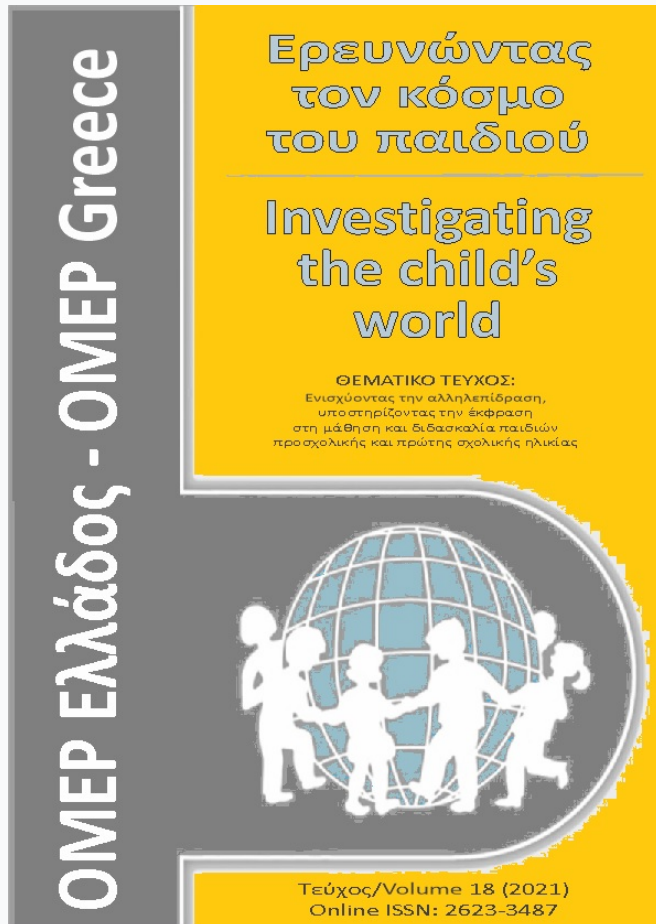


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 18 (2021)



Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση και στη διδασκαλία

Αγγελική Βελλοπούλου, Νικολέττα-Αναστασία Κανελλάκου, Ιωάννα Παπαπάνου

doi: [10.12681/icw.30017](https://doi.org/10.12681/icw.30017)

Copyright © 2021, Αγγελική Βελλοπούλου, Νικολέττα-Αναστασία Κανελλάκου, Ιωάννα Παπαπάνου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βελλοπούλου Α., Κανελλάκου Ν.-Α., & Παπαπάνου Ι. (2021). Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 10–25.
<https://doi.org/10.12681/icw.30017>

Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση και στη διδασκαλία.

Αγγελική Βελλοπούλου, Ε.ΔΙ.Π. στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Πατρών, avello@upatras.gr
Νικολέττα-Αναστασία Κανελλάκου, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Πατρών, n.a.kanellakou@gmail.com
Ιωάννα Παπαπάνου, Νηπιαγωγός, Τ.Ε.Π.Ε.Κ.Ε., Πανεπιστημίου Πατρών, papapanu@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη χρήση της στο νηπιαγωγείο. Πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί τη διαφοροποιημένη προσέγγιση και πώς αξιολογούν τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές τους; Αναγνωρίζουν κάποιες αρχές διαφοροποιημένης προσέγγισης; Η έρευνα είχε ποιοτικό χαρακτήρα και αξιοποίησε διαδικασίες παρατήρησης στην τάξη, σχεδιασμό και υλοποίηση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, και τέλος συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. Έπειτα από παρατήρηση σε μία τάξη νηπιαγωγείου, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν τέσσερις διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Δημιουργήθηκε παρουσίαση του προγράμματος με δεδομένα που συλλέχθηκαν από την υλοποίηση και στη συνέχεια οργανώθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με δέκα νηπιαγωγούς, εργαζόμενες στην περιοχή της Αχαΐας. Οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν την παρακολούθηση παρουσίασης του προγράμματος που υλοποιήθηκε, ερωτήσεις πριν και μετά την παρουσίαση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε ότι πέντε νηπιαγωγοί από τις δέκα προσδιορίζουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με αναφορά στις ειδικές/ιδιαιτέρες ανάγκες/μαθησιακές δυσκολίες και στην ειδική αγωγή/ειδικό σχολείο. Όλες οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημασία της διαφοροποιημένης προσέγγισης και δέχονται ότι οι μαθητές τους έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα/ανάγκες/ικανότητες, διαφορές τις οποίες χαρακτηρίζουν αναμενόμενες ή/και θετικές. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί εντόπισαν στο πρόγραμμα που τους παρουσιάσαμε διαφοροποιήσεις σχετικά με το περιεχόμενο, τον παράγοντα ατομικό/ομαδικό και την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών, ενώ μόνο τέσσερις ανέφεραν διαφοροποιήσεις σχετικά με το αποτέλεσμα. Παρόλο που επτά νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν ομαδικές δραστηριότητες, οι περισσότερες εντόπισαν ως βασική δυσκολία εφαρμογής του διαφοροποιημένου προγράμματος, τον ομαδικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαφοροποιημένη προσέγγιση, Αντιλήψεις νηπιαγωγών, Διαφοροποιημένες πρακτικές.

Kindergarten teachers' perceptions of the differentiated approach in learning and teaching.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate teachers' perceptions of differentiated instruction and its use in kindergarten. How do kindergarten teachers perceive differentiated approach and how do they evaluate differences between their students? Do they recognize any criteria of differentiation? The research was qualitative and utilized classroom observation processes, planning and implementation of differentiated activities, and finally interviews with kindergarten teachers. After an initial short period of classroom observation in one public kindergarten school, four different activities were designed and implemented. A presentation of the program was created with data collected from the implementation. Semi-structured interviews were organized with ten kindergarten teachers working in the region of Achaia-Greece. The interviews included the implemented program presentation, questions before and after the presentation. The analysis of the results showed that five kindergarten teachers out of ten,

identified the differentiated approach with reference to special needs/learning difficulties and the special education / special school. All kindergarten teachers recognize the importance of a differentiated approach and accept that their students have different interests / needs / abilities, differences which they characterize as expected and / or positive. Most of the kindergarten teachers identified differences in the implemented program concerning the content, the individual / group factor, and the utilization of the children's interests, while only four reported differences in the outcome. Although seven kindergarten teachers stated that they implement group activities, most of them identified group teaching as the main difficulty in implementing the differentiated approach.

KEY WORDS: Differentiated Instruction; Kindergarten teachers' perceptions; Differentiated practices.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στις σύγχρονες κοινωνίες, με όλο και πιο επιτακτικό τρόπο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν σχολικές τάξεις στις οποίες οι μαθητές παρουσιάζουν έντονα στοιχεία ετερογένειας. Αν και υπήρχε για πολλά χρόνια η αντίληψη ότι, τουλάχιστον τάξεις που αποτελούνται από μαθητές ίδιας ηλικίας, ίδιας καταγωγής, παρουσιάζουν ομοιογένεια, η αλήθεια είναι ότι το φαινόμενο της ανομοιογένειας των σχολικών τάξεων, δεν είναι νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, και δεν μπορεί να αποδοθεί -όπως γίνεται κάποιες φορές στον σύγχρονο ελληνικό παιδαγωγικό λόγο- αποκλειστικά σε φαινόμενα μετανάστευσης (Σφυρόερα, 2007). «Η αλήθεια είναι πως ποτέ καμιά τάξη δεν μπορεί να είναι απόλυτα ομοιογενής» (Σφυρόερα, 2007, σσ. 18-19). Οι μαθητές έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφορετικά χαρακτηριστικά, και συχνά έχουν μεγαλώσει σε πολύ διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τη διαφορετική αυτή «ταυτότητα» κάθε μαθητή μπορεί να αξιοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας τη Διαφοροποιημένη Προσέγγιση (στο εξής ΔΠ), δηλαδή μια προσέγγιση για την εκπαίδευση και μάθηση, η οποία δεν θεωρεί εμπόδιο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά βασίζεται σε αυτά, θέτοντας ως στόχο να βοηθήσει κάθε παιδί και όλα τα παιδιά να εξελιχθούν.

