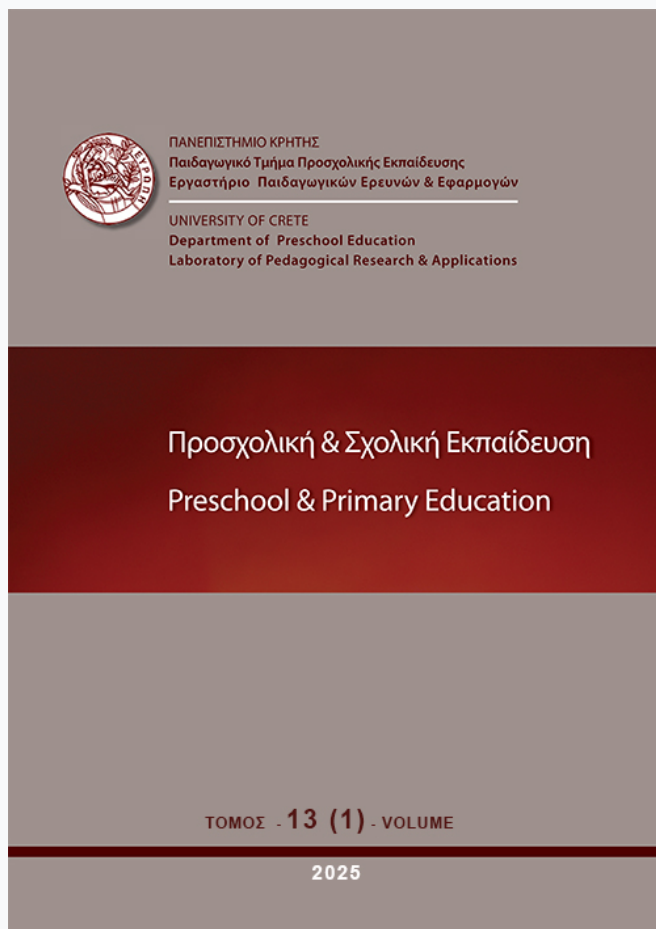


Preschool and Primary Education

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2025)

Μάιος 2025



Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην πρώτη Δημοτικού: Έρευνα δράση

Ηρώ Καραγεώργου, Διαμάντω Φιλιππάτου,
Σταυρούλα Καλδή

doi: [10.12681/ppej.39154](https://doi.org/10.12681/ppej.39154)

Copyright © 2025, Ηρώ Καραγεώργου, Διαμάντω Φιλιππάτου,
Σταυρούλα Καλδή



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καραγεώργου Η., Φιλιππάτου Δ., & Καλδή Σ. (2025). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην πρώτη Δημοτικού: Έρευνα δράση. *Preschool and Primary Education*, 13(1), 83–115.
<https://doi.org/10.12681/ppej.39154>

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην πρώτη δημοτικού: Έρευνα-δράση

Ηρώ Καραγεώργου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Διαμάντω Φιλιππάτου
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σταυρούλα Καλδή
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη. Η ομαλή προσαρμογή στην πρώτη τάξη του δημοτικού έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μετέπειτα πορεία των μαθητών, ωστόσο, ερευνητικά αναδεικνύεται ότι για μία μερίδα μαθητών αποτελεί περίοδο δύσκολη, που συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα. Στην παρούσα έρευνα η προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μελετήθηκε ως πλαίσιο διευκόλυνσης της προσαρμογής στο δημοτικό σχολείο. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιδιώκεται η ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών μέσα από τον εκ των προτέρων σχεδιασμό πολλαπλών, ποιοτικά διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων με θετικά ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα. Η παρούσα εργασία είναι μια έρευνα-δράση, που μελετά και περιγράφει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με παρατήρηση, περιγραφικές ρουμπρικές αξιολόγησης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, γραπτό αναστοχασμό μαθητών και γονέων, ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών στην τάξη και ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που δίδασκαν στο τμήμα και με γονείς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στήριξε πολύπλευρα την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών στην πρώτη δημοτικού. Πρώτον ενίσχυσε τη συνέχεια με το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, δεύτερον αποτέλεσε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους μαθητές κατά την ευαίσθητη περίοδο της προσαρμογής και τρίτον συνέβαλε στην καλλιέργεια ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων σημαντικών για την προσαρμογή τους.

Λέξεις-κλειδιά: έρευνα-δράση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, πρώτη δημοτικού

Abstract. Differentiated instruction seeks to enhance learning by adapting the curricular elements according to students' diverse characteristics and needs. In the present study, differentiated instruction was implemented in the first grade as a framework that facilitates students' psychosocial adjustment. It was a two-year-long action research that unfolded in two phases, each one lasting one academic year and was conducted by the same teacher-researcher, with two different groups of students. Classroom choices had to do with to the learning environment, curriculum planning, ongoing assessment, responsive instruction, and classroom leadership and management. Qualitative data were collected through descriptive assessment rubrics concerning student social-emotional skills, students' and parents' written reflection, group interviews in the classroom, interviews with the parents and with the specialty teachers that taught the class. Findings

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ηρώ Καραγεώργου, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή (Κυψέλη 505), 5ος όροφος, Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, 15784 Αθήνα. e-mail: irokarageorgou@gmail.com

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

demonstrate that the implementation of differentiated instruction improved the students' first-grade learning experience and psychosocial adjustment. More specifically, data showed that differentiated instruction allowed for alignment between the students' previous learning environments and the first-grade classroom. This alignment was not limited to the characteristics of the physical environment, but involved deeper continuity of philosophy, goals, practices, and assessment. Learning was active and meaningful, and students' prior knowledge and experiences were valued. Additionally, it emerged from data analysis that the differentiated classroom functioned as a quality learning environment that was organised, supportive, and responsive to the students' needs and characteristics. Being safe and challenging, the learning environment kept the students alert, allowed for learning risks, and led everyone to progress. Finally, the content analysis of the reflection and interviews of the participants showed that the differentiated classroom promoted resilience. The delicate balance between structure and autonomy in the classroom encouraged choices and emphasised students' responsibility, self-efficacy, self-regulation, and self-control. The class became a caring and supportive learning community, that held high expectations for all students, recognised effort, and consequently nurtured confidence. Thus, in the differentiated classroom, student adjustment was further supported, as the students developed psychosocial skills related to resilience. These skills transform difficult situations into opportunities for further development. The present research suggests viable ways for differentiating the learning environment and instruction to address student diversity, even though it is an effort in an educational system characterised by uniformity and teaching to the middle. It describes the gradual transition from a conventional to a differentiated classroom, adding to a deeper understanding of differentiation, through the perspectives of the students, parents, and specialty teachers who taught the class. As with all action research studies, the present study has a personal, professional, and political dimension. It led to the amelioration of the learning experience of the student groups that participated in the research, while igniting a dialogue about the necessity of the implementation of differentiated instruction in the wider context of the school. At the same time, it empowered all participants (teachers, students, and parents) giving them a voice on an equal footing, in an effort to align classroom environment and learning to the social demand for access to high quality educational environments that meet the needs of all students.

Keywords: action research, differentiated instruction, social emotional adjustment, first grade

Εισαγωγή

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στην πρώτη δημοτικού απαιτεί προσαρμογές σε ένα νέο περιβάλλον, σε νέους τρόπους αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους συμμαθητές¹, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, καθώς και αυξημένες προσδοκίες συμμόρφωσης με τους κανόνες και τις οδηγίες του σχολικού πλαισίου (Harrison & Murray, 2015). Είναι μια δυναμική διαδικασία που ξεκινά στο νηπιαγωγείο, συμπεριλαμβάνει τις διαδικασίες και τα βιώματα που συνοδεύουν την είσοδο στο νέο περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2014) και ολοκληρώνεται με την προσαρμογή σε αυτό, όταν δηλαδή το παιδί ενστερνιστεί τη νέα του ταυτότητα και τον συνεπαγόμενο από αυτή ρόλο του μαθητή της πρώτης τάξης (Pianta, 2007). Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην αρχή του δημοτικού έχει καθοριστική σημασία για τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών, την αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα και τις σχολικές τους επιδόσεις, αλλά και για τη διαμόρφωση δεξιοτήτων για μετέπειτα προσαρμογές (Γαλανάκη, 2011· Fabian & Dunlop, 2007· Gys et al., 2024· Tarrant & Kagan, 2010· Yeboah, 2010).

¹ Στο παρόν κείμενο η χρήση του αρσενικού γένους (π.χ. ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής) δεν φέρει έμφυλη διάσταση αλλά γίνεται για λόγους συντομίας και γενίκευσης.

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή

Η προσαρμογή είναι μια πολυδιάστατη και διαρκής διεργασία αντιμετώπισης καθημερινών προκλήσεων. Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να εξισορροπεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες του με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, ώστε να δρα λειτουργικά μέσα σε αυτό (Sroufe et al., 2005). Συστατικό της αποτελεσματικής προσαρμογής είναι ο συνδυασμός της προσωπικής ευημερίας με την κοινωνική και συναισθηματική ανταπόκριση στις καθημερινές και πιθανόν μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντος (VandenBos, 2013).

Κομβικό ρόλο κατά την προσαρμογή έχει η επάρκεια του ατόμου. Παρ' όλη την απουσία ομοφωνίας σχετικά με τον ορισμό της επάρκειας, στην ερευνητική βιβλιογραφία εντοπίζονται επιμέρους δεξιότητες που μπορούν να λειτουργήσουν προγνωστικά για την προσαρμογή και την πορεία των μαθητών. Πρόκειται για ακαδημαϊκές, γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτογνωσίας (Blair, 2002· Frey et al., 2019· Jones et al., 2017· Χατζηχρήστου, 2011).

Στις ακαδημαϊκές δεξιότητες κυρίαρχο ρόλο έχουν οι γλωσσικές δεξιότητες και η συμβολική αναπαράσταση, δηλαδή η κατανόηση και η ικανότητα χρήσης συμβόλων. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν εργαλεία για τη συμμετοχή, την έκφραση των αναγκών και την ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων, διευκολύνοντας έτσι την προσαρμογή των παιδιών (Burchinal et al., 2020). Οι δεξιότητες γνωστικής επάρκειας, που αφορούν τη νοητική ανάπτυξη, τις επιτελικές λειτουργίες και τη γνωστική αυτορρύθμιση, επιτρέπουν στο άτομο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Έτσι, η γνωστική ευελιξία, η μνήμη εργασίας, η ανασταλτική λειτουργία, η συντηρούμενη προσοχή, ο σχεδιασμός και η οργάνωση του έργου, ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος έχουν καθοριστική σημασία για τη σχολική προσαρμογή (Jones et al., 2017). Μέρος της γνωστικής επάρκειας αποτελούν στάσεις και συνήθειες εργασίας, όπως η υπευθυνότητα, η επιμέλεια, η αυτονομία, η πρωτοβουλία, η ύπαρξη κινήτρων για μάθηση (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Η κοινωνική επάρκεια αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με τους γύρω του με τρόπους λειτουργικούς και αποδεκτούς για το δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Περιλαμβάνει τόσο δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς όσο και συμπεριφορές που σχετίζονται με την κοινωνική υπευθυνότητα, τη συνεργασία και τον αυτοέλεγχο (Durlak et al., 2011· Rimm-Kaufman et al., 2009). Η συναισθηματική επάρκεια είναι η κατακτημένη δυνατότητα του παιδιού να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης, καθώς και να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των γύρω του (Goleman, 2006). Μέρος της συγκεκριμένης δεξιότητας είναι και η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, ενώ ερευνητικά η συναισθηματική επάρκεια φαίνεται να συμβάλλει στη μείωση εσωστρεφούς συμπεριφοράς και στην εκδήλωση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, προάγοντας έτσι την ευημερία στο σχολείο (Durlak et al., 2011). Οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στους μαθητές να προσαρμόζονται τα μαθησιακά τους στυλ και την αντίληψή τους για τον εαυτό τους σε λιγότερο οικείες καταστάσεις. Με τον τρόπο αυτό τους βοηθούν να αντεπεξέρχονται στις αλλαγές και να λειτουργούν καλύτερα στο σχολικό περιβάλλον (Goleman, 2006). Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν την ικανότητά τους να ενεργοποιούν και να συντονίζουν κατάλληλες αντιδράσεις, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά και να επωφελούνται από τις ευκαιρίες μάθησης στην τάξη (Frey et al., 2019).

Κατά την προσαρμογή των ατόμων σε νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα σημαντικός είναι ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας, της ικανότητας του ατόμου να προσαρμόζεται και να αντεπεξέρχεται αποτελεσματικά σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος (Hatzichristou et

al., 2017). Η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η θετική αυτοαντίληψη, η ικανότητα αυτο-καθοδήγησης, αυτο-οργάνωσης και ανάληψης ευθύνης, η δημιουργική σκέψη, η ανταπόκριση σε διαφορετικές προσδοκίες ρόλων, η ανάπτυξη ενδογενών κινήτρων. Οι δεξιότητες αυτές βοηθούν το άτομο να προσαρμόζεται και να αντιμετωπίζει με επιτυχία δύσκολες συνθήκες. Η σχέση αυτή φαίνεται ότι είναι αμφίδρομη, καθώς κάθε καλή προσαρμογή ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου (Hatzichristou et al., 2017 · Henderson & Milstein 2008).

Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Κατά τις διαδικασίες μετάβασης η σύγκρουση ανάμεσα στη σταθερότητα και τη διατήρηση του οικείου και τις νέες προκλήσεις (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) οδηγεί σε αντικρουόμενα συναισθήματα (Fabian & Dunlop, 2007· Griebel & Nielsen, 2000). Ωστόσο, ερευνητικά διαφαίνεται ότι μεγάλο μέρος των μαθητών βιώνει κυρίως αρνητικά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και παρουσιάζει δυσκολίες προσαρμογής. Ο όρος δυσκολία προσαρμογής αναφέρεται στην αναποτελεσματική ή αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος και συνήθως συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα και χαμηλή λειτουργικότητα του παιδιού σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Γαλανάκη, 2011).

Οι δυσκολίες αυτές εκφράζονται σε δύο επίπεδα, το ενδοπροσωπικό (προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα) και το διαπροσωπικό (σχέσεις με τους γύρω) επίπεδο και εκδηλώνονται ως έντονη εσωστρέφεια, αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα ή ως χαμηλή αυτορρύθμιση, προβλήματα συμπεριφοράς και δύσκολες κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλικούς (Conley et al. 2013· Fabian, 2002· Fokides, 2016· Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Η διάρκεια, η ένταση και το πλήθος των δυσκολιών διαφοροποιούνται και διαμορφώνουν κάθε φορά τη σοβαρότητα του προβλήματος, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κάποιο απόλυτο ποσοστό που να καταδεικνύει τα προβλήματα προσαρμογής στο δημοτικό. Οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται κατά την καλή προσαρμογή στην πρώτη δημοτικού δεν αποτυπώνονται πλήρως στην ερευνητική βιβλιογραφία. Καθώς διαφορετικού τύπου μελέτες εστιάζουν σε συγκεκριμένους παράγοντες που δρουν διευκολυντικά κατά την προσαρμογή (Kumpulainen et al., 2015), είναι δύσκολο να οριστούν απόλυτα κριτήρια επιτυχημένης μετάβασης και προσαρμογής.

Οι παλαιότερες θεωρήσεις αντιμετωπίζουν την προσαρμογή ως στιγμιαίο γεγονός, που εξαρτάται αποκλειστικά από την ετοιμότητα των παιδιών σε επιμέρους δεξιότητες (ακαδημαϊκές, γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές) οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν προγνωστικά για την προσαρμογή και την πορεία τους (Blair, 2002· Frey et al., 2019· Jones et al. , 2017). Μια πιο διευρυμένη, πληρέστερη θεώρηση για την κατανόηση της προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο είναι το οικοσυστημικό/αναπτυξιακό μοντέλο ή οικολογικό και δυναμικό μοντέλο (ecological & dynamic model of transition) (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Αυτό αναγνωρίζει τις αμφίδρομες επιδράσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του παιδιού και τα διαφορετικά πρόσωπα (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί), πλαίσια (οικογένεια, συνομήλικοι, σχολείο προέλευσης και υποδοχής, χώροι προσχολικής αγωγής) και δομές (τοπική αυτοδιοίκηση, κυβερνητική πολιτική), δίνοντας έμφαση στη δυναμική διάσταση των σχέσεων και των μοτίβων που δημιουργούνται στο πέρασμα του χρόνου και που αποτελούν αποτελέσματα και επιρροές ταυτόχρονα (Kienig, 2014). Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία τα περιβάλλοντα στα οποία λειτουργούν τα παιδιά. Ποιοτικά περιβάλλοντα, οικογενειακό και σχολικό, διευκολύνουν την προσαρμογή, τόσο με τα χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες τους όσο και με το να εφοδιάζουν τα παιδιά με τις απαραίτητες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες. Υπό το πρίσμα αυτό, διευρύνεται η αντίληψη για

τον ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος στην προσαρμογή των μαθητών (Bear, 2024· Henderson & Milstein 2008).

