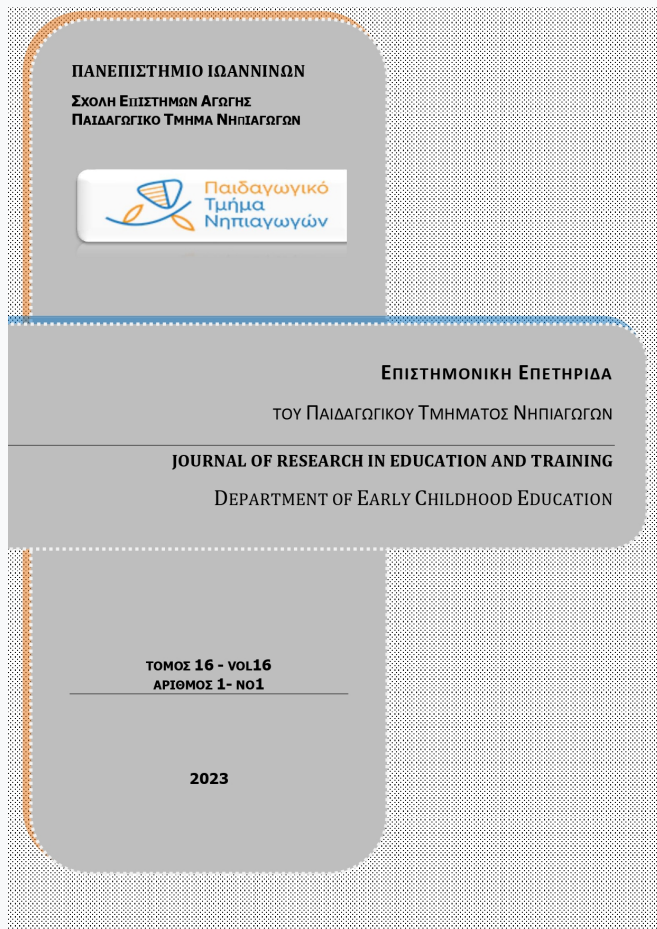


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 16, Αρ. 1 (2023)



Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη

Αγγελική Μάρκογλου

doi: [10.12681/jret.30652](https://doi.org/10.12681/jret.30652)

Copyright © 2023, Αγγελική Μάρκογλου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μάρκογλου Α. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 16(1), 1-34.
<https://doi.org/10.12681/jret.30652>

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Συνδέοντας την έρευνα με τη διδασκτική πράξη

Αγγελική Μάρκογλου
Τμήμα Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης θεωρείται βασική διάσταση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των μαθητών μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής πολλαπλών και ποιοτικά διαφορετικών περιβαλλόντων μάθησης. Σε αντίθεση με τη συνηθισμένη διδακτική πρακτική της μεταφοράς και της μεταβίβασης γνώσεων σε ομοιογενείς τάξεις, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων που απευθύνονται σε ανομοιογενείς τάξεις, δημιουργώντας ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η καλλιέργεια μαθησιακών κινήτρων, η ενθάρρυνση της ουσιαστικής δέσμευσης στη μαθησιακή διαδικασία, η προώθηση της αυτόνομης δράσης και η αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τα οποία, στην παρούσα εργασία ενισχύονται με την υιοθέτηση των αρχών της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky και της υποστηρικτικής διδασκαλίας (scaffolding). Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι διττός. Αρχικά επιδιώκει την ανάδειξη της σημασίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τη θεωρητική της τεκμηρίωση και στη συνέχεια παρουσιάζει μια σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές, από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές απαιτήσεις του μαθητικού πληθυσμού της σχολικής τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση, εκπαιδευτικές πρακτικές, διδακτικός σχεδιασμός και εφαρμογή

Differentiated teaching and learning: Connecting research and teaching practice.

Αγγελική Μάρκογλου
Τμήμα Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Abstract

Differentiation in teaching and learning is considered a basic dimension of effective teaching. It is a teaching approach that responds to learners' needs, interests and skills through the instruction and implementation of multiple and qualitatively different learning environments. In contrast to approaches that prioritise teacher-centred, knowledge transmission to perceived homogeneous classrooms, differentiated teaching strives to adopt alternative teaching practices that seeks to address heterogeneous classes and to create a positive learning environment for the active participation of students. The cultivation of learning motivations, the encouragement of substantial commitment to learning process, the promotion of autonomous action and the improvement of interaction between students, all are characteristics of differentiated teaching, which, we argue that can be reinforced by adopting the principles of Vygotsky's sociocultural theory and instructional scaffolding. The purpose of this paper is twofold. At a theoretical level, it seeks to highlight the importance of differentiated teaching and learning through an engagement with theories and concepts from the relevant literature. At a practical level, it aims at articulating a series of teaching practices of differentiation, which teachers can choose from in order to meet the heterogeneous needs of students.

Keywords: Differentiated teaching and learning, teaching practices, teaching instruction and implementation

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές και η επιρροή τους στα εκπαιδευτικά συστήματα και στη σύσταση της σχολικής τάξης λόγω της έντονης ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού, η προσπάθεια για μείωση του αναλφαβητισμού, η επιδίωξη της ενδυνάμωσης των χαρισματικών μαθητών και της ενσωμάτωσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες (Callahan et al., 2000) καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στη σχολική τάξη. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση αναφέρεται σε έναν οργανωμένο και ευέλικτο τρόπο προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, επιτρέποντας τους να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Tomlinson, 2014). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, με σκοπό τη μεγιστοποίηση αυτής της εμπλοκής στη διδακτική πράξη αποτελεί βασικό παράγοντα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η εμπλοκή αυτή αναφέρεται στον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στα δρώμενα που προάγουν τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους μέσα στη σχολική αίθουσα, ώστε να υπάρξουν μαθησιακά κίνητρα, ως συνέπεια αυτής της συμμετοχής.

Η προσπάθεια αυτή ενεργοποίησης των μαθησιακών κινήτρων από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τις αξιοποίηση του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου διδασκαλίας (Σφυρόερα, 2019), όπου ο μαθητής καλείται να οικοδομήσει σταδιακά τη νέα γνώση, στηριζόμενος στο δικό του γνωστικό του υπόβαθρο, τη μαθησιακή του ετοιμότητα, τον ρυθμό μάθησης και το μαθησιακό του στυλ, τις εμπειρίες του, την κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική του προέλευση, τα ενδιαφέροντα και τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Η υποστηρικτική αυτή διδασκαλία μπορεί να προσφερθεί μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών και στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τα κίνητρα της μαθητικής προσπάθειας, κάνοντας τους μαθητές να απολαμβάνουν τις σχολικές δραστηριότητες και να είναι αισιόδοξοι ότι έχουν πιθανότητες επιτυχίας (Appleton et al., 2006). Ερευνητικά δεδομένα, άλλωστε, καταδεικνύουν ότι τα κίνητρα (κυρίως τα εσωτερικά) δημιουργούν πιο έντονη επιθυμία στους μαθητές για να επιτύχουν, να αναπτύξουν δεξιότητες και να απολαύσουν τη σχολική επιτυχία (Finn & Zimmer, 2012). Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναζητούν συνεχώς τρόπους να προωθούν τα κίνητρα αυτά, δίνοντας στους μαθητές περισσότερες επιλογές, συμπεριλαμβάνοντας προκλήσεις μέσα στις δραστηριότητες και θέτοντας μαθησιακούς στόχους που έχουν νόημα για τους ίδιους.

Στη βάση αυτής της επιστημολογικής θεώρησης η διδακτική επιστήμη οφείλει να απελευθερωθεί από την περιοριστική κανονικότητα του θετικισμού και τις αυστηρά προδιαγεγραμμένες διδακτικές διαδικασίες και να γίνει ανοιχτή, ευέλικτη, πολύπλευρη, πολυθεματική και διαθεματική

(Κοσσυβάκη, 2003; Τσάφος, 2014). Η αναγκαιότητα αυτή εκφράζεται και μέσα από τα προγράμματα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Κύπρο, στα οποία η διαφοροποιημένη διδασκαλία κατέχει σημαντική θέση. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από έρευνα του ΟΟΣΑ (2018), η οποία αναφέρει ότι το σύγχρονο σχολείο χρειάζεται εκπαιδευτικούς που να έχουν υψηλό επίπεδο παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, να εκτελούν επαγγελματικά καθήκοντα βασισμένα σε δημοκρατικές και ανθρωπιστικές αρχές και να είναι έτοιμοι για εφαρμογή διαφοροποιημένων και δημιουργικών πρακτικών, που ενισχύουν τα μαθητικά κίνητρα. Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι σε χώρες με μακρά παράδοση στον διδακτισμό, όπως η Ελλάδα και η Κύπρος, η διδακτική πράξη συχνά εστιάζει περισσότερο στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να μεταφέρει και να μεταβιβάσει γνώσεις σε ομοιογενείς τάξεις (Koutselini & Persianis, 2000; Markoglou, 2022), παρά στην επιθυμία του να υιοθετήσει διδακτικές επιλογές που θα απευθύνονται σε ανομοιογενείς τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συχνά αδυνατούν να ανταποκριθούν διδακτικά στις νέες σχολικές ανάγκες (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008), με αποτέλεσμα οι μαθητές να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, να περιορίζεται η συμμετοχή τους, δυσχεραίνοντας την οικοδόμηση της νέας γνώσης από την πλευρά τους (Παντελιάδου, 2008; Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015) και παράλληλα να βιώνουν επαναλαμβανόμενες σχολικές αποτυχίες που μειώνουν τα κίνητρα τους για συμμετοχή στη διδακτική πράξη.

Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται σκόπιμη η αντικατάσταση του παραδοσιακού αυτού τρόπου διδασκαλίας και η υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών που θα προωθήσουν την εμπλοκή των μαθητών και θα ενισχύσουν τα μαθησιακά τους κίνητρα μέσα από έναν διαφοροποιημένο διδακτικό σχεδιασμό, κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα λάβει υπόψη του τις γενικότερες ικανότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2009; Tomlinson, 2014), στοχεύοντας στην ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη των εγγενών, των σωματικών, των ψυχικών και των πνευματικών τους δυνατοτήτων. Έρευνες, άλλωστε, έχουν διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που υιοθετεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Tieso, 2005; Beecher & Sweeny, 2008; Simpkins et al., 2009; Little et al., 2014; Mohammed, 2014; Valiandes & Neophytou, 2018; Mavidou & Kakana, 2019), στη διαχείριση της τάξης, στην ομαδική εργασία, στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Al-Lawati & Hunsaker, 2007; Deunk et al., 2018; Platt, 2018), στην αλλαγή της στάσης απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο (Muthomi & Mbugua, 2014) και στον σχεδιασμό της διδασκαλίας με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο μαθησιακό στυλ των μαθητών (Farkas, 2003). Ωστόσο, αν και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και δηλώνουν πρόθυμοι να την εφαρμόσουν, έρευνες αναδεικνύουν ότι οι αναπροσαρμογές που κάνουν στην

πράξη είναι περιορισμένες (Ordovery, 2012; Robinson et al., 2014; Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017; Wan, 2017).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σημασίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη μέσα από τη θεωρητική της θεμελίωση και η παρουσίαση μιας σειράς εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τα μαθησιακά κίνητρα, να αυξήσουν τη μαθητική συμμετοχή και να προάγουν την αυτονομία των μαθητών μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και προσωπικών ευθυνών.

