

International Conference

# Differentiation

of instruction for teacher professional Development  
and students' Success (DiDeSu)

Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη  
των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών



[www.didesu.cy.net](http://www.didesu.cy.net)  
[info@didesu.cy.net](mailto:info@didesu.cy.net)

**26<sup>th</sup> & 27<sup>th</sup> of May, 2017**

Cleopatra Hotel,  
Nicosia



# DiDeSu



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ  
CYPRUS PEDAGOGICAL INSTITUTE



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA



Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău

PEDAGOŠKI INŠTITUT



Erasmus+

## Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο



Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την  
επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών  
και την επιτυχία των μαθητών

Differentiation of instruction for teacher professional  
Development and students' Success

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

CONFERENCE PROCEEDINGS

Παρασκευή **26 Μαΐου 2017** και Σάββατο **27 Μαΐου 2017**  
Ξενοδοχείο Κλεοπάτρα, Λευκωσία

Friday **26<sup>th</sup> of May** and Saturday **27<sup>th</sup> of May, 2017**  
Cleopatra Hotel, Nicosia



**Επιμέλεια ηλεκτρονικής έκδοσης:**

Χρίστος Παρπούνας, *Συντονιστής Υ.Α.Π.*

Παναγιώτης Πετρίδης, *Λειτουργός Π.Ι.*

Έφη Παπαριστοδήμου, *Λειτουργός Π.Ι.*

© ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ

ISBN: 978-9963-0-9199-7

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. <b>Δυσκολίες και προκλήσεις στην ανάπτυξη διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας</b> , Σουζάνα Παντελιάδου, Αναστασία Χιδερίδου-Μανδαρή, Μιχαέλα-Δέσποινα Παπά	5
2. <b>Διερεύνηση των στάσεων και πεποιθήσεων υποψήφιων εκπαιδευτικών Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης</b> , Μαρία Σακελλαρίου, Ξένια Μήτση	17
3. <b>Using learning trajectories as a tool for differentiated instruction in STEM Education</b> , Theodosia Theodosiou, Marina Appiou-Nikiforou	33
4. <b>Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην υιοθέτηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως πολιτικής της σχολικής μονάδας</b> , Θεόδωρος Θεοδώρου, Αντρέας Τσάκκίρος	49
5. <b>Ο ρόλος της Ηγεσίας ως προς την προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο σχολείο</b> , Ανδρονίκη Αντωνίου	59
6. <b>Emotional Literacy in EFL classrooms: Teacher practices in Cyprus</b> , Ekaterina Kliueva, Dina Tsaggari	66
7. <b>Helping kindergarten teacher to implement a project based differentiated instruction model during their practicum</b> , Efthymia Gourgiotou	75
8. <b>Τα μουσεία τέχνης ως ιδανικά περιβάλλοντα μάθησης και διαφοροποίησης</b> , Έλενα Χατζηπιερή	88
9. <b>Διαχείριση της ετερογένειας στη σχολική τάξη και διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Απόψεις εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας</b> , Χάρις Τζιοβάρρα, Σταυρούλα Καλδή, Διαμάντω Φιλιππίδου	92
10. <b>Διαφοροποίηση: Μεταμοντερνιστική παιδαγωγική προσέγγιση, με προσανατολισμό την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή</b> , Κατερίνα Κωνσταντινίδη-Βλαδιμήρου	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Πρόγραμμα συνεδρίου	117



## Δυσκολίες και Προκλήσεις στην Ανάπτυξη Διαφοροποιημένων Σχεδίων Διδασκαλίας

Σουζάνα Παντελιάδου<sup>1</sup>, Αναστασία Χιδερίδου-Μανδραρή<sup>2</sup> και Μιχαέλα-Δέσποινα Παπά<sup>3</sup>

1.Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ, [spadeli@edlit.auth.gr](mailto:spadeli@edlit.auth.gr)

2.Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ, [achideri@edlit.auth.gr](mailto:achideri@edlit.auth.gr)