Σημαντικοί τομείς δράσης για τη διευκόλυνση της προσαρμογής αποτελούν η προετοιμασία των εμπλεκόμενων (γονέων, μαθητών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας) για τις αλλαγές που θα αντιμετωπίσουν και η συνεργασία ατόμων και πλαισίων με τη μορφή υποστήριξης ή συντονισμού (Ramey & Ramey, 2010· Rous & Hallam, 2006). Οι προτάσεις που διατυπώνονται τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών στην πρώτη δημοτικού συχνά έχουν να κάνουν με προγράμματα, που αφορούν στην περίοδο προσαρμογής των παιδιών στην πρώτη τάξη (Μπαγάκης και συν., 2006· Rous & Hallam 2006), ή με συγκεκριμένες δράσεις γνωριμίας και συνεργασίας (Γουργιώτου, 2014 · ΥΠΕΠΘ, 2007).

Ωστόσο, μέρος από τις δυσκολίες προσαρμογής συνδέεται με την ασυνέχεια ανάμεσα στην τάξη του δημοτικού σχολείου και την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών στο νηπιαγωγείο. Το πέρασμα από το νηπιαγωγείο στην πρώτη δημοτικού είναι μία κατακόρυφη μετάβαση, μια μετάβαση δηλαδή από μία δομή σε μία άλλη στο πέρασμα του χρόνου (Fabian & Dunlop, 2007). Όπως όλες οι κατακόρυφες μεταβάσεις διευκολύνεται από τη συνέχεια, την οικοδόμηση δηλαδή των νέων εμπειριών επάνω σε αυτές των προηγούμενων δομών, και την άμεση σύνδεση με αυτές που θα ακολουθήσουν (Scott-Little & Reid, 2010). Η συμβατότητα της μαθησιακής εμπειρίας ενισχύει τα παιδιά καθώς αντιμετωπίζουν έναν βαθμό ασυνέχειας ως μέρος της ζωής και της μάθησης, οικοδομώντας με αυτόν τον τρόπο ανθεκτικότητα και δεξιότητες ενεργού αντιμετώπισης της αλλαγής (Kagan, 2010). Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες επιδίωξη για τη διευκόλυνση της μετάβασης των μαθητών αποτελεί η ενίσχυση της κατακόρυφης συνέχειας στα σχολικά πλαίσια, η οποία προκύπτει από την ευθυγράμμιση των προγραμμάτων σπουδών σε επίπεδο παιδαγωγικών στόχων, φιλοσοφίας, περιεχόμενου και αξιολόγησης (Scott-Little & Reid, 2010). Στο νηπιαγωγείο η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται στις προηγούμενες εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και αξιοποιεί τη μαθητική αλληλεπίδραση (Scott-Little & Reid, 2010). Η ετερότητα των μαθητών αποτελεί δομικό στοιχείο της εμπειρίας του νηπιαγωγείου. Στο δημοτικό, αντίθετα, αναγνωρίζεται μεν ως σημαντική, αλλά στην πράξη η διδασκαλία απαιτεί από τα παιδιά να επεξεργάζονται όλα το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό που τους δίδεται με έναν μοναδικό τρόπο (Παντελιάδου, 2013).

Στην Ελλάδα, η ύπαρξη του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα. Μέσα από την διατύπωση κοινών αρχών και ευρύτερων στόχων διασφαλίζεται κάποιος βαθμός παιδαγωγικής συνέπειας και συνέχειας (Ματσαγγούρας, 2014). Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές που αφορούν στη δομή του σχολικού προγράμματος, το σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο επιχειρείται η υλοποίηση του προγράμματος, το μαθησιακό περιβάλλον, όσον αφορά τη διαρρύθμιση του χώρου και τη διαχείριση του χρόνου, τις μεθόδους, το υλικό, το επικοινωνιακό και διδακτικό στυλ.

Η καθημερινότητα στην τάξη του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές προσαρμοσμένες στις αναπτυξιακές ανάγκες της συγκεκριμένης ηλικίας, η αποτελεσματικότητά των οποίων τεκμηριώνεται ερευνητικά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αντίστοιχες πρακτικές αξιοποιεί η προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών και την αναγνωρίζει ως στοιχείο ενίσχυσης της μάθησής τους και εμπλουτισμού της μαθησιακής εμπειρίας της τάξης. Έτσι, στην παρούσα έρευνα η εφαρμογή της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη δημοτικού υιοθετήθηκε ως πλαίσιο ενίσχυσης της συνέχειας με το νηπιαγωγείο με σκοπό τη διευκόλυνση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στην πρώτη δημοτικού.

Η προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί μια πρόταση για τη γεφύρωση των διδακτικών προγραμμάτων με τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Επιδιώκει την ανταπόκριση στην ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού μέσα από τον σχεδιασμό πολλαπλών, ποιοτικά διαφορετικών, διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε η μαθησιακή εμπειρία να ευθυγραμμίζεται με τις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 2014). Βασικές αξίες της εν λόγω προσέγγισης είναι η αποδοχή της ετερότητας, η ισότητα των ευκαιριών και η εξελισσόμενη φύση της νοημοσύνης (Dweck, 2006). Οι τάξεις όπου εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία χαρακτηρίζονται από υψηλές προσδοκίες και βεβαιότητα ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να εξελιχθούν και να επιτύχουν τους στόχους, αν έχουν κατάλληλη συναισθηματική και ακαδημαϊκή υποστήριξη μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό και τις διαδικασίες της τάξης.

Η προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οικοδομείται σε πέντε άξονες: το μαθησιακό περιβάλλον, τον διδακτικό σχεδιασμό, την αξιολόγηση, τη διαμόρφωση της διδασκαλίας και τη διαχείριση και τον συντονισμό της σχολικής τάξης. Οι άξονες αυτοί βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, καθώς η ποιότητα του καθενός επηρεάζει την εφαρμογή της προσέγγισης στο σύνολό της (Tomlinson, 2014).

Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης συμπεριλαμβάνει τον φυσικό χώρο και την οργάνωσή του (υλική διάσταση) καθώς και τα άτομα και τις αλληλεπιδράσεις τους (κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση) (Γερμανός και συν., 2007· Καραγεώργου, 2013· Tomlinson & Imbeau, 2010). Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας το μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από οργάνωση και ευελιξία. Η οργάνωση συμβάλλει στην αυτονομία και την ανεξαρτησία των μαθητών που οδηγεί σε επίγνωση των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των ιδεών τους και σε ανάληψη ευθύνης για τη μάθησή τους (Lawrence-Brown, 2004). Η ευελιξία επιτρέπει την προσαρμογή του χώρου και των διαδικασιών στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις διαφορετικές ιδέες και ανάγκες των μαθητών. Σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον η διαφορετικότητα λειτουργεί ως παράγοντας εμπλουτισμού της καθημερινότητας και υλοποίησης του σεβασμού στις φυσικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες όλων των μαθητών (Tomlinson, 2017).

Ο ποιοτικός διδακτικός σχεδιασμός αποτελεί προϋπόθεση κάθε ουσιαστικής και αποτελεσματικής διαφοροποίησης, που κατευθύνει τις μαθησιακές εμπειρίες, εξασφαλίζει τη συνοχή τους και εμπλέκει τους μαθητές σε ουσιαστική διερεύνηση (Tomlinson & McTighe, 2006). Περιλαμβάνει τους διδακτικούς στόχους, το περιεχόμενο, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων, δηλαδή την αξιολόγηση. Η ποιότητα του σχεδιασμού εξαρτάται από την επιλογή των γνώσεων, των εννοιών και των δεξιοτήτων που θα διδαχθούν, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο αυτές συνδυάζονται και νοηματοδοτούνται μέσα από προγραμματισμένες και συστηματικές ευκαιρίες εφαρμογής, κριτικής αντιμετώπισης και μεταφοράς σε νέα πλαίσια (Wiggins & McTighe, 2005).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η αξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας πληροφοριών στην τάξη, και είναι άρρηκτα δεμένη με τη διδασκαλία (Sousa & Tomlinson, 2011). Η χρήση της είναι συνεχής, αφορά δηλαδή σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας (αρχική αξιολόγηση, διαμορφωτική αξιολόγηση και τελική αξιολόγηση) (Φιλιππάτου, 2013· Wiggins & McTighe, 2005). Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην παρακολούθηση της πορείας των μαθητών και στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων για τη διευκόλυνση της μάθησης (Tomlinson & Moon, 2013). Οι μαθητές στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης τάξης εμπλέκονται στην αξιολόγηση μέσα από διαδικασίες ετεροαξιολόγησης, αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης (McTighe & O'Connor, 2005). Με τον τρόπο αυτό αποκτούν δεξιότητες ελέγχου της μάθησης, εποπτείας της προόδου τους (Hattie, 2015) και καλλιεργούν τη μεταγνωστική τους επίγνωση (Tomlinson & McTighe, 2006). Παράλληλα, ενισχύεται η συνοχή της ομάδας των συμμαθητών (Tomlinson, 2014).

Η σύνδεση ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα και τους μαθητές επιτυγχάνεται με την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Η προσαρμογή αυτή νοηματοδοτεί τη διαδικασία της μάθησης και αφορά στα τρία στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας: το περιεχόμενο, την επεξεργασία και το τελικό προϊόν. Το περιεχόμενο αφορά στις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές, αλλά και στους τρόπους πρόσβασης σε αυτό. Η επεξεργασία περιλαμβάνει τις διδακτικές και μαθησιακές επιλογές με τις οποίες η νέα γνώση ενσωματώνεται στα εννοιολογικά σχήματα των μαθητών. Το τελικό προϊόν αποτελεί την έμπρακτη απόδειξη των επιτευγμάτων των μαθητών μετά από την επεξεργασία ενός χρονικού διαστήματος ή ενός κύκλου μάθησης (Καραγεώργου, 2013· Tomlinson, 2014).

Προκειμένου να λειτουργήσει μια τάξη εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο ηγέτη και διαχειριστή. Η ηγεσία εστιάζει στους ανθρώπους, ενώ ο συντονισμός και η διαχείριση αφορούν στις τεχνικές και τις παραμέτρους ενός πολύπλοκου μαθησιακού περιβάλλοντος (Tomlinson, 2014).

Η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι σχετικά περιορισμένη, κυρίως λόγω του σύνθετου χαρακτήρα της προσέγγισης και του πλήθους στρατηγικών και μέσων που χρησιμοποιεί (Graham et al., 2021). Ερευνητικά αναδεικνύεται ότι η εφαρμογή της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οδηγεί σε βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σε εύρος γνωστικών αντικειμένων (Ferrier, 2007· Tieso, 2002· Tobin & Tippett, 2014· Tomlinson et al., 2003). Πλήθος μελετών συνδέουν την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα με βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Marulanda et al., 2006· Reis et al., 2011· Schlag, 2009), της αναγνωστικής κατανόησης (Shaunessy-Dedrick et al., 2015), της παραγωγής γραπτού λόγου (Geisler et al., 2009) και της γενικότερης επίδοσης στις δεξιότητες γραμματισμού (Tobin & McInnes, 2008· Valiande & Ioannidou Koutselini, 2009). Η πρόοδος που αποτυπώνεται ερευνητικά φαίνεται ότι δεν επηρεάζεται από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (Beecher & Sweeny, 2008· Koeze, 2007· Tieso, 2002· Valiande & Ioannidou Koutselini, 2009). Η έρευνα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζει κυρίως στα ακαδημαϊκά οφέλη, ενώ για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ψυχοκοινωνικά οφέλη αναδύονται ως παράπλευρα ευρήματα. Τέτοια ευρήματα αφορούν στην ενίσχυση των κινήτρων μάθησης (Lewis & Batts, 2005· Tobin & Tippett, 2014· VanTassel-Baska et al., 2018) και την καλλιέργεια θετικών στάσεων για το σχολείο και τη μάθηση (Beecher & Sweeny, 2008· Reis et al., 2011· Santamaria, 2009). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η Rozas και οι συνεργάτες της (2021) εστίασαν στα ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα και ανέδειξαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την ευημερία, την κοινωνική ένταξη και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών.

Με δεδομένο τον περιορισμένο αριθμό ερευνών σχετικά με την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο και την εστίαση της έρευνας για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κυρίως στο μαθησιακό επίπεδο με ελάχιστη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με πιθανά ψυχοκοινωνικά οφέλη, η παρούσα έρευνα φωτίζει την διάσταση αυτή μέσα από την περιγραφή της εξέλιξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη δημοτικού.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει εκ των έσω και να περιγράψει την εφαρμογή της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη τάξη του δημοτικού σε ένα ελληνικό σχολείο. Κεντρική θέση στην έρευνα έχει η αποτύπωση της ψυχοκοινωνικής εξέλιξης των μαθητών στην πορεία της δράσης. Η διαμόρφωση του

μαθησιακού περιβάλλοντος και της μαθησιακής διαδικασίας διερευνώνται ως πλαίσιο για την ανταπόκριση στις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τις προτιμήσεις των μαθητών κατά την ευαίσθητη περίοδο της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο δημοτικό. Κατά την εφαρμογή αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών και στοιχεία οικεία σε αυτούς από τα προηγούμενα σχολικά περιβάλλοντα. Βέβαια διαμορφώνονται κατάλληλα ώστε να εξυπηρετούν τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες καθώς και τους στόχους της πρώτης τάξης του δημοτικού (Yeboah, 2010). Με τον τρόπο αυτό, η εμπειρία της πρώτης τάξης αποτελεί φυσική συνέχεια της προηγούμενης σχολικής εμπειρίας των μαθητών, διευκολύνοντας την προσαρμογή τους.

Η παρούσα έρευνα είναι έρευνα - δράση. Η έρευνα-δράση εδώ και αρκετές δεκαετίες αποτελεί μέρος της έρευνας στην εκπαίδευση και τις κοινωνικές επιστήμες γενικότερα. Μέσα από τη συλλογή δεδομένων, τη συμβολή της οπτικής των διαφορετικών συμμετεχόντων και τη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού επιδιώκεται η πληρέστερη και βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας με σκοπό τη βελτίωσή της (Altrichter et al., 2001).

Στην έρευνα-δράση οι εκπαιδευτικοί έχουν ρόλο ενεργού στοχαζόμενου ερευνητή. Βλέποντας τους εαυτούς τους ως μέρος του πλαισίου που ερευνούν, μελετούν τις πρακτικές τους, θέτουν οι ίδιοι τα ερωτήματα, επιλέγουν και εφαρμόζουν τις παρεμβάσεις και μέσα από ανάλυση και αναστοχασμό οδηγούνται σε προσωπικό μετασχηματισμό (McNiff, 2017). Η θεωρία προσφέρει συνδέσεις και η πράξη επαληθεύει τις θεωρητικές ερμηνείες, συμβάλλοντας στην κατανόηση των διαδικασιών βελτίωσης του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου (Brennan & Noffke, 2009· Carr & Kemmis, 2002· Elliott, 1991). Βασικές συνιστώσες στη διαδικασία αυτή είναι ο ερευνητικός αναστοχασμός και η συνεξέταση του πλαισίου με τους άλλους συμμετέχοντες σε ισότιμη βάση. Ο αναστοχασμός αποτελεί κινητήρια δύναμη της έρευνας δράσης ως πρακτική και ηθική διερεύνηση (Elliott, 2005).