Από το κίνημα της Νέας Αγωγής στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Στις αρχές του 20ου αιώνα το κίνημα της Νέας ή Προοδευτικής Αγωγής, υπό την επιρροή των αρχών του προοδευτισμού, αναγνωρίζει ότι το σχολείο αποτελεί παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης και προτείνει την προσαρμογή της εκπαιδευτικής και της διδακτικής λειτουργίας στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες αυτοανάπτυξης τους, επιδιώκοντας την εξασφάλιση των συνθηκών και των μέσων για αυτενέργεια και προσωπική δράση (Ματσαγγούρας, 2011). Αυτή η τάση διαφοροποιεί τις αντιλήψεις που έως τότε επικρατούσαν για τη διδασκαλία, δίνοντάς της άλλη έννοια, διάσταση και δυναμική. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα πρέπει να μετατοπιστεί στην αντανάκλαση της καθημερινής ζωής και οι μαθητές οφείλουν να μαθαίνουν αυτενεργώντας και αντιμετωπίζοντας προβληματικές καταστάσεις, παρόμοιες με αυτές της εξωσχολικής ζωής (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Ταυτόχρονα, οι συμπεριφοριστές τεκμηριώνουν με ψυχομετρικές έρευνες την έκταση και το μέγεθος των ατομικών διαφορών των μαθητών, προσπαθώντας να εντοπίσουν λύσεις στη βάση των στρατηγικών ομοιογένειας μέσα από την οργάνωση του σχολείου βάσει του φύλου, της χρονολογικής ηλικίας, των μόνιμων ομάδων μαθητών σε διαφορετικά μαθήματα κ.ά., τα οποία στην πορεία αποδεικνύονται αναχρονιστικά (Θεοφιλίδης, 2009). Παράλληλα, στη δεκαετία του 1960, οι ιδέες του Γερμανού παιδαγωγού Hopf συμβάλλουν σημαντικά στον προβληματισμό για την οργάνωση των μαθητών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, αφού υποστηρίζει το δικαίωμα τους να αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τις γνώσεις, το ψυχοπνευματικό τους υπόβαθρο και το μαθησιακό τους προφίλ, προβάλλοντας ως κυρίαρχο στοιχείο της διδασκαλίας την εξατομικευμένη εργασία (Hopf, 1982).

Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας και της μάθησης (γραμμικού ή κλαδικού τύπου) ως αποτέλεσμα συμπεριφοριστικής επιρροής αναδεικνύεται χρήσιμος ως προς τον ρυθμό και το περιεχόμενο της μάθησης. Ωστόσο, από το συμπεριφοριστικό σχήμα φαίνεται να απουσιάζει η

κοινωνική διάσταση, την οποία ήρθε να συμπληρώσει η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία (Subban, 2006; Σφυρόερα, 2019). Η θεωρία αυτή επιδιώκει να βοηθήσει τον μαθητή να κατακτήσει τη νέα γνώση σύμφωνα με τον δικό του ρυθμό, τις ατομικές του διαφορές, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του με κατάλληλη καθοδήγηση.

Ο Vygotsky (1978) υπογραμμίζει την αλληλεπίδραση του βιολογικού με το κοινωνικο-πολιτισμικό στοιχείο, σημειώνοντας ότι η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να αλλάξει ακόμα και το βιολογικό υπόβαθρο της συμπεριφοράς. Σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ανάπτυξης αυτής κατέχει η βοήθεια που αυτό λαμβάνει μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZEA), η οποία αποτελεί μια κεντρική πρόταση της θεωρίας του. Πρόκειται για το σημείο της ανάπτυξης, όπου ο μαθητής αποκτά πλέον τη δυνατότητα να επιλύει μόνος του προβλήματα του. Αυτό τοποθετεί και την αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση σε πρώτο πλάνο, αφού την καθιστά απαραίτητη για την τοποθέτηση των μαθητών στο δικό τους πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο.

Στο ίδιο μοτίβο, τα αναλυτικά προγράμματα που βασίζονται στην ανθρωπιστική ιδεολογία θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή και τις ανάγκες του, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία, εστιάζοντας στην αυτενέργεια των μαθητών και στην ενεργό συμμετοχή τους στην ανακάλυψη και την επεξεργασία της γνώσης. Στο ανθρωπιστικό αναλυτικό πρόγραμμα η εμπειρικο-βιωματική γνώση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και οι μαθητές ενθαρρύνονται να είναι ενεργοί, να αλληλεπιδρούν, να παρατηρούν τον εαυτό τους και τις πράξεις τους, να εκφράζουν τα συναισθήματα και τη δημιουργικότητάς τους (Schiro, 1978; Κουτσελίνη, 2013).

Από τη δεκαετία του 1990 η παιδοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας, στηριζόμενη στις παιδαγωγικές αντιλήψεις, την ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και το κίνημα της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, επικεντρώνεται στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Θεοφιλίδης, 2009) τόσο στο μακρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης. Ως αφετηρία της καθίσταται το εξελισσόμενο άτομο, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια των ποικίλων πτυχών της προσωπικότητας του, στις έμφυτες ικανότητες του και στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Η γνώση έχει την έννοια της αυτεπίγνωσης και αυτοπραγμάτωσης, τις οποίες οι μαθητές θα κατακτήσουν μέσα από τη δημιουργική έκφραση και την εξωτερίκευση των αναγκών τους. Η μάθηση θα επιτευχθεί μέσα από την αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον, ακολουθώντας την ελεύθερη έκφραση και την προσωπική τους εμπειρία (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015; Πασιάς κ.ά., 2015). Ως αποτέλεσμα αυτού η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί μια διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, όπου ο πρώτος εκτιμά τα επίπεδα της μαθησιακής τους ετοιμότητας και ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές τους ανάγκες και εκείνοι συμμετέχουν ενεργά,

μαθαίνουν ενεργά και να καθοδηγούνται προκειμένου να καταφέρουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Burkett, 2013; Tomlinson, 2014).

Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η Tomlinson (2014) τονίζει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η εκπαίδευση να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας, υιοθετώντας τρόπους και πρακτικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Μια διαφορετικότητα σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς και τις εκφάνσεις της μοναδικότητας του προσώπου, επισημαίνοντας ότι δεν πρόκειται για μια διδακτική στρατηγική ή διδακτικό μοντέλο, αλλά για μια φιλοσοφία, έναν τρόπο σκέψης που ξεκινά από τη θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, παρά να στηρίζεται σ' ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης, το οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό τους προφίλ.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα σύνολο ενεργειών και στρατηγικών που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συναντήσουν κάθε μαθητή στην τάξη και να τον ενισχύσουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην εκπαιδευτική του διαδρομή (Levy, 2008). Πρόκειται για μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη, η οποία συναντιέται με αυτή της διαθεματικής προσέγγισης και της ενεργητικής μάθησης, εξηγώντας τη σημασία της ενίσχυσης της ατομικής πορείας κάθε μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης και την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Χαρακτηρίζεται ως ένα εργαλείο που επιτρέπει να ισχυροποιηθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μαθητών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν την ιδιαιτερότητα της δικής τους προσέγγισης και των δικών τους στρατηγικών μάθησης (Meirieu, 1995; Σφυρόερα, 2007). Σκοπός της είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που θα επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις δικές τους μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς τους τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων. Ουσιαστικά, αποτελεί μια σειρά μέτρων προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από την πρακτική εφαρμογή μιας ποικιλίας στρατηγικών σε τομείς του διδακτικού σχεδιασμού, της αξιολόγησης, του ελέγχου και της οργάνωσης της τάξης (Coubergs et al., 2017).

Οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία υιοθετούν μια σειρά εκπαιδευτικών πρακτικών, προκειμένου να την προσαρμόσουν στις ικανότητες, τις επιδόσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, έχοντας ως βασική επιδίωξη να δημιουργήσουν για τον καθένα τις καλύτερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης και ταυτόχρονα να διασφαλίσουν ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί αποσκοπούν «στο να

βοηθήσουν τους μαθητές να οικοδομήσουν προσωπικά πλαίσια ερμηνείας, να δοκιμάσουν στην πράξη ιδέες, να δουν τη σχέση ανάμεσα στο όλον και στα μέρη του και να συσχετίσουν οποιοδήποτε θέμα μελέτης με τα προσωπικά τους βιώματα» (Δημητριάδου, 2016: 191). Με αυτόν τον τρόπο σέβονται κάθε μαθητή, αντιμετωπίζοντας τον ως αυτόνομη προσωπικότητα και αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητα του στη διαδικασία της μάθησης (Smale-Jacobse et al., 2019). Ο Stiggins (2005), άλλωστε, σημειώνει ότι οι μαθητές συνηθίζουν να επεξεργάζονται τις διαθέσιμες πληροφορίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να αποφασίσουν αν επιθυμούν ή όχι να το παρακολουθήσουν. Εάν θεωρήσουν ότι το μαθησιακό αντικείμενο είναι σημαντικό, θα επιδιώξουν τη συμμετοχή τους, καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια. Σε αντίθετη περίπτωση τείνουν να αποφεύγουν την προσπάθεια, να χάνουν το ενδιαφέρον τους και να απογοητεύονται. Γι' αυτό και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις μικτής ικανότητας επιδιώκεται με ποικίλους τρόπους η καλλιέργεια κινήτρων μάθησης, η ενθάρρυνση των μαθητών για ουσιαστική δέσμευση στη μαθησιακή διαδικασία, η προαγωγή της αυτονομίας τους, η ανάληψη πρωτοβουλιών και προσωπικής ευθύνης και η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και μεταξύ τους (Tomlinson, 2014).

Προγράμματα Σπουδών και Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική

Στην Ελλάδα το πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο εντάσσει τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση ως έναν από τους βασικούς του σκοπούς, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη «το φύλο, την ηλικία, την εθνική ή την τοπική προέλευση, τις κοινωνικοοικονομικές ομάδες, τη μητρική γλώσσα και τις ειδικές ανάγκες, καθώς και διαστάσεις που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής, όπως τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τους φίλους, τις αξίες, τις στάσεις, τον τρόπο σκέψης και μάθησης». Ταυτόχρονα, στις βασικές του προτεραιότητες είναι να προωθήσει την αναγνώριση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας, «αντιμετωπίζοντας τα παιδιά ως ικανά να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, αξιοποιώντας τις διαφορετικές τους εμπειρίες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δίνοντας τους την ευκαιρία να τις μοιραστούν με τους άλλους, εξασφαλίζοντας έτσι οφέλη για όλους» (ΙΕΠ-ΥΠΑΙΠΘ, 2014).

Αναφορικά με τις μεγαλύτερες βαθμίδες, στο πλαίσιο της αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών (ΠΣ) (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020), τα οποία βρίσκονται υπό διαμόρφωση, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδας επιδιώκει συγγραφή νέων ΠΣ που θα «ανταποκρίνονται πρώτα από όλα στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών για τη διδασκαλία, τη μάθηση, τα γνωστικά αντικείμενα και τις πρακτικές τους, όπως και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητές στους πολίτες του 21ου αιώνα». Σκοπός των

νέων ΠΣ είναι η μαθητοκεντρική εστίαση, η ανάδειξη των διαχρονικών αξιών, η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης και της ανθεκτικότητας των μαθητών. Επιπρόσθετα, τα νέα ΠΣ «προωθούν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών/τριών μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης σε ομάδες, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, συνεργατικής επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης, και μετασχηματιστικής λογικής» και «υιοθετούν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και βιωματικής μάθησης, αξιοποιώντας εναλλακτικές πρακτικές, ποικίλα διδακτικά εργαλεία και δημιουργικές δραστηριότητες» (<http://www.iep.edu.gr/>).