Σύμφωνα με την Tomlinson, η ΔΠ είναι περισσότερο μια παιδαγωγική-διδασκτική προσέγγιση, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός τροποποιεί τα προγράμματα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές πηγές, τις μαθησιακές δραστηριότητες, και την παρουσίαση των προϊόντων της εργασίας των μαθητών με τέτοιον τρόπο, ώστε να αντιμετωπίσει τις ποικίλες ανάγκες κάθε μαθητή και μικρών ομάδων μαθητών, στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών ευκαιριών για κάθε μαθητή στην τάξη (Tomlinson, 2010, Tomlinson et.al, 2003). Κάτω από το πρίσμα αυτής της προσέγγισης κάθε μαθητής/τρια μπορεί να διαφοροποιείται από τους άλλους, αλλά αυτές οι διαφοροποιήσεις αφενός γίνονται σεβαστές, και αφετέρου αντιμετωπίζονται ως θετικός παράγοντας για τη διδασκαλία. Στο κέντρο της προσέγγισης βρίσκονται οι ίδιοι οι μαθητές, οι ικανότητές τους, η ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντά τους, αφού η διδασκαλία δεν στηρίζεται σε προκαθορισμένο σχέδιο σύμφωνα με κάποιο επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Η αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει διαδικασίες ανίχνευσης των χαρακτηριστικών κάθε μαθητή, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε τα δεδομένα που ανιχνεύονται κάθε φορά να ενσωματώνονται στο καθημερινό πρόγραμμα (βλ. και Καμπεζά, 2020, Καμπεζά & Καρέλου, 2019). Έτσι, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιείται οργανώνεται σταδιακά με στόχο τη διευκόλυνση κάθε μαθητή να αποκτήσει βασικές γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να αναπτυχθεί ως προσωπικότητα (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013, Tomlinson, 2010).

Η ΔΠ υποστηρίζεται από το επιχείρημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει αναγκαιότητα για παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση για όλους τους μαθητές (Δόλγηρα, 2016). Δίνει την δυνατότητα σ' όλα τα παιδιά να ενταχθούν στον χώρο της εκπαίδευσης χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις, καθώς πέρα από χαρακτηριστικά που

αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία, στη σχολική αίθουσα που εφαρμόζεται ενισχύεται η δικαιοσύνη, αφού ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές σέβονται και λαμβάνουν υπόψη τους τις διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Εκτός από τους κοινωνικούς λόγους, εντοπίζονται και παιδαγωγικοί λόγοι (ακαδημαϊκή-διδασκτική πτυχή) που υποστηρίζουν την αξία της ΔΠ. Η εφαρμογή της διευκολύνει τους μαθητές να καλύψουν γνωστικά κενά, να δεσμευτούν σε μαθησιακά έργα, να ενισχύσουν τις ικανότητές τους, να αναπτυχθούν μέσα από τις συνεργατικές τους σχέσεις (Υ.ΠΑΙ.Θ/Ι.Ε.Π., 2015). Αξιοποιεί κίνητρα που πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στοχεύει στη μάθηση μέσω ανάληψης πρωτοβουλιών και αυτενέργειας των μαθητών, και έτσι παράλληλα προωθεί την ανάληψη ευθυνών για τις προσωπικές ενέργειες κάθε μαθητή (οπ.π.).

Στο κείμενο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2002) και στον αντίστοιχο Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006) δεν γίνεται συγκεκριμένη αναφορά για την αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Αναλυτικές σχετικές πληροφορίες μπορούν να βρουν οι εκπαιδευτικοί στο συνοδευτικό κείμενο, στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2014 (Υ.ΠΑΙ.Θ/Ι.Ε.Π., 2014α) και στον αντίστοιχο Οδηγό Εκπαιδευτικού (Υ.ΠΑΙ.Θ/Ι.Ε.Π., 2014β). Συνοπτικές πληροφορίες εμπεριέχονται και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (ΙΕΠ, 2021, σ. 17). Σύμφωνα με αυτά τα τελευταία επίσημα κείμενα, οι νηπιαγωγοί οφείλουν να εφαρμόζουν στρατηγικές ΔΠ για να διευκολύνουν όλους τους μαθητές στις τάξεις τους, στο πλαίσιο μιας ευρύτερα ενταξιακής πρακτικής. Όμως, πέρα από τις επίσημες οδηγίες που περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Σπουδών, η εφαρμογή οποιασδήποτε διδακτικής μεθοδολογίας εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον/την εκπαιδευτικό που καλείται να το κάνει.

Αναζητήσαμε λοιπόν τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά και για την χρήση της, στις τάξεις των νηπιαγωγείων, θεωρώντας ότι η εφαρμογή ή όχι των επίσημων συστάσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (βλ. και Burkett, 2013). Η συλλογή των δεδομένων οργανώθηκε γύρω από τα ακόλουθα ερωτήματα της έρευνας:

- 1) Πώς προσδιορίζουν οι νηπιαγωγοί τη Διαφοροποιημένη Προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση (στο εξής ΔΠΔΜ);
- 2) Πώς αξιολογούν τις διαφορές των μαθητών στα ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες και τι σημασία προσδίδουν στο ρόλο της ΔΠΔΜ για το νηπιαγωγείο;
- 3) Αναγνωρίζουν/χρησιμοποιούν πρακτικές ΔΠΔΜ και σύμφωνα με όλους τους άξονες/στοιχεία διαφοροποίησης;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός δομήθηκε σε δύο φάσεις. Αρχικά παρατηρήθηκε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών σε μια τάξη νηπιαγωγείου, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα με διαφοροποιημένες δραστηριότητες, και δημιουργήθηκε αρχείο παρουσίασης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Κατά τη δεύτερη φάση οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 10 νηπιαγωγούς, στις οποίες παρουσιάστηκε το πρόγραμμα που είχε υλοποιηθεί και συζητήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με την ΔΠΔΜ. Οι δύο φάσεις του ερευνητικού σχεδιασμού παρουσιάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια.



1η Φάση: Πορεία προς τη δημιουργία παρουσίασης ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος

Κατά την 1η φάση του ερευνητικού σχεδιασμού, έγινε συστηματική, συμμετοχική παρατήρηση (Cohen, Manion & Morrison, 2008, Κακανά & Μπότσογλου, 2016), των μαθητών σε ένα νηπιαγωγείο (πρωινό και απογευματινό τμήμα) αστικού περιβάλλοντος της Πάτρας, για χρονικό διάστημα μίας εβδομάδας, κατά τις χρονικές περιόδους του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές της τάξης και του διαλείμματος. Στο τμήμα αυτό φοιτούσαν 20 μαθητές από τους οποίους 13 ήταν αγόρια και 7 κορίτσια, 16 παιδιά ήταν νήπια και 4 ήταν προνήπια. Στόχος της παρατήρησης ήταν ο εντοπισμός των ενδιαφερόντων και προτιμήσεων των παιδιών, σχετικά με τη γωνιά και τα παιχνίδια, καθώς και σχετικά με τον ατομικό/ομαδικό χαρακτήρα του παιχνιδιού τους.

Η ερευνήτρια εφάρμοσε τη συμμετοχική παρατήρηση, έτσι ώστε να μπορέσει να πλησιάσει το χώρο όπου τα παιδιά έπαιζαν, προκειμένου να παρατηρεί από κοντά και να καταγράφει τις λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις. Δεν εμπλεκόταν στο παιχνίδι των παιδιών σκοπίμως, παρά μόνο όταν τα ίδια τα παιδιά της το ζητούσαν, είτε ως διευκόλυνση, είτε ως μικρή και σύντομη συμμετοχή (π.χ. να δοκιμάσει γλυκό), είτε για να ζητήσει κάποιες σύντομες πληροφορίες από τα ίδια τα παιδιά. Υιοθετήθηκε δηλαδή μια σύμβαση, ένας ρόλος που τα παιδιά έχουν συνηθίσει να αντιμετωπίζουν καθημερινά από τις νηπιαγωγούς, οι οποίες παρατηρούν, διευκολύνουν και συμμετέχουν για σύντομα χρονικά διαστήματα στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Η επιλογή αυτή έγινε προκειμένου τα παιδιά να μη θεωρήσουν ότι συμβαίνει κάτι διαφορετικό και να εκφραστούν όσο το δυνατό αυθόρμητα.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η ερευνήτρια σημείωνε τα δεδομένα (παρατηρήσεις, διαλόγους ανάμεσα στα παιδιά, διαλόγους ανάμεσα στην ίδια και τα παιδιά κτλ.) σε πρόχειρο χαρτί και αμέσως μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης στο νηπιαγωγείο συμπλήρωνε τις καταγραφές με επιπλέον σχόλια, ορισμένες φορές και αναστοχαστικά, ώστε να είναι το κείμενο πιο πλήρες και να μπορούν να αναζητηθούν πιο εύκολα τα δεδομένα σε σχέση με την εστίαση της παρατήρησης. Επίσης όταν της δινόταν η ευκαιρία φωτογράφιζε τις κατασκευές ή το αποτέλεσμα του παιχνιδιού των παιδιών, ώστε να αξιοποιηθούν και αυτές οι πληροφορίες συμπληρωματικά. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται δείγμα από τις καταγραφές και το φωτογραφικό υλικό.

Πίνακας 1. Δείγμα από τις καταγραφές κατά τη φάση της συμμετοχικής εστιασμένης παρατήρησης από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών στη γωνιά του οικοδομικού υλικού.