Στην παρούσα έρευνα-δράση ο αναστοχασμός αφορούσε σε πρώτο επίπεδο στην καθημερινή πρακτική στο πλαίσιο της τάξης και της δράσης, τις διαδικασίες, τα προβλήματα, τα αποτελέσματα. Εστίαζε σε ανεπιτυχείς επιλογές και προσπάθειες της εκπαιδευτικού-ερευνητριας μέσα στην τάξη, αλλά και στους παράγοντες που συνέβαλαν σε επιτυχίες, ενισχύοντας τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συνεισφέροντας έτσι στην εξέλιξη του διδακτικού έργου. Ένα δεύτερο βαθύτερο επίπεδο αναστοχασμού αφορούσε στις στάσεις και τις αξίες που αποκαλύπτονταν από τις επιλογές και τη δράση, οδηγώντας σε αμφισβήτηση πάγιων πρακτικών, διαμόρφωση νέων και συνεπακόλουθα σε προσωπικό επαγγελματικό μετασχηματισμό της εκπαιδευτικού-ερευνητριας (Spilkova, 2001). Ιδιαίτερη αξία σε αυτό το δεύτερο επίπεδο αναστοχασμού στην παρούσα έρευνα-δράση είχε η συμβολή της οπτικής των υπολοίπων συμμετεχόντων στην έρευνα. Η διερεύνηση, η μελέτη και η ανάπτυξη της κατανόησης δεν αποτελούσε μοναχικό έργο της εκπαιδευτικού-ερευνητριας. Μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικό-επιστημονικό προσωπικό, που συμμετείχε στην έρευνα, και κριτικοί φίλοι προσέφεραν κατά τη διάρκεια της δράσης την οπτική τους ισότιμα. Η οπτική αυτή οδηγούσε σε διήθηση απόψεων, αποσαφήνιση προβληματισμών, διαμόρφωση ερμηνειών και συνέβαλλε σε αξιολόγηση της δράσης και της κατάστασης γενικότερα.

Η παρούσα έρευνα-δράση αποτελεί μια παρέμβαση σε πραγματικό πλαίσιο, μια ζωντανή διαδικασία. Έτσι ο προβληματισμός και η δράση διαμορφώνονταν σε κάθε κύκλο της έρευνας από τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών από τη μία και τις παραμέτρους του αυθεντικού σχολικού πλαισίου από την άλλη, συμπεριλαμβανομένης της εξοκείωσης της εκπαιδευτικού-ερευνητριας με την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που οδήγησαν την πορεία της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς μπορεί να εφαρμοστεί η προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην οργάνωση της διδασκαλίας των μαθητών σε μια τάξη πρώτης δημοτικού στο ελληνικό σχολείο;

2. Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να διερευνά και να ανταποκρίνεται στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης πρώτης δημοτικού;
3. Ποια είναι η πορεία της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών της συγκεκριμένης πρώτης δημοτικού κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα πρώτης τάξης δημοτικού σε δύο διαδοχικά σχολικά έτη σε ένα ιδιωτικό σχολείο της Αττικής. Εξελίχθηκε σε δύο φάσεις. Κάθε φάση είχε διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους και διαρθρωνόταν σε τρεις κύκλους συστηματικής δράσης. Οι κύκλοι κάθε φάσης είχαν κάποιες σταθερές παραμέτρους / στοιχεία (σχολείο, τάξη, εκπαιδευτικός) άλλα και κάποιες που μεταβάλλονταν (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων). Η συνέχιση της έρευνας σε δύο διαδοχικές χρονιές έδωσε τη δυνατότητα μελέτης της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με δύο διαφορετικές ομάδες μαθητών που είχαν διαφορετικά ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά. Ταυτόχρονα αυξήθηκε η εξοκείωση της εκπαιδευτικού με την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις διδακτικές επιλογές που συνδέονται με την υλοποίησή της. Παρόλο που η δράση κατά τη δεύτερη φάση δεν ήταν επανάληψη της πρώτης, οι επιλογές και των δύο φάσεων αφορούσαν συστατικά στοιχεία και κεντρικές πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και στρατηγικές και μέσα που υιοθετεί. Τα ευρήματα ως προς τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο είναι συναφή και τις δύο χρονιές, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας. Οι κύκλοι δράσης εξελίσσονται σπειροειδώς και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, καθώς κάθε κύκλος προκύπτει από τον προηγούμενο και διαμορφώνει τον επόμενο (Elliott, 1991). Οι παράμετροι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εφαρμόζονται διαδοχικά, αλλά συνδέονται και αλληλοεπιδρούν. Δεδομένου ότι η δράση έλαβε χώρα στο πραγματικό πλαίσιο της τάξης, οι επιλογές κάθε κύκλου συνδέονταν με τις ανάγκες που αναδόθηκαν, αλλά και με τους περιορισμούς που προέκυψαν στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο.

Συμμετέχοντες

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε δεκατέσσερα χρόνια διδακτικής πείρας, εκ των οποίων τα επτά σε πρώτη τάξη, και επιμόρφωση στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο τμήματα πρώτης δημοτικού, ένα την κάθε ακαδημαϊκή χρονιά, με 27 μαθητές (14 αγόρια και 13 κορίτσια) το καθένα. Συμμετείχαν επίσης 10 μέλη του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού του σχολείου (εικαστικοί, μουσικοί, γυμναστές, θεατρολόγοι, ψυχολόγοι, βιβλιοθηκονόμοι που έμπαιναν στην τάξη) και 29 γονείς μαθητών στο σύνολο της έρευνας. Ως εγγύηση εμπιστευτικότητας, μη αναγνωρισιμότητας και ανωνυμίας, συγκαλύφθηκαν οι ταυτότητές τους και τα ονόματά τους αντικαταστάθηκαν από ψευδώνυμα και κωδικούς κατά την περιγραφή της δράσης.

Η αναστοχαστική διαδικασία υποστηρίχθηκε από δύο κριτικούς φίλους, έναν σε κάθε φάση της έρευνας, οι οποίοι ήταν παλαιότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου και στη συνέχεια ακολούθησαν διαφορετική πορεία ο καθένας (στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ο πρώτος και στην ειδική αγωγή ο δεύτερος). Αυτοί παρακολουθούσαν την εξέλιξη της δράσης σε τακτικές συναντήσεις με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Ζητούσαν διευκρινίσεις, ρωτούσαν τους λόγους και τα κίνητρα που οδηγούσαν κάθε φορά στη δράση χωρίς να παρέχουν απαντήσεις ή να επιβάλουν τη δική τους σκέψη και εμπειρία, και χωρίς να παρεμβαίνουν στις επιλογές της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Μέσα από τη διύλιση των υποθέσεων και την αποκάλυψη αδυναμιών οι παραπάνω κριτικοί φίλοι συνέβαλαν στην εστίαση του προβληματισμού και της δράσης, διεύρυναν τη συζήτηση, υποβοήθησαν την ανάδυση ερμηνειών και διασφάλισαν τη συνοχή και συνέπεια των συμπερασμάτων.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν από τους διαφορετικούς συμμετέχοντες με διαφορετικά εργαλεία. Έτσι, επιδιώχθηκε να εξασφαλιστεί σε μεγάλο βαθμό η τριγωνοποίηση δεδομένων. Η οπτική της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, των γονέων, του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού και των μαθητών φώτισαν πολύπλευρα την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών και την εξέλιξη των ψυχοκοινωνικών τους δεξιοτήτων κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η οπτική της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας καταγράφηκε με τη μορφή *σημειώσεων πεδίου* που συμπεριλήφθηκαν μαζί με τον ερευνητικό αναστοχασμό στο *ερευνητικό ημερολόγιο*. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν ρουμπρικές, γραπτές αναστοχασμός και συνεντεύξεις για τη διερεύνηση της οπτικής των υπόλοιπων εμπλεκόμενων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

1. Διαμορφώθηκε μία *περιγραφική ρουμπρική αξιολόγησης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς*, που συμπληρώθηκε για κάθε μαθητή στο τέλος κάθε κύκλου δράσης της δεύτερης χρονιάς. Η ρουμπρική δεν αποσκοπούσε σε ποσοτική μέτρηση της εξέλιξης, αλλά συνέβαλε στην εστίαση και τη συστηματοποίηση της παρατήρησης, καθώς και στην ποιοτική αποτύπωση της εξέλιξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά τη δράση. Η ρουμπρική βασίστηκε στο «Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας» (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Περιγράφει τις δεξιότητες σχολικής, συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας και τη διαβάθμιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογούνται η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η ανταπόκριση σε οδηγίες για την εκτέλεση έργου, η επιμέλεια σε μαθησιακά έργα, η επιμονή και η προσπάθεια που συνδέονται με τα κίνητρα μάθησης, ο σχεδιασμός και η οργάνωση της εργασίας, η οργάνωση του χώρου και των υλικών, πιθανές δυσκολίες συγκέντρωσης και υπερκινητικότητας, ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση, η συνεργασία με τους συνομηλικούς σε ομαδικές σχολικές δραστηριότητες, η κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλικούς, η παρορμητική και η αντιδραστική συμπεριφορά.

2. Ο *γραπτός αναστοχασμός* αξιοποιήθηκε από κάποιους γονείς κατά την πρώτη φάση της έρευνας για να περιγράψουν ελεύθερα πώς βίωσαν τα παιδιά τους την προσαρμογή στο δημοτικό. Επίσης, η οπτική των μαθητών και στις δύο φάσεις της έρευνας διερευνήθηκε μέσα από έναν *γραπτό αναστοχασμό*. Δεδομένων των περιορισμένων δεξιοτήτων γραφής των παιδιών στο τέλος της πρώτης δημοτικού, έγινε περαιτέρω διερεύνηση της οπτικής τους μέσα από συζήτηση, κάτι που επέτρεπε η ήδη υπάρχουσα επικοινωνία και σχέση εμπιστοσύνης με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Η μορφή που πήραν αυτές οι συζητήσεις περιγράφεται στην επόμενη παράγραφο.

3. Πραγματοποιήθηκαν *συνεντεύξεις* προκειμένου να αποτυπωθεί η οπτική των εμπλεκόμενων σχετικά με την ψυχοκοινωνική πορεία και προσαρμογή των μαθητών. Η οπτική του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού διερευνήθηκε μέσα από ατομικές μη δομημένες συνεντεύξεις (κατά την πρώτη φάση) και ημι-δομημένες (κατά τη δεύτερη φάση) με άξονες τη λειτουργία και τη συμπεριφορά της ομάδας της τάξης, αλλά και μεμονωμένων μαθητών, τόσο αυτών με δυσκολίες συμπεριφοράς όσο και αυτών με καλή συγκρότηση. Επιπλέον, συχνές άτυπες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο για την πορεία των μαθητών συνέβαλαν στην αξιολόγηση επιλογών της τάξης, την αποσαφήνιση προβληματισμών και τη διαμόρφωση των επόμενων επιλογών της εκπαιδευτικού κατά τη δράση. Η οπτική των *γονέων* κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας διερευνήθηκε μέσα από ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις. Η ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, επέτρεψε διευκρινίσεις και μεγαλύτερη εμπάθυση και έδωσε περισσότερες ευκαιρίες συσχετισμού της πορείας των μαθητών με τις πρακτικές της τάξης, σε σχέση με τον γραπτό αναστοχασμό των γονέων που είχε χρησιμοποιηθεί στην προηγούμενη φάση. Οι άξονες της συνέντευξης αφορούσαν στην προσαρμογή στην πρώτη τάξη, την καθημερινή εμπειρία της τάξης στην πρώτη δημοτικού, τις στάσεις που ανέπτυξαν οι μαθητές

για το σχολείο και τον εαυτό και την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών τους. Για τη διερεύνηση της οπτικής των μαθητών πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις στο πλαίσιο της τάξης. Κατά την πρώτη φάση της έρευνας, έγιναν ατομικές συζητήσεις με κάθε παιδί με σημείο εκκίνησης τον γραπτό του αναστοχασμό. Στις συζητήσεις μπόρεσαν να εκφράσουν προφορικά όσα δεν ήταν σε θέση να γράψουν λόγω των περιορισμένων δεξιοτήτων γραφής. Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας η οπτική των μαθητών διερευνήθηκε μέσα από εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις με εναλλαγή εστιασμένης συζήτησης σε μικρές ομάδες και συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης. Η οικεία μορφή επικοινωνίας μεταξύ συνομηλίκων συνέβαλε στη συμμετοχή όλων, από την οποία προέκυψε μεγαλύτερο εύρος απαντήσεων, καθώς οι ιδέες των μελών κάθε ομάδας προκαλούσαν και διεύρυναν τις ιδέες των υπολοίπων (Gibson, 2012). Άξονες αυτών των ομαδικών συνεντεύξεων αφορούσαν στην προσαρμογή καθώς και στην εμπειρία των μαθητών με συγκεκριμένες επιλογές στρατηγικών και μέσων που αξιοποιούνται στη διαφοροποιημένη τάξη.

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η διαδικασία που περιγράφεται από τον Thomas (2006) ως *γενική επαγωγική διαδικασία ανάλυσης*. Μέσα από πολλαπλές σχολαστικές και ενδελεχείς αναγνώσεις των δεδομένων διαμορφώνονταν σταδιακά, με επαγωγική ανάλυση, οι κωδικοί, τα επικρατέστερα και σημαντικότερα θέματα και τελικά ένα ερμηνευτικό μοντέλο (Creswell & Poth, 2018· Thomas, 2006). Όπως προτείνουν ο Maxwell και η Chmiel (2014), οι διαδικασίες *κατηγοριοποίησης* και *συσχετισμού* δεν αποτέλεσαν διαδοχικά στάδια, αλλά εναλλάσσονταν και αλληλοσυμπληρώνονταν κατά την ανάλυση, ώστε να μην αποπλαισιωθούν και να διατηρηθεί η αλληλουχία τους.

Η Ερευνητική Διαδικασία

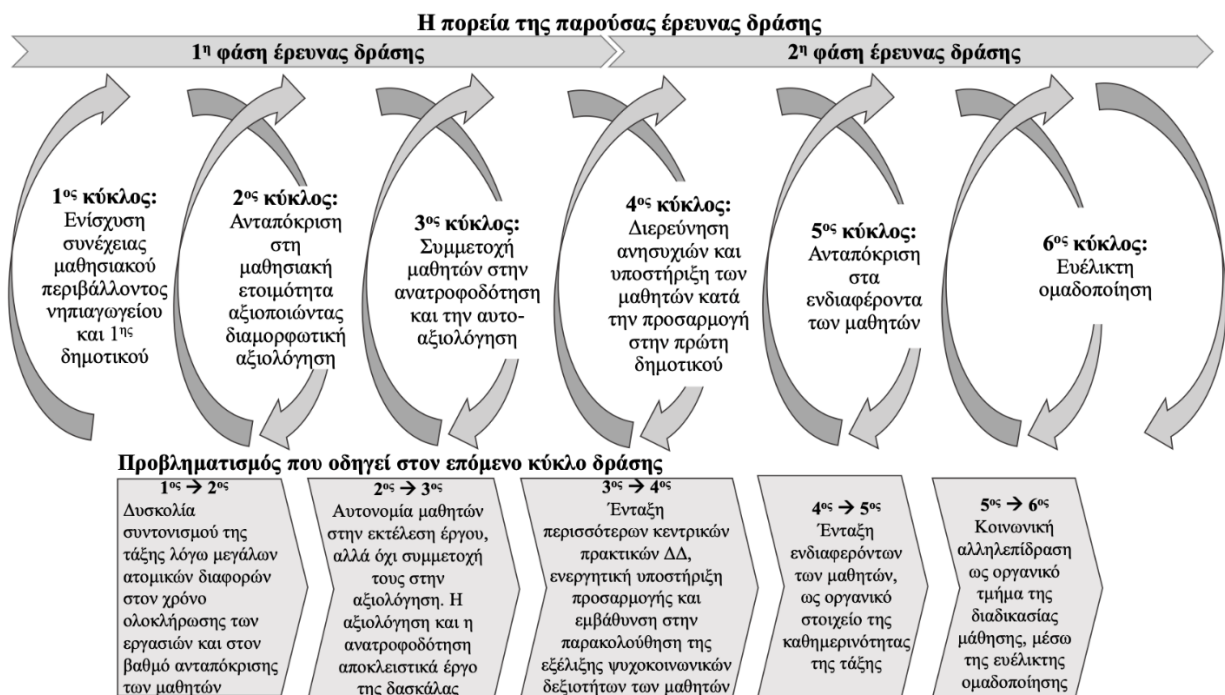
Ο αρχικός προβληματισμός για την παρούσα έρευνα γεννήθηκε μέσα στην τάξη από την ανάγκη αποτελεσματικότερης ανταπόκρισης στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ιδιαίτερα στην πρώτη δημοτικού που αποτελεί μια ευαίσθητη περίοδο προσαρμογής. Σημείο εκκίνησης της παρούσας έρευνας-δράσης ήταν η διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και των διδακτικών επιλογών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε να ενισχύεται η συνέχεια με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών. Σε κάθε επόμενο κύκλο εντάσσονταν επιλογές που αφορούσαν στους άξονες της διαφοροποίησης (προφίλ, ετοιμότητα, ενδιαφέροντα των μαθητών), τις στρατηγικές και τις πρακτικές που αξιοποιούνταν, ενώ ο προβληματισμός σε ιδιαίτερες πτυχές των ερευνητικών ερωτημάτων διαμορφωνόταν ανάλογα.