Στο ίδιο μοτίβο, το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου, στο πλαίσιο της πολιτικής του για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, προώθησε τη σχολική χρονιά 2014-2015 μια σειρά από καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, αναδομώντας τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, εισάγοντας δείκτες επιτυχίας και δείκτες επάρκειας για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Στοχεύοντας στην κάλυψη όλων των επιπέδων μαθησιακής ετοιμότητας, οι δείκτες επιτυχίας αναφέρονται στον μαθητή και τα επιτεύγματά του, ενώ οι δείκτες επάρκειας στον εκπαιδευτικό και τα διδακτέα, ώστε να επιτυγχάνεται η διαφοροποίηση σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Όπως αναφέρεται «οι δείκτες περιλαμβάνουν όλα τα είδη μάθησης, δηλαδή τις πληροφορίες, τις έννοιες, τις δεξιότητες, τον τρόπο σκέψης και τις στρατηγικές, τις στάσεις και τις αξίες, τις οποίες αναμένεται μέσα από την εκπαίδευση να αναπτύξουν οι μαθητές, ως μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία πιστοποιούν την ανάπτυξη και τις ικανότητες τους σε κάθε τάξη και επίπεδο εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, σε στάσεις δια βίου μάθησης, συμβίωσης και συνεργασίας, ούτως ώστε τα μαθησιακά αποτελέσματα να παρέχουν τη βάση για ποιότητα ζωής και ουσιαστική δραστηριοποίηση στη σύγχρονη κοινωνία». Σύμφωνα με το ΥΠΑΝ, σκοπός αυτής της αναδόμησης είναι «η διευκόλυνση της εργασίας των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ετοιμότητας», θέτοντας τη διδασκαλία σε έναν νέο, πιο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, δίνοντας έμφαση στις μαθησιακές και τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών. Ταυτόχρονα, μέσω των δεικτών επιδιώκεται να δοθεί στους εκπαιδευτικούς παιδαγωγική αυτονομία, παρέχοντας τους ευκαιρίες διάγνωσης των αδυναμιών και των ικανοτήτων τους προκειμένου να οργανώσουν ένα κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο. Βασική επιδίωξη είναι «η μετάβαση από τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης στη διδασκαλία των μαθητών, ο σεβασμός στη μοναδικότητά τους και η ανταπόκριση στις εγγενείς και επίκτητες

ατομικές τους διαφορές, αποσκοπώντας σε μια ποιοτικότερη διδασκαλία και κατ' επέκταση εκπαίδευση» (<http://www.moec.gov.cy/>).

Μελετώντας προσεκτικά τους σκοπούς και τις επιδιώξεις των αναλυτικών προγραμμάτων σε Ελλάδα και Κύπρο καθίσταται σαφές ότι -σε επίπεδο σχεδιασμού- υπάρχει μια τάση μετάβασης από την πρότερη έμφαση στην επιστημονική και τεχνοκρατική προσέγγιση της γνώσης σε πιο παιδοκεντρικές και κοινωνιοκεντρικές προσεγγίσεις, οι οποίες εναρμονίζονται με τις σύγχρονες κοινωνικές, διδακτικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα είναι πιο ανοιχτά, στοχεύοντας στη διαφοροποίηση των διδακτικών σκοπών και στόχων, του περιεχομένου, της πορείας διδασκαλίας, του περιβάλλοντος και του τελικού προϊόντος, της οργάνωσης της διδασκαλίας και της συνεχούς ανατροφοδότησης μαθητών και εκπαιδευτικών, με σκοπό τη μέγιστη δυνατή ανταπόκριση των πρώτων.

Βέβαια, μόνο η μελλοντική έρευνα μπορεί να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά τον τρόπο υλοποίησης των οδηγιών των αναλυτικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες, την αντίδραση της μαθητικής κοινότητας, τον ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος, την επάρκεια στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα της ετοιμότητας τους στην εφαρμογή τους, τις πιθανές δυσκολίες και εμπόδια που θα κληθεί να αντιμετωπίσει η ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα στο ελλαδικό και κυπριακό συγκείμενο και εν τέλει τα κοινωνικά, πολιτικά και μαθησιακά αποτελέσματα της εφαρμογής τους εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας.

Διδακτική πορεία διαφοροποιημένου σχεδιασμού

Οι πραγματικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού καθορίζουν το είδος της διαφοροποίησης, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θα υιοθετηθούν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία ως προς την παιδαγωγική και την οργανωτική της διάσταση. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας, στο περιεχόμενό της, στην πορεία των δραστηριοτήτων, στο τελικό προϊόν/αποτέλεσμα, στη μορφή της ανατροφοδότησης και στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Αναφορικά με την οργανωτική πορεία, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να τροποποιήσει τον χώρο, την διαρρύθμιση/οργάνωση της τάξης, τον ρυθμό του μαθήματος, τον αριθμό των ασκήσεων/δραστηριοτήτων, την έκταση των υλικών και της ύλης, τον αριθμό των μέσων και τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Ο διδακτικός σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να οικοδομηθεί βάσει τριών φάσεων (Koutselini, 2008):

Η ακαδημαϊκή φάση αφορά την προετοιμασία του εκπαιδευτικού, κατά την οποία καθορίζει τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος προκειμένου να λάβει υπόψη του τα διαφορετικά επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας. Ο σκοπός αναλύεται σε πυρηνικές γνώσεις (δηλαδή έννοιες, δεξιότητες και στάσεις, που θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές), οι οποίες μπορούν να διαχωριστούν σε βασικές γνώσεις (αυτές που όλοι θα μάθουν), προαπαιτούμενες (αυτές που θα έπρεπε ήδη να γνωρίζουν) και μετασχηματιστικές (γνώσεις επέκτασης) και στη συνέχεια καθορίζεται μια ευέλικτη επαγωγική πορεία διδασκαλίας με βάση τα τρία έως πέντε διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα της τάξης. Σχετίζεται με το στάδιο του αναστοχασμού για δράση (anticipatory reflection) (Van Manen, 1995), το οποίο λαμβάνει χώρα πριν την έναρξη της διδασκαλίας και έχει σκοπό τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και την πρόβλεψη πιθανών συνεπειών βάσει των ιδιαίτερων συνιστωσών της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αυτό μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε κριτικό αναστοχαστή πριν προβεί σε οποιαδήποτε προγραμματισμένη μορφή δράσεως (Schön, 1983; Eraut, 1994).

Η κοινωνική φάση αναφέρεται στη συνεργασία του εκπαιδευτικού, του μαθητή και των γονέων. Σ' αυτήν δίνεται έμφαση στην επίδραση των κοινωνικών παραγόντων τόσο στη μάθηση και όσο και στην επίδοση των μαθητών. Η κοινωνική διάσταση εκτιμά τη σχέση μεταξύ του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και των βιωμάτων/εμπειριών των μαθητών, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος συνδέεται με τους μαθητές. Σχετίζεται με την κατανόησή τους για τον εαυτό τους και την κοινωνία, την κατανόηση του κοινωνικού τους ρόλου και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της κοινότητας δράσης. Σε αυτή τη φάση, οι βιογραφίες και το ιστορικό γίνεσθαι των μαθητών κατέχουν σημαντική θέση για τον προγραμματισμό και την πορεία της διδασκαλίας.

Η διδακτική φάση καθορίζει την πραγματική διδακτική διαδικασία σε τάξεις μικτής ικανότητας, στηριζόμενη στην αναδόμηση και προσαρμογή της στοχοθεσίας, ή/και του περιεχομένου, ή/και της διαδικασίας, ή/και του αποτελέσματος, ή/και του μαθησιακού περιβάλλοντος, ή/και της αξιολόγησης. Σε αυτή τη φάση αναφέρεται η εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν στον ίδιο χρόνο και στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας μαθητές διαφορετικής βιογραφίας και ιστορικού μάθησης. Σχετίζεται με το στάδιο του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) (Schön, 1983), κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός στοχάζεται και αξιολογεί την εκάστοτε κατάσταση έχοντας ως αφετηρία διάφορες πτυχές της προγραμματισμένης ή μη δράσεως που εκτυλίσσεται γύρω του. Συνδέεται με την προσπάθεια του να επιλύσει μια προβληματική κατάσταση που προκύπτει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιζητώντας άμεσες αποτελεσματικές λύσεις. Στοιχείο που επιτυγχάνεται μέσα από την αναζήτηση πρακτικών παρελθούσης προβληματικής κατάστασης

(knowing-in-action), οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα προκειμένου να επιλύσουν το πρόβλημα (Κουτρούμπα κ.ά., 2020).

Διδακτικές πρακτικές που προάγουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση στη σχολική τάξη

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές θα αποκτούν τις ελάχιστες γνώσεις που απαιτούνται για να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν οι εκπαιδευτικοί αποδεχθούν και προσαρμοστούν στους διαφορετικούς τρόπους και ρυθμούς μάθησης των μαθητών, υιοθετώντας εναλλακτικές μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας που μπορούν να αποτελέσουν το μέσο για να διοχετεύσουν περιεχόμενο και να προάγουν διαδικασίες και μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να αναλύουν, να συνθέτουν, να αξιολογούν και τελικά να διαμορφώνουν τη δική τους άποψη. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία καλείται να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους για να αποκτήσει ένα πιο παιδοκεντρικό και κατ' επέκταση κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα (Ματσαγγούρας, 2009). Στη συνέχεια του κειμένου παρατίθενται μια σειρά από εναλλακτικές πρακτικές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης με στόχο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση.

Σταθμοί μάθησης

Οι σταθμοί μάθησης χρησιμοποιούνται για να δημιουργηθούν μέσα στην τάξη περιοχές μελέτης και δράσης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών. Σε αντίθεση με τα κέντρα μάθησης όπου έχουν αυτοτέλεια ως προς τα θέματα που μελετώνται, στους σταθμούς μάθησης υπάρχει θεματικός συσχετισμός, μετακίνηση των μαθητών και διαβάθμιση-διαφοροποίηση των εργασιών. Πρόκειται για διαφορετικά σημεία στην αίθουσα διδασκαλίας, στα οποία οι μαθητές εργάζονται συχνά ή περιστασιακά. Επιτρέπουν ευελιξία στη σύνθεση των ομάδων, καθότι δεν είναι απαραίτητο όλοι οι μαθητές να επισκεφτούν όλους τους σταθμούς και να παραμείνουν το ίδιο χρονικό διάστημα. Οι σταθμοί μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν σε διαφορετικές εργασίες πάνω στο ίδιο θέμα.