3.Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ, [michaelap@edlit.auth.gr](mailto:michaelap@edlit.auth.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάδειξη των προκλήσεων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη σχεδίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μετά από σχετική επιμόρφωσή τους. Για την ανάδειξη αυτών των δυσκολιών, αξιολογήθηκαν 55 σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αναπτύχθηκαν από 100 εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και από 94 φοιτητές του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.). Όλοι και όλες οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες είχαν παρακολουθήσει το ίδιο πρόγραμμα, είτε στο πλαίσιο προπτυχιακού μαθήματος είτε στο πλαίσιο προγράμματος Δια Βίου Μάθησης. Η ανάλυση κάθε σχεδίου έγινε με βάση συγκεκριμένα κριτήρια ως προς τον βαθμό ορθότητας, πρωτοτυπίας και ρεαλισμού, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα στοιχεία του σχεδιασμού, στα οποία δυσκολεύτηκαν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημαντική διαφορά των δύο ομάδων ως προς τον βαθμό ορθότητας και ρεαλισμού, με τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν ορθότερες και ρεαλιστικότερες δραστηριότητες. Κοινές προκλήσεις για τις δύο ομάδες αποτελούν ο σχεδιασμός κατάλληλων γραφικών οργανωτών και η ένταξη πρωτότυπων δραστηριοτήτων στο σχέδιο διδασκαλίας τους. Όσον αφορά στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στον σχεδιασμό των στρατηγικών, η χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων και η αξιοποίηση της «τρίλιζας» φάνηκε να αποτελούν τις κύριες δυσκολίες τους. Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τονίζουν τη σημασία της πρακτικής άσκησης και της διδακτικής εμπειρίας, καθώς επίσης και την ανάγκη έμφασης στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, ώστε να βελτιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα επιμορφωτικών προγραμμάτων.

**Λέξεις Κλειδιά:** διαφοροποιημένη διδασκαλία, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί, προκλήσεις

\*Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται εναλλακτικά το αρσενικό γένος για τους/τις εκπαιδευτικούς, τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και το θηλυκό γένος για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Βασικές αρχές που πηγάζουν από τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι α) κάθε παιδί και κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει, β) όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, γ) αναμένεται, αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται η πρόοδος όλων των μαθητριών και δ) όλες οι μαθήτριες έχουν κάποιες κοινές και κάποιες διακριτές ατομικές ανάγκες (Logan, 2011).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως το διδακτικό μοντέλο που καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα των μαθητριών ως προς το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ τους. Μέσα από αυτό το μοντέλο κάθε μαθήτρια μπορεί να συμμετέχει ενεργά, να μαθαίνει συνεχώς και να φτάνει στο μέγιστο των δυνατοτήτων της (Tomlinson, 2000).

Η ανάγκη εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τεκμηριώνεται από τη γνώση που έχουμε σήμερα για τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθήτριες. Συνενώνει τη θεωρία του

εποικοδομισμού, των διαφορετικών μαθησιακών τύπων και της ανάπτυξης του εγκεφάλου με εμπειρικά δεδομένα για την επιρροή παραγόντων, όπως η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές προτιμήσεις στη μάθηση και στην ακαδημαϊκή επίδοση (Anderson, 2007). Η ανάγκη να εφαρμοστεί αυτή η γνώση στην καθημερινή διδασκαλία και η εκπαιδευτική τάση προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης όλων των παιδιών οδήγησε στην προσοδευτικά αυξανόμενη βιβλιογραφία για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Kanevsky, 2011· Little & Muller, 2011· Reis, McCoach, Muthomi & Mbugua, 2014). Η τάση αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι κάθε παιδί, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να διδάσκεται στην τυπική τάξη, σε ένα σχολείο για όλους.

Όμως, οι εκπαιδευτικοί στη γενική εκπαίδευση, των οποίων οι γνώσεις και οι πεποιθήσεις αποτελούν τη βάση κάθε προσαρμογής της διδασκαλίας και του Αναλυτικού Προγράμματος (Wan, 2016), αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες και προκλήσεις στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ετερογενή τυπική τάξη (Roy, Guay, Valois, 2012). Γι' αυτό η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, την προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, την προσαρμογή των υλικών και την εφαρμογή των στρατηγικών αντικατοπτρίζονται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και υλοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην περιστασιακή διαφοροποίηση στόχων και δραστηριοτήτων και δίνουν έμφαση κυρίως σε προσαρμογές που αφορούν στον χρόνο και στον ρυθμό ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων. Στο επίκεντρο είναι, επίσης, η προσαρμογή του αριθμού των ασκήσεων, δίνοντας λιγότερες ή περισσότερες ασκήσεις, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητριών ή σε απόπειρες μείωσης του βαθμού του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος (De Neve, Devos & Tuytens, 2015· Smit & Humpert, 2012). Ακόμη, ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει την απουσία ή τη σπάνια αξιοποίηση δύο βασικών στοιχείων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ευέλικτης ομαδοποίησης και τη εναλλακτικής αξιολόγησης (Santangelo & Tomlinson, 2012· Smit & Humpert, 2012).

