλή μετάβασή τους στο νέο περιβάλλον.

Όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά και συζητιούνται έντονα σήμερα στο πλαίσιο των συμμετοχικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων που επιδιώκουν την αύξηση της ουσιαστικής συμμετοχής των μικρών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητα κάθε ιδιαίτερου παιδιού, τις ικανότητές τους και το δικαίωμά τους να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους (Παπανδρέου, 2020).

Αυτή η σύντομη αναφορά στις ιδιαιτερότητες της προσχολικής εκπαίδευσης από την μία πλευρά δείχνει ότι, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας είναι ίσως περισσότερο εξοικειωμένοι με παιδαγωγικές πρακτικές που είναι συμβατές με την ΔΠ, από ότι οι συνάδελφοί τους που εργάζονται σε επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης. Από την άλλη μεριά όμως, οι προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν είναι ίσως περισσότερες και κυρίως διαφορετικές για το μετασχηματισμό και την εφαρμογή της ΔΠ σε τάξεις που φιλοξενούν μικρά παιδιά.

Η πολυδιάστατη φύση της διαφορετικότητας

Ο όρος διαφορετικότητα, στο δημόσιο λόγο χρησιμοποιείται ευρέως ως μια δεδομένη αναφορά σε κάτι που διαφέρει από τη νόρμα, από κάτι δηλαδή που θεωρείται 'κανονικό'. Έτσι σε συνδυασμό με τον όρο πολιτισμό χρησιμοποιείται συχνά για να

προσδιορίζει κάποιος εθνοτικές και φυλετικές διαφορές, και κυρίως για να χαρακτηρίσει άτομα και ομάδες που θεωρούνται ότι έχουν διαφορετική κουλτούρα από την κυρίαρχη δυτική. Αυτή η χρήση όμως είναι προβληματική, διότι υπονοεί ότι αυτή είναι η κανονικότητα και οποιοδήποτε άλλη κουλτούρα σημασιοδοτεί τη διαφορετικότητα. Πρόκειται για μια παρανόηση που επεκτείνεται και στον παιδαγωγικό λόγο και εκτός αυτού, δημιουργεί μια πολύ περιορισμένη αντίληψη για τις διαστάσεις της διαφορετικότητας μέσα στις σχολικές μας τάξεις. Έτσι, η εθνοτική, γλωσσική και ηλικιακή ομοιογένεια μέσα σε μια τάξη, παρερμηνεύεται ως έλλειψη ποικιλομορφίας, που σημαίνει ότι παραβλέπονται διάφορα άλλα, ατομικά, οικογενειακά ή κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούν τα παιδιά μεταξύ τους.

Η Petriwskyj (2010), επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας φαίνεται να έχουν μια περιορισμένη αντίληψη για τη διαφορετικότητα, η οποία συνοδεύεται, συνήθως, από αρνητικό πρόσημο. Θεωρούν δηλαδή ότι διαφορετικά είναι τα παιδιά που μειονεκτούν σε κάποιο ή κάποια χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα παιδιά με περιορισμένη κατανόηση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου, με παρεκκλίσεις στη συμπεριφορά ή με κάποια μαθησιακή δυσκολία ή/και αναπηρία. Άλλες φορές, η αντίληψη της διαφορετικότητας εστιάζει στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών και χωρίζει τα παιδιά σε καλούς και κακούς μαθητές (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017) ή σε στερεοτυπικές παραδοχές που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά ως αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις ομάδων που έχουν ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, που μπορεί να αφορά για παράδειγμα την οικογενειακή τους κατάσταση (π.χ. παιδιά χωρισμένων γονέων) ή η καταγωγή τους (Brooker, 2016). Όταν λοιπόν η ανομοιογένεια αναγνωρίζεται με αρνητικό πρόσημο αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο για την εκπαιδευτική πράξη (Σφυρόρα, 2004).

Τέτοιες επιφανειακές ή στερεοτυπικές αντιλήψεις καταδεικνύουν τη μη κατανόηση της διαφορετικότητας και του εύρους της, με συνέπεια τη δυσκολία αναγνώρισης της ιδιαίτερης ταυτότητας κάθε παιδιού και τη δημιουργία απλοϊκών διαχωρισμών ανάμεσα στα παιδιά μια τάξης με σοβαρές συνέπειες στη μάθησή τους.

Η διαφορετικότητα είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, καθώς προκύπτει από τη σύνθεση των διαφορετικών διαστάσεων που προσδιορίζουν την ταυτότητα κάθε ανθρώπου όπως είναι οι υλικές συνθήκες της ζωής του (κοινωνικοοικονομική τάξη, οικογενειακό περιβάλλον, τόπος κατοικίας), τα σωματικά χαρακτηριστικά του (πχ φυλή, ηλικία φύλο, σωματικές και νοητικές ιδιαιτερότητες), μαζί με χαρακτηριστικά που έχουν συμβολικό χαρακτήρα και άλλα που διαμορφώνονται καθώς ζει και αναπτύσσεται σε διάφορα περιβάλλοντα (π.χ. πολιτισμικά στοιχεία όπως η γλώσσα, οι αξίες, οι πεποιθήσεις οι κοινωνικοί κανόνες και πρακτικές, υλικά αντικείμενα, ιστορίες, μουσική εθνικότητα, κοινωνικό φύλο, προσωπικότητα) (Kalatzis & Core, 2013). Οι διαστάσεις αυτές αντικατοπτρίζουν την περίπλοκη, αλλά και δυναμική φύση της προσωπικής ταυτότητας κάθε ατόμου που επιβεβαιώνει ότι κάθε ομάδα ή κοινότητα, όπως είναι μια σχολική τάξη, αποτελεί έναν χώρο πολυμορφίας και ετερογένειας, μέσα στον οποίο οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των μαθητών είναι πολύ περισσότερες από τις ομοιότητές τους.

Όπως όμως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν Genishi και Dyson (2009, σ. 10), αυτά είναι «τα καλά νέα, η διαφορά και η διαφορετικότητα είναι ο νέος κανόνας» και όχι η εξαίρεση. Αυτή η θεώρηση εκτιμά τη συνθετότητα και τον πλούτο της διαφορετικότητας.

Έτσι, οι διαφορές των παιδιών αξιολογούνται ως πλεονεκτήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν, και όχι ως μειονεκτήματα και εμπόδια για τη μάθηση (Yelland et al., 2008).

Η διαφορετικότητα λοιπόν αφορά τις συλλογικές μας διαφορές, όχι τον βαθμό απόκλισης από κάτι που θεωρείται κανονικό (π.χ. η κυρίαρχη φυλή ή εθνικότητα). Για παράδειγμα, ένα παιδί νηπιαγωγείου με κινητικά προβλήματα από μικτή οικογένεια με χαμηλό εισόδημα, δεν είναι περισσότερο διαφορετικό από ένα άλλο παιδί λευκό, μεσαίας τάξης, με ιδιαίτερη κλίση στα μαθηματικά (αν και το δεύτερο μπορεί να διαθέτει περισσότερα πλεονεκτήματα με βάση την κοινωνική του ομάδα).