1η μέρα	<p>Στην γωνιά με τα τουβλάκια ο Γ-ν* και ο Σ-ν έχουν δημιουργήσει ένα κάστρο και έχουν ορίσει ρόλους:</p> <p>Ο Γ-ν: <i>Ο κακός θα είσαι εσύ!</i></p> <p>Ο Σ-ν: <i>Ναι! Πάμε! Θα σε πιάσω.</i></p> <p>Ο Γ-ν: <i>Ωωω το έριξες (ενν. το κάστρο που είχαν φτιάξει με τουβλάκια)</i></p> <p>Και άρχισαν να ξανασυναρμολογούν το κάστρο.</p>	
2η μέρα	<p>Στην γωνιά του οικοδομικού υλικού βρίσκονταν δύο νήπια αγόρια (Σ-ν, Γ-ν).</p> <p>Ερευνήτρια: <i>Σας αρέσει να παίζετε με τα τουβλάκια; Και την προηγούμενη φορά που είχα έρθει πάλι με τα τουβλάκια παίζατε.</i></p> <p>Ο Σ-ν: <i>Ναι πολύ!</i></p> <p>Ο Γ-ν: <i>Όχι πολύ, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ!</i></p>	

*Για λόγους τήρησης των κανόνων ηθικής δεοντολογίας στις καταγραφές σημειώσαμε το αρχικό γράμμα του ονόματος του παιδιού και το ν για να συμβολίσει αν ήταν νήπιο, το π για να συμβολίσει το προνήπιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρατήρησης, τα παιδιά έπαιζαν ατομικά ή σε ζευγάρια και έδειχναν να προτιμούν να παίζουν α) στο κουκλόσπιτο, πικ-νικ, β) στη γωνιά με τα πλαστικά ζώα και κυρίως με τους δεινόσαυρους, γ) στη γωνιά της παρεούλας με το οικοδομικό υλικό, συνήθως κατασκευάζοντας κάστρα, και δ) στη γωνιά με τα αυτοκινητάκια, δημιουργώντας δρόμους και μετακινώντας τα αυτοκινητάκια πάνω σε αυτούς.

Δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αξιοποίησε τις πιο πάνω παρατηρήσεις και αποσκοπούσε στην προσέγγιση από τα παιδιά της σχέσης ανάμεσα στα στερεά και τα επίπεδα σχήματα, έννοιες από την μαθησιακή περιοχή των Μαθηματικών, τις οποίες προσέγγιζαν εκείνη τη χρονική περίοδο στο νηπιαγωγείο. Το πρόγραμμα οργανώθηκε γύρω από μία εισαγωγική δραστηριότητα και τέσσερις δραστηριότητες διαφοροποιημένες ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι οποίες θα πραγματοποιούνταν παράλληλα.

Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία διαφοροποίησης που αξιοποιήθηκαν στο πρόγραμμα αφορούσαν:

- το ενδιαφέρον των παιδιών για παιχνίδι με συγκεκριμένο υλικό ή/και σε συγκεκριμένες γωνιές της τάξης (κουκλόσπιτο/πικ-νικ, δεινόσαυρους, αυτοκινητάκια),
- το βαθμό δυσκολίας (εύκολο/ δύσκολο),
- τον ατομικό / ομαδικό χαρακτήρα της διδασκαλίας/μάθησης,
- τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας (προφορικά, με ιχνογράφημα, με φωτογράφιση).

Το διαφοροποιημένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων υλοποιήθηκε στην πιο πάνω τάξη του νηπιαγωγείου με σκοπό να εξετάσουμε κάποια στοιχεία από τη ροή του προγράμματος, αλλά κυρίως προκειμένου να δημιουργηθεί μια παρουσίαση με φωτογραφικό υλικό, την οποία αξιοποιήσαμε στην επόμενη φάση της έρευνας, κατά τις συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς.

Για την ομαλή εισαγωγή των παιδιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (παρουσιάζεται συνοπτικά στο Παράρτημα) και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας ανάμεσα στην ερευνήτρια-νηπιαγωγό και τα παιδιά, δημιουργήθηκε πλαίσιο-ιστορία, στο οποίο εντάχθηκαν όλες οι δραστηριότητες και το οποίο αφορούσε ένα ταξίδι του Φιφίκου (μιας γαντόκουκλας) στην Τριγωνοχώρα και στην Τετραγωνοχώρα. Στην εισαγωγική δραστηριότητα έγινε συνοπτική περιγραφή των δραστηριοτήτων στους μαθητές από τον Φιφίκο, και κάθε παιδί διάλεγε α) το υλικό με το οποίο ήθελε να ασχοληθεί και αντίστοιχα το χώρο, β) τον ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα της δράσης (ατομικά ή σε ζευγάρια), καθώς και γ) τον βαθμό δυσκολίας που επιθυμούσε να έχει η δραστηριότητα (αποτυπωνόταν συμβολικά με ένα αστέρι για τις πιο εύκολες και δύο αστέρια για τις πιο δύσκολες εργασίες). Ανάλογα με την επιθυμία που εξέφρασαν τα παιδιά, μεταφέρθηκαν στο αντίστοιχο σημείο της τάξης όπου ήδη είχαν τοποθετηθεί τα υλικά. Εκεί τους δόθηκε χρόνος για την υλοποίηση της δράσης και όποτε ήταν απαραίτητο η ερευνήτρια-νηπιαγωγός διευκόλυνε τη δράση των παιδιών. Προς το τέλος της διαδικασίας και καθώς τα παιδιά ολοκλήρωναν τις εργασίες τους, γινόταν υπενθύμιση της δυνατότητας για διαφορετική επιλογή του τρόπου παρουσίασης του έργου (προφορικά, με ιχνογράφημα, με φωτογράφιση από τα ίδια).

Δεδομένα από την υλοποίηση του διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος συλλέχθηκαν στοιχεία από καταγραφές της ερευνήτριας σε άτυπο ημερολόγιο, οι οποίες έγιναν αμέσως μετά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, από καταγραφές 2^{ης} ερευνήτριας-παρατηρητή που έγιναν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, και από φωτογραφίες που τραβήχτηκαν κατά τη διαδικασία. Ακολούθησε αναστοχασμός επί των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί, με επικέντρωση στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ήταν λειτουργικό το πλαίσιο-ιστορία;
- Υπήρξε συσχέτιση ανάμεσα στις επιλογές έργων που έκαναν τα παιδιά και στα ενδιαφέροντα που είχαν αναδυθεί από την παρατήρηση;

-Είχε νόημα η διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο παρουσίασης που επιχειρήθηκε για τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης;

Η μελέτη των καταγραφών και φωτογραφιών και ο αναστοχασμός επί αυτών έδωσε ενδείξεις απαντήσεων για τις πιο πάνω ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της γαντόκουκλας και το πλαίσιο-ιστορία, φάνηκε ότι κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς έκαναν ερωτήσεις στην γαντόκουκλα για τον τρόπο που έφτασε στις Σχηματοχώρες και άλλες λεπτομέρειες του σεναρίου. Όλα τα παιδιά (20) επέλεξαν, χωρίς δισταγμό ή δυσκολία, δραστηριότητες που δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να υλοποιήσουν, επέλεξαν να εργαστούν ατομικά ή σε ζευγάρια και δεν φάνηκε να δυσκολεύονται κατά τη συνεργασία τους. Τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να ασχοληθούν με δραστηριότητες που αξιοποιούσαν τα υλικά και τον χώρο στον οποίο είχαν δείξει προτίμηση κατά το καθημερινό ελεύθερο παιχνίδι τους στην τάξη. Ένα ζευγάρι προνηπίων φάνηκε να δυσκολεύεται να ολοκληρώσει το έργο, καθώς είχε επιλέξει την πιο δύσκολη εκδοχή (2 αστεράκια) και χρειάστηκε περισσότερο χρόνο και συχνότερη βοήθεια από την ερευνήτρια-νηπιαγωγό. Ένα ζευγάρι επέλεξε να παρουσιάσει προφορικά το έργο του, εννέα παιδιά επέλεξαν την παρουσίαση μέσω φωτογραφιών και άλλα εννέα μέσω σχεδίου. Η επιλογή του τρόπου παρουσίασης δεν δημιούργησε διαφωνίες στα ζευγάρια. Σε ένα ζευγάρι, που επέλεξε να παρουσιάσει προφορικά το έργο του, το ένα παιδί έδειχνε το έργο και το άλλο περιέγραφε αυτό που είχαν δημιουργήσει. Παρ' όλο που το ένα από τα δυο παιδιά φάνηκε να δυσκολεύεται να παρουσιάσει προφορικά την κοινή τους δημιουργία δεν απέρριψε την πρόταση για προφορική παρουσίαση του έργου, αλλά βρήκε έναν δικό του τρόπο να το κάνει, σε συνεργασία με τον συμμαθητή του.