Οι σταθμοί μάθησης δίνουν ευκαιρίες ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων προκειμένου οι μαθητές να εξασκηθούν σε δεξιότητες, να ενισχύσουν την κατανόησή τους, να επεκτείνουν το περιεχόμενο της μάθησης σε νέους τομείς ενδιαφέροντος ή να εμβαθύνουν σε πληροφορίες που έχουν ήδη αποκτήσει (Θεοφιλίδης, 2009). Επιπλέον, οι εργασίες που προγραμματίζονται για κάθε σταθμό μπορούν να διαφοροποιούνται από μέρα σε μέρα, με κριτήριο ποιοι μαθητές θα επισκεφτούν τον σταθμό. Κατά τον σχεδιασμό των σταθμών μάθησης ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του τους

μαθησιακούς στόχους, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις μαθησιακές ανάγκες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, θέτοντας διαφοροποιημένες δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας ποικιλία διδακτικών μέσων και υλικών και δίνοντας σαφείς και ξεκάθαρες οδηγίες στους μαθητές πριν και κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Διαβαθμισμένες ερωτήσεις - δραστηριότητες

Στις διαβαθμισμένες ερωτήσεις και δραστηριότητες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν και να εργαστούν σε διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης, πρόκλησης και πολυπλοκότητας της μάθησης. Η ενίσχυση της διδασκαλίας στο επίπεδο της διαβάθμισης διασφαλίζει ότι οι μαθητές θα διερευνήσουν ιδέες σε επίπεδο που βασίζεται και ενισχύει όσα ήδη γνωρίζουν, διευκολύνοντας τη συνεχή τους πρόοδο (Tomlinson, 2014). Με αυτές ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιολογεί ανά πάσα στιγμή τους μαθητές και ταυτόχρονα παρέχει μαθησιακές εμπειρίες που προσαρμόζουν τη διδασκαλία στο επίπεδο της μαθησιακής τους ετοιμότητας. Οι ερωτήσεις/δραστηριότητες αυτές διαβαθμισμένης δυσκολίας απαιτούν από τους μαθητές να κατανοήσουν, να εφαρμόσουν, να επεκτείνουν και να μετασχηματίσουν αυτό που έχουν ήδη μάθει ή θα μάθουν.

Κατά τον σχεδιασμό των διαβαθμισμένων ερωτήσεων και δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να ανταποκριθεί στις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Γι' αυτό και τις σχεδιάζει με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσαρμόζονται στα τρία έως πέντε επίπεδα ετοιμότητας του μαθητικού πληθυσμού της τάξης. Βασικός σκοπός του είναι οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στη μαθησιακή διαβάθμιση, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο στόχος για όλα τα επίπεδα θα πρέπει να είναι κοινός και ο χρόνος υλοποίησης τους ίδιος. Η διαβάθμιση του διδακτικού υλικού διασφαλίζει ότι οι μαθητές θα εργάζονται στις ίδιες βασικές έννοιες και θα χρησιμοποιούν τις ίδιες δεξιότητες κλειδιά (Παντελιάδου, 2008). Είναι, επίσης, σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίζει ότι η διαβάθμιση θα δίνει έμφαση στην ποιοτική γνώση των μαθητών και όχι μόνο στην ποσοτική.

Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού μπορεί να ενισχυθεί μέσω της υιοθέτησης ποικίλων και διαβαθμισμένων διδακτικών στόχων. Σε επίπεδο γνώσεων η διδασκαλία μπορεί να ξεκινά με ερωτήσεις/δραστηριότητες που προάγουν την απλή γνώση, την κατανόηση και την εφαρμογή και να συνεχίζει με την καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, όπως η ανάλυση, η αξιολόγηση και η δημιουργία (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001). Στο συναισθηματικό τομέα έμφαση μπορεί να δοθεί στην αποδοχή και την αντίδραση και να επεκταθεί στην αξία, την οργάνωση και τον χαρακτηρισμό (Krathwohl et al., 1964). Αναφορικά με τους στόχους του ψυχοκινητικού τομέα

μπορούν να ξεκινούν με τη μίμηση και τον χειρισμό και να ενισχύονται με την επιδίωξη της ακρίβειας, του συντονισμού και της φυσικότητας (Harrow, 1972).

Ευέλικτη ομαδοποίηση

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα σε μια σχολική τάξη σε όλα τα επίπεδα μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέγει τη δημιουργία ομάδων, λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τα στυλ μάθησης των μαθητών, προετοιμάζοντας διδασκαλίες βασισμένες στα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών. Ανάλογα με τον σκοπό και το περιεχόμενο του μαθήματος, η ευέλικτη ομαδοποίηση παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για συνεργασία με τους συμμαθητές τους που βρίσκονται σε παρόμοια μαθησιακή ετοιμότητα ή/και έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα ή/και είναι τελείως διαφορετικοί από αυτούς.

Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούν με συγκεκριμένο τρόπο τους μαθητές στην αρχή του σχολικού έτους, διατηρώντας την ίδια ομαδοποίηση σε όλη τη διάρκεια του. Αυτό φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων, οι οποίοι έχει αποδειχθεί ότι μαθαίνουν καλύτερα σε ανομοιογενείς ομάδες, σε αντίθεση με τους μαθητές μεσαίων επιδόσεων, οι οποίοι ανταποκρίνονται καλύτερα σε ομοιογενείς ομάδες και στους μαθητές υψηλών επιδόσεων που ανταπεξέρχονται εξίσου καλά σε ανομοιογενείς και ομοιογενείς ομάδες (Yiping et al., 2011). Η πιο σημαντική πτυχή της ευέλικτης ομαδοποίησης είναι ότι οι ομάδες δεν είναι στατικές, αλλά η ομαδοποίηση και η ανασυγκρότηση τους αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που εξαρτάται από το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τον διδακτικό σχεδιασμό και τις συνεχείς αξιολογήσεις. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να μετασχηματίζουν τις μαθητικές ομάδες, διεξάγοντας συνεχώς διαμορφωτική αξιολόγηση (Lewis & Batts, 2005) και προβαίνοντας στις απαραίτητες αναπροσαρμογές.

Νοητικά υποστηρίγματα

Εκκινώντας από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, είναι φανερό ότι η υποστήριξη ως έννοια κρύβεται πίσω από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διεγείρει στον μαθητή το ενδιαφέρον και την επιθυμία για μάθηση. Ιδιαίτερη έμφαση στην υποστηρικτική διδασκαλία (scaffolding) δίνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία βοηθά τον μαθητή να συγκροτήσει, με βοήθεια, τη νέα γνώση (Vygotsky, 1978; Bransford et al., 2000). Τα νοητικά υποστηρίγματα αναφέρονται στη νοητική υποστήριξη του μαθητή από τον σημαντικό άλλο (εκπαιδευτικό) μέσα από μια ποικιλία τρόπων, μέσων, τεχνικών και στρατηγικών και συνήθως είναι προσωρινά. Προκαλούν το ενδιαφέρον του μαθητή αναφορικά με αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει, απλοποιούν τη μαθητική εργασία, υποβοηθούν στη διδακτική εστίαση, αναδεικνύουν τον τρόπο εργασίας του

μαθητή σε σχέση με την επιθυμητή λύση, ελαχιστοποιούν την αποτυχία και προβάλλουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού (Bransford et al., 2000).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει μια πληθώρα υποστηριγμάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως α) οι επικοινωνιακές στρατηγικές για τη συνοικοδόμηση της γνώσης (π.χ. συζητήσεις, διερευνητική προσέγγιση, εργασία σε ομάδες ή δυάδες), β) η παροχή υλικών και σημειωτικών εργαλείων (π.χ. υλικά εργαλεία: σκεύη, όργανα μέτρησης, υπολογιστές και σημειωτικά εργαλεία: παιχνίδια, διαγράμματα, φόρμες, χάρτες, πίνακες, γραφικά, χρονολόγια, χρονογραμμές, νοητικοί και εννοιολογικοί χάρτες, σύμβολα) και γ) οι γνωστικές – διδακτικές στρατηγικές (διαμόρφωση (modeling) της επιθυμητής στάσης, επεξηγήσεις και οδηγίες, ενθάρρυνση συμμετοχής, διευκρίνιση εννοιών-κατανόησης, επίλυση προβλήματος, κανόνες κ.ά.). Απώτερος σκοπός αυτών των υποστηριγμάτων είναι ο μαθητής να κατακτήσει τη νέα γνώση με βοήθεια και εν τέλει να καταφέρει να ολοκληρώσει αυτό που του έχει ανατεθεί αυτόνομα και ανεξάρτητα (Φρυδάκη, 2009).

Αγκυροβολημένες δραστηριότητες

Η αγκυροβολημένη διδασκαλία στοχεύει στην επίλυση του προβλήματος της αδρανούς γνώσης, στρέφοντας την προσοχή της στην ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών εργαλείων, που λειτουργούν ως «άγκυρες», με σκοπό να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να θέσουν και τους μαθητές να λύσουν σύνθετα ρεαλιστικά προβλήματα. Οι «άγκυρες» περιλαμβάνουν ιστορίες προς εξερεύνηση, ενώ οι μαθητές παίζουν έναν ρόλο αυθεντικό, προσπαθώντας να εντοπίσουν τα κενά της γνώσης τους, να αναζητήσουν τις κατάλληλες πληροφορίες και να δώσουν τις απαιτούμενες λύσεις.

Οι αγκυροβολημένες δραστηριότητες παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης αξιόλογου περιεχομένου, επιχειρώντας την κατανόηση και την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, τα οποία προκύπτουν μέσα σε συγκεκριμένες αρχές. Μεγάλη έμφαση δίνεται στη σημασία της δημιουργίας μιας άγκυρας, που δημιουργεί ενδιαφέρον και δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να ορίσουν τα προβλήματα και να εστιάσουν την προσοχή τους στη δική τους αντίληψη και κατανόηση των προβλημάτων αυτών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία επιτρέπουν τη διαρκή εξερεύνηση από τους μαθητές και τους δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα στη διδασκαλία. Οι δραστηριότητες αυτές εμπλέκουν τους μαθητές σε οποιοδήποτε διδακτικό χρόνο σε άλλες εργασίες. Μπορούν να έχουν ανατεθεί βραχυπρόθεσμα στην αρχή του μαθήματος ή μπορούν να αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου μακροπρόθεσμου έργου. Σχετίζονται με

τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, δίνοντας τους ευκαιρίες για εμπλουτισμό της νέας γνώσης. Μπορούν να περιλαμβάνουν προβλήματα προς επίλυση, αναστοχαστικές δράσεις, εύρεση δημιουργικών λύσεων, ημερολόγια κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να παρέχει υποστήριξη ατομικά ή σε μικρές ομάδες για αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών.

Τρίλιζα (Tic-Tac-Toe)

Η τρίλιζα είναι μια τεχνική που αξιοποιεί το οπτικό μοτίβο του παιχνιδιού τρίλιζα για να διευρύνει την κατανόηση του διδακτικού περιεχομένου, να προκαλέσει μαθητές που έχουν ήδη κάποια γνώση ενός θέματος και να παρέχει μια ποικιλία μέσων για την αξιολόγηση της δεξιότητας τους με τρόπο διασκεδαστικό και ασυνήθιστο. Επρόκειτο για ένα πλέγμα εννέα τετραγώνων, όπου κάθε τετράγωνο αντιστοιχεί και σε μια δραστηριότητα που προάγει διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Το πρώτο βήμα είναι να προσδιοριστούν οι διδακτικοί στόχοι και τα μαθησιακά αποτελέσματα και να συνδεθούν με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τότε δημιουργείται η τρίλιζα με τη μορφή πίνακα εννέα τετραγώνων, όπου κάθε τετράγωνο προσδιορίζει μια εργασία ή ένα μαθητικό προϊόν, το οποίο συνδέεται με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Sambelis, 2006). Όλες οι δραστηριότητες αναφέρονται στο ίδιο θέμα από διαφορετική οπτική προκειμένου να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα επιλογής ανάλογα με το μαθησιακό τους προφίλ και τα ενδιαφέροντά τους. Κάθε τετράγωνο ή σειρά τετραγώνων μπορεί να αναφέρεται σε ένα μόνο θέμα, να χρησιμοποιεί ένα συγκεκριμένο μέσο, να εξερευνά την ίδια ιδέα με τρεις διαφορετικούς τρόπους ή ακόμα και να κάνει λόγο για μια μεμονωμένη ιδέα ή θέμα σε διαφορετικούς τομείς. Το ζητούμενο είναι κάθε μαθητής ή ομάδα μαθητών να επιλέξει τρία τετράγωνα και να δεσμευτεί για την υλοποίηση του έργου που αναφέρουν σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ο μαθητής έχει κάνει «τρίλιζα». Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν οποιοσδήποτε δραστηριότητες ή να τεθεί ο περιορισμός που θα τους καλεί να περάσουν από ένα συγκεκριμένο τετράγωνο (π.χ. το κεντρικό). Το τετράγωνο αυτό μπορεί να αναφέρεται στις πυρηνικές γνώσεις των μαθητών ή να είναι άδειο και να πρέπει να δημιουργήσουν τη δική τους δραστηριότητα.