Στη συνέχεια γίνεται σύντομη περιγραφή της δράσης, η οποία παρουσιάζεται συνοπτικά και στο διάγραμμα 1. Οι αλλαγές που σημείωσαν οι μαθητές στον ψυχοκοινωνικό τομέα παρουσιάζονται πιο αναλυτικά και συνολικά στα αποτελέσματα.

1η Φάση Έρευνας: 1ος κύκλος δράσης (Σεπτέμβριος - Οκτώβριος)

Ο 1ος κύκλος δράσης εστιάζει στη διαμόρφωση ενός οργανωμένου και ταυτόχρονα ευέλικτου φυσικού και ανθρωπογενούς μαθησιακού περιβάλλοντος, με σκοπό να αναδειχθεί η συνέχεια με την εμπειρία του νηπιαγωγείου, εξυπηρετώντας όμως παράλληλα τους στόχους της πρώτης τάξης και τις ανάγκες των μαθητών. Δόθηκε έμφαση στις διαδικασίες και τις ρουτίνες της τάξης αλλά και στην οργάνωση της διδασκαλίας του αρχικού γραμματισμού. Καθώς η συμμόρφωση με τους κανόνες φαίνεται να αποτελεί σημαντική έγνοια των μαθητών κατά την προσαρμογή (Dockett & Perry, 2003), συνδιαμορφώθηκε με τα παιδιά το πλαίσιο των κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη. Οι κανόνες διατυπώθηκαν ως αποδεκτές συμπεριφορές αντί να είναι αυστηρά ρυθμιστικοί (Tomlinson & Imbeau, 2010). Επιπρόσθετα, σημαντική ανησυχία των μαθητών κατά την προσαρμογή αποτελεί η απόκτηση φίλων και η

ένταξη στην ομάδα της τάξης (Βρυωνιώτη & Ματοαγγούρας, 2005· Dockett & Perry, 2003). Προκειμένου να διευκολυνθεί η γνωριμία μεταξύ μαθητών, δίνονταν ευκαιρίες συνεργασίας με διαφορετικούς συμμαθητές. Όποτε το επέτρεπε το ωρολόγιο πρόγραμμα, διαμορφώνονταν ζώνες δραστηριότητας, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο κατακερματισμός της ημέρας σε διακριτές ώρες γνωστικών αντικειμένων, κάτι που αποτελεί σημαντικότερη ασυνέχεια ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό. Καθώς οικοδομούταν η γνωριμία με τους μαθητές, η ομοιομορφία, που συναντάται συνήθως στις τάξεις του δημοτικού, ανατράπηκε με την ενεργοποίηση πολλαπλών δρόμων πρόσβασης στο περιεχόμενο της μάθησης, την παροχή επιλογών για τα υλικά, το είδος των δραστηριοτήτων επεξεργασίας και έκφρασης της νέας γνώσης. Επίσης αξιοποιήθηκαν στρατηγικές και μέσα τύπου συμβολαίου μάθησης, όπως οι λίστες εργασίας (learning agendas), που επέτρεπαν ευελιξία στις συνθήκες και στον ρυθμό εργασίας.



Διάγραμμα 1 Η πορεία της παρούσας έρευνας-δράσης

Όπως φαίνεται από τις καταγραφές στο ερευνητικό ημερολόγιο και παρουσιάζεται στα αποτελέσματα, η ομάδα της τάξης ανταποκρίθηκε θετικά στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Εδραιώθηκαν αρκετές διαδικασίες και ρουτίνες της τάξης που διευκόλυναν την προσαρμογή των μαθητών και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Στο κλείσιμο του κύκλου έγινε προφανής η ανάγκη για διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες που αναδύθηκαν από την αρχική αξιολόγηση και τις ατομικές διαφορές στον ρυθμό εργασίας και τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών.

1η Φάση Έρευνας: 2ος κύκλος δράσης (Νοέμβριος - Ιανουάριος)

Ο 2ος κύκλος δράσης εστιάζει στη συστηματική χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης και στην ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες που αναδύονταν από αυτή. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είχε τη μορφή συνεχούς παρατήρησης της τάξης και ποιοτικής ανάλυσης των λαθών των μαθητών με σκοπό τον εντοπισμό μοτίβων αναγκών και τη διαμόρφωση της πορείας εργασίας της τάξης. Σε όλη τη διάρκεια του κύκλου γινόταν σχεδιασμός εκ των προτέρων ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και αξιοποιούνταν ποικιλία στρατηγικών για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της επεξεργασίας και των τελικών προϊόντων, όπως

διδασκαλία σε μικρές ομάδες, αναγνωστικά κείμενα διαβαθμισμένης δυσκολίας, εργαστήρια γραφής, διαβαθμισμένες δραστηριότητες, συμβόλαια μάθησης, σταδιακά αποσυρόμενη υποστήριξη.

Γρήγορα αυξήθηκαν οι εμπειρίες επιτυχίας και οι διαφοροποιημένες εργασίες έπαψαν να αποτελούν κριτήριο επιτυχίας ή αποτυχίας, καθώς αποτελούσαν καθημερινή πραγματικότητα για όλους τους μαθητές. Η ανατροπή δομών που απαιτούσαν ομοιομορφία, ησυχία και περιορισμό των μαθητών στα θρανία τους διαμόρφωσε μια πιο πολύπλοκη, αλλά αρκετά ευέλικτη, καθημερινότητα στην τάξη.

Η διαχείριση της τάξης, που δε χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία στη δραστηριότητα, απαιτεί εγρήγορση, σύνθετη οργάνωση και υψηλά επίπεδα ενέργειας. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι ώρες μέσα στην τάξη είναι εξαιρετικά απαιτητικές. Υπάρχουν στιγμές που αναρωτιέμαι γιατί να αλλάξω την πρακτική μου που λειτουργούσε μια χαρά. Όμως, βλέπω ότι τα παιδιά είναι πιο ενεργοποιημένα, λιγότερο αγχώμενα και εργάζονται πιο αποτελεσματικά. (1^η φάση-ερευνητικό ημερολόγιο, 18/12)

Η αυτονομία των μαθητών - σε επίπεδο εκτέλεσης της εργασίας τους - δεν οδήγησε αυτονόητα σε αυτονομία τους στην αξιολόγηση της εργασίας.

Οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να κρίνουν αν οι εργασίες ήταν ολοκληρωμένες και ικανοποιητικές. Περιμέναν από εμένα να επικυρώσω την επιτυχία της εργασίας ή να δώσω οδηγίες για τη βελτίωσή της. (1^η φάση-ερευνητικό ημερολόγιο, 29/1)

Μέσα από συζήτηση με όλη την τάξη φάνηκε ότι οι μαθητές ελάχιστα θεωρούσαν τους εαυτούς τους και τους συμμαθητές τους αξιόπιστη πηγή ανατροφοδότησης. Η αξιολόγηση αποτελούσε εργαλείο για τη διευκόλυνση και τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας αλλά βρισκόταν αποκλειστικά στα χέρια της δασκάλας. Στην τάξη γινόταν *αξιολόγηση της μάθησης, αξιολόγηση για τη μάθηση*, αλλά έλειπε η *αξιολόγηση ως μάθηση* (Earl, 2003). Η νέα ανάγκη που αναδύθηκε στο κλείσιμο του αυτού κύκλου ήταν η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης.

1η Φάση Έρευνας: 3ος κύκλος δράσης (Φεβρουάριος- Ιούνιος)

Ο 3ος κύκλος δράσης εστιάζει στη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης για την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Προκειμένου να καθοδηγηθούν οι διαδικασίες αυτές διατυπώθηκαν κατάλληλα κριτήρια. Η αυτο-καθοδήγηση μέσα από τη γνώση κριτηρίων και η μαθησιακή αξιοποίηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Hattie & Yates, 2014· Pressley & Allington, 2015) συνεπάγεται την αξιοποίηση της *αξιολόγησης ως μάθησης* (assessment as learning) (Earl, 2003). Οι μαθητές εμπλέκονταν συστηματικά σε αυτοαξιολόγηση, ενώ διαμορφώθηκαν ζευγάρια συνεργατών για την ανατροφοδότηση και την υποστήριξη της ανάγνωσης. Πολύτιμη διάσταση των συνεργατών ήταν η αμεσότητα της ανατροφοδότησης (Black et al., 2004· Kuhn & Stahl, 2003). Αυτή αφορά στον οικείο τρόπο διατύπωσης, τις παραινέσεις για παρόμοιες προσωπικές δυσκολίες, αλλά και την οικειότητα που επέτρεπε στους μαθητές να διακόπτουν, αν δεν συμφωνούσαν ή δεν καταλάβαιναν τα σχόλια του συνεργάτη. Ταυτόχρονα ενισχύθηκε η χρήση αυτοαξιολόγησης στην ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Όπως παρουσιάζεται στα αποτελέσματα, από τις καταγραφές του ερευνητικού ημερολογίου και τον αναστοχασμό των γονέων φαίνεται ότι η συνειδητοποίηση των ζητούμενων βοήθησε τους μαθητές να αναλάβουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη σχολική ζωή και τη μάθηση (Lawrence-Brown, 2004) και καλλιέργησε την υπευθυνότητα, την αυτενέργεια και την αυτονομία τους (Tomlinson & McTighe, 2006).

Συγκρίνοντας τα κείμενα που γράφουν οι μαθητές με κριτήρια αυτοαξιολόγησης με άλλα που γράφουν χωρίς κριτήρια παρατηρώ μεγάλη διαφορά στην επίδοση και την υπευθυνότητα. Η διαδικασία βελτίωσης με κριτήρια αξιολόγησης, σε αυτή τη φάση της χρονιάς, φαίνεται ότι βοηθάει πολύ τους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου. (1^η φάση-ερευνητικό ημερολόγιο, 18/3)

Είχε μάθει να αξιολογεί την εργασία του με βάση κάποια κριτήρια τα οποία ανακαλούσε μόνος του, όταν χρειαζόταν. (1^η φάση- γονέας 5)

Επιπρόσθετα, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα, η συνεργασία και η αξιοποίηση της ομάδας της τάξης ως πηγής υποστήριξης, ενίσχυσε τις φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και συνέβαλε στην αναβάθμιση της διαχείρισης του χρόνου. Η δράση της πρώτης χρονιάς οδηγήθηκε σε αναγκαστικό κλείσιμο με το τέλος του ακαδημαϊκού έτους. Ο κατάλληλος σχεδιασμός και η συνειδητή προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών οδήγησαν σε αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις και την εκπαιδευτικό-ερευνητριά την έκανε πιο αναστοχαστική σε σχέση με τον κύκλο διδασκαλίας και μάθησης.

Παρ' όλη τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και τα θετικά μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα, σημαντικά στοιχεία της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είχαν ενταχθεί στην καθημερινότητα της τάξης με οργανικό τρόπο αλλά ευκαιριακά. Επιπρόσθετα, αναδύθηκε η ανάγκη πιο ενεργητικής και λεπτομερούς διερεύνησης των ανησυχιών των μαθητών με δυσκολίες κατά την προσαρμογή, προκειμένου να ενισχυθεί η υποστήριξή τους, αλλά και η ανάγκη παρακολούθησης της εξέλιξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

2η Φάση Έρευνας: 4ος κύκλος δράσης (Σεπτέμβριος - Οκτώβριος)

Όπως και στην πρώτη φάση της έρευνας, στην έναρξη του σχολικού έτους ενισχύθηκαν τα στοιχεία συνέχειας με το νηπιαγωγείο και διαμορφώθηκε ένα μαθησιακό περιβάλλον έτοιμο να συναντήσει όλους τους μαθητές εκεί που βρίσκονται και να τους βοηθήσει να εξελιχθούν. Η πρώτη επαφή με τη νέα ομάδα ανέδειξε μεγάλες ατομικές διαφορές στην ακαδημαϊκή ετοιμότητα και σε δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής. Από τους 27 μαθητές, οι 19 ξεκίνησαν τη χρονιά εκδηλώνοντας δυσκολίες (όπως εσωστρέφεια, κλάματα, συνεχή διεκδίκηση της προσοχής, απομόνωση ή δύσκολες σχέσεις με τους συνομηλίκους, χαμηλή αυτορρύθμιση, παρορμητική ή/και αντιδραστική συμπεριφορά).

Κάθε μέρα από την αρχή χαρακτηρίζεται από έντονη διέγερση και αναστάτωση. Μια μεγάλη ομάδα μαθητών χρειάζεται συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη. Σε καθημερινή βάση προκύπτουν κλάματα ανασφάλειας ή έντονου θυμού, χτυπήματα, προκλητικές συμπεριφορές, έλλειψη ορίων, αταξία, παιδιά που ακολουθούν με ευκολία τις διασπαστικές συμπεριφορές των συμμαθητών τους. Ο Φίλιππος, όταν δεν ανησυχεί ή δεν κλαίει, γίνεται ο πιο άτακτος μαθητής στην τάξη. (2^η φάση-ερευνητικό ημερολόγιο, 23/9)

Συμπεριφορές σαν αυτές που περιγράφονται στο ερευνητικό ημερολόγιο συνδέονται ερευνητικά με δυσκολίες προσαρμογής (Conley et al., 2013· Fabian, 2002· Fokides, 2016). Καθώς η νέα ομάδα παιδιών έδειχνε αρκετά ευαίσθητη κατά την περίοδο της προσαρμογής, η εκπαιδευτικός-ερευνητριά διερευνούσε τακτικά τις ανησυχίες τους σε σχέση με το καινούριο τους ξεκίνημα, επιχειρώντας την ανταπόκριση σε αυτές. Οι κύριες ανησυχίες των μαθητών αφορούσαν στο άγνωστο ή/και μεγαλύτερο κτήριο, το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού, την κοινωνικοποίησή τους και την αβεβαιότητα για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Οι ανησυχίες αυτές είναι συναφείς με αυτές που έχουν εντοπιστεί από σχετικές έρευνες (Demirtaş-Zorbaza & Ergeneb, 2019· Fabian & Dunlop, 2007· Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Δεδομένου ότι η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών αποτελεί κεντρική επιδίωξη

στο πλαίσιο της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οργανώθηκαν δραστηριότητες διαφορετικού τύπου (ανταπόκριση σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ) για την εξοικείωση με το νέο σχολικό κτήριο, ενώ δημιουργήθηκαν σημεία αναφοράς για το ωρολόγιο πρόγραμμα και υποστηρίχθηκε η γνωριμία και η αλληλεπίδραση των μαθητών. Οι αυξημένες δυσκολίες στη διαχείριση των συναισθημάτων και των συγκρούσεων οδήγησαν σε επιλογές που υπογράμμιζαν την ανάγκη ενίσχυσης του αυτοελέγχου των παιδιών. Κάτι τέτοιο είναι ευθυγραμμισμένο με την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και επιτυγχάνεται μέσα από κατάλληλη διαχείριση της τάξης, που επικεντρώνει την προσοχή στην εργασία και στις θετικές συμπεριφορές. Οι μαθητές που εκδήλωναν δυσκολίες στη συμπεριφορά και τις σχέσεις τους έθεσαν προσωπικούς στόχους ενδυνάμωσης και προσωπικής βελτίωσης.

Μετά από λίγες εβδομάδες, όπως παρουσιάζεται και στα αποτελέσματα, οι ακραίες συναισθηματικές εκδηλώσεις περιορίστηκαν σημαντικά και τα παιδιά έδειχναν αρκετά ήρεμα στο νέο σχολικό περιβάλλον. Εδραιώθηκαν βασικές ρουτίνες και οι μαθητές λειτουργούσαν με αρκετή αυτονομία. Η αρχική αξιολόγηση ολοκληρώθηκε αρκετά σύντομα και επέτρεψε τη διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα από τις πρώτες εβδομάδες της χρονιάς. Έτσι, μειώθηκαν πολλές από τις αιτίες εντάσεων, που συχνά οδηγούν σε διασπαστικές και παρορμητικές συμπεριφορές (Tomlinson, 2017). Στο πλαίσιο της συνδιαμόρφωσης της τάξης προέκυψε από τους μαθητές η ιδέα να συμπεριλάβουμε στη σχολική μας ζωή θέματα και δραστηριότητες που τους ενδιέφεραν. Αυτό αβίαστα εξελίχθηκε στη δράση του επόμενου κύκλου που αφορούσε στην οργανική ένταξη των ενδιαφερόντων των μαθητών στην καθημερινότητα της τάξης.