Αν και δεν αξιολογήσαμε το πρόγραμμα σε σχέση με την πρόοδο των παιδιών επί των συγκεκριμένων μαθησιακών περιεχομένων, όλα τα παιδιά ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες και συμμετείχαν κανονικά σε αυτές, όπως και στο συμβατικό πρόγραμμα. Με βάση τα πιο πάνω θεωρήσαμε ότι το πλαίσιο-ιστορία υπήρξε λειτουργικό, ότι οι δραστηριότητες ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης, και ότι η διδακτική επιλογή διαφορετικών δυνατοτήτων παρουσίασης είχε νόημα για τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης. Διάφορες δυσκολίες που εντοπίστηκαν (π.χ. η επιλογή από το ζευγάρι προνηπίων του δύσκολου έργου, η γρήγορη ολοκλήρωση του έργου από ένα άλλο ζευγάρι) θεωρούμε ότι είναι πιθανό να οφείλονται στην τροποποίηση του διδακτικού συμβολαίου που επέφερε ο τρόπος διδασκαλίας-μάθησης με το διαφοροποιημένο πρόγραμμα. Τα παιδιά αυτής της τάξης δεν ήταν συνηθισμένα να επιλέγουν τα έργα που επιθυμούσαν ή να επιλέγουν πιο εύκολο ή πιο δύσκολο έργο, οπότε μπορεί μικρές δυσκολίες επί της διαδικασίας να ξεπερνιούνταν αν δινόταν χρόνος για αναπλαισίωση του διδακτικού συμβολαίου και τα παιδιά οικειοποιούνταν σταδιακά τον νέο τρόπο μάθησης-διδασκαλίας (Δημητρακοπούλου, 2002).

2η Φάση: Συνεντεύξεις με 10 νηπιαγωγούς

Η 2η φάση του ερευνητικού σχεδιασμού συμπεριλάμβανε ημι-δομημένες συνεντεύξεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008) με 10 νηπιαγωγούς που εργάζονταν στο νομό Αχαΐας. Οι νηπιαγωγοί επιλέχθηκαν με βάση την εθελοντική επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, οπότε το δείγμα ήταν βολικό (Creswell, 2011, σ. 182). Όλες είχαν πάνω από 15 έτη διδακτικής εμπειρίας, είχαν αποφοιτήσει από Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα και για κάποιες σχολικές χρονιές είχαν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ικανότητες. Σχεδόν οι μισές είχαν μεταπτυχιακές σπουδές, αλλά όχι στην ειδική εκπαίδευση, λίγες είχαν παρακολουθήσει κάποια ολιγόωρη επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Η συνέντευξη δομήθηκε σε δύο μέρη. Στο α' μέρος υπήρχαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, μελέτη και σχολιασμός του ορισμού για τη διαφοροποιημένη μάθηση της Tomlinson, με στόχο να αναδυθούν οι προσδιορισμοί των νηπιαγωγών για τη ΔΠ, για το ρόλο που μπορεί

να έχει στο νηπιαγωγείο και για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις διαφορές που εντοπίζουν ανάμεσα στα παιδιά. Στη συνέχεια γινόταν η παρουσίαση του προγράμματος και ακολουθούσε το β' μέρος της συνέντευξης, και πάλι με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, και με στόχο τον σχολιασμό του προγράμματος από τις νηπιαγωγούς, ώστε να διερευνηθεί εάν/ποια διαφοροποιημένα στοιχεία εντοπίζουν, εάν/ποια δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν και εάν, μετά την παρουσίαση του προγράμματος, είχαν τροποποιήσει τον προσδιορισμό της ΔΠ.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Χαρακτηριστικά	Πλήθος νηπιαγωγών δείγματος
Έτη ηλικίας 42-50	10
Αποφοίτηση από Παιδαγωγικά Τμήματα 1988-2000	10
Έτη διδακτικής εμπειρίας 15-20	10
Έχουν παρακολουθήσει Σεμινάρια / ημερίδες σχετικά με την ειδική αγωγή	3
Προϋπηρεσία σε ειδικό τμήμα νηπιαγωγείου	1 (για 2 εβδομάδες)
Είχαν κατά το παρελθόν κάποιους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους	10
Έχουν μεταπτυχιακό (όχι στην ειδική αγωγή)	4

Ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς μεταγράφηκαν σε κείμενο και προσεγγίστηκαν ποιοτικά με την αξιοποίηση της θεματικής προσέγγισης, δηλαδή της συστηματικής αναζήτησης νοημάτων που αναδύονται από τα κείμενα των συνεντεύξεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015, Τσιώλης, 2015). Αρχικά συγκροτήθηκαν τρεις μεγάλες κατηγορίες με απαγωγικό τρόπο, σύμφωνα με τα ερωτήματα της έρευνας, στις οποίες κατηγοριοποιήθηκαν τα κείμενα κάθε συνέντευξης. Στη συνέχεια αναλύθηκαν τα κείμενα κάθε κατηγορίας με σκοπό την ανάδυση θεμάτων σχετικών με τα ερωτήματα της έρευνας, μέσα από τη διαδικασία ανοικτής κωδικοποίησης, και τέλος, αφού διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες, τα δεδομένα επανακατηγοριοποιήθηκαν με την αξιοποίηση κλειστής κωδικοποίησης. Αξιοποιήθηκαν επομένως διαδικασίες ανοικτής και κλειστής κωδικοποίησης, επαγωγικής και απαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων (Kuckartz, 2014, Τσιώλης, 2015). Ως μονάδα ανάλυσης νοήματος αξιοποιήθηκε το μέρος εκείνο του γραπτού κειμένου που μπορούσε να αποδώσει νόημα (ήταν άλλοτε μια φράση, άλλοτε μια πρόταση ή περισσότερες ανάλογα με την περίπτωση) (Mason, 2011).

Δύο ερευνήτριες ασχολήθηκαν με την ανάλυση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων, με παράλληλη εργασία κωδικοποίησης και με συζητήσεις επί των κατηγοριών, των αποσπασμάτων που συγκροτούσαν κάθε κατηγορία, και επί των αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων κάθε κατηγορίας, ώστε να επιτευχθεί κοινή συμφωνία (Kuckartz, 2014).

Κατά την ανάλυση και συγγραφή των ερευνητικών κειμένων αξιοποιήθηκαν ψευδώνυμα, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς προσδιορίζουν οι νηπιαγωγοί τη ΔΠΜΔ;

Από τις δέκα νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα επτά δήλωσαν σε σχετική αρχική ερώτηση ότι γνωρίζουν ή έχουν ακούσει για την ΔΠ και τρεις ότι δεν τη γνωρίζουν (Αγαθή, Βίκυ & Ματίνα). Οι μισές νηπιαγωγοί (Αγαθή, Βίκυ, Γεωργία, Ματίνα, Φωτεινή) προσδιόρισαν άμεσα ή έμμεσα τη ΔΠ με αναφορά στην *ειδική αγωγή, σε ειδικά/κανονικά σχολεία και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξατομικευμένες παρεμβάσεις, δυσκολίες των παιδιών σε διάφορους τομείς, μεγάλες ανάγκες κάποιων παιδιών*. Οι άλλες μισές (Αλίκη, Αμαλία, Ελένη, Μάγδα, Ντίνα) αναφέρθηκαν σε *διαφορετικές τεχνικές/στρατηγικές διδασκαλίας, διαφορετικές ανάγκες μαθητών, ρυθμό ανάπτυξης, προφίλ, ετοιμότητα,*

διαφορετικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας, ενδιαφέροντα, κλίσεις και οικογενειακό περιβάλλον. Η Αλίκη αναφέρθηκε σε διαφοροποίηση που αφορά το περιεχόμενο, τη διδασκαλία και το αποτέλεσμα. Η Ντίνα σε διαφοροποίηση διδασκαλίας επειδή αποδέχεται τις ανάγκες των παιδιών, το ρυθμό ανάπτυξης, τις ιδιαιτερότητες, το προφίλ και την ετοιμότητά. Μόνο η Αλίκη και η Αμαλία αναφέρθηκαν στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών στη διδασκαλία.

Πίνακας 2. Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το α' μέρος της συνέντευξης με τις νηπιαγωγούς που συνδέουν την ΔΠ με την ειδική αγωγή.

Νηπ/γοί	Αποσπάσματα συνεντεύξεων
Αγαθή	[...] είναι κάποιο μοντέλο που αναγκάζεσαι λόγω των συνθηκών να διαφοροποιήσεις τη διδασκαλία σου, δηλαδή εκεί που θα λειτουργείς με έναν άλφα τρόπο αναγκάζεσαι να χρησιμοποιείς έναν βήτα τρόπο, είτε έχει να κάνει με συνθήκες δουλειάς, είτε με παιδιά [...] κάθε χρόνο θα εμφανιστεί κάποιο παιδί διαφορετικό από το μέσο όρο άρα αναγκαστικά θα διαφοροποιηθείς [...] είναι πολύ δύσκολο σε ένα κανονικό σχολείο να ενσωματώσεις ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γιατί δεν υπάρχει ούτε υλικοτεχνική υποδομή ούτε υπάρχει βοηθός [...]
Βίκυ	[...] εικάζω ότι έχει να κάνει με την ειδική αγωγή [...]
Γεωργία	[...] είναι τρόπος αντιμετώπισης του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, ενός παιδιού που μπορεί να έχει κάποια προβλήματα ή ειδικές ικανότητες ή οτιδήποτε κι αν υπάρχει ανάγκη πρέπει να δημιουργηθούν κάποιες εξατομικευμένες παρεμβάσεις από τη νηπιαγωγό γι' αυτό το παιδί [...]
Ματίνα	[...] μια διδασκαλία εξατομικευμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων παιδιών [...] κάποιες χρονιές μπορεί να τύχει κάποια παιδιά με πολύ μεγάλες ανάγκες . Φέτος δεν έχουμε τέτοια παιδιά [...]
Φωτεινή	[...] είναι κάτι πιο εξειδικευμένο από τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούμε στο νηπιαγωγείο, να έχεις δηλαδή συγκεκριμένο στόχο, να χρησιμοποιείς συγκεκριμένα εργαλεία και συγκεκριμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων [...] τώρα που δεν είναι μόνο τα ειδικά σχολεία που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες [...]