Όλα τα παραπάνω πιθανά με μικρές αποκλίσεις, αποτελούν κοινή παραδοχή των θεμελιωτών αλλά και των ερευνητών που συνεχίζουν να μελετούν το πεδίο εφαρμογής της ΔΠ. Όπως σημειώνουν οι Βαλιάντη και Κουτσελίνη (2008, σ. 3), η μάθηση δέχεται επιδράσεις από πολλαπλούς παράγοντες, όπως αυτούς που αναφέραμε, και «η γνώση του εκπαιδευτικού για τους σημαντικούς αυτούς παράγοντες θα πρέπει να καθοδηγεί και να καθορίζει τη μαθησιακή διαδικασία». Στην πράξη όμως το πλαίσιο εφαρμογής της ΔΠ φαίνεται να δίνει προτεραιότητα σε τρεις διαστάσεις της διαφορετικότητας των μαθητών, οι οποίες βεβαίως επηρεάζονται από τους παραπάνω παράγοντες. Παρόλο που αυτές οι διαστάσεις - η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ- θεωρούνται θεμελιώδεις για τη μάθηση σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της ΔΠ, η εστίαση αυτή είναι πιθανόν να δημιουργεί εμπόδια στην κατανόηση της έννοιας της διαφορετικότητας και στην αναγνώριση της ευρύτητάς της, έτσι όπως παρουσιάστηκε σε αυτή την ενότητα και συζητιέται στη συνέχεια μέσα από το πρίσμα της προσέγγισης των αποθεμάτων γνώσης (Moll et al., 1992).

Τα αποθέματα γνώσης (ΑΓ) ως ένα εναλλακτικό πλαίσιο αναγνώρισης και αξιοποίησης της διαφορετικότητας για τη μάθηση και διδασκαλία

Τα ΑΓ των παιδιών περιγράφονται ως «πολιτισμικά ανεπτυγμένα σώματα γνώσης και δεξιοτήτων» (Moll et al., 1992, σ. 134), τα οποία κατακτούν με φυσικό τρόπο, μέσω της συμμετοχής τους σε καθημερινά γεγονότα της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας. Είναι εξατομικευμένα και έχουν δυναμικό και σύνθετο χαρακτήρα (Hedges, 2015· Hogg, 2011), καθώς αναπτύσσονται και εξελίσσονται μέσα από το ιδιαίτερο δίκτυο σχέσεων, δραστηριοτήτων και πρακτικών του κάθε ατόμου (πχ δραστηριότητες γνώσεις και ενδιαφέροντα πυρηνικής και ευρύτερης οικογένειας, φίλων, οικογενειακές πρακτικές μάθησης, πρακτικές παιχνιδιού με τους συνομήλικους, εξωσχολικές δραστηριότητες).

Σύμφωνα με τους Esteban-Guitart και Moll (2014, σ. 43),

η προσέγγιση των αποθεμάτων γνώσης βασίζεται σε μια απλή παραδοχή, [...] όλες οι οικογένειες συσσωρεύουν σώματα πεποιθήσεων, ιδεών, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, με βάση τις εμπειρίες τους. Η πρόκληση συνίσταται στη σύνδεση αυτών των εκπαιδευτικών πόρων με τη διδακτική πρακτική, προκειμένου να συνδεθεί το πρόγραμμα σπουδών με τη ζωή των μαθητών.

Η προσέγγιση αυτή προτείνεται ως ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για την καθημερινή πρακτική στις σχολικές τάξεις επιτρέποντας να γίνουν ορατοί και να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία όλοι εκείνοι οι πόροι των παιδιών που προέρχονται από τις ποικίλες κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες στις οποίες αυτά

συμμετέχουν και πολύ συχνά παραμένουν αόρατοι στο σχολικό περιβάλλον (Rodriguez, 2013). Με άλλα λόγια, έμπειροι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ποικίλες και εναλλακτικές στρατηγικές ανίχνευσης των ΑΓ των μαθητών τους, ώστε να δημιουργήσουν μαθησιακές εμπειρίες που ενεργοποιούν αυτά τα αποθέματα, ταιριάζουν στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά έχουν μάθει να συμμετέχουν σε αυθεντικές δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής, και γι' αυτό μπορούν να κινητοποιήσουν την ουσιαστική εμπλοκή των παιδιών.

Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η δημιουργία και φροντίδα του σχολικού κήπου, δράση που μπορεί να συνδεθεί με τους τρόπους που η δραστηριότητα αυτή συμβαίνει στις οικογένειες των παιδιών που διαθέτουν κήπο και στην οποία μπορούν να ενσωματωθούν μια ή και περισσότερες διαστάσεις της σχολικής μάθησης (π.χ. μαθηματικές ή φυσικές έννοιες κ.λπ.) (Civil & Khan, 2001). Υπό αυτή την οπτική, τα ΑΓ αντιμετωπίζονται ως *τοπικά δίκτυα τεχνογνωσίας*, τα οποία όταν αξιοποιούνται, λειτουργούν για τα παιδιά ως εργαλεία διαμεσολάβησης. Βοηθούν, δηλαδή, τα παιδιά να προσεγγίσουν τους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίοι μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο διαφορετικοί από τις οικογενειακές πρακτικές μάθησης και συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες (Kumpulainen et al., 2011).

Τα αποθέματα γνώσεων των παιδιών έχουν μια στενή και διαλεκτική σχέση με τα ενδιαφέροντά τους, τα οποία αποτελούν βασική διάσταση της διαφορετικότητας, αλλά και παράγοντα που συντελεί στη μάθηση (Hedges, Cullen, & Jordan, 2011). Καθώς τα ενδιαφέροντα περιλαμβάνονται ως βασική συνιστώσα στο πλαίσιο εφαρμογής της ΔΠ συζητούνται εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα.

Προτιμήσεις ή πραγματικά ενδιαφέροντα

Τα ενδιαφέροντα αποτελούν κεντρικό σημείο των παιδαγωγικών συζητήσεων καθώς είναι κοινή παραδοχή ότι όταν το ενδιαφέρον αξιοποιείται το πρόγραμμα αποκτά νόημα για τα παιδιά, δημιουργώντας ισχυρά κίνητρα για μάθηση. Με βάση αυτή την προοπτική, η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών έχει ιδιαίτερη θέση στο πλαίσιο εφαρμογής της ΔΔ (Tomlinson, 2001), αλλά και στο πεδίο της προσχολικής παιδαγωγικής.