2η Φάση Έρευνας: 5ος κύκλος δράσης (Νοέμβριος- Φεβρουάριος)

Η δράση του 5ου κύκλου εστιάστηκε στις επιλογές που έπρεπε να γίνουν για να αξιοποιηθούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα οφέλη που συνδέονταν με αυτές. Τα ενδιαφέροντα των μαθητών εντάχθηκαν στην καθημερινότητα της τάξης με τρεις τρόπους. Αρχικά, συνδέθηκαν με τα γνωστικά αντικείμενα μέσα από εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος, αναπροσαρμογές των θεμάτων και των δραστηριοτήτων, όπου ήταν εφικτό, και αναδιοργάνωση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών. Δεύτερον, οργανώθηκε η δυνατότητα να μοιράζονται οι μαθητές τα ενδιαφέροντά τους με τους συμμαθητές τους. Τέλος, διαμορφώθηκαν κέντρα μάθησης και ενδιαφέροντος.

Στα τέλη Φεβρουαρίου, η ένταξη των ενδιαφερόντων των μαθητών αποτελούσε αναπόσπαστο τμήμα της εργασίας της τάξης. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε αποκτήσει ευχέρεια στη διαχείριση ενός πιο πολύπλοκου, ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος που περιελάμβανε επιλογές για τους μαθητές, οι οποίοι λειτουργούσαν με αυτονομία.

Στην τάξη η εναλλαγή τρόπων και ομαδοποιήσεων εργασίας έχει αυξηθεί πολύ σε σχέση με την αρχή της χρονιάς και τα παιδιά το ευχαριστούνται. Ωστόσο, έχω την αίσθηση ότι αποτελεί ευχάριστη παραλλαγή στη δουλειά και ότι η μάθηση δεν εξαρτάται από την από την ουσιαστική αλληλεπίδραση των μαθητών. (2^η φάση-ερευνητικό ημερολόγιο, 23/2)

Καθώς η ευέλικτη ομαδοποίηση αποτελεί κεντρική πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο προβληματισμός που αναδύθηκε για τον επόμενο κύκλο δράσης αφορούσε στην ένταξη της ευέλικτης ομαδοποίησης στην καθημερινότητα της τάξης με οργανικό τρόπο.

2η Φάση Έρευνας: 6ος κύκλος δράσης (Μάρτιος - Ιούνιος)

Στο πλαίσιο της τάξης το ανομοιογενές και μεταβαλλόμενο προφίλ που συνθέτουν τα ενδιαφέροντα, η επίδοση σε διαφορετικά αντικείμενα, οι προτιμώμενοι τρόποι επεξεργασίας και έκφρασης και ο ρυθμός κατάκτησης της γνώσης κάθε μαθητή υπηρετείται καλύτερα από

τη συχνή εναλλαγή ομαδοποιήσεων κατά τη διάρκεια του κύκλου διδασκαλίας-μάθησης (Kanevsky, 2011). Έτσι, η δράση του κύκλου αυτού εστιάστηκε στην ευέλικτη ομαδοποίηση μέσα από εναλλαγή συνθηκών και ομαδοποιήσεων εργασίας (Larr et al., 2012), ως ουσιαστικής πηγής μάθησης. Κατά τη δράση η ευέλικτη ομαδοποίηση επιδιώχθηκε μέσα από τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό ενοτήτων και τον βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό ανταπόκρισης στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών που αναδύονταν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Γινόταν εναλλαγή ατομικού και ομαδικού τρόπου εργασίας και εργασίας στην ολομέλεια σε όλο το φάσμα της επεξεργασίας εννοιών και της καλλιέργειας δεξιοτήτων στην τάξη. Συχνά αξιοποιούνταν στρατηγικές που εμπεριέχουν εναλλαγή ομαδοποιήσεων ως σταδίων, όπως η στρατηγική jigsaw (Aronson & Patnoe, 2011) και η στρατηγική think-pair-share (Tomlinson, 2003). Δόθηκε έμφαση στη διαχείριση της τάξης με τη διαμόρφωση ενός συστήματος σχηματισμού ζευγαριών και ομάδων συνεργασίας με διαφορετικά κριτήρια ομαδοποίησης ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε δραστηριότητας.

Η δράση έφτασε σε φυσικό και αναγκαίο τέλος με τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Η εικόνα της τάξης αποτυπώνεται στο ερευνητικό ημερολόγιο.

Η τάξη που αποχαιρετώ είναι μια πολύ ιδιαίτερη τάξη. Η τάξη ανήκει στους μαθητές όσο και σε εμένα. Το μαθησιακό περιβάλλον, οργανωμένο και ευέλικτο, επιτρέπει στους μαθητές να λειτουργούν με αυτονομία. Η μαθησιακή εμπειρία διαμορφώνεται σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών και αξιοποιεί συνεχώς την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εργασίας. Οι μαθητές αυτοί είναι μια κοινότητα μάθησης, όπου όλοι επωφελούνται από τη διαφορετικότητα και αλληλοϋποστηρίζονται με σκοπό την πρόοδο, έχοντας αποκτήσει δεξιότητες και πρόθεση να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν. (2^η φάση-ερευνητικό ημερολόγιο, 9/6)

Αποτελέσματα

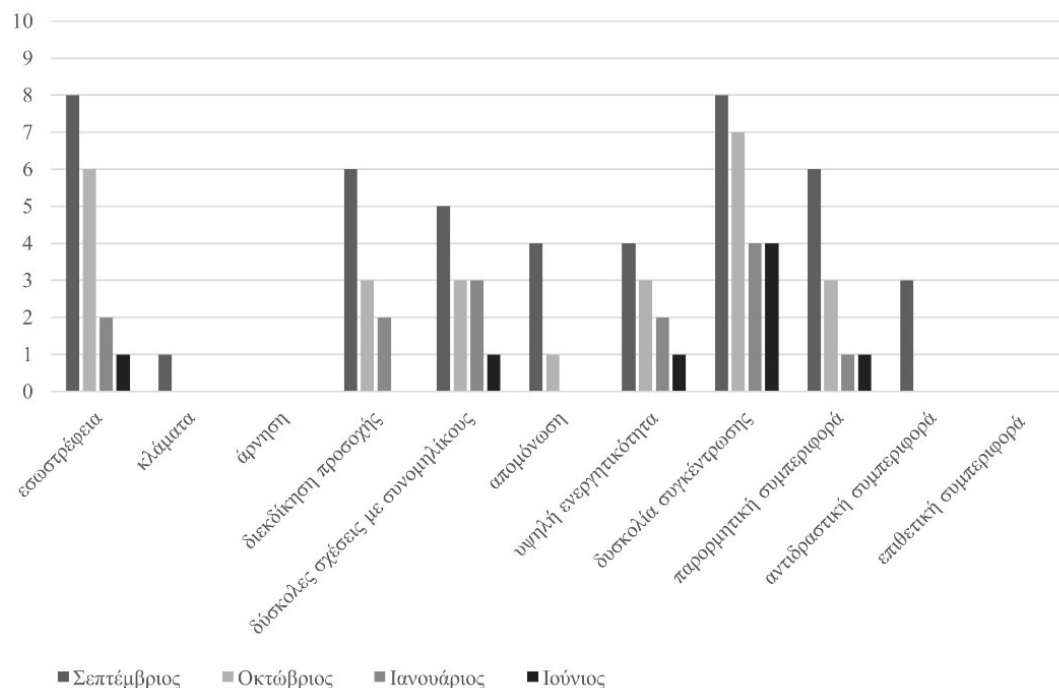
Η εξέλιξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης αναδύθηκε από όλες τις ομάδες συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα από την παρατήρηση της τάξης

Κατά τη δράση, παράλληλα με τις παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές που έγιναν στο πλαίσιο της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, φάνηκε ότι και στις δύο φάσεις εξελίχθηκαν οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και η συμπεριφορά των μαθητών.

Κατά την πρώτη φάση, που δεν είχε ακόμα διαμορφωθεί η περιγραφική ρουμπρίκα αξιολόγησης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών αποτυπώνεται στις καταγραφές του ερευνητικού ημερολογίου. Οι δυσκολίες σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο και τα προβλήματα ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω κατηγορίες: έντονη εσωστρέφεια, κλάμα, άρνηση συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης, ελλειψείς κοινωνικές δεξιότητες (δύσκολες σχέσεις με συνομηλικούς, απομόνωση), υψηλή ενεργητικότητα, δυσκολία συγκέντρωσης, αντιδραστικές, παρορμητικές, επιθετικές συμπεριφορές. Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζονται συγκριτικά οι δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στην αρχή και το τέλος των τριών κύκλων δράσης της 1^{ης} φάσης της έρευνας. Στον οριζόντιο άξονα βρίσκονται οι δυσκολίες και τα προβλήματα, ενώ στον κατακόρυφο άξονα το πλήθος των μαθητών που τις εκδηλώνουν. Για κάθε δυσκολία υπάρχουν τέσσερις στήλες, μία για την αρχή του σχολικού έτους και μία για το τέλος κάθε κύκλου δράσης, ώστε να οπτικοποιείται καλύτερα η ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών. Από το διάγραμμα 2 φαίνεται ότι ήδη από τον 1ο κύκλο, παρατηρήθηκε βελτίωση και ότι οι

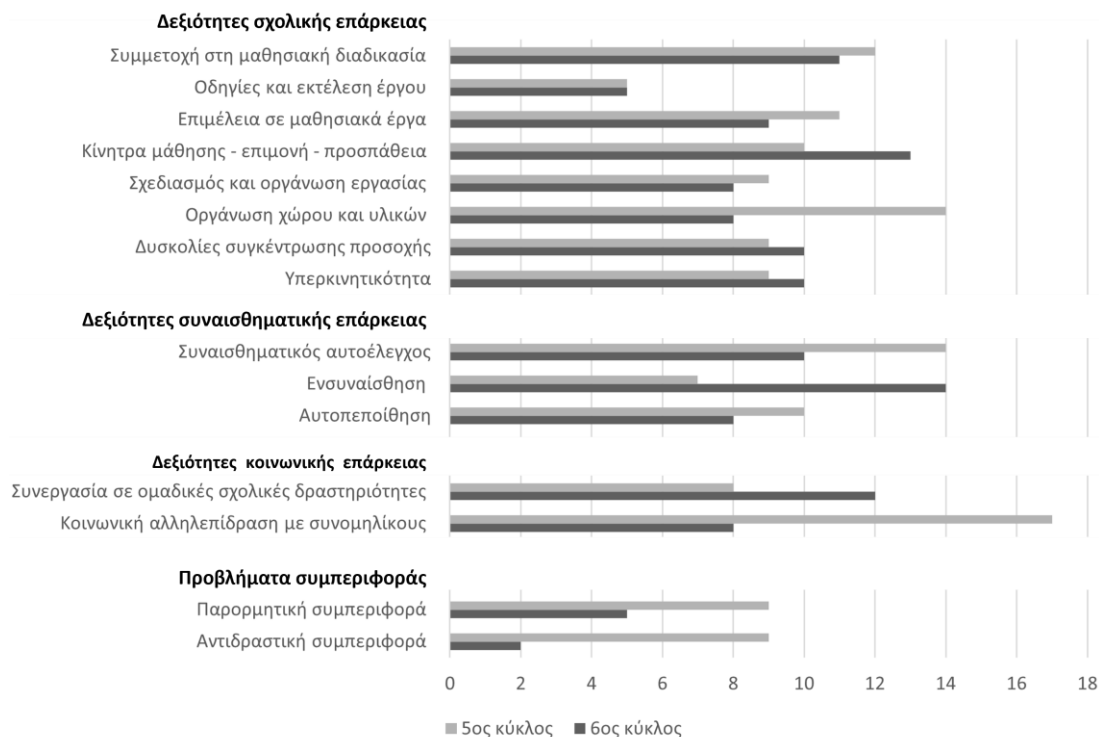
δυσκολίες των μαθητών και τα προβλήματα συμπεριφοράς συνέχισαν να μειώνονται σταδιακά μέχρι το τέλος της χρονιάς. Η μεγαλύτερη εξέλιξη αφορά στην αυτονομία και την αυτορρύθμιση των μαθητών, ενώ σημαντική είναι η βελτίωση στις μεταξύ τους σχέσεις.



Διάγραμμα 2 Συγκριτική παρουσίαση δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στην αρχή και το τέλος των κύκλων δράσης της 1ης φάσης της έρευνας

Στο τέλος της χρονιάς που ολοκληρώθηκε η πρώτη φάση της έρευνας αναφορικά με τις συναισθηματικές δυσκολίες μόνο ένας μαθητής από τους είκοσι επτά συνέχιζε να είναι εσωστρεφής, χωρίς όμως αυτό να επηρεάζει την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του ή την ακαδημαϊκή του εξέλιξη. Οι μαθητές έγιναν αυτόνομοι και σταμάτησαν να διεκδικούν έντονα την προσοχή της εκπαιδευτικού. Μόνο ένας μαθητής συνέχισε να έχει δύσκολες σχέσεις με τους συμμαθητές του. Τέσσερις μαθητές συνέχισαν να έχουν δυσκολίες συγκέντρωσης, ενώ ένας από αυτούς εξακολουθούσε να εκδηλώνει υψηλή ενεργητικότητα. Τέλος, με την εξαίρεση ενός μαθητή, που κατά καιρούς συμπεριφερόταν παρορμητικά, ξεχνώντας τους κανόνες του σχολικού πλαισίου, εξαλείφθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας. Οι μαθητές βαθμιαία έγιναν πιο αυτόνομοι, ακολουθούσαν οδηγίες με μεγαλύτερη ευκολία και οργάνωναν καλύτερα τον χρόνο τους. Μειώθηκαν οι εκδηλώσεις υπερκινητικότητας και έλλειψης συγκέντρωσης. Όλο και περισσότεροι μαθητές εργάζονταν με συγκέντρωση και στον χώρο που έπρεπε, αξιοποιώντας τις ευκαιρίες κίνησης ως σύντομα διαλείμματα. Στο διάγραμμα 3 αποτυπώνεται η πρόοδος που σημείωσαν οι μαθητές αναφορικά με τις ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες κατά τον 5ο και 6ο κύκλο της δράσης, οπότε και αξιοποιήθηκε η περιγραφική ρουμπρίκα αξιολόγησης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς. Καθώς η ρουμπρίκα δεν περιορίζεται στην καταγραφή δυσκολιών και προβλημάτων, επιτρέπει την αποτύπωση της ψυχοκοινωνικής εξέλιξης των μαθητών σε δεξιότητες σχολικής, συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας. Στον κατακόρυφο άξονα του διαγράμματος 3 βρίσκονται οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες που συμπεριλήφθηκαν στη ρουμπρίκα. Οι ράβδοι απεικονίζουν τον αριθμό των μαθητών που σημείωσαν πρόοδο σε κάθε δεξιότητα σε κάθε έναν από τους κύκλους. Δίνεται έτσι μια εικόνα των δεξιοτήτων που ενισχύθηκαν περισσότερο στην τάξη κατά τη δράση κάθε κύκλου.



Διάγραμμα 3 Συγκριτική παρουσίαση της εξέλιξης στις ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά τον 5ο και τον 6ο κύκλο δράσης

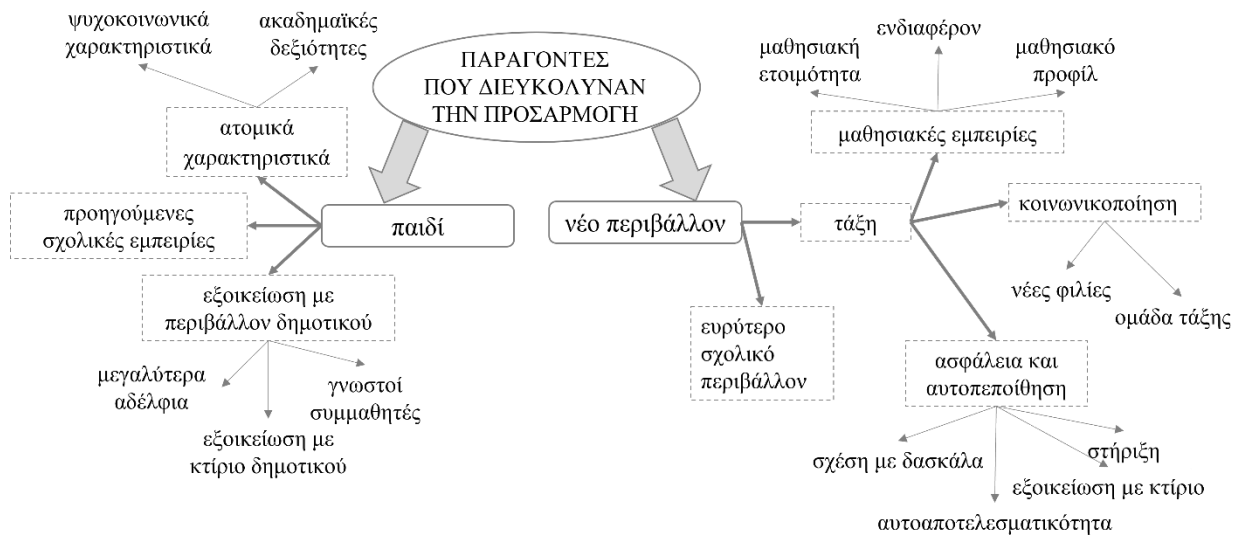
Κατά τον 5ο κύκλο δράσης, που εστίασε στην ένταξη των ενδιαφερόντων των μαθητών στην καθημερινότητα της τάξης με οργανικό τρόπο, φαίνεται ότι ενισχύθηκαν σημαντικά οι δεξιότητες σχολικής επάρκειας. Ιδιαίτερα εξελίχθηκε η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η επιμέλειά τους σε μαθησιακά έργα και η οργάνωσή τους τόσο αναφορικά με την εργασία τους όσο και σε σχέση με τον χώρο και τα υλικά τους. Επιπρόσθετα, ενισχύθηκαν οι δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας. Δεκατέσσερις από τους είκοσι επτά μαθητές απέκτησαν σταδιακά όλο και περισσότερο αυτοέλεγχο στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, ενώ δέκα μαθητές έδειχναν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Παράλληλα, περιορίστηκαν οι αντιδραστικές και παρορμητικές συμπεριφορές εννέα μαθητών που είχαν αποτελέσει δυσκολία για τη λειτουργία της τάξης στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους. Τέλος, μειώθηκε η εσωστρεφής συμπεριφορά κάποιων μαθητών και βελτιώθηκε η κοινωνική αλληλεπίδραση δεκαεπτά μαθητών με τους συμμαθητές τους.