Πίνακας 3. Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το α' μέρος της συνέντευξης με τις νηπιαγωγούς που συνδέουν την ΔΠ είτε με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, είτε με διαφορετικούς τρόπους μάθησης των παιδιών.

Νηπ/γοί	Αποσπάσματα συνεντεύξεων
Αλίκη	[...] διδακτική προσέγγιση που λαμβάνουμε υπόψη μας τα ενδιαφέροντα , τις κλίσεις των παιδιών και το οικογενειακό περιβάλλον ή την προέλευση των παιδιών, με βάση αυτό διαμορφώνουμε τη διδασκαλία μας, ως προς το περιεχόμενο , τη διδασκαλία και το αποτέλεσμα [...]
Αμαλία	[...] είναι μια μέθοδος που αφουγκράζεσαι τις ανάγκες των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους, προσπαθείς να ανακαλύψεις τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να τα βοηθήσεις να αναπτυχθούν, να μάθουν με διαφορετικούς τρόπους [...]
Ελένη	[...] όταν διαφοροποιείς το πρόγραμμά σου ακολουθείς τεχνικές στρατηγικές που να είναι πολλές και διαφορετικές έτσι ώστε να ακουμπήσεις τις ανάγκες των μαθητών , γιατί δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο [...]
Μάγδα	[...] μια διδασκαλία όχι κλασσική, αλλά που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε παιδιού [...] όλοι οι μαθητές δεν είναι ίδιοι, δεν έχουν ίδιες ικανότητες, ούτε το ίδιο επίπεδο γνώσεων, άρα θα πρέπει ο τρόπος διδασκαλίας να συμβαδίζει με τις ανάγκες του κάθε παιδιού, να υπάρχουν δηλαδή ευέλικτες δραστηριότητες [...]
Ντίνα	[...] η διδασκαλία που πρώτα από όλα αποδέχεται τις ανάγκες των παιδιών , το ρυθμό ανάπτυξης , τις ιδιαιτερότητες , το προφίλ και την ετοιμότητά τους [...] να σχεδιάσει δραστηριότητες με διαφορετικά μέσα διδασκαλίας και διαφορετικές μεθόδους σε ομάδες, μεμονωμένα, δυάδες, για κάθε δραστηριότητα γιατί το κάθε παιδί μαθαίνει με το δικό του τρόπο [...]

Στους Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το α' μέρος των συνεντεύξεων με τις δέκα νηπιαγωγούς, σύμφωνα με τα οποία φαίνεται να αναδύονται δύο είδη προσδιορισμού:

-ένας προσδιορισμός της ΔΠ με αναφορά στην *ειδική αγωγή* (βλ. Πίνακα 2) και
-ένας προσδιορισμός σύμφωνα με τον οποίο η ΔΠ αναφέρεται *είτε σε διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, είτε σε διαφορετικούς τρόπους μάθησης των παιδιών (λόγω διαφορετικών αναγκών, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων κτλ.)* (βλ. Πίνακα 3).

Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης οι νηπιαγωγοί καλούνται και πάλι να προσδιορίσουν την ΔΠ καθώς και τυχόν τροποποιήσεις σε σχέση με τις αρχικές τους απόψεις. Από τις 10 νηπιαγωγούς, πέντε εξακολουθούσαν να προσδιορίζουν την ΔΠ προσεγγίζοντας ορισμούς της βιβλιογραφίας (Αλίκη, Αμαλία, Ελένη, Μάγδα, Ντίνα), μία τροποποίησε την άποψή της διακρίνοντας την ΔΠ από την ειδική αγωγή και προσεγγίζοντας ορισμούς της βιβλιογραφίας (Βίκυ), δύο συνέχισαν να την ταυτίζουν με την ειδική αγωγή (Αγαθή και Γεωργία) και δύο τροποποίησαν τις απόψεις τους αλλά μάλλον με αδιευκρίνιστο τρόπο (Φωτεινή και Ματίνα).

[...] αποτελεί εργαλείο για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες των μαθητών γιατί ο ένας μαθητής είναι αυτόνομη προσωπικότητα, υπάρχει μία συνολική συμπεριφορά για να λειτουργήσει η ομάδα και η τάξη αλλά υπάρχουν εξειδικευμένες ατομικές επικοινωνίες, συμπεριφορές για κάθε μαθητή [...] είναι ένας εξειδικευμένος τρόπος που δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να ανταποκριθεί και να έχει τα ίδια αποτελέσματα κι ας μην υπάρχουν οι εξίσου δυνατότητες, του δίνεις τα εργαλεία χωρίς βέβαια να τον βοηθάς [...] είναι αρωγός να λυθούν κάποια επιπλέον προβλήματα που μπορεί να έχει κάποιος μαθητής ή να πάρει θάρρος, αυτοπεποίθηση που μπορεί ένας καλός μαθητής να μην έχει [...] (Φωτεινή)

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αξιολογούν οι νηπιαγωγοί τις διαφορές των μαθητών στα ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες και τι σημασία προσδίδουν στο ρόλο ΔΠΔΜ για το νηπιαγωγείο;

Κατά το α' μέρος της συνέντευξης (πριν την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος) οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να περιγράψουν αν εντοπίζουν διαφορές στους μαθητές τους και να σχολιάσουν τον τρόπο με τον οποίο τις αξιολογούν. Πέντε νηπιαγωγοί (Βίκυ, Ελένη, Αμαλία, Αλίκη, Μάγδα) θεωρούν ότι πάντα υπάρχουν μαθητές με διαφορές σε ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες, εμπειρίες, μαθησιακό προφίλ. Από αυτές τις πέντε νηπιαγωγούς, οι τέσσερις (Ελένη, Αμαλία, Αλίκη, Μάγδα) έχουν προσδιορίσει τη διαφοροποιημένη προσέγγιση σε συνάφεια με τους ορισμούς της βιβλιογραφίας κατά το α' μέρος της συνέντευξης, ενώ η μία, η Βίκυ είναι η νηπιαγωγός που άλλαξε προσδιορισμό και προσέγγισε αυτόν της βιβλιογραφίας κατά το β' μέρος της συνέντευξης.

[...] κάθε χρονιά υπάρχει κάτι διαφορετικό [...] φέτος είναι μερικά (ενν. παιδιά) που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, εκφράζονται με τη ζωγραφική, το χορό, το τραγούδι [...] είναι λογικό γιατί οι άνθρωποι δεν είμαστε ίδιοι [...] (Ελένη)

Μία νηπιαγωγός, η Ντίνα, η οποία και αυτή έχει προσδιορίσει την διαφοροποιημένη προσέγγιση σύμφωνα με τους ορισμούς της βιβλιογραφίας κατά το α' μέρος, αναφέρεται σε διαφορές μαθητών, οι οποίες *τυχαίνει να συμβαίνουν κάποιες χρονιές*. Μοιάζει, δηλαδή να μη δέχεται ότι όλοι οι μαθητές είναι διαφορετικοί. Την ίδια άποψη φαίνεται να μοιράζονται άλλες τέσσερις νηπιαγωγοί (Φωτεινή, Αγαθή, Γεωργία, Ματίνα) σχολιάζοντας ότι *τυχαίνει κάποιες χρονιές, μόνο φέτος, έχουμε δύο παιδιά από άλλη χώρα, αν εξαιρέσω δύο Ρομά, δηλαδή με αναφορά στις διαφοροποιήσεις των μαθητών σαν να πρόκειται για κάποια εξαίρεση*. Αυτές οι τέσσερις εκπαιδευτικοί, κατά το α' μέρος της συνέντευξης, προσδιόρισαν την διαφοροποιημένη προσέγγιση με αναφορά στην ειδική αγωγή.