Ωστόσο, παρόλο που το ενδιαφέρον αποτελεί μια τις πιο χρησιμοποιημένες έννοιες στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί στην πράξη ένα πολύ ασαφές πεδίο για παιδαγωγική δράση (Birbili & Tsiouridou, 2008). Σύμφωνα με τις Tomlinson και Moon (2013), το ενδιαφέρον έχει να κάνει με θέματα, ιδέες ή δεξιότητες που προσελκύουν έναν μαθητή, δημιουργούν ενθουσιασμό ή ευθυγραμμίζονται με το πάθος που δείχνει ο μαθητής για κάτι από αυτά. Επίσης, όπως συμπληρώνουν το ενδιαφέρον μπορεί να αναφέρεται και απλώς σε μια εργασία που είναι ελκυστική για έναν μαθητή. Στη βάση αυτή, προτείνονται μια σειρά στρατηγικές για τη διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα. Αυτές αφορούν συνήθως τη δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να διενεργήσουν ανεξάρτητες μελέτες, να εργαστούν σε ομάδες εμπειρογνομόνων, ή να επιλέξουν ποια δραστηριότητα θα κάνουν, σε ποιο κέντρο ενδιαφέροντος θα εργαστούν ή τι προϊόν θα παράγουν (Tomlinson et al., 2003), από ένα ρεπερτόριο επιλογών που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός, χωρίς να έχει προηγηθεί απαραίτητα ενδελεχής διερεύνηση των βαθύτερων ενδιαφερόντων των παιδιών.

Ακόμα όμως και στις περιπτώσεις που προτείνεται μια σειρά εργαλείων για τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των παιδιών (π.χ. Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017), τα οποία σίγουρα είναι χρήσιμα (πχ συνεντεύξεις μεταξύ μαθητών, με γονείς, ο κατάλογος ενδιαφερόντων, τεχνικές γνωριμίας μεταξύ των μαθητών), και πάλι αυτά μπορεί να μην επαρκούν, αν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξοπλιστεί με κατάλληλα θεωρητικά εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν το νόημα του ενδιαφέροντος και πως αυτό μπορεί να δημιουργείται και να εκδηλώνεται. Ένα άλλο ζήτημα στο πλαίσιο της ΔΔ είναι ότι τα ενδιαφέροντα σπάνια χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση του περιεχομένου της μάθησης, εκτός ίσως από τις ανεξάρτητες μελέτες, καθώς όπως αναφέρεται και από τους Βαλιάντη και Νεοφύτου (2017, σ. 127) «τα ενδιαφέροντα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πρωτίστως ως το μέσο για την κατάκτηση της γνώσης». Αυτό σημαίνει ότι σπανίως χρησιμοποιούνται για να ληφθούν αποφάσεις για την κατεύθυνση που θα λάβει η μάθηση, γεγονός που περιορίζει σημαντικά τη ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, στη συνέχεια, επιστρέφουμε στην εννοιολογική διασαφήνιση του ενδιαφέροντος, συζητώντας από κοινού δυο βασικές παραδοχές, α) *το ενδιαφέρον δεν είναι απλώς κάτι που προσελκύει ένα παιδί αλλά κάτι πολύ βαθύτερο, και β) το ενδιαφέρον δεν είναι εγγενές αλλά προκαλείται.*

Η θεώρηση του ενδιαφέροντος, ως εστίαση σε κάποια αντικείμενα ή η ενασχόληση με κάποιο είδος δραστηριότητας είναι πολύ περιορισμένη (Hedges, 2010), ενώ εύκολα οδηγεί σε λανθασμένες εκτιμήσεις μέσα στο παιδαγωγικό πλαίσιο της προσχολικής τάξης, με συνέπειες στη μάθηση των παιδιών. Ο χαρακτηρισμός δηλαδή της περιστασιακής ενασχόλησης ενός παιδιού με τις φιγούρες ζώων που υπάρχουν σε μια γωνιά της τάξης ως ενδιαφέρον για τα ζώα της φάρμας, θα αποτελούσε μια επιφανειακή, αν όχι λανθασμένη, αξιολόγηση, αν δε συνδυαστεί και με άλλες δράσεις και συμπεριφορές του παιδιού που θα συνηγορούν προς την ίδια κατεύθυνση.

Οι Hill και Wood (2019), για να προσδιορίσουν το ενδιαφέρον δίνουν έμφαση στο πάθος και την ένταση με την οποία ένα παιδί ασχολείται με μια ιδέα ή ένα ερώτημα, υπογραμμίζοντας ότι τα ενδιαφέροντα των παιδιών αντικατοπτρίζουν την εις βάθος εμπλοκή τους (δηλ. ένα είδος ενδελεχούς ενασχόλησης) με στοιχεία του κοινωνικού, φυσικού και υλικού τους κόσμου. Η συζήτηση λοιπόν σήμερα για τα ενδιαφέροντα και τη σχέση τους με τη μάθηση των παιδιών εξελίσσεται με βάση μια θεώρηση που τα αντιλαμβάνεται ως φορείς σημαντικών νοημάτων, τα οποία εκφράζονται ως 'μικροθεωρίες' ή 'θεωρίες υπό επεξεργασία' (Peters & Davis, 2011), που δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν από τους εκπαιδευτικούς αν αυτοί δεν έχουν κατανοήσει τον τρόπο και τις πηγές από όπου τα παιδιά αντλούν υλικό για να αναπτύξουν αυτές τις θεωρίες.

Υπό το πρίσμα της κοινωνικοπολιτισμικής οπτικής, τα ενδιαφέροντα των παιδιών βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση με τα αποθέματα γνώσεων που αποκτούν από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της οικογένειας, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας (Hedges et al., 2011). Καθώς κάθε παιδί ζει και αναπτύσσεται στο δικό του ιδιαίτερο οικογενειακό μικρόκοσμο, τα ενδιαφέροντά του έχουν ατομικό χαρακτήρα, αλλά ταυτόχρονα έχουν και συλλογικό, καθώς τα παιδιά συνοικοδομούν και διαπραγματεύονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με ενήλικες και συνομήλικους πολλά από τα ΑΓ και τα ενδιαφέροντά τους (Chesworth, 2016· Hill & Wood, 2019· Παπανδρέου & Τσιουλί, 2020). Για παράδειγμα, το ενδιαφέρον των παιδιών για τους ήρωες που προωθούν τα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας πηγάζει από τις ευκαιρίες που έχουν

στο οικογενειακό περιβάλλον τους να παρακολουθούν αντίστοιχες ταινίες και σειρές ή να παίζουν με τα σχετικά αντικείμενα. Ταυτόχρονα όμως συνδέεται, και με τον τρόπο που μοιράζονται όλα αυτά με τους φίλους τους, ενώ μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις εξελίσσεται και ενισχύεται (Hedges, 2015). Το ενδιαφέρον της κόρης μου για τις ταινίες μυστηρίου συνδιαμορφώθηκε σταδιακά μέσα από το συναισθηματικό φορτίο που είχε η κοινή δραστηριότητα που μοιράζονταν με τον πατέρα της σταθερά για αρκετά χρόνια. Από μια δραστηριότητα που αρχικά την προσέλκυε μετασηματίστηκε σε βαθύτερο ενδιαφέρον καθώς έγινε πιο ειδική στο να εξετάζει, να συζητά ή/και να προβλέπει τη λύση του μυστηρίου αρχικά στο οικογενειακό περιβάλλον, και στη συνέχεια όταν άρχισε να μοιράζεται τέτοιες ταινίες με τους φίλους της και κυρίως το πάθος της να τις αναλύει.