Κατά τον 6ο κύκλο επίκεντρο της δράσης αποτέλεσε η ευέλικτη ομαδοποίηση. Κατά τη δράση του κύκλου αυτού ενισχύθηκαν αρκετές δεξιότητες σχολικής επάρκειας και ιδιαίτερα η επιμονή και η προσπάθεια των μαθητών, όταν αντιμετώπιζαν εργασίες και καταστάσεις που τους δυσκόλευαν. Παράλληλα, μειώθηκαν οι δυσκολίες συγκέντρωσης και υπερκινητικότητας δέκα μαθητών. Η εξέλιξη των δεξιοτήτων συνεργασίας με τους συνομηλίκους σε ομαδικές σχολικές δραστηριότητες δώδεκα μαθητών θα μπορούσε να συνδεθεί με την ευέλικτη ομαδοποίηση κατά τη δράση. Τέλος δεκατέσσερις μαθητές έδειχναν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση στο τέλος της δεύτερης φάσης της έρευνας.

Οι απόψεις των γονέων

Από την ανάλυση περιεχομένου των απόψεων των γονέων και των δύο φάσεων της έρευνας αναδείχθηκαν κωδικοί που οργανώθηκαν σε δύο θεματικές κατηγορίες. Η μία συνδέει την προσαρμογή με τα *χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες (σε προηγούμενα*

σχολικά περιβάλλοντα και εξοικείωσή με το νέο σχολικό περιβάλλον) των παιδιών και η δεύτερη συνδέει περισσότερο την προσαρμογή με τα χαρακτηριστικά και τις επιλογές του νέου σχολικού περιβάλλοντος. Οι απόψεις των γονέων σχετικά με τους παράγοντες που διευκόλυναν την προσαρμογή των παιδιών χαρτογραφούνται στο διάγραμμα 4 και αναλύονται στη συνέχεια.



Διάγραμμα 4 Απόψεις των γονέων για τους παράγοντες που συνέβαλαν στην προσαρμογή των παιδιών τους στην πρώτη δημοτικού

Οι γονείς περιγράφουν ότι η συνολική εμπειρία των μαθητών στην πρώτη δημοτικού ήταν θετική. Τα οφέλη που αναφέρουν για τους μαθητές μπορούν να ομαδοποιηθούν στις μαθησιακές εμπειρίες, την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική διάσταση, που αφορούσε στην ασφάλεια και την αυτοπεποίθηση που αισθάνονταν. Σε μαθησιακό επίπεδο οι γονείς ανέφεραν πρόοδο σε δεξιότητες και γνώσεις, καθώς και ότι οι μαθητές ήταν ικανοποιημένοι και ενεργοποιημένοι σε σχέση με τη δραστηριότητά τους στην τάξη και διαμόρφωσαν θετική στάση απέναντι στο σχολείο, τη μάθηση και τον εαυτό τους.

Οι γονείς ανέφεραν επίσης ότι παρατήρησαν ωρίμανση, υπευθυνότητα και τόνωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών τους, ενώ ανέδειξαν τη σημασία που είχε για την προσαρμογή η εμπιστοσύνη και η ασφάλεια που αισθάνθηκαν τα παιδιά στο νέο περιβάλλον.

Θεωρώ ότι ένιωσε ειλικρινή εμπιστοσύνη και αντιμετωπίστηκε χωρίς συναισθηματική υπερβολή (θετική ή αρνητική) (που την φέρνει σε φοβερή αμηχανία) και έτσι έριξε τις άμυνες. Νιώθω ότι αντιμετωπίστηκε με σεβασμό και προσδοκία (εμπιστοσύνη) ότι μπορεί να τα καταφέρει. (1^η φάση- γονέας 3)

Το σημαντικότερο είναι ότι είχε το εσωτερικό κίνητρο να κάνει την εργασία του σωστά χωρίς να έχει την ανάγκη για κάποια επιβράβευση ή επίπληξη. Το σχολείο ήταν δική του δουλειά και είχε πολύ καλά αναλάβει την ευθύνη του! (1^η φάση- γονέας 5)

Ιδιαίτερες πτυχές των απόψεων των γονέων, με προεκτάσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι η αναγνώριση της αξίας της προσπάθειας από τα παιδιά και η ενδυνάμωσή τους κατά την αντιμετώπιση των δυσκολιών της προσαρμογής μέσα από κατάλληλη υποστήριξη από το περιβάλλον. Οι γονείς είπαν ότι τα παιδιά ένιωθαν ότι μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια και είχαν υποστήριξη από τη δασκάλα της τάξης, δε φοβούνταν, ένιωθαν αγάπη και στενοχωριούνταν που η χρονιά έφτασε στο τέλος της.

Τέλος, οι γονείς ανέφεραν ότι ενισχύθηκε η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και οικοδομήθηκαν νέες φιλίες. Οι περισσότεροι γονείς απέδωσαν τη γρήγορη δημιουργία σχέσεων στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, τονίζοντας την αίσθηση των μαθητών ότι αποτελούν μέρος μιας ισχυρής ομάδας τάξης, στην οποία αισθάνονται ότι ανήκουν και η οποία λειτουργεί υποστηρικτικά.

Αισθάνεται ότι ανήκει σε μια ομάδα, ότι οι άλλοι θα τον στηρίξουν, θα τον βοηθήσουν, αν χρειαστεί. Και νιώθει ότι με οποιονδήποτε και να βρεθεί από αυτήν την ομάδα θα περάσει ωραία και θα νιώθει καλά... Μεταφέρει συχνά σκέψεις των άλλων παιδιών της τάξης. Και λέει μεγάλες ιστορίες, που μου δείχνει ότι περνά ώρα με το κάθε παιδί - και με αγόρια και με κορίτσια. Έχει μεγάλη επικοινωνία με διαφορετικούς συνδυασμούς παιδιών. Μου είναι σαφές ότι μοιράζεται εμπειρίες και δουλεύει με πολλούς διαφορετικούς συνδυασμούς. (2^η φάση- γονέας 22)

Έχει την αίσθηση ότι ανήκει στην ομάδα της τάξης... Νιώθει καλά με τους συμμαθητές του. Νιώθει ότι αποτελούν ένα σύνολο και ότι έχουν αλληλοεκτίμηση. Περνάει καλά, έχει ενταχθεί καλά και αισθάνεται δημοφιλής. Λέει ότι στην τάξη είναι όλοι φίλοι, κανένας δεν είναι απομονωμένος ή στοχοποιημένος. (2^η φάση- γονέας 5)

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι επιλογές που γίνονταν σχετικά με τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και τη διδασκαλία στο πλαίσιο της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διευκόλυναν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών και συνέβαλαν στην καλλιέργεια σημαντικών ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, σε βαθμό και με τρόπο που έγινε αντιληπτός από τους γονείς.

Οι απόψεις του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού

Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων με τα μέλη του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού, που έμπαιναν στην τάξη και συμμετείχαν στην έρευνα, προκύπτει η εξέλιξη των δεξιοτήτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Οι αναφορές του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού και στις δύο φάσεις της έρευνας αφορούν στις δεξιότητες σχολικής επάρκειας, τις δεξιότητες αυτορρύθμισης και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών. Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας και τα δέκα μέλη του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού αναφέρουν επιπλέον εξέλιξη στις στάσεις των μαθητών, τόσο αυτών που είχαν δυσκολίες συμπεριφοράς όσο και αυτών που ξεκίνησαν με υψηλότερα επίπεδα συγκρότησης. Οι απόψεις του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού παρουσιάζονται στο διάγραμμα 5.

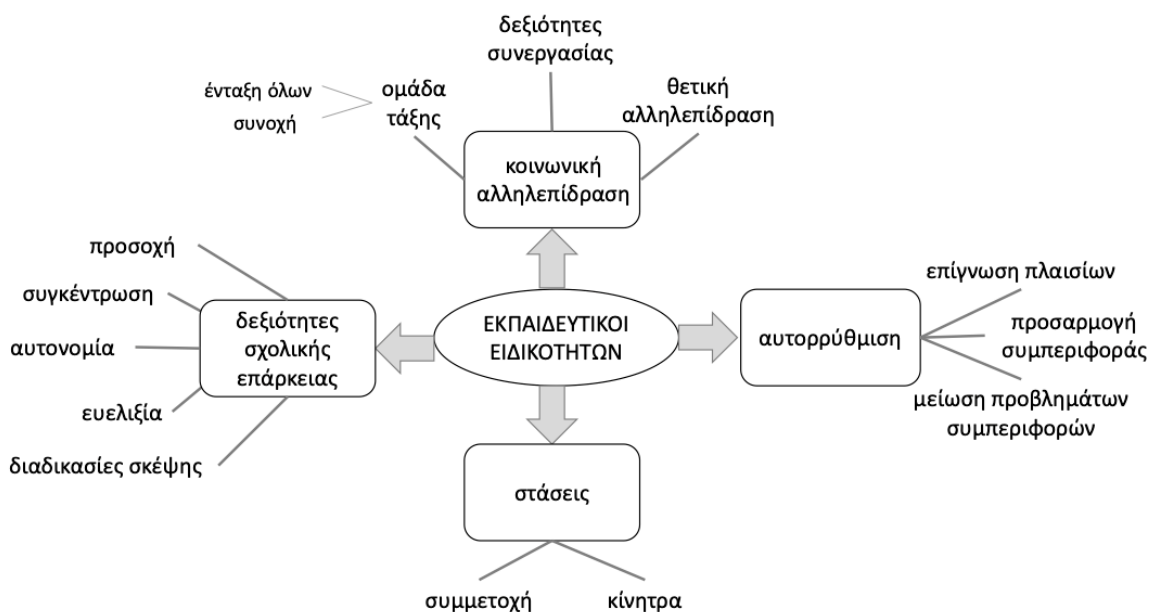
Τα μέλη του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού αναφέρουν ότι οι μαθητές απέκτησαν οργάνωση, αυτονομία, πρωτοβουλία, προσοχή και καλές συνήθειες εργασίας.

Τα παιδιά ακολουθούν οδηγίες με μεγαλύτερη ευκολία, διαπραγματεύονται το χρόνο τους καλύτερα, συνεργάζονται καλύτερα σε ομάδες, έχουν καλές δεξιότητες διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων. (1^η φάση- μέλος εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού (ΕΕΠ) 6)

Παρατηρώ αντίληψη, πρωτοβουλία, προσπάθεια και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δύσκολων καταστάσεων, συνέπεια... Δίνω οδηγίες και τα παιδιά γυρνούν να ακούσουν και προσέχουν για να καταλάβουν τι λέω. (1^η φάση- ΕΕΠ 4)

Δεύτερον, αναφέρονται στη συγκρότηση των μαθητών, τις δεξιότητες αυτοκαθοδήγησης και την ικανότητά τους να κατανοούν και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τους σκοπούς, τους κανόνες και τα διαφορετικά πλαίσια, στοιχεία που συνδέονται με τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμιση.

Σε αυτό το τμήμα έβλεπα μια μεγαλύτερη ενκολία στη διαχείριση του «εαυτού». Τα παιδιά δείχνουν να ξέρουν και να ενσωματώνουν τους κανόνες της τάξης. Υπάρχει μια νοηματοδότηση πίσω από τη δραστηριότητα, τα παιδιά ενεργούν με κάποιο τρόπο επειδή βλέπουν το νόημα κι όχι επειδή το λέει η δασκάλα. Εκτός από τη δραστηριότητα και η κίνηση στην τάξη έχει σκοπό. Έτσι, παρόλο που τα παιδιά κινούνται αρκετά μέσα στην τάξη, δεν υπάρχει κυκλοφοριακό πρόβλημα. Τα παιδιά στην τάξη αυτή έχουν καλή αυτορρύθμιση, καλύτερες δεξιότητες προσανατολισμού και αυτο-καθοδήγησης. (1^η φάση- ΕΕΠ 6)



Διάγραμμα 5 Χαρτογράφηση απόψεων του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού για την εξέλιξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών

Τρίτον, αναφέρουν ότι οι σχέσεις των μαθητών χαρακτηρίζονται από δεξιότητες συνεργασίας, αλλά και από θετικές σχέσεις και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, διάθεση να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλο.

Βοηθούν τους συμμαθητές τους με μεγάλη φυσικότητα και χωρίς καμία αντιπαλότητα. Όποιος βοηθιέται δεν είναι υποδεέστερος, απλά στρέφεται προς τους συμμαθητές, γιατί θέλει να γίνει καλύτερος και αυτοί τον βοηθούν για τον ίδιο λόγο. (1^η φάση- ΕΕΠ 2)

Ιδιαίτερα κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας τα μέλη του εκπαιδευτικού-επιστημονικού προσωπικού επισημαίνουν την ένταξη όλων των μαθητών στην ομάδα της τάξης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτή η ένταξη λειτούργησε θετικά, οδηγώντας σε μείωση των διασπαστικών και παρορμητικών συμπεριφορών.

Τα παιδιά που στην αρχή της χρονιάς είχαν προβλήματα συμπεριφοράς στη συνέχεια δεν ήταν καθόλου περιθωριοποιημένα, ούτε υπήρχε ένταση γύρω τους. Και η ένταση αυτών των παιδιών είχε συναισθηματικό κέρδος για όλους. Για την ομάδα, γιατί έμαθαν να αποδέχονται πράγματα στον άλλο, αλλά και για παιδιά αυτά, που είχαν μάθει να κερδίζουν την προσοχή ενοχλώντας, μείωσαν τις αρνητικές συμπεριφορές, λόγω έλλειψης αντίδρασης... Τα πιο δυνατά παιδιά που συνήθως περνούν πιο απαρατήρητα γιατί δεν ενοχλούν, έδειχναν να λειτουργούν πολύ καλά. Είχαν κίνητρο και πρόσεχαν. Κοινωνικά ήταν καλά ενταγμένα σε μια ισότιμη βάση... Αλλά και δεν

πρόβαλαν τον εαυτό τους, δεν συμπεριφέρονταν υπεροπτικά προς τους άλλους. (2^η φάση- ΕΕΠ 9)

Όλοι είχαν μια φροντίδα, ένα ενδιαφέρον για το τμήμα και μια ωριμότητα. Και υπήρχε ένα «όλοι μαζί». Ήταν πιο πολύ ομάδα. (2^η φάση- ΕΕΠ 7)

Οι απόψεις των μαθητών

Όλοι οι μαθητές - και στις δύο φάσεις της έρευνας - εξέφρασαν ικανοποίηση από την εμπειρία της πρώτης χρονιάς στο δημοτικό και θετική στάση για το σχολείο και για τον εαυτό τους. Ανέφεραν προτίμηση για διαφορετικές πτυχές της σχολικής ζωής και του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης τόσο σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία όσο και σε σχέση με την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη, όπως αυτές διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της εφαρμογής της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι μαθητές συνέδεαν την ικανοποίηση που αισθάνονταν με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα αλλά και με στρατηγικές και μέσα που αξιοποιούνταν στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ενδεικτικά, αναφέρθηκαν οι διαφορετικοί τρόποι παρουσίασης της γνώσης (με αξιοποίηση των εγχειριδίων, του πίνακα και της τεχνολογίας), η επιλογή εναλλακτικών τρόπων έκφρασης (όπως η ζωγραφική και οι κατασκευές), καθώς και στρατηγικές και μέσα ως ανταπόκριση στο ενδιαφέρον των μαθητών (όπως η αναπροσαρμογή και ο εμπλουτισμός του διδακτικού σχεδιασμού με πτυχές των εννοιών που ενδιέφεραν τους μαθητές, οι παρουσιάσεις από μαθητές, τα κέντρα μάθησης και ενδιαφέροντος). Οι περισσότερες αναφορές των μαθητών αφορούσαν σε στρατηγικές και μέσα που αξιοποιούνταν για τη διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο επεξεργασίας. Αναφέρθηκαν ιδιαίτερα στην αξιοποίηση στρατηγικών τύπου συμβολαίου μάθησης, που τους επέτρεπαν να προσαρμόζουν τον ρυθμό εργασίας και να εργάζονται με αυτονομία.