[...] τις προηγούμενες χρονιές μου είχαν τύχει παιδιά με διαφορετικά ενδιαφέροντα και προβλήματα σοβαρά [...] δεν είμαι άτομο της ειδικής αγωγής [...] δεν θεωρώ τίποτα αρνητικό αρκεί εμείς οι εκπαιδευτικοί να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε σε αυτές τις καταστάσεις [...] (Φωτεινή)

Μετά την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος οι εννιά νηπιαγωγοί διατυπώνουν την άποψη ότι οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές είναι κάτι θετικό, αναμενόμενο, λογικό, δεν είναι εμπόδιο, εκτός από την Αγαθή, η οποία ταυτίζοντας τις διαφορές των μαθητών με τις ειδικές ανάγκες και με άμεση αναφορά στη νοητική υστέρηση αναφέρει:

είναι πολύ δύσκολο σε ένα κανονικό σχολείο να ενσωματώσεις ένα παιδί με εκπαιδευτικές ανάγκες [...] όταν αναφερόμαστε σε θέματα νοητικής στέρξης δεν είναι καθόλου καλό [...] (Αγαθή)

Στο β' μέρος, όλες οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία της ΔΠΔΜ, αλλά άλλες την εντοπίζουν στην αντιμετώπιση των ηλικιακών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ νηπίων και προνηπίων στην τάξη του νηπιαγωγείου, άλλες αναφέρονται στην αναγκαιότητα να συμβαδίσουν όλα τα παιδιά μεταξύ τους, και κάποιες άλλες προβάλλουν το επιχείρημα που έχει απασχολήσει σε διαφορετικές χρονικές περιόδους την εκπαιδευτική κοινότητα «κανένα παιδί να μην μείνει πίσω».

Μετά την παρουσίαση των δραστηριοτήτων όλες οι νηπιαγωγοί εξακολουθούσαν να αναγνωρίζουν τη σημασία της διαφοροποιημένης προσέγγισης, αφού θεωρούν ότι είναι ένας τρόπος οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές, η συγκεκριμένη διδασκαλία κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και είναι μια διδασκαλία που πρέπει να αναπροσαρμόζεται κάθε χρόνο στα δεδομένα της τάξης.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Αναγνωρίζουν/χρησιμοποιούν πρακτικές ΔΠΔΜ οι εκπαιδευτικοί, και αν ναι σύμφωνα με όλους τους άξονες/στοιχεία διαφοροποίησης;

Κατά το β' μέρος της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί, σχολίασαν το πρόγραμμα διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που τους παρουσιάσαμε, με επικέντρωση στα είδη διαφοροποίησης που εντόπισαν, καθώς και στα είδη των διαφοροποιήσεων που ενδεχομένως εφαρμόζουν στην τάξη τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα σχετικά δεδομένα ανάλογα με τα στοιχεία διαφοροποίησης που αξιοποιήθηκαν στο πρόγραμμα και σε συσχέτισμό με τους προσδιορισμούς των νηπιαγωγών για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στο α' και β' μέρος της συνέντευξης.

Ατομικό/ομαδικό: Από τις 10 νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα όλες εντόπισαν το ομαδικό/ατομικό στοιχείο διαφοροποίησης, αλλά μόνο 4 δήλωσαν ότι το εφαρμόζουν στην τάξη τους: Βίκυ, Ελένη, Μάγδα (προσδιόριζαν από την αρχή της συνέντευξης την διαφοροποιημένη προσέγγιση με τρόπο συναφή προς τη βιβλιογραφία), Φωτεινή (αρχικώς την ταύτιζε με την ειδική αγωγή και στη συνέχεια οι προσδιορισμοί έγιναν μάλλον πιο συγκεκριμένοι και αόριστοι).

Βαθμός δυσκολίας: Η νηπιαγωγός Αμαλία, η οποία προσδιόρισε σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με τρόπο που πλησιάζει τους ορισμούς της βιβλιογραφίας, δεν φάνηκε να αναγνωρίζει ότι στο πρόγραμμα εφαρμόστηκε η διαφοροποίηση ως προς το βαθμό δυσκολίας. Οι υπόλοιπες 9 νηπιαγωγοί, εντόπισαν τη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων σε δύσκολες (2 αστεράκια) και εύκολες (1 αστεράκι), ως στοιχείο διαφοροποίησης του προγράμματος. Από αυτές μόνο 2 δήλωσαν ότι το εφαρμόζουν, η Ελένη και η Μάγδα, οι οποίες προσδιόριζαν από την αρχή τη ΔΠΔΜ με συναφή προς τη βιβλιογραφία τρόπο.

Αξιοποίηση ενδιαφέροντος παιδιών: Από το σύνολο των νηπιαγωγών της έρευνας, οι 6 αναφέρθηκαν στο στοιχείο της αξιοποίησης του ενδιαφέροντος των παιδιών, ως στοιχείο

διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν, ενώ μόνο 1 δήλωσε ότι το αξιοποιεί κατά τη διδασκαλία της στην τάξη, η Βίκυ (διαχώρισε στο β' μέρος της συνέντευξης τον προσδιορισμό της ΔΠΔΜ προσεγγίζοντας τη σχετική βιβλιογραφία).

Περιεχόμενο: Μόνο 3 νηπιαγωγοί εντόπισαν ότι όλες οι δραστηριότητες, ανεξαρτήτως των στοιχείων διαφοροποίησης, στοχεύουν την προσέγγιση από τα παιδιά του ίδιου μαθησιακού περιεχομένου ή μαθησιακού στόχου, οι Βίκυ, Ματίνα και Μάγδα, και από αυτές μόνο η Μάγδα ανέφερε ότι εφαρμόζει ανάλογη στρατηγική στην τάξη της.

Τρόπος παρουσίασης: Αντίστοιχα μόνο 3 νηπιαγωγοί εντόπισαν διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων της εργασίας των παιδιών, οι Αγαθή, Αλίκη και Μάγδα, και από αυτές μόνο η Μάγδα ανέφερε ότι εφαρμόζει αυτό το διαφοροποιημένο στοιχείο στη διδασκαλία της.

Οι δύο νηπιαγωγοί Αγαθή και Γεωργία, που προσδιόρισαν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση ταυτίζοντάς την με την ειδική αγωγή, τόσο στο α' μέρος της συνέντευξης όσο και στο β', δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζουν κανένα στοιχείο διαφοροποίησης. Οι νηπιαγωγοί Ντίνα, Αμαλία και Αλίκη, οι οποίες από την αρχή ως το τέλος της συνέντευξης προσδιόριζαν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με τρόπο συναφή προς τη βιβλιογραφία, αφενός δεν εντόπισαν όλα τα στοιχεία διαφοροποίησης του προγράμματος (η Αλίκη εντόπισε 4, η Ντίνα 3 και η Αμαλία 1) και αφετέρου όπως δήλωσαν δεν αξιοποιούν κανένα από τα στοιχεία διαφοροποίησης στην δική τους καθημερινή πρακτική.

Η νηπιαγωγός Βίκυ είναι η μόνη νηπιαγωγός που ξεκίνησε τη συνέντευξη ταυτίζοντας τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με την ειδική αγωγή και στη συνέχεια τροποποίησε την άποψή της προσεγγίζοντας τους ορισμούς της βιβλιογραφίας. Η Βίκυ, εντόπισε τέσσερα στοιχεία διαφοροποίησης από τα πέντε συνολικά, είναι η μόνη νηπιαγωγός που εντόπισε τέσσερα στοιχεία, και δήλωσε ότι εφαρμόζει δύο από αυτά: το ατομικό/ομαδικό και το ενδιαφέρον των παιδιών (μόνο αυτή δήλωσε ότι το αξιοποιεί στην τάξη).

Η νηπιαγωγός Μάγδα, τόσο στο α' μέρος της συνέντευξης όσο και στο β', προσδιόρισε τη διαφοροποιημένη προσέγγιση με τρόπο συναφή προς τους ορισμούς που συναντούμε στη βιβλιογραφία. Εντόπισε όλα τα στοιχεία διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος που της παρουσιάσαμε (και είναι η μόνη) και ανέφερε ότι εφαρμόζει 4 στοιχεία διαφοροποίησης από 5 συνολικά, τα περισσότερα από όλες τις νηπιαγωγούς της έρευνας. Η Μάγδα δήλωσε σε άτυπη συζήτηση που ακολούθησε τη συνέντευξη, ότι είχε εφαρμόσει τη ΔΠΔΜ για δύο έτη, κατά τα οποία είχε αποσπαστεί σε νηπιαγωγείο της Κύπρου, αλλά δεν γνώριζε ή δεν θυμόταν ότι ονομάζεται έτσι.