Ατομικοί και εξωτερικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν και δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στους ατομικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι φόβοι και οι ανασφάλειες που εκφράζουν για τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και συνδέονται με επιμέρους ζητήματα που συχνά προβάλλονται ως εμπόδια. Η έλλειψη χρόνου, για παράδειγμα, και οι αυξημένες απαιτήσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαχείριση της τάξης αποτελούν ανησυχίες που εκφράζουν πολλοί εκπαιδευτικοί (Nicolae, 2013· Tobin & Tippet, 2013). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι περισσότερο χρονοβόρα και κρίνουν ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τις αξιολογήσεις των μαθητριών. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν το αίσθημα επάρκειας των εκπαιδευτικών, το οποίο φαίνεται να αποτελεί έναν απ' τους βασικότερους προβλεπτικούς δείκτες της προθυμίας τους να εφαρμόσουν την προσέγγιση (Dixon, Yssel, McConnell & Hardin, 2014). Πλήθος ακόμη εξωτερικών παραγόντων, όπως η στάση της διεύθυνσης και η δυναμική του σχολείου, η νομοθεσία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η ανομοιογένεια των τάξεων παρεμβαίνουν σύμφωνα με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, επηρεάζοντας τις διδακτικές τους επιλογές και κατ' επέκταση την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (De Neve et al., 2015· Smit & Humpert, 2012).

Οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη υπερπήδησης των εμποδίων και κινητοποίησής τους για την αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων και πεποιθήσεων που αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων. Η επιμόρφωση αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, καθώς είναι το κλειδί για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση των γνώσεων, την αλλαγή των αντιλήψεων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους στην υιοθέτηση νέων πρακτικών. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ιδιαίτερα τη σημασία της αλλαγής των πεποιθήσεων και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, που μπορεί να επέλθει με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (Cakir & Alici, 2009· Wan, 2016). Όσο πιο εξοικειωμένοι με στρατηγικές και πρακτικές είναι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο πιθανό είναι να αποτολμούν εφαρμογές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πολλά μαθήματα (Rodriguez, 2012). Η σημασία της επιμόρφωσης αναγνωρίζεται, επίσης, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι την αποζητούν και αντλούν επαγγελματική ικανοποίηση από αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα της Rodriguez (2012), για τον τρόπο που θα

επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν τις γνώσεις τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η επιμόρφωση κατακτά την πρώτη θέση, με ποσοστό 75%, ενώ ακολουθούν η μελέτη βιβλίων, άρθρων και η παρακολούθηση εκπαιδευτικών βίντεο. Τα παραπάνω δεδομένα συγκλίνουν και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Njagi (2014), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πρόθυμοι, σε ποσοστό 80%, να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ερευνητικά δεδομένα, επίσης, τεκμηριώνουν τις γνώσεις που απαιτείται να έχουν οι εκπαιδευτικοί και διευκολύνουν στον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης (Adlam, 2007· Cakir & Alici, 2009· Rodriguez, 2012· Wan, 2016.).

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στον ευρύτερο προβληματισμό σχετικά με το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία προετοιμασίας εκπαιδευτικών που θα κληθούν να υλοποιήσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ειδικότερα στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη των προκλήσεων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι επιμορφούμενοι στην ανάπτυξη σχεδίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μετά από επιμόρφωσή τους. Τόσο οι γνώσεις όσο και οι προκλήσεις διερευνήθηκαν μέσα από τα σχέδια διδασκαλίας που αναπτύχθηκαν, καθώς η σημαντικότητα του σχεδιασμού αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως συστατικό στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Rodriguez, 2012). Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στην ορθότητα, στην πρωτοτυπία και στον ρεαλισμό στον σχεδιασμό πρακτικών διαφοροποίησης. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα ήταν:

1. Ποιες πρακτικές διαφοροποίησης σχεδιάζουν ορθά και σε ποιες δυσκολεύονται οι επιμορφούμενοι;
2. Χαρακτηρίζονται τα σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας από πρωτοτυπία;
3. Περιλαμβάνουν τα σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας ρεαλιστικές δραστηριότητες;
4. Υπάρχουν διαφορές ως προς την ορθότητα, την πρωτοτυπία και τον ρεαλισμό ανάμεσα στα σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και στα σχέδια των φοιτητών;

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 94 φοιτητές του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.. Η συμμετοχή των μελών της πρώτης ομάδας έγινε στο πλαίσιο επιμορφωτικού προγράμματος Δια Βίου Μάθησης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ενώ της δεύτερης ομάδας στο πλαίσιο παρακολούθησης σχετικού μαθήματος που προσφερόταν στο Πρόγραμμα Σπουδών του τμήματος.

Με τη λήξη της επιμόρφωσης όλοι οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες κλήθηκαν να αναπτύξουν σε μικρές ομάδες ένα σχέδιο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Συνολικά προέκυψαν 54 σχέδια Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, 28 από τους εκπαιδευτικούς και 26 από τους φοιτητές, τα οποία αναλύθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας.

Στο εξής και για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιείται το όνομα «εκπαιδευτικοί» όταν γίνεται αναφορά στα σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και αντίστοιχα το όνομα «φοιτητές» για τα σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας των φοιτητών.