Σε μια ενδελεχή μελέτη για τα ενδιαφέροντα και τη σχέση τους με τις θεωρίες τις οποίες τα παιδιά αναπτύσσουν και επεξεργάζονται όταν τους προκαλείται έντονος προβληματισμός για ένα θέμα, οι Peters και Davis (2011) παρατήρησαν ότι τα παιδιά εμφάνιζαν μοτίβα ενδιαφέροντος τα οποία οι παιδαγωγοί ήταν σε θέση να αντιληφθούν μόνο με την πάροδο του χρόνου και μόνο αναδρομικά μπορούσαν να κατανοήσουν τη σημασία κάποιων παλαιότερων σχολίων και συμπεριφορών των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι ένα ενδιαφέρον τις περισσότερες φορές παίρνει αρκετό χρόνο να εντοπιστεί. Οι ερευνήτριες φέρνουν ως παράδειγμα, τις συχνές συζητήσεις ενός παιδιού για τον Χάρι Πότερ. Η παιδαγωγός, αρχικά, πιστεύοντας ότι το ενδιαφέρον του είχε να κάνει με τους μάγους, προσπάθησε να το αξιοποιήσει προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς όμως επιτυχία. Μέσα από αυτή την προσπάθεια όμως, κατάλαβε ότι το ενδιαφέρον του παιδιού είχε να κάνει με κάτι πολύ βαθύτερο, 'το καλό και το κακό' (Peters & Davis, 2011, σ. 9). Είναι φανερό, ότι δύσκολα μπορεί να φτάσει κάποιος στο συμπέρασμα ότι ένα μικρό παιδί ενδιαφέρεται για το την έννοια του καλού και κακού και τη διαμάχη μεταξύ τους επειδή συζητά συχνά για τον Χάρι Πότερ και τις ιστορίες του. Κι αυτό γίνεται ακόμα πιο δύσκολο αν δεν έχει κατανοήσει το νόημα της έννοιας 'ενδιαφέρον' και ο τρόπος που αυτό μπορεί να γεννηθεί και να εξελιχθεί.

Το κρίσιμο θέμα λοιπόν είναι ότι χρειάζεται χρόνος, στρατηγικές και προβληματισμός ώστε να διαπιστώσουμε αν κάποιες ενδείξεις προτίμησης για κάτι είναι τελικά ένα προσωρινό ή ένα ουσιαστικό ενδιαφέρον. Το δεύτερο όχι μόνο εμφανίζεται με συστηματικό τρόπο, αλλά εξελίσσεται κιόλας μέσα από την επεξεργασία που κάνει το ίδιο το παιδί τις στιγμές της βαθύτερης εμπλοκής του με αυτό. Επίσης, γίνεται φανερό ότι χρειάζεται να αναρωτηθούμε και γιατί κάτι μοιάζει να έχει τόση σημασία για ένα παιδί. Στην προηγούμενη περίπτωση, η απάντηση στο 'γιατί' περιελάμβανε τα βαθύτερα νοήματα που τελικά το παιδί επεξεργάζονταν με αφορμή τις ιστορίες του Χάρι Πότερ.

Μια χρήσιμη οπτική για να μπορέσει να προσεγγίσει και να κατανοήσει μια εκπαιδευτικός τα ενδιαφέροντα των παιδιών στην τάξη της, ίσως είναι η θεώρηση της Hedges (2010), που προτείνει ένα συνεχές, το οποίο περιλαμβάνει μια διαβάθμιση με τρία επίπεδα:

- α. Το περιστασιακό ενδιαφέρον για κάποια αντικείμενα, περιοχές και δραστηριότητες παιχνιδιού αποτελεί μια ένδειξη που μπορεί να γίνει το σημείο εκκίνησης για να προβληματιστεί μια εκπαιδευτικός σχετικά με το πραγματικό νόημα της δράσης ενός παιδιού και να αναρωτηθεί: Αφορά μια παροδική προτίμηση ή κρύβει μια επιθυμία να ασχοληθεί με κάτι βαθύτερο ή αντιπροσωπεύει ένα πιθανό μελλοντικό ενδιαφέρον; Το σίγουρο είναι ότι δεν

πρέπει τέτοιες ενδείξεις να θεωρηθούν βεβαιωμένες αποδείξεις των πραγματικών ενδιαφερόντων των παιδιών για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αλλά ούτε και να αγνοηθούν.

- β. *Το ενδιαφέρον για δραστηριότητες, θέματα, και αντικείμενα, που εκφράζεται με μια σχετική επανάληψη δράσεων με κάποια διάρκεια, και το οποίο μπορεί να εξελιχθεί σε μια σειρά από βαθύτερα ενδιαφέροντα, όπως αυτά που περιγράφονται στη συνέχεια.*
- γ. *Τα θεμελιώδη ενδιαφέροντα, που εμπεριέχουν μια έντονη επιθυμία για περισσότερη κατανόηση, η οποία εκφράζεται με ερωτήσεις και διερεύνηση από τη μεριά του παιδιού. Αυτά τα ενδιαφέροντα, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη διαμόρφωση από την εκπαιδευτικό μαθησιακών στόχων από κοινού με το παιδί.*

Τα τρία αυτά επίπεδα που μας προτείνει η Hedges μπορεί να αλληλοτροφοδοτούνται, και τα ενδιαφέροντα των παιδιών να διευρύνονται και να γίνονται βαθύτερα καθώς οι εμπειρίες τους αλλάζουν, εμπλουτίζονται και συνδέονται μεταξύ τους. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η συστηματική παρατήρηση σε διάφορες φάσεις της σχολικής ζωής (στο παιχνίδι, στο διάλειμμα, στο οργανωμένο πρόγραμμα) σε συνδυασμό με άλλες πρακτικές ουσιαστικής γνωριμίας με τα παιδιά και η ανάλυση της δράσης τους με έναν φακό που μπορεί να αναγνωρίσει διαφορετικά επίπεδα ενδιαφέροντος, μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στον εντοπισμό θεμελιωδών ενδιαφερόντων, αλλά και στη μετατροπή της επαναλαμβανόμενης προτίμησης ενός παιδιού για ένα παιχνίδι σε θεμελιώδες ενδιαφέρον και αντικείμενο διερεύνησης. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να συμβάλλουν πρακτικές που συζητούνται στη συνέχεια στο πλαίσιο της αξιολόγησης.

Αποτίμηση της ετοιμότητας και της επίδοσης ή εις βάθος γνωριμία με τα παιδιά;

Η αξιολόγηση είναι ουσιαστικό μέρος της ΔΔ, αλλά αποτελεί και μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να την εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Είναι συνεχής και διαφοροποιημένη, περιλαμβάνει τρία διακριτά στάδια, αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση και συνδυάζει την εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών (π.χ. λίστες ελέγχου, συνεντεύξεις, δείγματα εργασίας, κουίζ και παρατήρηση με ανεκδοτικές καταγραφές) (Rock et al., 2008). Διαφοροποίηση στην αξιολόγηση σημαίνει ότι, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών για να συλλέγουν δεδομένα καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής περιόδου σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, εξασφαλίζοντάς τους έτσι πολλαπλές ευκαιρίες να δείξουν τη μάθησή τους (Tomlinson & Moon, 2013). Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση (στο εξής ΔΑ) εφαρμόζεται κυρίως με διαβαθμισμένου επιπέδου εργασίες για ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, αλλά και με διαφορετικού τύπου δραστηριότητες που επιτρέπουν τη διαφοροποίηση του παραγόμενου προϊόντος, ενώ μπορεί ταυτόχρονα να περιλαμβάνει και περιγραφική ανατροφοδότηση των μαθητών ή την εμπλοκή τους σε διαδικασίες αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης αξιοποιώντας στοιχεία από διαφορετικές πηγές και στιγμές της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Kaur, Noman, & Awang-Hashim, 2019).