Θεωρούσα ότι είναι ο βασικός τρόπος διδασκαλίας, απλά δεν γνώριζα ότι ονομάζεται διαφοροποίηση [...] αυτός ο τρόπος είχε ενδιαφέρον αλλά το γεγονός ότι ξόδευες πολλές ώρες στο σπίτι με κούραζε αρκετά. (Μάγδα)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τη ΔΠ και πιο συγκεκριμένα αναζητήσαμε τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί της έρευνας προσδιορίζουν τη ΔΠΔΜ (ερευνητικό ερώτημα 1). Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων δύο προσδιορισμοί κυριαρχούν. Ένας σύμφωνα με τον οποίο η ΔΠΔΜ ταυτίζεται με την ειδική αγωγή (βλ. και Καμπεζά, 2020) και ένας ο οποίος μοιάζει να προσεγγίζει τους σχετικούς ορισμούς που συναντάμε στη βιβλιογραφία. Επτά νηπιαγωγοί μένουν σταθερές στους προσδιορισμούς στο α' και β' μέρος της συνέντευξης, ενώ τρεις φαίνεται να μετακινούνται, μία προς τους ορισμούς της βιβλιογραφίας και δύο προς μάλλον ασαφείς προσδιορισμούς (βλ. Πίνακες 2 και 3). Αυτή η μετακίνηση πιθανόν δείχνει ότι η μελέτη και ο σχολιασμός του ορισμού της Tomlinson και του εκπαιδευτικού προγράμματος με διαφοροποιημένες δραστηριότητες, που έγινε κατά τη διάρκεια της

συνέντευξης, επηρέασε τις νηπιαγωγούς, χωρίς όμως αυτή η επιρροή να είναι επαρκής, ώστε όλες να καταλήξουν σε προσδιορισμούς που προσεγγίζουν τους ορισμούς της βιβλιογραφίας (βλ. και Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020, Σφυρόερα, 2020).

Αναζητώντας τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί της έρευνας αξιολογούν τις διαφορές των μαθητών στα ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες και τη σημασία που προσδίδουν στο ρόλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης για το νηπιαγωγείο (ερευνητικό ερώτημα 2), η ανάλυση των δεδομένων μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι όλες οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν πως ο ρόλος της διαφοροποιημένης προσέγγισης είναι σημαντικός, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι κάποιες θεωρούν πως αφορά μόνο την ειδική αγωγή. Οι νηπιαγωγοί που προσδιορίζουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση σύμφωνα με τους ορισμούς της βιβλιογραφίας, δέχονται ότι οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές πάντα υπάρχουν και δεν αποτελούν εξαίρεση. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί που ταυτίζουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική με την ειδική αγωγή θεωρούν ότι οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές είναι κάτι περιστασιακό, που κάποιες φορές τυχαίνει να υπάρχουν και κάποιες όχι. Αυτό σημαίνει ότι ερμηνεύουν τις διαφορές, κατ' αναλογία με τον προσδιορισμό της διαφοροποιημένης προσέγγισης, διαφορές ως ειδικές ανάγκες, αποδεχόμενες ότι η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο αφορά ένα «μέσο μαθητή» με κοινά χαρακτηριστικά (Κουτσελίνη, 2009, σ.3, Σφυρόερα, 2020)

Διερευνώντας αν οι νηπιαγωγοί της έρευνας αναγνωρίζουν / χρησιμοποιούν πρακτικές διαφοροποιημένης προσέγγισης και σύμφωνα με ποιους άξονες / στοιχεία διαφοροποίησης (ερευνητικό ερώτημα 3), διαπιστώσαμε ότι, από τα διάφορα στοιχεία, το ατομικό/ομαδικό και το στοιχείο της διαβαθμισμένης δυσκολίας, ήταν μάλλον τα δύο πιο οικεία στις νηπιαγωγούς της έρευνας. Το κοινό μαθησιακό περιεχόμενο/στόχος, και η διαφοροποίηση του τρόπου παρουσίας, φάνηκε να δυσκολεύουν τις νηπιαγωγούς της έρευνας αφού ήταν λίγες αυτές που τα εντόπισαν, ως χαρακτηριστικά του προγράμματος. Πέντε νηπιαγωγοί της έρευνας δηλώνουν ότι δεν αξιοποιούν κανένα στοιχείο διαφοροποίησης στην καθημερινή τους διδασκαλία και αυτές προέρχονται τόσο από εκείνες που προσδιορίζουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση σύμφωνα με τους ορισμούς της βιβλιογραφίας, όσο και από εκείνες που φαίνεται να την ταυτίζουν με την ειδική.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τέσσερις από αυτές τις πέντε εκπαιδευτικούς, αυθόρμητα αναφέρονται σε δυσκολίες εφαρμογής-εξειδίκευσης:

Είναι αρκετά δύσκολο να κάνεις διαφοροποιημένη διδασκαλία, απαιτεί χρόνο, γνώσεις και να δίνεις μεγάλη σημασία στην τάξη. Είναι δύσκολο να φτιάξεις δραστηριότητες με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, διαφορετικές ομάδες. (Ντίνα)

Δεν μπορώ να πω ότι στα ελληνικά νηπιαγωγεία λειτουργεί αυτό με τις ομάδες γιατί οι ομάδες δεν υπάρχουν στο DNA μας, δηλαδή εάν κάποιο παιδί πρέπει να επιλέξει κάποιο παιδί, τότε θα επιλέξει τον φίλο του. (Αγαθή)

Δεν κατασκευάζω τόσο πολύ υλικό, θέλει απίστευτη σχεδίαση και δεν μπορεί να γίνεται σε καθημερινή βάση, θέλει πολύ χρόνο [...] (Αλίκη)

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εκπαιδευμένοι να το κάνουν αυτό και για να το κάνει κανείς πρέπει να υπάρχει υποστήριξη, κάτι που δεν υπάρχει στα νηπιαγωγεία. (Γεωργία)

Αυτές οι δυσκολίες εφαρμογής είναι πιθανό να κρύβουν περισσότερες παρανοήσεις σε σχέση με την παιδαγωγική της ΔΠΔΜ (βλ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020), και θα άξιζε περαιτέρω εις βάθος διερεύνηση.

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί που χρειάζεται να αναφερθούν. Αν και η εθελοντική συμμετοχή των νηπιαγωγών και η σχέση μας με αυτές επέτρεψε τη δημιουργία θετικού κλίματος συνέντευξης και άνετης έκφρασης των απόψεων των συμμετεχόντων, το δείγμα ήταν βολικό και πολύ μικρό. Θα ήταν ενδιαφέρουσα η διεύρυνση του δείγματος σε επόμενη σχετική έρευνα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν αξιολογήθηκε ως προς την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων, για λόγους χρονικού περιορισμού της έρευνας. Ωστόσο, φάνηκε ότι η παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προσαρμοσμένου σε πραγματικές συνθήκες και ανάγκες παιδιών νηπιαγωγείου, ως πλαίσιο συζήτησης και σχολιασμού, αντί γενικών ερωτήσεων ή υποθετικών σεναρίων, μάλλον διευκόλυνε τις νηπιαγωγούς να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Ιδιαίτερη αξία θα είχε η μελέτη και της άποψης ή των προτιμήσεων των ίδιων των μαθητών. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου θα προτιμούσαν δραστηριότητες, οι οποίες θα εφάρμοζαν διαφοροποιημένη προσέγγιση από εκείνες που ακολουθούν πιο συμβατικό τρόπο διδασκαλίας;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Burkett, J. A. (2013). *Teacher Perception on Differentiated Instruction and Its Influence on Instructional Practice*. Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή Oklahoma State University. Ανασύρθηκε από: <https://www.proquest.com/docview/1427918798>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Δημητρακοπούλου Α. (2002). Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη. (Επιμέλεια) *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογία για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 57-81.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανασύρθηκε από: http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf
- Δόλγηρα, Π. (2016). *Εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο*. Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανασύρθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/289625/files/GRI-2017-19289.pdf>
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 12-29. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25544>
- Κακανά, Δ, & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται* (Τόμος 2), Αθήνα: Gutenberg, 16-40.
- Καμπεζά, Μ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Αναδεικνύοντας τη σημασία της προαξιολόγησης και τη σύνδεσή της με διαδικασίες αντίληψης των ιδεών των παιδιών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 97-118. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25548>
- Καμπεζά, Μ., & Καρέλου, Μ.-Α. (2019). Διερευνώντας τις ιδέες των παιδιών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης: ένα παράδειγμα για τις κανονικότητες (μοτίβα). Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, 200-209. Ανακτήθηκε από: <http://www.omer.gr/συνέδρια/241-11ο-συνέδριο.html>