Είναι σαν να κάνεις μια δουλειά, όπως οι μεγάλοι, που βάζεις τσεκ και μετά κάνεις την άλλη δουλειά. (1^η φάση- μαθητής 15)

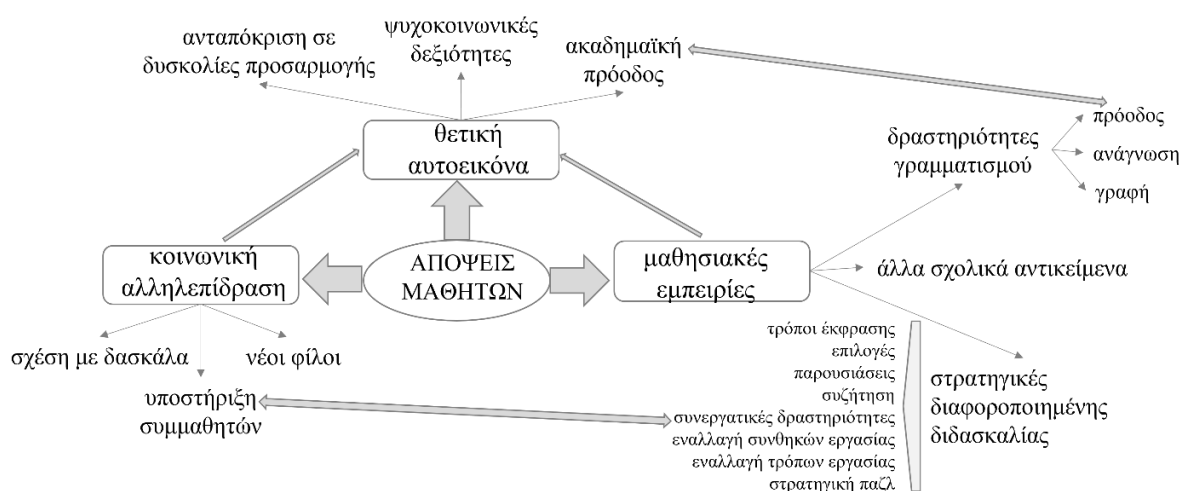
Βλέπω τη δουλειά, καταλαβαίνω τι πρέπει να κάνω, το κάνω αμέσως χωρίς να πρέπει να περιμένω. (1^η φάση- μαθητής 23)

Διαφορετικοί μαθητές εξέφρασαν διαφορετικές προτιμήσεις για τον τρόπο, τον χώρο και τις συνθήκες εργασίας στην τάξη και θετική άποψη για τη συχνή εναλλαγή θέσεων και συνθηκών εργασίας. Επιπρόσθετα, οι σχέσεις που δημιούργησαν με τη δασκάλα και τους συμμαθητές τους και η μαθησιακή αξιοποίηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της τάξης συνέβαλαν στην ικανοποίησή τους από τη σχολική ζωή αλλά και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της προσαρμογής. Εργαζόμενοι σε μικρές ομάδες και ζευγάρια συνεργασίας, εξέφρασαν ικανοποίηση για το καλύτερο αποτέλεσμα που επιτύγχαναν, αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και ευχαρίστηση από τη συνύπαρξη και την ανταλλαγή ιδεών.

Στο διάγραμμα 6 παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την εμπειρία της πρώτης δημοτικού.

Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, που διερευνήθηκαν λεπτομερέστερα οι απόψεις σχετικά με την προσαρμογή, οι μαθητές ανέφεραν ότι η έναρξη του δημοτικού συνοδευόταν για κάποιους από ανησυχία και άγχος ή φόβο και για κάποιους άλλους από χαρά ή ανυπομονησία, ενώ λίγοι μαθητές περιέγραψαν ανάμικτα συναισθήματα. Από τις ομαδικές συζητήσεις με τους μαθητές προκύπτει ότι κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναγνωρίζουν στο μαθησιακό περιβάλλον στοιχεία ευθυγράμμισης της πρώτης τάξης με το νηπιαγωγείο, κυρίως όσον αφορά τον εξοπλισμό της τάξης, τα υλικά που χρησιμοποιούνται και τις μαθησιακές δραστηριότητες. Οι ομοιότητες αυτές αποτελούν βοηθητικά στοιχεία κατά την εξοικείωση με το νέο σχολικό περιβάλλον, αν και κάποιες από τις διαφορές εκλαμβάνονται ως συνεπακόλουθα του μεγάλωματος και, ως τέτοιες, γίνονται

αποδεκτές με θετικό τρόπο. Ως κύριες δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τις πρώτες εβδομάδες του σχολικού έτους αναφέρθηκαν κάποιες ακαδημαϊκές δεξιότητες, η εξοικείωση με το κτήριο του δημοτικού, οι σχολικές διαδικασίες ή προσδοκίες στις οποίες έπρεπε να ανταποκριθούν και η κοινωνικοποίηση. Υποστήριξη για να αντεπεξέλθουν σε αυτές τις δυσκολίες είχαν μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (με τη δασκάλα, με φίλους, με μεγαλύτερα αδέρφια ή συμμαθητές) και μέσα από μαθησιακές και σχολικές διαδικασίες, όπως η εισαγωγή στη διδασκαλία του γραμματισμού, η μετακίνηση σε γραμμή και οι ξεναγήσεις στο νέο κτήριο. Φαίνεται επομένως ότι στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαμορφώθηκε ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηριζόταν από στοιχεία συνέχειας με το νηπιαγωγείο και ταυτόχρονα λειτουργούσε υποστηρικτικά για τους μαθητές κατά την προσαρμογή τους.



Διάγραμμα 6 Χαρτογράφηση απόψεων μαθητών σχετικά με την εμπειρία της πρώτης δημοτικού

Ως παράγοντες που συνέβαλαν στην επιτυχία αναδείχθηκαν από τους μαθητές τόσο η υποστήριξη όσο και η προσωπική προσπάθεια. Κάτι τέτοιο παραπέμπει στην υιοθέτηση αντίληψης για εξελισσόμενη φύση της νοητικής ικανότητας, που αποτελεί πυλώνα, αλλά και ζητούμενο, της διαφοροποιημένης τάξης.

Έμαθα να διαβάζω και να γράφω. Έμαθα να συγκεντρώνομαι και έμαθα να δείχνω το καλό παράδειγμα και να είμαι γενικά ένα καλό παιδί. Όμως για μένα ο θησαυρός μου είναι πιο σημαντικό από κάθε τι άλλο, είναι ακόμα πιο πολύτιμος και απ' το να διαβάζω και να γράφω... Ο θησαυρός μου είναι η προσπάθειά μου. Όμως η προσπάθειά μου είμαι εγώ. Εγώ είμαι ο θησαυρός μου! (2^η φάση- μαθητής 10)

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας δράσης ήταν η μελέτη της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη δημοτικού, ως πλαισίου καλύτερης ανταπόκρισης στις ιδιαίτερες ανάγκες και προκλήσεις της τάξης αυτής, και κυρίως σε συνάρτηση με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διευκόλυνε την εμπειρία των μαθητών στην πρώτη δημοτικού σε τρεις διαστάσεις.

Αρχικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενίσχυσε τη συνέχεια της πρώτης τάξης με το νηπιαγωγείο. Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης δεν ευθυγραμμίστηκε απλά με αυτό του νηπιαγωγείου ως προς τα χαρακτηριστικά του φυσικού χώρου. Μέσα από την εφαρμογή της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαμορφώθηκε μια βαθύτερη ευθυγράμμιση φιλοσοφίας, στόχων, πρακτικών και αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό η τάξη διαδέχθηκε με φυσικότητα το περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Υποδέχθηκε τους μαθητές, αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες τους και υπηρετώντας τις μαθησιακές και αναπτυξιακές ανάγκες τους, καθώς και τους στόχους της πρώτης τάξης του δημοτικού. Η διαφοροποιημένη τάξη αποτέλεσε ένα πλαίσιο σεβασμού στα άτομα και την ετερότητά τους, έναν χώρο δυνατότητας δράσης, αλληλεπίδρασης και ανάληψης ευθύνης που συνέβαλε στη δημιουργία θετικού κλίματος, μετατρέποντας την τάξη σε σχολική κοινότητα (Δημητροπούλου, 2013). Συνάντησε τους μαθητές εκεί που βρίσκονταν, συμπεριλαμβάνοντας τα χαρακτηριστικά τους και αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους ως συστατικών στοιχείων της οικοδόμησης της μαθησιακής εμπειρίας (Pianta, 2007). Οι εργασίες που είχαν κατάλληλο βαθμό δυσκολίας και πρόκλησης οδηγούσαν σε διατήρηση της προσπάθειας και αύξηση της επιμονής (Jensen, 2005). Κάτι τέτοιο μπορεί να συνδεθεί με την αναγνώριση της αξίας της προσπάθειας από τα παιδιά, κάτι που έντονα αναφέρθηκε από γονείς και μαθητές. Επίσης, η ανταπόκριση στη μαθησιακή ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αύξησε τη γνωστική ενεργοποίηση και την προσοχή (Ainley et al., 2002), τονώνοντας τα κίνητρα μάθησης (Harakiewicz et al., 2000), εντείνοντας την προσπάθεια (Krapp & Lewalter, 2001) και ενισχύοντας την αυτονομία και τη δημιουργικότητα (Ryan & Deci, 2016). Επιπρόσθετα, δημιουργούνταν ευκαιρίες για όλους τους μαθητές να επιλέγουν πώς θα μάθουν, να εξουκλειώνονται με εύρος τρόπων επεξεργασίας πληροφοριών και προβλημάτων και να αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Brien & Guiney, 2001). Έτσι, το μαθησιακό περιβάλλον της διαφοροποιημένης τάξης διευκόλυνε τόσο τη διαδικασία προσαρμογής όσο και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και οδήγησε όλους τους μαθητές σε εξέλιξη.

Δεύτερον, η διαφοροποιημένη τάξη, που σταδιακά διαμορφώθηκε κατά τη δράση, επεδίωκε την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών μέσα σε ένα ασφαλές, οργανωμένο και ταυτόχρονα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, με την παροχή κατάλληλης υποστήριξης (Tomlinson, 2014). Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά, η *οργάνωση*, η *ακαδημαϊκή* και η *συναισθηματική υποστήριξη*, ερευνητικά διαφαίνεται ότι χαρακτηρίζουν γενικότερα τα ποιοτικά μαθησιακά περιβάλλοντα και συνοδεύονται από ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά οφέλη για τους μαθητές (Hamre & Pianta, 2007· Pianta et al., 2012). Στις τάξεις που χαρακτηρίζονται από καλή *οργάνωση*, οι μαθητές είναι συνεχώς δραστηριοποιημένοι σε ουσιαστικά έργα, προσφέρεται ποικιλία τρόπων εμπλοκής με το υλικό, καλλιεργούνται υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης και υψηλότερες επιδόσεις, ενώ τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν εμποδίζουν τη μάθηση (Rimm-Kaufman et al., 2009). Η καθημερινότητα της τάξης κατά την παρούσα έρευνα χαρακτηριζόταν από υψηλή οργάνωση των υλικών, των δραστηριοτήτων και των διαδικασιών, που επέτρεπαν στους μαθητές να λειτουργούν με ανεξαρτησία. Οι μαθητές δεν ήταν παθητικοί αποδέκτες, αλλά συμμετείχαν ενεργά στη διαμόρφωση της οργάνωσης. Η *ακαδημαϊκή υποστήριξη* αναφέρεται στον κατάλληλο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και την αξιοποίηση της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, ώστε να αυξηθούν οι ευκαιρίες συμμετοχής, περαιτέρω εμπλοκής και εξέλιξης των μαθητών. Η ακαδημαϊκή υποστήριξη επηρεάζει θετικά την επίδοση, τη διατήρηση θετικών σχέσεων και μειώνει τα προβλήματα και τις συγκρούσεις των μαθητών με τους συνομηλικούς και με τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και στην περίπτωση μαθητών που έχουν δυσκολίες στους τομείς αυτούς (Ponitz et al., 2009). Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης τάξης η ακαδημαϊκή υποστήριξη προερχόταν από το υλικό, τους συμμαθητές και την εκπαιδευτικό της τάξης. Η διαμόρφωση του φυσικού χώρου υποστήριζε την εργασία της τάξης, το υλικό που επεξεργάζονταν οι μαθητές ανταποκρινόταν στη μαθησιακή τους ετοιμότητα, συστηματικά παρεχόταν σταδιακά αποσυρόμενη υποστήριξη, οι ανάγκες που αναδύονταν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση οδηγούσαν στον σχεδιασμό διδασκαλίας σε μικρές ομάδες και ευέλικτης ομαδοποίησης, αξιοποιούνταν τα ενδιαφέροντα και παρέχονταν επιλογές σε σχέση με τους τρόπους πρόσβασης, επεξεργασίας και έκφρασης της γνώσης. Η *συναισθηματική*

υποστήριξη αφορά στο θετικό κλίμα, την ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και την προαγωγή της επιλογής και της ευθύνης από τη μεριά τους. Όταν οι μαθητές έχουν συναισθηματική υποστήριξη, έχουν υψηλότερη εμπλοκή στις δραστηριότητες της τάξης, καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και λιγότερα πειθαρχικά προβλήματα, ενώ οι διαφορές στην επίδοση συσχετίζονται λιγότερο με τον χαρακτήρα (Rudasill et al., 2010). Η δημιουργία σχέσεων και δεσμών μέσα στην ομάδα της τάξης, που αποτέλεσε κεντρική επιδίωξη κατά τη δράση, ήταν πηγή συνεχούς συναισθηματικής υποστήριξης για τους μαθητές. Ταυτόχρονα, από τις συνεντεύξεις των γονέων και τον αναστοχασμό των μαθητών φαίνεται ότι η θετική σχέση με την εκπαιδευτικό ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Μέσα από την οργάνωση και την υποστήριξη, οι μαθητές καλλιέργησαν την αίσθηση ότι ήταν ικανοί να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές προκλήσεις της τάξης, αυξάνοντας την επιμονή τους και την προσπάθειά τους όταν αντιμετώπιζαν δύσκολα έργα. Η οικοδόμηση αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας διατηρεί τα κίνητρα μάθησης και ενισχύει τους μαθητές (Zimmerman, 2002). Από τα δεδομένα που προέκυψαν από όλες τις ομάδες συμμετεχόντων αναδύθηκε έντονα η ύπαρξη μιας ισχυρής ομάδας τάξης. Η συνεχής εναλλαγή συνεργατών και παισίων δραστηριότητας συνέβαλε στη γνωριμία και την ειλικρινή αλληλεπίδραση όλων των μαθητών καθώς και στη βελτίωση των δεξιοτήτων συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας, ενισχύοντας τη συνοχή της τάξης. Μέσα σε αυτή η θετική αλληλεπίδραση των μαθητών οδήγησε σε υποστηρικτικές φιλίες και αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων που προέκυπταν, δημιουργώντας ένα κοινωνικό πλαίσιο που τους κινητοποιούσε, αναβάθμιζε τη μαθησιακή εμπειρία τους και διευκόλυνε την προσαρμογή τους.