Παρότι διαπιστώνεται μια πλουραλιστική αντίληψη για τις στρατηγικές και τη διαβάθμιση της αξιολόγησης στο πλαίσιο της ΔΔ, οι περισσότερες από αυτές τις διαδικασίες φαίνεται να εστιάζουν μονομερώς στις επιδόσεις των μαθητών. Οι Tomlinson και Moon (2013) τονίζουν ότι είναι πολύ σημαντικό κατά τη ΔΔ να καθορίζονται με ακρίβεια οι μαθησιακοί στόχοι (γνώσεις, κατανόηση και δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτηθούν) και η ΔΑ να αντικατοπτρίζει αυτούς τους στόχους. Η επισήμανση αυτή δείχνει ότι η ΔΑ επιδιώκει να αποτυπώσει εκτός από την ετοιμότητα, ατομικά επιτεύγματα, δεξιότητες και γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά με τη διδασκαλία, σε σχέση με το πυρηνικό διδακτικό περιεχόμενο και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Kaur et al., 2019).

Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από μια κοινωνικοπολιτισμική οπτική

Η εστίαση της αξιολόγησης στην ετοιμότητα και στην επίδοση αποτελεί άλλο ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα και επίκεντρο πολλών συζητήσεων στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης σε θεσμικό (εκπαιδευτική πολιτική), ερευνητικό και πρακτικό επίπεδο. Ένα ισχυρό επιχείρημα που αμφισβητεί την αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας στην προσχολική εκπαίδευση είναι ότι αυτή δίνει έμφαση στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και οδηγεί σε μια *ελλειμματικού* τύπου εικόνα για κάποια παιδιά, καθώς αναπόφευκτα τα κατατάσσουμε σε διαφορετικά επίπεδα με βάση την επίδοσή τους σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η κατάταξη αυτή εγκυμονεί διαχωρισμούς και διακρίσεις ειδικά μάλιστα όταν δεν υπάρχει κατάλληλη εμπειρία στην αξιολόγηση της ετοιμότητας (McDowall Clark, 2017).

Η αποτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας στηρίζεται κατά κύριο λόγο σε παραδοσιακές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση, οι οποίες, σύμφωνα με τη Fleer (2015), εξετάζουν αυτό που τα παιδιά μπορούν να κάνουν σε μια δεδομένη στιγμή της ανάπτυξής τους. Σε αντίθεση, η κοινωνικοπολιτισμική προοπτική για την αξιολόγηση επικεντρώνεται στο μέλλον, αναγνωρίζοντας το συλλογικό και δυναμικό χαρακτήρα της μάθησης. Αξιοποιώντας την ιδέα της ΖΕΑ του Vygotsky (1978), ο οποίος τη συζήτησε υπό δύο διαφορετικά πρίσματα: της αξιολόγησης και της διδασκαλίας (Daniels, 2001), η προοπτική αυτή προτείνει την αξιολόγηση της επικείμενης ανάπτυξης κάθε παιδιού, αυτό δηλαδή που θα μπορούσε να επιτευχθεί σε συνεργασία με άλλους. Έτσι, αναγνωρίζοντας τη μάθηση που έχει επιτευχθεί, την εξετάζει σε συνδυασμό με εκείνη που αναμένεται (Fleer, 2015). Εξετάζει δηλαδή μια περίοδο μάθησης που αντιπροσωπεύει μια χρονική 'ζώνη' με διάρκεια και επιπλέον συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, μέσα από αλληλεπιδράσεις με άλλους και τη διαμεσολάβηση πολιτισμικών εργαλείων.

Συνεπώς, υπό αυτή την προοπτική, οι πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται δεν διαχωρίζουν το παιδί που αξιολογείται από το πλαίσιο της αξιολόγησης (πχ τις δραστηριότητες, τα υλικά, το χώρο και χρόνο), και κυρίως από τις αλληλεπιδράσεις που έχει με τα άλλα παιδιά, με τον αξιολογητή ή ακόμα και με άτομα που δεν είναι παρόντα (π.χ. αλληλεπιδράσεις με φίλους και γονείς εκτός σχολείου) (Fleer, 2015· Moss et al., 2008). Όλες αυτές οι πληροφορίες δίνουν επιπλέον νόημα στο αποτέλεσμα της αξιολόγησης.

Η αξιοποίηση της ΖΕΑ για το σχεδιασμό της διδασκαλίας είναι διαδεδομένη και χρησιμοποιείται και κατά την εφαρμογή της ΔΔ. Λίγοι όμως είναι αυτοί που τη

χρησιμοποιούν για να σχεδιάσουν και την διαδικασία της αξιολόγησης (Fleer, 2015). Κατά τη ΔΔ αυτό που αξιολογείται είναι το ατομικό τρέχον επίπεδο ανάπτυξης και μάθησης κάθε παιδιού που αφορά ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο είτε πρόκειται για την αρχική, είτε για την ενδιάμεση και την τελική αξιολόγηση. Πρόκειται για μια στατικού τύπου αποτίμηση, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της το δυναμικό και συλλογικό χαρακτήρα της μάθησης, και κατά συνέπεια εμπεριέχει αρκετά περιθώρια λανθασμένων εκτιμήσεων. Η αξιολόγηση της ΔΔ μπορεί να εκτιμήσει την επιτυχία ή την αποτυχία του παιδιού σε ένα έργο, πιθανά και τον τρόπο σκέψης του αν είναι περιγραφική (π.χ. σημεία στα οποία δυσκολεύτηκε ή τις στρατηγικές που ενεργοποίησε). Είναι όμως πολύ δύσκολο να διαγνώσει αν μια αποτυχία οφείλεται σε πραγματικές ελλείψεις σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο ή σε αδυναμία κατανόησης του μαθησιακού πλαισίου (π.χ. πρακτικές μάθησης της σχολικής ή προσχολικής δομής) και των απαιτήσεων της δραστηριότητας ή σε ανεπαρκείς ενέργειες του εκπαιδευτικού, ή ακόμα και σε ακατάλληλες αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο μια ομάδας. Με παρόμοιο τρόπο, είναι δύσκολο να αποτιμήσει την επιτυχία ως αποτέλεσμα μιας κοινής προσπάθειας στο πλαίσιο μια ομάδας που εργάστηκε με λειτουργικό τρόπο.