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice and using software*. Los Angeles: SAGE
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σφυρόερα, Μ. (2020). Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 119-142. doi:<https://doi.org/10.12681/dial.25549>
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Διδακτική Μεθοδολογία, 26/34. Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/903>
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 473 -498.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 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 (2/3), 119-145. Ανασύρθηκε από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1014.3110&rep=rep1&type=pdf>
- Υ.ΠΑΙ.Θ./Ι.Ε.Π. (2014α) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανασύρθηκε από: <http://repository.edulll.gr/1947>
- Υ.ΠΑΙ.Θ./Ι.Ε.Π. (2014β) *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανασύρθηκε από: <http://repository.edulll.gr/1859>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανασύρθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Ι.Ε.Π. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανασύρθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ-ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΡΑΣΕΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p><i>Ο Φιφίκος αφηγείται το ταξίδι του στην Τριγωνοχώρα και στην Τετραγωνοχώρα. Εκεί συνάντησε και βοήθησε τους δεινόσαυρους να βρουν ο καθένας τη φωλιά του.</i></p> <p>Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά φωτογραφία με τα υλικά της δράσης.</p> <p><i>Στο συνέχεια του ταξιδιού του στις δύο χώρες βοήθησε στην κατασκευή σπιτιών και αυτοκινήτων..</i></p> <p>Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά φωτογραφία με τα υλικά της δράσης.</p> <p><i>Στα σύνορα της Τριγωνοχώρας και της Τετραγωνοχώρας επισκέφτηκε ένα κάστρο και βοήθησε στην κατασκευή του.</i></p> <p>Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά φωτογραφία με τα υλικά της δράσης.</p> <p><i>Τέλος, βοήθησε να διοργανωθεί ένα Πικ – νικ για να γιορτάσουν όλα μαζί τα σχήματα την Παγκόσμια Ημέρα Σχημάτων.</i></p> <p>Η ερευνήτρια-νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά φωτογραφία με τα υλικά της δράσης.</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> -μία από 4 δραστηριότητες με διακριτά αντικείμενα/υλικά και αντίστοιχα με διακριτό περιβάλλον/χώρο εργασίας (α.δεινόσαυρους-φωλιές-τραπεζάκια, β.πικ νικ-κουζινικά-κουκλόσπιτο, γ.κάστρο-τουβλάκια-μοκέτα, δ.δρόμοι-αυτοκίνητα-πάτωμα) -τον ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα της εργασίας (ατομικό ή σε ζεύγη) -το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας (σύνθετο ή πιο απλό). <p>Τα παιδιά επιλέγουν σύμφωνα με το πλαίσιο που παρουσιάζει προφορικά η ερευνήτρια-νηπιαγωγός και τις φωτογραφίες που τους δείχνει.</p>
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: «ΤΡΙΓΩΝΟΣΑΥΡΟΙ & ΤΕΤΡΑΓΩΝΟΣΑΥΡΟΙ»	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p><u>Πλαίσιο:</u> Ο Φιφίκος βοηθά τους δεινόσαυρους να βρουν τις φωλιές τους</p> <p><u>Μαθησιακός στόχος:</u> Να συνδυάσουν το γεωμετρικό σχήμα με το σώμα (τρίγωνο/τριγωνική πυραμίδα, τετράγωνο/κύβος)</p> <p><u>Η δράση των παιδιών:</u> Τα παιδιά δημιουργούν με κολλάζ τους τριγωνόσαυρους και τετραγωνόσαυρους (μικρούς ή μεγάλους) κολλώντας πάνω τους τρίγωνα ή τετράγωνα αγκάθια. Ο βαθμός δυσκολίας εξαρτάται από την ύπαρξη ή όχι περιγραμμάτων για τη θέση και το σχήμα των αγκαθιών. Έπειτα τοποθετούν κάθε δεινόσαυρο στην φωλιά του (τριγωνική πυραμίδα ή κύβος).</p> <p><u>Η παρουσίαση:</u> Ενημερώνονται προς το τέλος της εργασίας ότι μπορούν να παρουσιάσουν αυτό που έφτιαξαν είτε προφορικά, είτε μέσω σχεδίου, είτε με φωτογράφιση.</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> -τον ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα της εργασίας (χάρτινο μεγάλο για την ομάδα ή μικρό δεινόσαυρο για τα ατομικά έργα) -το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας (με περίγραμμα σχημάτων-αγκαθιών το πιο εύκολο έργο και χωρίς περιγράμματα το πιο δύσκολο, και με σήμανση 1 αστεράκι ή 2 το πιο δύσκολο) -τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους: προφορικά, με σχέδιο, με φωτογράφιση και επίδειξη
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ «ΣΧΗΜΑΤΟΔΡΟΜΟΙ»	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p><u>Πλαίσιο:</u> Ο Φιφίκος βοηθά στο σχηματισμό των δρόμων (επίπεδα σχήματα) και στο χτίσιμο των σπιτιών (γεωμετρικά σώματα).</p> <p><u>Μαθησιακός στόχος:</u> Να συνδυάσουν το γεωμετρικό σχήμα με το σώμα (τετράγωνο/κύβο, κύκλο/σφαίρα).</p> <p><u>Η δράση των παιδιών:</u> Τα παιδιά δημιουργούν με κολλάζ τους τετραγωνόδρομους/κυκλόδρομους με χάρτινα αντίστοιχα σχήματα και με βαθμό δυσκολίας ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι περιγραμμάτων των σχημάτων στον χάρτη (αξιοποιήθηκε μεγάλο χαρτόνι με σχηματισμένο τον δρόμο). Στη συνέχεια επιλέγουν και τοποθετούν τα σπίτια χρησιμοποιώντας τα αυτοκίνητα με το αντίστοιχο σχήμα (αυτοκόλλητα πάνω στα αυτοκίνητα τετραγωνό/κυκλικό σχήμα στο καπό).</p> <p><u>Η παρουσίαση:</u> Ενημερώνονται προς το τέλος της εργασίας ότι μπορούν να παρουσιάσουν αυτό που έφτιαξαν είτε προφορικά, είτε μέσω σχεδίου, είτε με φωτογράφιση.</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα έργου, επιλέγοντας χάρτη πόλης (για τα ζευγάρια) ή χάρτη γειτονιάς (για ατομικό έργο). -το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας (με περιγράμματα για τη θέση και το σχήμα των σπιτιών και των πλακών του δρόμου ήταν η πιο εύκολη εργασία, χωρίς περιγράμματα η πιο δύσκολη και με ανάλογη σήμανση, με 1 ή 2 αστεράκια). -τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους: προφορικά, με σχέδιο, με φωτογράφιση και επίδειξη

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ «ΚΑΣΤΡΑ»	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p><u>Πλαίσιο:</u> Ο Φιφικός βοηθάει στη δημιουργία των κάστρων. <u>Μαθησιακός στόχος:</u> Να συνδυάσουν το γεωμετρικό σχήμα με το σώμα (τετράγωνο/κύβο, κύκλο/σφαίρα) <u>Η δράση των παιδιών:</u> Να χρησιμοποιήσουν τα ξύλινα τουβλάκια (σφαίρες/κύβοι) για να δημιουργήσουν το κάστρο που απεικονίζεται στην καρτέλα που επιλέγουν (με ή χωρίς περιγράμματα) <u>Η παρουσίαση:</u> Ενημερώνονται προς το τέλος της εργασίας ότι μπορούν να παρουσιάσουν αυτό που έφτιαξαν είτε προφορικά, είτε μέσω σχεδίου, είτε με φωτογράφιση.</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν: -ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα της εργασίας (μεγάλο κάστρο τα ομαδικά, μικρότερο τα ατομικά) -το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας ανάλογα (η εύκολη με περιγράμματα για τη θέση και το είδος του σχήματος, χωρίς περιγράμματα η πιο δύσκολη και με ανάλογη σήμανση, με 1 ή 2 αστεράκια) -τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους: προφορικά, με σχέδιο, με φωτογράφιση και επίδειξη</p>
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ «ΠΙΚ-ΝΙΚ»	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p><u>Πλαίσιο:</u> Ο Φιφικός βοηθά τους κατοίκους των δύο χωρών να οργανώσουν το πικ νικ για την γιορτή τους. <u>Μαθησιακός στόχος:</u> Να συνδυάσουν τα γεωμετρικά σχήματα με τα σώματα (τετράγωνο/κύβο, κύκλο/σφαίρα, τρίγωνο/πυραμίδα) <u>Η δράση των παιδιών:</u> Τα παιδιά τακτοποιούν τα τραπεζομάντηλα του πικ-νικ, βάζοντας στη θέση τους τα σκεύη και φαγητά, αντιστοιχίζοντας ουσιαστικά τα αντικείμενα-σώματα (διάφορα είδη τροφίμων και δοχείων) με τα ταιριαστά περιγράμματα σχημάτων που υπάρχουν σχεδιασμένα στο τραπεζομάντιλο/σουπλά του πικ-νικ. <u>Η παρουσίαση:</u> Ενημερώνονται προς το τέλος της εργασίας ότι μπορούν να δείξουν στους άλλους αυτό που έφτιαξαν είτε με προφορική παρουσίαση είτε μέσω κάποια ζωγραφιάς, είτε με φωτογράφιση.</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν: -τον ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα της εργασίας (τραπεζομάντηλο για το ομαδικό έργο, σουπλά για το ατομικό) -το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας (με περιγράμματα προσδιορίζεται η θέση και το σχήμα όλων των αντικειμένων στα πιο εύκολα έργα ενώ στα πιο δύσκολα μόνο μερικών) -τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους: προφορικά, με σχέδιο, με φωτογράφιση και επίδειξη</p>
ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
<p>Τα παιδιά παρουσιάζουν στην ολομέλεια και στον Φιφικό τα αποτελέσματα των δράσεων που επέλεξαν να υλοποιήσουν..</p>	<p>Τα παιδιά επιλέγουν: -ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα παρουσίασης -τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους: προφορικά, με σχέδιο, με φωτογράφιση και επίδειξη</p>