Με την τρίλιζα ο εκπαιδευτικός δίνει επιλογές στους μαθητές σχετικά με τους τρόπους που επεξεργάζονται, κατανοούν καλύτερα ή επιδεικνύουν τη νέα γνώση. Μέσω αυτής, οι μαθητές αυτενεργούν, καθορίζοντας οι ίδιοι το μαθησιακό προϊόν και τη σειρά εργασίας. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει διαφορετικούς συνδυασμούς των εννέα τετραγώνων ανάλογα με τα επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών της τάξης, δίνοντας τους τον ίδιο αριθμό επιλογών

και την ίδια ευελιξία. Έτσι, κάθε πίνακας τρίλιζας θα αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές ανεξάρτητα από τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.

Κύβος (Cubing)

Μια ακόμα εκπαιδευτική πρακτική που λαμβάνει υπόψη τη διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών είναι η χρήση των κύβων, η οποία έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους μαθητές να επεξεργαστούν ένα θέμα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες. Πρόκειται για μια ευέλικτη και εύχρηστη πρακτική διαφοροποίησης της διδασκαλίας που καλεί τους μαθητές να εξετάσουν μια ιδέα, μια θεματική ενότητα, μια κατάσταση από έξι διαφορετικές οπτικές γωνίες, θέτοντας ως επιλογή τις δραστηριότητες που περιγράφονται σε κάθε έδρα του κύβου. Μέσω των έξι πλευρών οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν, να συνδέσουν, να αναλύσουν, να εφαρμόσουν και να δημιουργήσουν. Οι κύβοι μπορούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον ή το μαθησιακό στυλ των μαθητών στοχεύοντας στην προσέλκυση όλων.

Ο εκπαιδευτικός δίνει έτοιμο ή ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν έναν κύβο που οι έξι πλευρές του αντιπροσωπεύουν μια διαφορετική ερώτηση ή δραστηριότητα. Ο κύβος αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία είτε για ατομικές είτε για ομαδικές εργασίες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από κάθε μαθητή να ρίξει τον κύβο μια φορά και να εκτελέσει τη δραστηριότητα που εμφανίζεται ή εάν δεν τον αντιπροσωπεύει η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει την επιλογή να ρίξει μια ακόμα φορά τον κύβο. Εναλλακτικά, μπορεί να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος στους μαθητές να μελετήσουν σε ομάδες τις ερωτήσεις ή δραστηριότητες που καταγράφονται στις έξι πλευρές του κύβου και να μελετήσουν το θέμα από περισσότερες από μια πλευρές, καλώντας τους να εντοπίσουν, να συγκρίνουν και να επιχειρηματολογήσουν βάσει των διαφορετικών οπτικών (Nazario et al., 2013). Ακόμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει διαφορετικούς κύβους ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών της τάξης, δίνοντας τον ίδιο αριθμό επιλογών και τον ίδιο χρόνο για επεξεργασία και μελέτη.

RAFT (Role-Audience-Format-Topic)

Η RAFT αποτελεί μια τεχνική διαφοροποίησης που ενισχύει την παραγωγή του γραπτού λόγου. Βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να εστιάσουν στους τέσσερις βασικούς πυλώνες της γραπτής παραγωγής κειμένων, διασφαλίζοντας ότι έχουν κατανοήσει τον ρόλο τους ως συγγραφείς (Writer's Role), το κοινό που απευθύνονται (Audience), τη μορφή του κειμένου που θα δημιουργήσουν (Format) και το θέμα που θα προσεγγίσουν (Topic). Η συγκεκριμένη διδακτική τεχνική μπορεί να προσελκύσει τους μαθητές και να τους προκαλέσει να σκεφτούν το θέμα κριτικά

και δημιουργικά, εισάγοντας τους στην επεξεργασία του με διασκεδαστικό τρόπο. Μπορεί να προσαρμοστεί, ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες κάθε θεματικής περιοχής προκειμένου να ενθαρρύνει τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών, παρέχοντας παράλληλα την ευκαιρία να δουν το υπό μελέτη θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες. Γι' αυτό και λειτουργεί ιδιαίτερα καλά σε αμφιλεγόμενα θέματα. Μέσω αυτής της τεχνικής οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας, δημόσιας ομιλίας και ακρόασης (Kabigting, 2020).

Στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα πίνακα τετραγώνων, συμπεριλαμβάνοντας τέσσερις διαφορετικές στήλες. Η πρώτη θα αναφέρεται στον ρόλο του συγγραφέα (R), καλώντας τους μαθητές να αναλάβουν τον ρόλο του ποιητή, του δημοσιογράφου, του ανθρωπολόγου, του μάρτυρα, του επαγγελματία κ.ά. Η δεύτερη θα περιλαμβάνει το κοινό (A) στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας, όπως για παράδειγμα σε κάποιον φίλο, έναν συμμαθητή, έναν συντάκτη, έναν πρόεδρο, τους ανθρώπους της κοινότητας κ.ά. Η τρίτη θα συνδέεται με τη μορφή του λόγου (F), δηλαδή το επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να είναι μια ομιλία, ένα άρθρο, μια συζήτηση, ένα διαφημιστικό κείμενο, ένα τραγούδι, ένα ηλεκτρονικό μήνυμα κ.ά. Τέλος, η τέταρτη θα περιλαμβάνει το θέμα της γραφής (T), όπως είναι μια ιδέα, ένα πρόβλημα, ένας χαρακτήρας μυθιστορήματος, ένας τόπος, ένας επιστήμονας, μια έννοια κ.ά. Κατά τον σχεδιασμό της RAFT ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι από τους διαφορετικούς συνδυασμούς ανάλογα με αυτό που τους ταιριάζει.

Συνεργατική συναρμολόγηση (Jigsaw Method)

Η συνεργατική συναρμολόγηση αποτελεί μια συνεργατική μορφή διδασκαλίας και μάθησης, η οποία απαιτεί τη συνεργασία όλων προκειμένου να επιτευχθεί ο τελικός στόχος. Τα βήματα που ακολουθεί μοιάζουν με τη δημιουργία ενός παζλ, όπου κάθε κομμάτι -μαθητής- είναι απαραίτητο για την παραγωγή και την πλήρη κατανόηση του τελικού προϊόντος.

Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες μικτής ικανότητας των τριών έως πέντε ατόμων (αρχικές ομάδες). Ο εκπαιδευτικός ξεκινά με την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και στη συνέχεια τίθεται το αρχικό πρόβλημα. Οι μαθητές καλούνται να ανταλλάξουν απόψεις για το υπό μελέτη πρόβλημα. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει τη σχολική αίθουσα, να ανακοινώσει τους μαθησιακούς στόχους των ομάδων, να προσφέρει το νέο περιεχόμενο και να ζητήσει από τους μαθητές να αναλάβουν ευθύνες, καταμερίζοντας το έργο της ομάδας (Α' στάδιο).

Στο επόμενο στάδιο, δημιουργούνται ομάδες εμπειρογνομώνων (ειδικών), όπου ένας μαθητής από κάθε (αρχική) ομάδα γίνεται ειδικός για ένα συγκεκριμένο μέρος (υποενότητα) του αρχικού

προβλήματος. Κάθε μαθητής επεξεργάζεται το μέρος (υποενότητα) της ομάδας του, εκτελεί πειραματικές δραστηριότητες, αναζητά πληροφορίες σε ηλεκτρονικές και έντυπες πηγές, συμπληρώνει φύλλα εργασίας κ.λπ. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να ενθαρρύνει τη συνεργατική συμπεριφορά, να ελέγξει αν οι μαθητές κατανοούν το διδακτικό περιεχόμενο και να παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση (Β' στάδιο).

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο, οι μαθητές επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες (ως ειδικοί πια) και καλούνται να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της μελέτης τους και να διδάξουν το μέρος (υποενότητα) που μελέτησαν στα άλλα μέλη της αρχικής τους ομάδας, επιλύοντας μαζί το αρχικό πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την παρουσίαση του υλικού, του γνωστικού αποτελέσματος και της λειτουργίας της ομάδας (Γ' στάδιο). Το στάδιο αυτό έχει επισημανθεί ως το βασικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου, αφού οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα διδάσκοντας τους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, οι ομάδες σύνθεσης παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους στην ολομέλεια της τάξης, όπου δίνεται η δυνατότητα να τα συζητήσουν. Κάθε ομάδα σύνθεσης μπορεί να αξιολογηθεί για το επίτευγμά της, ενώ οι μαθητές μπορούν να εξεταστούν και ατομικά με σκοπό την εξακρίβωση του επιπέδου των γνώσεων τους (Aronson & Patnoe, 2011; Markoglou, 2022).

Μεγιστοποίηση της επίδοσης ανά ζεύγη (Think-Pare-Share)

Η μεγιστοποίηση της επίδοσης ανά ζεύγη αποτελεί μια συνεργατική διαδικασία μάθησης που παρέχει στους μαθητές τον απαραίτητο χρόνο και το διδακτικό πλαίσιο προκειμένου να συνεργαστούν για να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να απαντήσουν σε ένα ερώτημα που τους έχει τεθεί.

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική ο εκπαιδευτικός αποφασίζει τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους του μαθήματος, π.χ. τη διδασκαλία ενός νέου κειμένου, λεξιλογίου, γραμματικού/συντακτικού φαινομένου, μιας έννοιας κ.λπ. Κάθε μέλος της ομάδας σκέφτεται ατομικά το πρόβλημα που τέθηκε και στη συνέχεια, δύο μαθητές με κοινά ενδιαφέροντα συνεργάζονται ως ζεύγος για να ανταλλάξουν και να συζητήσουν τις σκέψεις και τις απαντήσεις τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας οι μαθητές μπορούν να θέτουν ερωτήσεις προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες διευκρινίσεις (Robertson, 2006). Τέλος, κάθε ομάδα κοινοποιεί τις σκέψεις και τις απαντήσεις της σε ολόκληρη την τάξη (Raba, 2017). Μπορεί να εφαρμοστεί για να διαφοροποιήσει οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο.