Επιπλέον, παρόλο που η ΔΑ είναι συνεχής και ενδεδειγμένη, μόνο κατά την αρχική φάση φαίνεται να περιλαμβάνει κι άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών (πχ ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ), εκτός δηλαδή από τις γνώσεις, κατανοήσεις και δεξιότητες που οικοδομούν. Δεν περιλαμβάνονται δηλαδή στοιχεία που αφορούν τον τρόπο που εξελίσσονται τα ενδιαφέροντα και τα ποικίλα αποθέματα γνώσης των παιδιών, τα οποία εκτός από γνώσεις και δεξιότητες περιλαμβάνουν για παράδειγμα οικογενειακές αξίες και στάσεις για τη μάθηση ή/και τρόπους μάθησης οικείους στα παιδιά. Σε αυτή την κατεύθυνση αλλά και στην προοπτική της διεύρυνσης του πλαισίου της αξιολόγησης για την εφαρμογή της ΔΠ στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει η προσέγγιση των αποθεμάτων γνώσης, η οποία είναι συμβατή με την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης.

Η προοπτικής της ουσιαστικής γνωριμίας με τα παιδιά μέσα από το πρίσμα της προσέγγισης των ΑΓ

Οι τρόποι διερεύνησης των ΑΓ όπως αποτυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη γνωριμία με τα παιδιά της τάξης τους (Llorpart & Esteban-Guitart, 2018), περιλαμβάνοντας και την οικογένεια ως συνδιαμορφωτή της αξιολόγησης, καθώς αυτή μπορεί να τροφοδοτεί σε συνεχή βάση με ουσιαστικές πληροφορίες το σχολείο για τη μάθηση του παιδιού στο σπίτι για τα εξελισσόμενα αποθέματα γνώσης και ενδιαφέροντά του (Παπανδρέου, 2020). Η παρατήρηση των παιδιών στο σπίτι, μια βασική στρατηγική για τη διερεύνηση των ΑΓ των παιδιών, έχει αρχίσει να συστήνεται ως κατάλληλο μέσο για την υποστήριξη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Cornett, Paulick, & van Hover, 2020). Λαμβάνοντας υπόψη όμως ότι οι οικογένειες μπορεί να έχουν αρκετές επιφυλάξεις να μοιραστούν με τόσο άμεσο τρόπο την καθημερινή ζωή τους με τους εκπαιδευτικούς, σε αντιστάθμισμα των επισκέψεων στο σπίτι μπορούν να χρησιμοποιούν εναλλακτικές στρατηγικές. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν εστιασμένες συνεντεύξεις με τους γονείς, από τους οποίους μπορούν να αντλήσουν πολύ σημαντικές πληροφορίες, όπως είναι τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τρόποι μάθησης στο οικογενειακό περιβάλλον και

εξειδικευμένα γνωστικά αποθέματα που συνδέονται με δραστηριότητες της οικογένειας (Hedges et al., 2011· Κανάκη & Παπανδρέου, 2015).

Στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης όμως, ένα δυναμικό μέσο για τη συλλογή ενός μεγάλου εύρους πληροφοριών για τα παιδιά παραμένει η τεκμηρίωση του ελεύθερου παιχνιδιού. Εκεί τα παιδιά φέρνουν και μοιράζονται με τους συμμαθητές τους πλήθος οικογενειακών εμπειριών, μαθησιακών πόρων και ενδιαφερόντων (Chesworth, 2016· Hedges et al., 2011· Παπαδρέου & Τσιουλι, 2020). Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, είναι σημαντικό επίσης να δίνονται στα παιδιά πολλαπλές ευκαιρίες μέσα από εναλλακτικές δράσεις να διηγηθούν τη δική τους *προσωπική ιστορία* από τη δική τους οπτική. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να παράγουν δημιουργίες όπως σχέδια, κολλάζ, φωτογραφίες, βίντεο, ηχογραφήσεις, ημερολόγια ή/και γραπτά κείμενα μπορούν να προβάλλουν εμπειρίες, γνώσεις, ενδιαφέροντα και προσδοκίες για τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, καθώς και πτυχές των πρακτικών και των συνθηκών της ζωής τους (Παπανδρέου, 2020).

Για παράδειγμα, η φωτοαφήγηση, κατά την οποία τα παιδιά ενθαρρύνονται να τραβήξουν φωτογραφίες από τη ζωή τους, από γεγονότα και δραστηριότητες δικές τους, της οικογένειας ή από γεγονότα της κοινότητάς τους τα οποία θεωρούν σημαντικά, να τις φέρουν στην τάξη και να μιλήσουν γι' αυτές στην ομάδα, αποτελεί μια στρατηγική που μπορεί να πετύχει αυτό το στόχο (Coles-Ritchie, Monson, & Moses, 2015). Με παρόμοιο τρόπο, μπορεί να λειτουργήσουν πρακτικές όπως η παρουσίαση από το παιδί προσωπικών του αντικειμένων από το σπίτι ή/και το σχολείο, η δημιουργία μιας ψηφιακής βαλίτσας με πράγματα που λένε άλλοι για το παιδί (π.χ. γονείς, αδέρφια, φίλοι, συγγενείς) ή ενός ατομικού πορτραίτου σε συνεργασία με τους γονείς, και η υλοποίηση άτυπων διαγνωστικών συνεντεύξεων ή συζητήσεων της εκπαιδευτικού με το παιδί με αφορμή συγκεκριμένες δράσεις του (Llorpart & Esteban-Guitart, 2018· Παπανδρέου, 2020· Yelland et al., 2008).

Η γνωριμία των παιδιών συνδυάζοντας διάφορους τρόπους σαν αυτούς που περιγράψαμε εξασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς πολλαπλές εναλλακτικές για διαφοροποίηση, χωρίς διαχωρισμούς, δίνοντας αξία στην διαφοροποιημένη κοινωνική και οικογενειακή πραγματικότητα των παιδιών και σε σημαντικές πλευρές της ζωής τους οι οποίες βρίσκονται εκτός σχολείου, (π.χ. εξωσχολικές δραστηριότητες, εργαλεία μάθησης, ψηφιακά μέσα, παιχνίδια, κατασκευές).

Συμπεράσματα

Αναγνωρίζοντας ότι η ΔΠ δεν έχει βρει τη θέση της στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, αν και ο τρόπος εργασίας με παιδιά προσχολικής ηλικίας δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για μια τέτοια προοπτική, η εργασία αυτή επεδίωξε να επανεξετάσει βασικές έννοιες και συνιστώσες αυτής της προσέγγισης και να αναζητήσει τις προκλήσεις αλλά και τις προοπτικές που ανοίγονται σε ερευνητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, τις οποίες συνοψίζουμε στη συνέχεια.