Τρίτον, ως περιβάλλον υψηλής ποιότητας η διαφοροποιημένη τάξη αποτελεί ένα περιβάλλον που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα. Η έρευνα που αφορά στη μετάβαση και την προσαρμογή έχει έναν κοινό τόπο με την έρευνα που αφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα. Έτσι, έχουν ενεργοποιηθεί στην εκπαίδευση προτεραιότητες που περιλαμβάνουν την αυτοπεποίθηση, τις δεξιότητες αυτορρύθμισης, τη διαχείριση των συγκρούσεων, την επίλυση προβλημάτων, τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση (Niesel & Griebel, 2005). Το υποστηρικτικό κλίμα της διαφοροποιημένης τάξης αποτελεί μια λεπτή ισορροπία μεταξύ δομής και αυτονομίας, που ενθαρρύνει την επιλογή και υπογραμμίζει την υπευθυνότητα και τον αυτοέλεγχο (Alderman & MacDonald, 2015). Η διαφοροποιημένη τάξη υποδέχθηκε τους μαθητές με σεβασμό και τους στήριξε μέσα από υψηλής ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες (Richie et al., 2007), ώστε να επιτύχουν, αναλαμβάνοντας ευθύνη για τα αποτελέσματα και τροποποιώντας τις πρακτικές που δεν λειτουργούσαν αποτελεσματικά (Doucet & Tudge, 2007). Οι δεσμοί φροντίδας και υποστήριξης ανάμεσα στα μέλη της, οι υψηλές προσδοκίες για όλους και η αναγνώριση της προσπάθειας καλλιέργησαν αυτοπεποίθηση και ευημερία (O'Connor et al., 2011), καθώς και την αίσθηση της επάρκειας και της αυτο-αποτελεσματικότητας (Urduan & Schoenfelder, 2006). Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας αξιοποιήθηκαν στρατηγικές και μέσα που προάγουν την παροχή επιλογών και τη διαχείριση του χρόνου, αλλά και την αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση μεταξύ συμμαθητών για τη βελτίωση της μάθησης. Μέσα από κατάλληλα διατυπωμένα κριτήρια και διαδικασίες οι μαθητές καθοδηγούνταν και ενθαρρύνονταν να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθησή τους. Η ανάληψη της ευθύνης για τη μάθηση και ο έλεγχος της προόδου αποτελούν πηγή ενδυνάμωσης για τους μαθητές (Freiberg & Lamb, 2009· Paris & Paris, 2001). Η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ο ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός, ο συμπεριφορικός αυτοέλεγχος και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μεταξύ μαθητών της τάξης αποτελούν συστατικά των σχολικών περιβαλλόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα (Doll et al., 2009). Από την παρατήρηση της τάξης, την ανάλυση περιεχομένου του αναστοχασμού και των συνεντεύξεων των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών ειδικότητας προκύπτει ότι στο πλαίσιο της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενισχύθηκαν οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και καλλιεργήθηκαν τα χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας. Κατ' αυτή την έννοια υποστηρίχθηκε

περαιτέρω η προσαρμογή των μαθητών μέσα από τη διάθεση πόρων και θετικών σχέσεων (Ungar, 2015) αλλά και μέσα από την ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη μετατροπή δύσκολων καταστάσεων σε θετική ανάπτυξη.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι στη διαφοροποιημένη τάξη, με όλα τα χαρακτηριστικά της που έχουν ως τώρα συζητηθεί, επιτυγχάνεται ένας σημαντικός βαθμός ευθυγράμμισης με τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών στο νηπιαγωγείο. Η ευθυγράμμιση αυτή συνδέεται περισσότερο με την ιδιαίτερη αντιμετώπιση της ετερότητας, παρά με την ομοιότητα των χαρακτηριστικών του φυσικού χώρου, με την ενεργητική ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών, καθώς και με την οικοδόμηση δεξιοτήτων ενεργητικής αντιμετώπισης της ασυνέχειας που αναπόφευκτα υπάρχει, ως φυσικό τμήμα της ζωής και της μάθησης.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην ερευνητική τεκμηρίωση της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παράλληλα, όπως σε κάθε έρευνα-δράση, στην παρούσα έρευνα συνυπάρχουν η προσωπική, η επαγγελματική και η πολιτική διάσταση. Σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, ο αναστοχασμός, η αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών, η αναπροσαρμογή της πρακτικής και η κριτική στάση απέναντι στα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά εγχειρίδια οδήγησαν σε βελτίωση της πρακτικής στο πλαίσιο της συγκεκριμένης τάξης. Ταυτόχρονα, οδήγησαν στη δημιουργία διαλόγου για την αναγκαιότητα σε σχέση με την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου. Επιπρόσθετα, η πολιτική διάσταση της παρούσας έρευνας έγκειται στην ευθυγράμμιση των ερευνητικών στόχων με τα αιτήματα για πρόσβαση όλων των μαθητών σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Τέλος, το ότι ακούγεται η φωνή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών σε ισότιμη βάση οδηγεί στην ενδυνάμωσή τους και στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού διαλόγου για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Όπως σε κάθε έρευνα - δράση, υπήρξαν περιορισμοί που συνδέονται τόσο με τη μικρή της κλίμακα όσο και με το αυθεντικό πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα. Η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών επιλογών συνδέεται με τη συγκεκριμένη κάθε φορά περίπτωση, τον συγκεκριμένο τόπο και χρόνο στον οποίο διεξάγονται. Επιπλέον, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της δράσης διατηρήθηκε σε επίπεδο τάξης και δεν εξέτασε μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών και την επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ατομικό επίπεδο. Η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύεται από τα συναφή αποτελέσματα με δύο διαφορετικές ομάδες μαθητών, που είχαν διαφορετικό ακαδημαϊκό και ψυχοκοινωνικό προφίλ, καθώς και από την τριγωνοποίηση των δεδομένων μέσα από την αποτύπωση πολλαπλών οπτικών.

Αναφορές

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology* 94(3), 545-561.
- Alderman, M. K., & MacDonald, S. (2015). A self-regulatory approach to classroom management: Empowering students and teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), 52-56. DOI: <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.1023145>
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μεταίχμιο.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Printer & Martin Ltd.

- Βρυνιώτη, Κ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών τη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση* (40), 78-102.
- Bear G. (2024). *Βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα*. Πεδίο
- Beecher, M., & Sweeny, S. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530. DOI: [10.4219/jaa-2008-815](https://doi.org/10.4219/jaa-2008-815)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. DOI: [10.1177/003172170408600105](https://doi.org/10.1177/003172170408600105)
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Brennan, M., & Noffke, S. (2009). Social-political theory in working with teachers for social justice schooling. In S. E. and, & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 432-441). SAGE Publications Ltd.
- Brien, T. O., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: principles kai practice*. Continuum.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- Burchinal, M., Foster, T. J., Bezdek, K. G., Bratsch-Hines, M., Blair, C., & Vernon-Feagans, L. (2020). School-entry skills predicting school-age academic and social-emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 51(2), 67-80. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.004>
- Γαλανάκη, Ε. (2011). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 163-180). Πεδίο.
- Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Ι., Γρηγοριάδης, Α., & Κλιάπης, Π. (2007). Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας συνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη τους στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης. Στο *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της αποχής μας. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ιωάννινα, 17-20/5/1007* (σσ. 294-302). Σχολή Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. DOI: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/242-348.pdf>
- Γουργιώτου, Ε. (Επιμ.) (2014). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Κώδικας.
- Conley, L., Marchant, M., & Caldarella, P. (2013). A comparison of teacher perceptions and research-based categories of student behavior difficulties. *Education* 134(4), 439-451.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (4th Edition). SAGE Publications, Inc.
- Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 121-148). Πεδίο.

- Demirtaş-Zorbaza, S., & Ergeneb, T. (2019, June). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307-316. DOI: <https://doi.org/doi:10.1016/j.chilyouth.2019.04.019>
- Dockett, S., & Perry, B. (2003, April). The transition to school: What is important? *Educational Leadership* 60(7), 30-33.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ενοϊκό περιβάλλον για μάθηση*, (Χ. Γ. Χαττηχρήστου, Επιμ.) Τυπωθήτω, Δάρδαρος.
- Doucet, F., & Tudge, J. (2007). Co-constructing the transition to school: Reframing the novice versus expert roles of children, parents, and teachers from a cultural perspective. In R. C. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 307-32). Poul. Brokes Publishing Co.
- Durlak, J. A., Weissberg, R., Dymnick, D., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. Ballantine Books.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Corwin Press Inc.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Elliott, J. (2005). Becoming critical: the failure to connect. *Educational Action Research*, 13(3), 359-373. DOI: [10.1080/09650790500200317](https://doi.org/10.1080/09650790500200317)
- Fabian, H. (2002). *Children starting school: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. David Fulton Publishers.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Paper 42*. Bernard van Leer Foundation.
- Ferrier, A. M. (2007). *The effects of differentiated instruction on academic achievement in a second-grade science classroom*. [Doctoral dissertation, Walden University]. https://www.researchgate.net/publication/252162990_The_effects_of_differentiated_instruction_on_academic_achievement_in_a_second-grade_science_classroom
- Fokides, E. (2016). Using digital storytelling to help first-grade students' adjustment to school. *Contemporary Educational Technology* 7(3), 190-205.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 99-105. <https://www.jstor.org/stable/40344599>
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). *All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond*. ASCD.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Geisler, J., Hessler, R., Gardner, R., & Lovelace, T. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 214-247.
- Gibson, J. E. (2012). Interviews and focus groups with children: Methods that match children's developing competencies. *Journal of Family Theory and Review*, 4(2), 148-159. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00119.x>
- Goleman, D. (2006). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

- Graham L. J., Bruin K., Lassig C., & Spandagou I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161–198. DOI: 10.1002/rev3.3238
- Griebel, W., & Nielsen, R. (2000, August 29 -September 1). *The children's voice in the complex transition into kindergarten and school* [Conference presentation]. 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education; London, UK.
- Gys, C. L., Haft, S. L., & Zhou, Q. (2024). Relations between self-regulation and behavioral adjustment in Chinese American immigrant children during early elementary school years. *Child Development*, 95, 160–176. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13981>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School Readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Paul Brookes Publishing Co.
- Harakiewicz, J. M., Barron, K., Tauer, J., Carter, S., & Elliot, A. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330. DOI: [10.1037//0022-0663.92.2.316](https://doi.org/10.1037//0022-0663.92.2.316)
- Harrison, L. J., & Murray, E. (2015). Stress, coping and wellbeing in kindergarten: Children's perspectives on personal, interpersonal and institutional challenges of school. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 79–103. DOI: 10.1007/s13158-014-0127-4
- Hattie, J. (2015). We Aren't Using Assessments Correctly. *Education Week*, 35(10), 23-28. DOI: <https://www.edweek.org/ew/articles/2015/10/28/we-arent-using-assessments-correctly.html>
- Hattie, J. A., & Yates, G. (2014). Using feedback to promote learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology (pp. 45-59). web site: <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php>
- Hatzichristou C., Lianos, P. G., & Lampropoulou, A. (2017). Cultural construction of promoting resilience and positive school climate during the economic crisis in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(3), 192-206. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1276816>
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.). ASCD. Henderson, N., & Milstein M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Τυπωθήτω, Δάρδανος.
- Jones, S. M., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children* 27(1), 49-72. DOI: [10.1353/foc.2017.0003](https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003)
- Kagan, S. L. (2010). Seing transition through a new prism: Pedagogical, programmatic, and policy alignment. In S. L. Kagan, & K. Tarrant (Eds.), *Transitions for young children* (pp. 3-17). Paul H. Brooks Publishing Co.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>
- Καραγεώργου Η. (2013). Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 185-224). Πεδίο.
- Kienig, A. (2014). Transitions in early childhood: Changes and challenges. Στο Έ. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ. 84-88). Δίσιγμα.

- Koeze, P. (2007). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school*. [Doctoral dissertation, Eastern Michigan University]. Διαθέσιμη στο <https://commons.emich.edu/theses/31/>
- Krapp, A., & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations: A longitudinal study in vocational school and work settings. In S. Volet, & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and advances and methodological implications* (pp. 201-232). Elsevier.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kumpulainen, K., Theron, L., Kahl, C., Bezuidenhout, C., Mikkola, A., Salmi, S., Khumalo, T., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Children's positive adjustment to first grade in risk-filled communities: A case study of the role of school ecologies in South Africa and Finland. *School Psychology International, 1*-19. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034315614687>
- Lapp, D., Fisher, D., & Frey, N. (2012). Identifying why groups work well, then giving grouping another try. *Voices from the Middle, 20*(2), 7-9.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education, 32*(3), 34-62.
- Lewis, S. G., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *Journal of Staff Development, 26*, 26-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ752247>
- Marulanda, M., Giraldo, P., & Lopez, L. (2006). Differentiated instruction for bilingual learners. *Presentation at Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development*. San Francisco.
- Ματσαγγούρας, Η. (2014). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή/και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή/και γλωσσικο/γνωστική ετοιμότητα; Στο Έ. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ. 25-38). Δίαιγμα.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην α' τάξη*. Μεταίχμιο.
- Maxwell, J. A., & Chmiel, M. (2014). Notes toward a theory of qualitative data analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 21-34). Sage publications Inc.
- McNiff, J. (2017). *Action Research: All you need to know*. Sage.
- McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership, 63*(3), 10-17.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood, 1*, 4-11.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*, 120-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππίτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ. 149-183). Πεδίο.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

- Pianta, R. C. (2007). Early education in transition. In R. C. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 3-10). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S., Grimm, K., & Curby, T. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review*, 38(1), 102-120. DOI: <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087852>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education* 6:729027. doi: 10.3389/feduc.2021.729027
- Pressley, M., & Allington, R. (2015). *Reading instruction that works: the case for ballanced teaching* (4th edition). Guilford Press.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. (2010). The transition to school: Concepts, practices, and needed research. In S.L. Kagan, & K. Tarrant, (Eds.), *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems* (pp. 19-32). Paul H. Brooks Publishing Co.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Richie, S., Maxwell, K., & Clifford, R. (2007). First School: A new vision for education. In R. C. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 85-96). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T., Grimm, K., Nathanson, L., & Brock, L. (2009). The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. DOI: [10.1037/a0015861](https://doi.org/10.1037/a0015861)
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Rous, B. S., & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers, and families*. Paul H. Brookes Co.
- Rudasill, K. M., Gallagher, K., & White, J. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48(2), 113-134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.11.002>
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107-120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2016). In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.), *Facilitating and hindering motivation, learning, and wellbeing inschools: research and observations from self-determination theory* (pp. 96-119). Routledge.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247. <https://doi.org/10.1177/016146810911100105>

- Schlag, G. (2009). *The Relationship between Flexible Reading Groups and Reading Achievement in Elementary School Students*. [Doctoral dissertation, Walden University]. Διαθέσιμο στο <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/654/>
- Scott-Little, C., & Reid, J. (2010). Aligning the content of early childhood care education. In S. L. Kagan & K. Tarrant (Eds.), *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems* (pp. 109-133). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Shaunessy-Dedrick, E., Evans, L., Ferron, J. & Lindo, M. (2015). Effects of differentiated reading on elementary students' reading comprehension and attitudes toward reading, *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 91-107. <https://doi.org/10.1177/0016986214568718>
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. (2011). *Differentiation and the brain: how neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
- Spilkova, V. (2001). Professional development of teachers and student teachers through reflection on practice. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 59- 65. <https://doi.org/10.1080/02619760120055899>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford.
- Tarrant, K., & Kagan, S. (2010). Integrating pedagogy, practice, and policy: A transition agenda. In S. L. Kagan, & K. Tarrant (Eds.), *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems* (pp. 313-326). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. DOI: <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tieso, C. (2002). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement*. National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Tobin, R., & McInnes, A. (2008). Accommodating differences: Variations in differentiated literacy instruction in Grade 2/3 classrooms. *Literacy* 42(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2008.00470.x>
- Tobin, R., & Tippett, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9414-z>
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & 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., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.

- ΥΠΕΠΘ. (2007). *Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*. Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Yeboah, D. A. (2010). *Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature*, *Early Years* 22(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/09575140120111517>
- Ungar, M. (2015). Practitioner review: Diagnosing childhood resilience—a systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 4–17. DOI: <https://doi.org/doi:10.1111/jcpp.12306>
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331–349. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Valiande, S., & Ioannidou Koutselini, M. (2009, June 25-26). *Application and evaluation of differentiation instruction in mixed ability classrooms* [Conference paper]. 4th Hellenic Observatory PhD Symposium, LSE. Διαθέσιμο στο <https://ucyweb.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/English/DifferentiationInstructionInMixedAbilityClassrooms.pdf>
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2013). *APA dictionary of clinical psychology*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13945-000>
- VanTassel-Baska, J., Xuemei Feng, A., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H. et al (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years, *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 297–312. <https://doi.org/10.1177/0016986208321809>
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 61-98). Πεδίο.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας*. ΥΠΕΠΘ
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Γεώργιος Δάρδανος.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd edition). ASCD.

Παρελήφθη: 20.10.2024, Αναθεωρήθηκε: 23.12.2024, Εγκρίθηκε: 4.1.2025