Στα πλεονεκτήματα της μπορεί να συμπεριληφθεί το γεγονός ότι παρέχει στους μαθητές (α) «χρόνο σκέψης», όπου προβληματίζονται και συνθέτουν τις απαντήσεις τους, (β) «χρόνο πρακτικής

εξάσκησης», όπου εξασκούνται στην έκφραση των σκέψεων τους και (γ) «ασφαλείς επιλογές απαντήσεων», αφού έχει προηγηθεί η επεξεργασία τους κατά την ανταλλαγή των σκέψεων τους στην εργασία ανά ζεύγη.

Υπάρχουν και παραλλαγές της συγκεκριμένης στρατηγικής όπως Think-Write-Pair and Share και Think-Web, Pair-Web and Share.

Τι ξέρω – Τι θέλω να μάθω – Τι έμαθα (KWL) (Know– Want to know- Learned)

Η τεχνική Τι ξέρω – Τι θέλω να μάθω – Τι έμαθα (KWL) ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν τι γνωρίζουν ήδη για κάτι, τι θα ήθελαν να μάθουν και τι έμαθαν. Πρόκειται για έναν πίνακα τριών στηλών που τους βοηθά να οργανώσουν τις πληροφορίες τους αναφορικά με τη διαδικασία διερεύνησης της νέας γνώσης. Στις τρεις στήλες οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν «Τι γνωρίζουν» (Know) για το θέμα, «Τι θα ήθελαν να μάθουν» (Want to know) και «Τι έμαθαν» (Learned). Αρχικά, οι μαθητές ξεκινούν με έναν καταγισμό ιδεών σχετικά με όσα γνωρίζουν για ένα θέμα. Οι πληροφορίες αυτές καταγράφονται στη στήλη K (Know). Στη συνέχεια, δημιουργούν μια λίστα ερωτήσεων σχετικά με αυτό που θέλουν να μάθουν για το συγκεκριμένο θέμα, τις οποίες καταγράφουν στη στήλη W (Want to know). Στην τελευταία φάση, οι μαθητές, αφού μελετήσουν το θέμα, καταγράφουν στη στήλη L (Learned) αυτά που έμαθαν (Sinambela et al., 2015). Η συμπλήρωση του πίνακα μπορεί να γίνει στην ολομέλεια, ομαδικά ή ατομικά.

Η συγκεκριμένη τεχνική είναι χρήσιμη στην αρχή ενός μαθήματος για την ενεργοποίηση και την εδραίωση όσων έχουν ήδη μάθει οι μαθητές, αλλά μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως πρακτική αξιολόγησης της μάθησης κατά τη διάρκεια και στο τέλος του μαθήματος. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν οι στήλες του πίνακα να είναι περισσότερες, αναζητώντας στοιχεία όπως «Τρόπος εύρεσης περισσότερων πληροφοριών», «Εντοπίζω περαιτέρω πληροφορίες», «Κατηγοριοποιώ τις νέες πληροφορίες», «Τι περίμενα και δεν το εντόπισα» κ.ά.

Στρατηγικές ενδυνάμωσης της σκέψης

ΘΕΑ (Θετικό, Ενδιαφέρον, Αρνητικό) (PIN). Στο πλαίσιο μιας θεματικής περιοχής, οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες και κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να περιγράψει ατομικά τις θετικές πτυχές του θέματος και να τις μοιραστεί με την υπόλοιπη ομάδα. Στη συνέχεια, προσπαθεί να εντοπίσει ατομικά τις αρνητικές πτυχές του θέματος για να τις μοιραστεί με την υπόλοιπη ομάδα. Τέλος, προσπαθεί να ανακαλύψει τις πιο ενδιαφέρουσες πτυχές του θέματος, συμπληρώνοντας φράσεις όπως: «είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι...», «συνειδητοποιώντας το γεγονός ότι... είναι πολύ ενδιαφέρον...» κ.ά. και τις μοιράζεται με την ομάδα.

Όλοι σε όλα (Everybody to everything). Αφού οι μαθητές χωριστούν σε ομάδες των τριών μελών, ένα μέλος της ομάδας καλείται να παρουσιάσει ένα θέμα σε ένα άλλο μέλος. Πιο συγκεκριμένα, για ορισμένο χρόνο, το μέλος (Α) της ομάδας παρουσιάζει τη γνώμη του στο μέλος (Β) της ομάδας που τον ακούει και τον βοηθά στη γλωσσική του έκφραση. Το μέλος (Γ) ακούει τη συζήτηση χωρίς καμία παρέμβαση. Όταν ολοκληρωθεί η συζήτηση, το μέλος (Γ) της ομάδας θα συνθέσει όσα αναφέρθηκαν και θα εκφράσει την άποψή του με επιχειρήματα στα μέλη της ομάδας, επιδιώκοντας να εξάγουν συμπεράσματα. Τα μέλη της ομάδας θα ανταλλάξουν τους ρόλους τους και θα επαναλάβουν την ίδια διαδικασία. Έτσι, το μέλος (Β) της ομάδας θα παρουσιάσει ένα θέμα στο μέλος (Γ) της ομάδας, το οποίο θα ακούει και θα το βοηθά στην έκφραση, ενώ το μέλος (Α) της ομάδας θα παραμένει σιωπηλό και στη συνέχεια θα συνθέσει όσα συζητήθηκαν. Τέλος, το μέλος (Γ) της ομάδας θα εκφράσει την άποψή του στο μέλος (Α) της ομάδας, το οποίο ακούει και βοηθά στη γλωσσική έκφραση. Ταυτόχρονα, το μέλος (Β) της ομάδας δεν παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια της συζήτησης και μετά συνθέτει τα συμπεράσματα. Η συγκεκριμένη στρατηγική ενισχύει την προσοχή των μαθητών, δίνει έμφαση στην ενεργητική τους ακρόαση και στην ικανότητα τους για επεξήγηση, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει τις δυσκολίες ακρόασης των μαθητών.

Σύμβουλοι (Advisors). Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ισάριθμες ομάδες, δημιουργώντας δύο ομόκεντρους κύκλους. Σε κάθε κύκλο αντιστοιχεί ίσος αριθμός μαθητών, ώστε κάθε μαθητής του εσωτερικού κύκλου να έχει πίσω του έναν άλλον μαθητή, ο οποίος θα είναι ο σύμβουλος του. Για ορισμένο χρονικό διάστημα οι μαθητές του εσωτερικού κύκλου συζητούν για ένα θέμα, χωρίς την παρέμβαση των σύμβουλων, οι οποίοι λειτουργούν ως παρατηρητές. Μετά την έλευση του προκαθορισμένου χρόνου, κάθε μέλος της ομάδας συνδιαλέγεται με τον σύμβουλο του, ο οποίος του κάνει συστάσεις για βελτίωση της επιχειρηματολογίας του και προτείνει νέες λύσεις. Ο διάλογος συνεχίζεται και μετά από μερικά λεπτά οι μαθητές του εσωτερικού κύκλου επανέρχονται για τις τελικές αποφάσεις. Τέλος, οι μαθητές ανταλλάζουν ρόλους και η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Η στρατηγική αυτή επιτρέπει στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τα μέλη της ομάδας, δίνοντας τους τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τα προτερήματα και τις αδυναμίες τους μέσω των συμβούλων. Πρόκειται για μια αποτελεσματική στρατηγική κατά την εργασία των μαθητών σε μεγάλες ομάδες.

Αποφάσεις από κοινού (Heart Mailing). Οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε ομάδες που αποτελούνται από τέσσερα ή πέντε μέλη. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να επεξεργαστεί ένα κομμάτι του κειμένου, για το οποίο καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους, να σημειώσουν σημεία συμφωνίας ή διαφωνίας και να επιχειρηματολογήσουν για το θέμα. Δίνεται ο απαραίτητος χρόνος στις ομάδες για να καταγράψουν τις θέσεις τους. Στη συνέχεια, συγκεντρώνονται οι θέσεις που

έχουν σημειωθεί και συντάσσεται μια νέα κοινή απάντηση. Τέλος, εξάγεται ένα τελικό συμπέρασμα, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν. Αυτή η στρατηγική ενδυναμώνει τις απόψεις των μαθητών για ορισμένα θέματα, προάγει την ενεργητική τους ακρόαση και επιτρέπει στις ομάδες να λάβουν κοινές αποφάσεις.

Συντακτική Ομάδα (Editorial Staff). Οι μαθητές της τάξης αναλαμβάνουν τους ρόλους μιας συντακτικής ομάδας σε μια εφημερίδα. Η συντακτική ομάδα μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλους ρόλους όπως δημοσιογράφους, φωτογράφους, ιστορικούς, ντοκιμαντερίστες, αναλυτές, ταξιδευτές, αρχισυντάκτες, συντάκτες, επικοινωνιολόγους, εκδότες κ.λπ. Εάν η αρχική ομάδα είναι πολύ μεγάλη, μπορεί να χωριστεί σε υπο-ομάδες. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει κάποιες εικόνες σχετικές με το υπό μελέτη θέμα και η ομάδα καλείται να επιλέξει τρεις από αυτές. Αφού συσχεφτούν, θα συναποφασίσουν τους τίτλους των επιλεγμένων εικόνων. Ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος, οι ομάδες μπορούν να επιλέξουν να γράψουν ένα άρθρο, να κάνουν μια μελέτη, να συλλέξουν επιπρόσθετο φωτογραφικό/εποπτικό υλικό, να κάνουν μια στατιστική έρευνα κ.λπ. Αυτή η στρατηγική αναπτύσσει στους μαθητές κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες διαπραγμάτευσης και εξοικείωσης με νέα θέματα (Bravo, 2006: 75-79 στο Rodríguez-Gallego, 2007: 18-20).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η υιοθέτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων διδασκαλίας δεν συνάδει πάντοτε με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά μόνο όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει εκείνες που ανταποκρίνονται καλύτερα στη μαθησιακή ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στην προσωπικότητά του, στο γνωστικό αντικείμενο, στο περιεχόμενο, στους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος, στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο και στα διαθέσιμα μέσα. Γι' αυτό και κατά την ολοκλήρωση της διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να στρέφει συνειδητά την κριτική σκέψη και ματιά του στα πεπραγμένα σε μια προσπάθεια αποτίμησης και ενδεχόμενης βελτίωσης τους, να αναστοχάζεται αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισε μια κατάσταση, να προβληματίζεται για τη διδασκαλία του και να αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του (reflection-on-action) (Schön, 1983). Αυτή η μορφή σκέψης αποτελεί την προετοιμασία του για μελλοντικές δράσεις και στηρίζεται στη συνειδητότητά του. Μέσα από τη μεταγνωστική διαδικασία σκέψης και προβληματισμού για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του και τις διδακτικές του προσεγγίσεις, θα ανασυγκροτήσει και θα προγραμματίσει εκ νέου τη διδασκαλία του, λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών της τάξης (Καλαϊτζοπούλου, 2001; Κουτρούπα κ.ά., 2020).