Η πολυδιάσταση φύση της διαφορετικότητας μοιάζει να καλεί την εκπαιδευτική και την ερευνητική κοινότητα να επαναπροσδιορίσει το αυστηρό πλαίσιο εφαρμογής της ΔΠ, το οποίο εστιάζει σε τρεις μόνο διαστάσεις της -την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ- αν και οι τρεις είναι θεμελιώδεις για τη μάθηση. Η θεώρηση της διαφορετικότητας μέσα από την προσέγγιση των αποθεμάτων γνώσης μας επιτρέπει να

δούμε τα παιδιά και τα χαρακτηριστικά τους με ένα φακό που τα φωτίζει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια και ευρύτητα. Η έννοια των ΑΓ αγκαλιάζει όχι μόνο όλους τους πόρους των παιδιών που προσδιορίζουν την ταυτότητά τους και επηρεάζουν τη μάθησή τους, αλλά και τις πηγές και τους τρόπους ανάπτυξης αυτής της πολιτισμικής γνώσης. Τα παιδιά αισθάνονται οικεία και μαθαίνουν με άνεση μέσα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν στοιχεία από τα σώματα γνώσεων, πεποιθήσεων και δεξιοτήτων αλλά και από τα ενδιαφέροντα που έχουν διαμορφώσει με βάση τις πολλαπλές εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής, μαζί με ανθρώπους και μέσα σε κοινότητες που είναι μέρος αυτής της ζωής (Hogg, 2011· Llorca & Esteban-Guitart, 2018). Η ασυνέχεια που βιώνουν ανάμεσα σε αυτό τον κόσμο που τον γνωρίζουν καλά και το κόσμο του σχολείου όταν εισέρχονται σε αυτό εκδηλώνεται σε διαφορετικούς βαθμούς, καθώς διαπιστώνουν, αναμεσα σε άλλα, ότι δεν ξέρουν πως να συμμετέχουν στις σχολικές δράσεις και πως να δείξουν στους εκπαιδευτικούς όλα αυτά που ξέρουν με τρόπους που αυτοί να μπορούν να τα εντοπίσουν και τα κατανοήσουν (Brooker, 2010· Gonzalez et al., 2005).

Η κατανόηση των μικρών παιδιών και των αναγκών τους μέσα από το πρίσμα της κοινωνικοπολιτισμικής οπτικής, σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση και η μάθηση είναι δυναμικές διαδικασίες, έρχεται σε αντίθεση με κάθε στατικού τύπου αξιολόγηση που εστιάζει στην επίδοση, η οποία διαπιστώνεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ανάπτυξης των παιδιών και αφορά κυρίως τα μαθησιακά επιτεύγματά τους. Σε αντίθεση, αξιοποιώντας την έννοια της ΖΕΑ, η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της αξιολόγησης εξετάζει περιόδους μάθησης που αντιπροσωπεύουν χρονικές 'ζώνες' σε συνδυασμό με το συνολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει η μάθηση (Fleer, 2015). Η προοπτική αυτή σε συνδυασμό με τα μεθοδολογικά εργαλεία που προσφέρει η προσέγγιση των ΑΓ μπορεί να επιτρέψει τη καλύτερη και βαθύτερη γνωριμία μαζί τους (Παπανδρέου, 2020), που ξεπερνά τα χαρακτηριστικά της κλασσικής αξιολόγησης που προτείνεται από τη ΔΔ. Αξιοποιώντας, ανάλογα με τα παιδιά και τις οικογένειες τους, πολλαπλούς συνδυασμούς των διαθέσιμων εργαλείων (π.χ. παρατήρηση, συνεντεύξεις με γονείς και παιδιά και δράσεις αφήγησης των προσωπικών ιστοριών τους), μπορούμε να συμβάλλουμε προς την κατεύθυνση της διαφοροποιημένης αξιολόγησης, αναζητώντας σε συνεχή βάση, εντοπίζοντας και αξιοποιώντας στην τάξη τα ΑΓ και ενδιαφέροντα των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο, διευρύνουμε το πλαίσιο της αξιολόγησης της ΔΔ, διατηρώντας μια απόσταση από την *ελλειμματική* προοπτική της μαθησιακής ετοιμότητας και της επίδοσης. Κυρίως όμως μπορούμε να εξασφαλίσουμε την βαθιά και ουσιαστική γνωριμία με τα παιδιά, επιτρέποντας στη συνέχεια την αξιοποίηση όλων αυτών των δεδομένων για μια προοπτική διαφοροποίησης που επιδιώκει την νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλους (Σφυρόερα, 2019).

Στην εργασία αυτή, αναγνωρίζοντας ορισμένες αδυναμίες στην εννοιολόγηση, τη διερεύνηση και την αξιοποίηση του ενδιαφέροντος στο πλαίσιο της ΔΠ, δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση σε αυτή τη διάσταση της διαφορετικότητας, συζητώντας τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούνται, προκαλούνται και εξελίσσονται τα ενδιαφέροντα των παιδιών και συνεπώς την προσπάθεια και το χρόνο που χρειάζεται να αφιερωθεί για να αποκαλυφθούν (Peters & Davis, 2011). Η συζήτηση αυτή μας κάνει να σκεφθούμε ότι μπορεί να είναι πιο δύσκολο να ανακαλύψουμε τα πραγματικά ενδιαφέροντα από το να βρούμε τρόπους να ανταποκριθούμε σε αυτά, γεγονός που σημαίνει ότι το πρίσμα μέσα από το οποίο αντιλαμβανόμαστε την έννοια 'ενδιαφέρον' καθορίζει και αν τελικά θα καταφέρουμε να το αξιοποιήσουμε δημιουργώντας κίνητρα για μάθηση.

Η εργασία αυτή χωρίς να έχει εξαντλήσει όλες τις προκλήσεις που αναδύονται για την εφαρμογή της ΔΠ στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, επιχείρησε να διαμορφώσει μια διαφορετική προοπτική για την διαφοροποίηση της μάθησης και διδασκαλίας στις μικρές ηλικίες. Η προοπτική αυτή επιτρέπει στα παιδιά όχι μόνο να επιλέξουν τα σημεία εισόδου στα περιεχόμενα της μάθησης, αλλά και να επιλέξουν το ίδιο το περιεχόμενο μέσα από τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, μεταβιβάζοντας σε αυτά ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για το μαθησιακό περιεχόμενο και την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για μια παιδαγωγική που ενεργοποιεί τους πολλαπλούς πόρους και ταυτόχρονα τα κίνητρα των παιδιών εξασφαλίζοντας έτσι τη συναισθηματική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχοντάς τους ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών, λήψη αποφάσεων και καθοδήγηση της μάθησης (Kumpulainen et al., 2011). Η παιδαγωγική αυτή στην πράξη θα μπορούσε να μοιάζει με το παράδειγμα που ακολουθεί, με το οποίο κλείνουμε αυτή τη μελέτη, αφήνοντας ανοιχτή τη μελλοντική διερεύνηση αυτής της προοπτικής.

Αναγνωρίζοντας, τις ιδιαίτερες γνώσεις ενός παιδιού για τους χάρτες που τις έχει αποκτήσει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που έχει με τον πατέρα του που εργάζεται στην γεωγραφική υπηρεσία του στρατού, οι οποίες μπορεί να έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση ενός βαθύτερου ενδιαφέροντος, μπορούμε να το ενθαρρύνουμε να καθοδηγήσει ως ειδήμονας μια διερεύνηση στην τάξη του για το θέμα αυτό. Επιτρέποντας στα υπόλοιπα παιδιά να συμμετέχουν από διαφορετικά σημεία εισόδου στο θέμα ανάλογα με τις δικές τους εμπειρίες, δεξιότητες ή/και ενδιαφέροντα που μπορεί να έχουν ή να μην έχουν άμεση σχέση με τους χάρτες (π.χ. ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο, ικανότητα μεταφοράς τρισδιάστατων αναπαραστάσεων σε δισδιάστατη αναπαράσταση, συχνά ταξίδια σε διάφορα μέρη, παρακολούθηση ντοκιμαντέρ του national geographic, παιχνίδι με ψηφιακά παιχνίδια προσομοίωσης δημιουργίας πόλης) μπορούμε να διαφοροποιήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να ακολουθήσουμε το αυστηρό πλαίσιο εφαρμογής της κλασικής ΔΔ.

Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία, πρακτικά 10ου συνεδρίου παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου* (σσ. 121-134). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators* (3rd ed). New York: Sage.
- Birbili, M., & Tsitouridou, M. (2008). Identifying children's interests and planning learning experiences: Challenging some taken-for-granted views. In P. G. Grotewell & Y. R. Burton (Eds.), *Early childhood education: Issues and developments* (pp. 143-156). New York: Nova Science.
- Brooker, L. (2010). Learning to play, or playing to learn? Children's participation in the cultures of home and settings. In L. Brooker & S. Edwards. (Eds.), *Engaging play* (pp. 25-38). New York: Open University Press.

- Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Chan, A. (2019). Te Whāriki: An early childhood curriculum in a Superdiverse New Zealand. *NZ Journal of Educational Studies* 54, 245-259. doi:10.1007/s40841-019-00138-z
- 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.
- Civil, M., & Khan, L. H. (2001). Mathematics instruction developed from a garden theme. *Teaching Children Mathematics*, 7(7), 400-405.
- Coles-Ritchie, M., Monson, B., & Moses, C. (2015). Drawing on dynamic local knowledge through student-generated photography. *Equity & Excellence in Education*, 48(2), 266-282.
- Cornett, A., Paulick, J., & van Hover, S. (2020). Utilizing home visiting to support differentiated instruction in an elementary classroom. *School Community Journal*, 30(1), 107-137.
- Δαφέρμου, Χ., & Σφυρόερα, Μ. (2019). *Βιβλία με ιστορίες: Για τον γραμματισμό & την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge.
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner P. A. (2016). Improving kindergarten teachers' differentiation practices to better anticipate student differences. *Educational Studies*, 42(4), 357-377. doi:10.1080/03055698.2016.1195719
- Dockett, S., Griebel, W., Perry, R. (Eds.) (2017). *Families and transition to school*. NY: Springer.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48.
- Fleer, M. (2015). Developing an assessment pedagogy: The tensions and struggles in re-theorising assessment from a cultural-historical perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(2), 224-246. doi:10.1080/0969594X.2015.1015403
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. doi:10.1080/13603116.2016.1223180
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Handa, M. C. (2020) Examining students' and teachers' perceptions of differentiated practices, student engagement, and teacher qualities. *Journal of Advanced Academics*, 31(4), 530-568.
- Hedges, H. (2010). Whose play, goals and interests? The interface of children's play and teachers' pedagogical practices. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging play* (pp. 25-38). Maidenhead: Open University Press.
- Hedges, H. (2015). Sophia's funds of knowledge: Theoretical and pedagogical insights, possibilities and dilemmas. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 83-96.
- 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.
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27, 666-677.

- Κανάκη, Μ., & Παπανδρέου Μ. (2015). Πόσο καλά γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί τα παιδιά της τάξης τους; Μια διερευνητική μελέτη υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Montgomery & Δ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Συλλογή κεφαλαίων βασισμένα στο 1^ο διεθνές συνέδριο ... για να ξαναφανταστούμε το σχολείο*, 28-29 Ιουνίου 2013, Παν/μιο Μακεδονίας (σσ. 187-200). Ανακτήθηκε από <http://reimaginingschooling.com/%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1/>
- Kaur, A., Noman, M., & Awang-Hashim, R. (2019). Exploring and evaluating differentiated assessment practices of in-service teachers for components of differentiation. *Teaching Education*, 30(2), 160-176. doi:[10.1080/10476210.2018.1455084](https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1455084)
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2011). *Learning bridges – Toward participatory learning environments*. Helsinki: CICERO Learning, University of Helsinki. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10138/15631>
- Llopart M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161.
- Μαβίδου, Α., Κακανά, Δ-Μ., Ευαγγέλου, Δ., Ευσταθιάδου, Γ., Ζιάκα, Μ-Α., Θεοδωρακάκου, Μ., .., & Χρυσικού, Σ. (2020). Εμβαθύνοντας στη διαφοροποιημένη διδασκαλία: Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε διετές πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και παιδαγωγικά τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων, 28-30 Σεπτεμβρίου 2018* (σσ. 505-518). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Navidou, A., & Kakana, D. (2019α). Teachers' experiences of a professional development program for differentiated instruction. *Creative Education*, 10, 555-569. doi:10.4236/ce.2019.103040
- Navidou, A., & Kakana, D. (2019β). Differentiated Instruction in practice: Curriculum adjustments in kindergarten. *Creative Education*, 10, 535-554. doi:10.4236/ce.2019.103039
- McDowall Clark, R. (2017). *Exploring the contexts for early learning: Challenging the school readiness agenda*. London: Routledge.
- Middendorf, C. (2008). *Differentiated instruction in Kindergarten*. New York: Scholastic.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Moss, P. A., Pullin, D. C., Gee, J. P., Haertel, E. H., & Jones Young, L. (Eds.). (2008). *Assessment, equity, and opportunity to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Παπανδρέου, Μ. (2013). Η εμπλοκή των γονέων στην αξιολόγηση τους παιδιού τους. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 93, 66-72.
- Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Κατανοώντας τις γλώσσες των παιδιών και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες μάθησης και έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Papandreou, M., & Tsiouli, M. (2020). Noticing and understanding children's everyday mathematics during play in early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*. doi:10.1080/09669760.2020.1742673

- Peters, S., & Davis, K. (2011). Fostering children's working theories: Pedagogic issues and dilemmas in New Zealand. *Early Years, 31*(1), 5-17. doi:10.1080/09575146.2010.549107
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education, 14*(2), 195-212.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52*(2), 31-47.
- Rodriguez, G. M. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education, 37*, 87-120.
- Σφυρόερα, Μ. (2019). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική με το βιβλίο ως «όχημα». Στο Χ. Δαφέρμου & Μ. Σφυρόερα (Επιμ), *Βιβλία με ιστορίες: Για τον γραμματισμό & την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών* (σσ. 44-57). Αθήνα: Gutenberg.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Starting Strong (2017). Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264276116-en
- Tomlinson, C. A. (2000). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mix - ability classrooms*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & 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.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yelland, N., Lee, L., O' Rourke, M., & Harrison, C. (2008). *Rethinking learning in early childhood education*. Maidenhead: Open University Press.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation, 45*, 17-26. doi:10.1016/j.stueduc.2015.02.005
- Valiandes, S., Neophytou, L., & Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education 29*(3), 379-398.
- van Geel, M. Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 51-67. doi:10.1080/09243453.2018.1539013
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., Connor, C. M., & Walker-Dalhouse, D. (2013). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *Reading Teacher, 66*(4), 303-314. doi:10.1002/TRTR.01126
- 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.