Η αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση

Η επιτυχής εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να περιγράφει και να αναλύει τους πιθανούς διαφορετικούς τρόπους μάθησης, να συνειδητοποιεί τον τρόπο που κατανοούν και μαθαίνουν οι μαθητές και να τους βοηθά να αντιληφθούν και οι ίδιοι τους δικούς τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης, επιτρέποντας τους να επιλέγουν και οι ίδιοι δραστηριότητες και διδακτικές προσεγγίσεις (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες της ανομοιογενούς τάξης, καλούνται να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις, που θα τους βοηθούν να βεβαιώνονται συνεχώς ότι οι μαθητές ωριμάζουν, αναπτύσσονται και βελτιώνονται σε σχέση με τον εαυτό τους, αποφεύγοντας τον ανταγωνισμό με τους συμμαθητές τους (Tomlinson, 2014). Η υιοθέτηση αυτών των αποφάσεων απαιτεί τη διενέργεια μιας συστηματικής, στοχευμένης και συνεχιζόμενης διαφοροποιημένης αξιολόγησης, ώστε να ελέγχεται συνεχώς η πορεία της διδασκαλίας, προβαίνοντας στις απαραίτητες τροποποιήσεις όταν χρειάζεται και επιβεβαιώνοντας την κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαφοροποιημένη αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχιζόμενη διαδικασία που έχει ως βασική επιδίωξη την παρακολούθηση της προόδου και τη μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών κατά συνεχή τρόπο (Tomlinson & Moon, 2013).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση εκκινά με την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία υλοποιείται στην έναρξη της διδασκαλίας, προκειμένου να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες για τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις γνωστικές ικανότητες, τις εμπειρίες, τις ελλείψεις και τις παρανοήσεις, τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Η συλλογή αυτών των πληροφοριών συνάδει με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης των αναγκών όλων των μαθητών στο πλαίσιο της συστημικής θεώρησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Sheridan & McCurdy, 2005), δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη άποψη για κάθε μαθητή, να ελέγξει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του (επιρροές και από κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον) και να σχεδιάσει τον τρόπο δράσης του. Επιπρόσθετα, στο στάδιο αυτό χτίζεται και το μαθησιακό κλίμα, δίνοντας κίνητρα και ενθαρρύνοντας τους μαθητές για ενεργή δράση στη συνέχεια, γι' αυτό και η Tomlinson (2021) προτείνει την αποφυγή βαθμολόγησης ή επικριτικών/αποθαρρυντικών σχολίων από τους εκπαιδευτικούς στο παρόν στάδιο.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει σκοπό τον συνεχή έλεγχο της μαθησιακής πορείας, γι' αυτό και βρίσκεται σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους, τις μαθησιακές ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών. Δεν αναφέρεται μόνο σε γνωστικά επιτεύγματα, αλλά και σε ικανότητες, δεξιότητες,

στάσεις, αξίες, διαδικασίες μάθησης, προσδοκίες, συναισθήματα, εντυπώσεις και δυσκολίες (Tomlinson & Moon, 2013), εμπλέκοντας και μεταγνωστικές προσεγγίσεις. Κατά τη διάρκειά της παρέχεται στους μαθητές σαφής και συχνή ανατροφοδότηση (Moon, 2005; Black & Wiliam, 2009).

Η Earl (2013) διακρίνει δύο υποκατηγορίες της, την αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) και την αξιολόγηση ως μάθηση (assessment as learning). Η αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) μπορεί να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια μιας ενότητας ή κεφαλαίου και γίνεται με συνεχή τρόπο. Ρόλος της είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συλλέξουν ασφαλείς πληροφορίες για τους μαθητές και τη διδασκαλία, προκειμένου να τα λάβουν υπόψη τους για μια αποτελεσματική συνέχεια (Stiggins, 2005). Μέσα από τη συνεχή παρατήρηση και τις συζητήσεις στη σχολική αίθουσα μπορούν να αναδειχθούν στοιχεία για τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια σαφέστερη εικόνα για τη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό να προσαρμόσουν σε αυτήν τους επόμενους διδακτικούς τους στόχους. Στην αξιολόγηση για τη μάθηση οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν ένα ευρύ φάσμα δεδομένων, προκειμένου να τροποποιήσουν την πορεία διδασκαλίας και να βοηθήσουν τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, σχεδιάζουν εργασίες αξιολόγησης που ελέγχουν τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν ήδη οι μαθητές και χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα τους για να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα στη διδασκαλία. Για να το επιτύχουν αυτό, χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών πρακτικών όπως η παρατήρηση, τα φύλλα εργασίας, ο διάλογος, οι συνδιασκέψεις των μαθητών, ή οποιονδήποτε άλλο μηχανισμό μπορεί να τους δώσει πληροφορίες που θα είναι χρήσιμες για τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία τους. Σκοπός της δεν είναι η βαθμολόγηση των μαθητών ή η σύγκριση με τους συμμαθητές της, αλλά η σύγκριση με τον ίδιο τους τον εαυτό και η ανατροφοδότησή τους προκειμένου να προωθηθεί η μάθηση.

Η αξιολόγηση ως μάθηση (assessment as learning) επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια σαφέστερη κατανόηση της πορείας τους προς τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόκειται για ένα είδος αυτοαξιολόγησης, η οποία επικεντρώνεται στην κατανόηση των προσωπικών μαθησιακών στόχων και στη βελτίωση της δικής τους μαθησιακής πορείας (Earl, 2013; Tomlinson, 2021), προάγοντας τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Επικεντρώνεται στον ρόλο του μαθητή ως σημαντικού κρίκου μεταξύ της αξιολόγησης και της δικής του μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί που εστιάζουν σε αυτήν προτρέπουν τους μαθητές να δίνουν προσοχή στους μαθησιακούς στόχους και τα κριτήρια επιτυχίας κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, να επιδιώκουν την ανάδειξη των ποιοτικών στοιχείων της εργασίας τους, να συνδέουν τις νέες γνώσεις με τις προϋπάρχουσες προκειμένου να τις κατανοούν καλύτερα, να σκέφτονται κριτικά, να κάνουν εποικοδομητικές και χρήσιμες ερωτήσεις όταν δεν κατανοούν κάτι,

να χρησιμοποιούν ποικιλία μαθησιακών στρατηγικών, να αναστοχάζονται αναφορικά με τον τρόπο που μαθαίνουν και δημιουργούν, να εκτιμούν και να μαθαίνουν από τα λάθη τους και να αποδέχονται τον προβληματισμό και την αμφισβήτηση κατά τη διάρκεια της μελέτης τους, κατανοώντας ότι αυτό θα τους εξελίξει. Ως αποτέλεσμα αυτού, λειτουργούν ως ενεργοί κριτικοί (ανα)στοχαστές, κατανοούν τις πληροφορίες, τις συσχετίζουν με προγενέστερες γνώσεις τους και τις χρησιμοποιούν για να δημιουργήσουν τη νέα μάθηση (Earl, 2013).

Η Tomlinson (2021) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποφεύγουν τη βαθμολόγηση των μαθητών κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοπεποίθηση, όταν λαμβάνουν χαμηλή βαθμολογία κατά την πορεία των δραστηριοτήτων, συχνά οδηγούνται στην παραίτηση, επιβεβαιώνοντας την αδυναμία τους (φαινόμενο αυτοεκπληρούμενης προφητείας). Ενώ, οι μαθητές με υψηλή αυτοπεποίθηση, όταν λαμβάνουν βαθμολογία χαμηλότερη από το άριστα κατά τη διάρκεια της διδακτικής πορείας, ωθούνται στη βαθμοθηρία, εστιάζοντας στα σημεία που θα χρειαστούν για να ενισχύσουν τον βαθμό τους και όχι στην εμπάθυνση για την καλύτερη κατανόηση του υπό μελέτη θέματος.

Συζήτηση

Συνοψίζοντας, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, ούτε χωρισμό της τάξης σε ομοιογενείς ομάδες διαφορετικών επιπέδων, ούτε προϋποθέτει ότι κάποιος μαθητής θα κάνουν περισσότερες εργασίες από άλλους ή ότι δίνεται κατάλληλη υποστήριξη μόνο στους δυνατούς ή αδύνατους μαθητές. Αντίθετα, πρόκειται για μια ποιοτική διάδραση, μια τροποποίηση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων, η οποία βασίζεται στον προσεκτικό σχεδιασμό, την αναπροσαρμογή του μαθήματος και την αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης των μαθητών (Παντελιάδου, 2008; Tomlinson & Moon, 2013; Χολέβας κ.ά., 2018). Είναι σαφές, λοιπόν, ότι η διδασκαλία που απευθύνεται στον μέσο μαθητή και απαιτεί από όλους να επεξεργάζονται το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό με έναν και μοναδικό τρόπο είναι ανεπιτυχής και οδηγεί σε αναποτελεσματικότητα μεγάλο αριθμό μαθητών στις τάξεις μικτής ικανότητας (Saron-Shevin, 2000; Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Παρ' όλα αυτά, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα μια σειρά από δυσκολίες και εμπόδια καθιστούν πολλές φορές ανέφικτη την εφαρμογή της στην πράξη.

Αρχικά, μια από τις βασικές της δυσκολίες είναι η έλλειψη χρόνου είτε για την προετοιμασία της είτε για την υλοποίησή της. Η απαίτηση του εκπαιδευτικού συστήματος για άμεση κάλυψη της διδακτέας ύλης, η αναγκαιότητα αφιέρωσης χρόνου για επιπρόσθετες επεξηγήσεις και τα απρόσμενα συμβάντα δημιουργούν εμπόδια στην απρόσκοπτη αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με όλους τους

μαθητές κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Ακόμα, όμως, και αν οι εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να την ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους δηλώνουν ότι κυριεύονται από φόβους και ανασφάλειες σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης λόγω της ελλιπούς αρχικής τους εκπαίδευσης, καθότι θεωρούν ότι οι γνώσεις και οι ικανότητές τους για την εφαρμογή της και τον τρόπο διαχείρισης της τάξης σε περίπτωση απρόβλεπτων συμβάντων είναι περιορισμένες (Nicolae, 2013; Robinson et al., 2014).

Εμπόδιο, ακόμα, αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν παρανοήσεις αναφορικά με τη σημασία, τον ρόλο και τον τρόπο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Santangelo & Tomlinson, 2012; Whipple, 2012; Κουτσελίνη, 2020). Δεν είναι λίγες οι φορές που λανθασμένα την συνδέουν με την έννοια του διαφορετικού και τις ρουτίνες, με το αρνητικό πρόσημο που επικρατεί για τη συνεργατική μάθηση, με την παρεξήγηση που υπάρχει για την έννοια της διαβάθμισης, με τη σύγχυση για τον τρόπο αξιοποίησης των μαθησιακών στυλ και με την πεποίθησή τους ότι υποβαθμίζουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, εστιάζοντας στους αδύνατους μαθητές και περιθωριοποιώντας τους δυνατούς. Αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της φαίνεται να συνδέεται με την παρανόηση των εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία ταυτίζεται με τη μετάδοση γνώσεων από κάποιον που γνωρίζει (εκπαιδευτικός) σε κάποιον που δεν γνωρίζει (μαθητής) (δασκαλοκεντρικό πρότυπο) (Scott, 2012; Ismajli & Imami-Morina, 2018). Η άποψη αυτή πηγάζει από την πεποίθηση ότι η εφαρμογή της διαφοροποίησης μπορεί να επιτευχθεί μόνο αφού ο εκπαιδευτικός «θα έχει διδάξει» το μάθημα και ο μαθητής θα το έχει ακούσει.

Δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς ανακύπτουν, ακόμα, λόγω της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής, του μεγάλου αριθμού μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα (Ismajli & Imami-Morina, 2018), της αρνητικής τους στάσης απέναντι στις αλλαγές (Tomlinson et al., 2003; King, 2010), της στάσης της διεύθυνσης του σχολείου, της λανθασμένης αντίληψης ότι είναι η λύση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών και του προβληματισμού τους για την απουσία επαρκούς προετοιμασίας των μαθητών για τις εξετάσεις, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Nicolae, 2013; Robinson et al., 2014; De Neve et al., 2015; Wu et al., 2015; Wan, 2016, 2017). Η Σφυρόερα (2007) σημειώνει στις δυσκολίες και την αδυναμία των μαθητών για αυτόνομη δράση, τονίζοντας ότι η αναγκαία αυτονομία μπορεί να υλοποιηθεί μόνο αν οι μαθητές αισθανθούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι υποστηρικτικός απέναντι στις απόψεις και τις επιλογές τους και έχουν κίνητρο και ενδιαφέρον για το υπό μελέτη θέμα.

Η έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και ο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης τους σ' αυτήν κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών επιβεβαιώνονται και από σχετικές έρευνες (Popham, 2009; Burkett, 2013;

Bardy et al., 2021). Η σημασία της επιμόρφωσης διαφαίνεται και μέσα από τα επιτυχή αποτελέσματα των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της μετά από την παρακολούθηση σειράς επιμορφωτικών δράσεων (Παντελιάδου κ.ά., 2017). Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι τα επιτυχή αποτελέσματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν να αναδειχθούν μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων επαρκούς κατάρτισης και συνεχούς επιμόρφωσης με τη συμβολή ακαδημαϊκών, συμβούλων, διευθυντών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών που θα τους παρέχουν συνεχή υποστήριξη, τόσο στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο επιμορφωτικών δράσεων, των οποίων την αναγκαιότητα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν (Rodriguez, 2012; Njagi, 2014; Βαλιαντή, 2015). Βέβαια, η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων εξαρτάται από τη διάρκεια τους, την πρακτική τους εφαρμογή, την ανατροφοδότηση που παρέχουν, τον βαθμό εποπτείας των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία μεταξύ τους (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Προτείνεται, λοιπόν, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί φορείς να ενισχύσουν αυτή την προσπάθεια μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα, έρευνες δράσεις, δειγματικές διδασκαλίες, ευκαιρίες εφαρμογής διαφοροποιημένων παραδειγμάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με την καθοδήγηση και εποπτεία ειδικών, με σκοπό την προώθηση συζητήσεων, την ενίσχυση του αναστοχασμού και της καλλιέργειας της μεταγνώσης (VanTassel-Baska et al., 2008). Γιατί, σύμφωνα με τον Sadler (1964) «Αυτό που συμβαίνει έξω από το σχολείο επηρεάζει πολύ περισσότερο τους μαθητές από αυτό που γίνεται μέσα σε αυτό».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Al-Lawati, F. A., & Hunsaker, S. L. (2007). Differentiation for the gifted in American Islamic schools. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (4), 500-518.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001) (Eds). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Appleton, J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. DOI: 10.1016/J/JSP.2006.04.002
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-35.
- Βαλιαντή, Στ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία, Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 121-134). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βαλιαντή, Στ., & Νεοφύτου, Α. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Bardy, T., Holzäpfel, L., & Leuders, T. (2021). Adaptive tasks as a differentiation strategy in the mathematics classroom: features from research and teachers' views. *Mathematics Teacher Education and Development*, 23 (3), 26-53.
- 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.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5-31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook the cognitive domain*. New York: McKay.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. PhD Thesis. University of central Oklahoma.
- Callahan, C., Tomlinson, C., Reis, S., & Kaplan, S. (2000). TIMSS and high ability students: Message of doom or opportunity for reflection?. *Phi Delta Kappan*, 787-790. DOI: <https://www.jstor.org/stable/20439789>
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54. DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.02.004

- Δημητριάδου, Α. (2016). Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and teacher education*, 47, 30-41. DOI: 10.1016/j.tate.2014.12.003
- Deunk, M., Smale-Jacobse, A., Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Earl, L. (2013). Assessment for learning; Assessment as learning: changing practices means changing beliefs. In Education Bureau (Ed.), *Assessment and learning* (Issue 2, pp. 1-5). Hong Kong: The Hong Kong Government Printer.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Farkas, R. D. (2003). Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students. *Journal of Educational Research*, 97 (1), 42-51. DOI: 10.1080/00220670309596627
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-132). USA: Springer.
- Harrow, A. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: a guide for developing behavioral objectives*. Massachusetts, MA: Addison-Wesley Longman Ltd.
- Hopf, D. (1982). Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας. Μετάφραση: Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΙΕΠ – ΥΠΙΑΠΘ (2014). Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου (Αναθεωρημένη Έκδοση). Ανακτήθηκε Αύγουστο 2022, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947>
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the needs of all the Students. *International Journal of Instruction*, 11 (3), 207-218.
- Kabigting, R. (2020). Utilizing the RAFT strategy: its effects on the writing performance of Filipino ESL learners. *Journal of English Teaching*, 6 (3), 173-182.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για της διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- King, S. (2010). *Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners*. PhD Thesis. Tennessee State University.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο – προσδοκίες. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., & Αντωνοπούλου, Αι. (2020). Εκπαιδευτικός αναστοχασμός: η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 112-128.
- Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 12-29. DOI: 10.12681/dial.25544
- Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Αθήνα: Πεδίο.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1 (1), 17-30.
- Koutselini, M., & Persianis, P. (2000). Theory-practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values of the Orthodox Church. *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 501-520. DOI: 10.80/713699172
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: The affective domain*. New York: McKay.
- Levy, H. (2008). Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81 (4), 161-164. DOI: 10.3200/TCHS.81.4.161-164
- Lewis, S., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? *Adjust, Adjust, Adjust. Journal of Staff Development*, 26 (4), 26-31.
- Little, C., McCoach, B., & Reis, S. (2014). Effects of differentiated reading instruction on student achievement in middle school. *Journal of Advance Academics*, 25 (4), 384-402. DOI: 10.1177/1932202X14549250.
- Markoglou, A. (2022). Structuring cooperative learning method in Ancient Greek classrooms. *Journal of Classics Teaching*, 23, 45-54. DOI: 10.1017.S2058631021000441
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. *Εναλλακτικές προσεγγίσεις, Διδακτικές προεκτάσεις. Συμμετοχή Γιάννη Χατζηγεωργίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mavidou, A., & Kakana, D. (2019). Differentiated Instruction in Practice: Curriculum Adjustments in Kindergarten. *Creative Education*, 10, 535-554. DOI: 10.4236/ce.2019.103039
- Mohammed, M. (2014). The effect of differentiating instruction using multiple intelligences on improving reading comprehension of 5th graders with learning disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 12-20.
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 4 (3), 226-233. DOI: 10.1207/s15430421tip4403_7

- Muthomi, M. W., & Mbugua, Z. K. (2014). Effectiveness of differentiated instruction on secondary school students achievement in mathematics. *International Journal of Applied Science and Technology*, 4 (1), 116-122.
- Nazario, A. L., Borchers, D. D., & Lewis, W. F. (2013). *Bridges to better writing*. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Njagi, M., W. (2014). Teachers' perspective towards differentiated instruction approach in teaching and learning of mathematics in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (13), 236-241.
- Nicolae, M. (2013). Teachers beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 426-431. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.182
- ΟΟΣΑ (2018). Education for a Bright Future in Greece (Εκπαίδευση για ένα λαμπρό μέλλον στην Ελλάδα). Retrieved March 2022, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Ordober, A. (2012). Teacher perceptions of differentiated instruction. PhD Thesis. Walden University.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα, σσ. 7-17.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Χιδερίδου-Μανδαρή, Α., & Παπά, Μ. (2017). Δυσκολίες και προκλήσεις στην ανάπτυξη διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας. Διεθνές επιστημονικό συνέδριο: «Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών», 26-27 Μαΐου (σσ. 5-16), Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Platt, J. (2018). How far does choice theory succeed, within classics, as a form of differentiation in the classroom? *Journal of Classics Teaching*, 19 (37), 10-16. DOI: 10.1017/S2058631018000028
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48, 4-11. DOI: 10.1080/00405840802577536
- Raba, A. (2017). The influence of think-pair-share on improving students' oral communication skills in EFL classrooms. *Creative Education*, 8, 12-23. DOI: 10.4236/CE.2017.81002
- Robertson, K. (2006). *Increase Students Interaction by Think-Pair-Share Technique*. Mexico City: Colorin Colorado.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about implementation of differentiated instruction. Paper presented at the Mid-South Educational Research (MSERA) Annual Conference. Knoxville, TN.

- Rodriguez, A. (2012). An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction. United States: Olivet Nazarene University.
- Rodriguez-Gallego, M. (2007). Educational strategies for Primary and Secondary Education. In R.N. Hinojosa, M. Rodriguez-Gallego, M.B. Moreno & M.A. Bravo Garrido (Eds.), *Didáctica y Currículum para el desarrollo de competencias* (pp. 313-346). Dykinson.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. ΥΠΕΠΘ: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. (2019). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική με το βιβλίο ως «όχημα». Στο Χ. Δαφέρμου & Μ. Σφυρόερα (Επιμ), *Βιβλία με ιστορίες: Για τον γραμματισμό & την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών* (σσ. 44-57). Αθήνα: Gutenberg.
- Sadler, M. (1964 [1990]). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? *Comparative Education Review* 7 (3), 307-314. DOI: 10.1086/445012
- Samblis, K. (2006). Think-Tac-Toe, a Motivating Method of Increasing Comprehension. *The Reading Teacher*, 59 (7), 691-694. DOI: 101598/RT.59.7.8
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327. DOI: 10.1080/01626620.2012.717032
- Sapon-Shevin, M. (2000). Schools fit for all. *Educational Leadership*, 58 (4), 34-39.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Tample Smith.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications
- Scott, B. (2012). The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom. Doctor of Elementary Education Degree Thesis. Ball State University Muncie, Indiana.
- Simpkins, P. M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30 (5), 300-308. DOI: 10.1177/0741932508321011
- Sinambela, E., Manik, S., & Pangatibuan, R.E. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using KWL strategy. *English Linguistics Research*, 4 (3), 13-29.
- Smale-Jacobse, A., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maul, N. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-23. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02366
- Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87 (4), 324-328. DOI: 10.1177/003172170508700414
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7 (7), 935-947.

- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (1), 60-89. DOI: 10.1177/01623532050290010
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2021). *So each may soar. The principles and practices of learner-centered classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119–145.
- Tomlinson, C.A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί – Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22 (1), 123-138, DOI: 10.1080/13664530.2017.1338196
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 33-50. DOI: 10.1080/1354060950010104
- Van Tassel-Baska, J., Xuemei Feng, A., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., McGowan, S., Worley, B., Quek, C., & Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52 (4), 297-312. DOI: 10.1177/0016986208321809
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα, Ο. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17 (68). DOI: 10.26253/heal.uth.ojs.sst.2017.424
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 130-143. DOI: 10.12681/dial.16126
- Wan, S. W. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22 (2), 148-176. DOI: 10.1080/13540602.2015.1055435
- Wan, S. W. (2017). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23 (3), 284-311. DOI: 10.1080/13540602.2016.1204289

-
- Whipple, K. A. (2012). *Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district*. EdD Thesis. Boston, Massachusetts: Northeastern University.
- Wu, C.K., Wan, S.W., & Wong, Y.Y. (2015). Exploring Hong Kong secondary teachers' teaching beliefs on differentiated instruction. In D. Garbett and A. Ovens (Eds.), *Teaching for Tomorrow Today* (pp. 158-168). Auckland: Edify Ltd.