### Πρόγραμμα επιμόρφωσης

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της δομής Δια βίου Μάθησης του Α.Π.Θ. πραγματοποιήθηκε κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2015-2016 και 2016-2017. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 60 διδακτικών ωρών, εκ των οποίων οι 40 αφορούσαν στη Διαφοροποιημένη διδασκαλία, και ήταν χωρισμένο σε θεωρητικό και εργαστηριακό μέρος. Αντιστοίχως, το μάθημα με τίτλο «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Αρχές και Εφαρμογές» που προσφέρθηκε και παρακολούθησαν οι φοιτητές κατά τα ίδια ακαδημαϊκά έτη είχε ίδιους στόχους, περιεχόμενο και διάρκεια με το επιμορφωτικό πρόγραμμα της Δια βίου Μάθησης.

Στο πρώτο μέρος του επιμορφωτικού προγράμματος, επεξηγήθηκαν ζητήματα ορισμού και ορολογίας, η φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η δομή και οι διαστάσεις, οι στρατηγικές, τα υλικά και μέσα που αξιοποιούνται κατά την υλοποίησή της, ενώ δόθηκαν

παραδείγματα διαφοροποίησης πολλών γνωστικών αντικειμένων. Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναπτύξουν σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες και βήματα. Μέρος του εργαστηριακού σκέλους ήταν η εργασία σε ομάδες, με συνεχή υποστήριξη και ανατροφοδότηση στην ανάπτυξη σχεδίων αξιολόγησης της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ, καθώς και σχεδίων διαφοροποίησης του περιεχομένου, της επεξεργασίας και του τελικού προϊόντος της ενότητας που επέλεξαν.

Στο πλαίσιο υλοποίησης του σχεδιασμού διαφοροποιημένης διδασκαλίας ζητήθηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους φοιτητές να συμπεριλάβουν ως απαραίτητα στοιχεία της διδασκαλίας τους τις εξής στρατηγικές και μέσα: κάρτα εισόδου ή εξόδου, γραφικό οργανωτή, διαβαθμισμένη δραστηριότητα και «τρίλιζα», ενώ μόνο για την ομάδα των εκπαιδευτικών ζητήθηκε να οργανώσουν μία δραστηριότητα με την τεχνική ομαδοποίησης «Jigsaw».

## Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων, οι συγγραφείς μελέτησαν το σύνολο των σχεδίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προχώρησαν στον καθορισμό κριτηρίων, με στόχο την αξιολόγησή τους. Τα κριτήρια που τέθηκαν αφορούσαν στον βαθμό ορθότητας, πρωτοτυπίας και ρεαλισμού που χαρακτήριζε τα σχέδια διδασκαλίας. Αρχικά, για κάθε σχέδιο διδασκαλίας έγινε διεξοδική καταγραφή των στρατηγικών που επέλεξαν οι επιμορφούμενοι να χρησιμοποιήσουν, πέρα από τις στρατηγικές που υποχρεωτικά κλήθηκαν να συμπεριλάβουν στα σχέδιά τους. Στη συνέχεια, ακολούθησε η αξιολόγησή τους ως προς την ορθότητα, την πρωτοτυπία και τον ρεαλιστικό χαρακτήρα τους, με βαθμολογία από 1 έως 5. Ο μέσος όρος των βαθμολογιών που προέκυψε για κάθε σχέδιο διδασκαλίας καταχωρίστηκε σε βάση δεδομένων. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 23.0. Με στόχο την εξασφάλιση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης των σχεδίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ένα ποσοστό 20% των σχεδίων αξιολογήθηκε από κοινού από δύο ερευνήτριες, με ποσοστό συμφωνίας 93%. Παράλληλα με την αξιολόγηση των στρατηγικών, έγινε καταγραφή ποιοτικών χαρακτηριστικών των σχεδίων διδασκαλίας, ώστε να αναδειχθούν συγκεκριμένα δυνατά και αδύναμα σημεία κατά τον σχεδιασμό τους.

## Αποτελέσματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην ορθότητα με την οποία σχεδίασαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά και στις αδυναμίες και προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι επιμορφούμενοι κατά τον σχεδιασμό των στρατηγικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η ορθότητα των σχεδίων στο σύνολό τους παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 με βάση τον μέσο όρο βαθμολογίας όλων των στρατηγικών. Όπως γίνεται φανερό, ο μέσος όρος βαθμολογίας της ομάδας των φοιτητών είναι χαμηλός ( $M=3.30$ ,  $SD=1.44$ ), ενώ ο μέσος όρος της βαθμολογίας για την ομάδα των εκπαιδευτικών είναι υψηλός και ανέρχεται στο 4.41 ( $SD=0.82$ )

Πίνακας 1. Μέσοι όροι βαθμολογιών ανά κριτήριο αξιολόγησης.

	Φοιτητές		Εκπαιδευτικοί	
	M	SD	M	SD
Ορθότητα	3.30	1.44	4.41	0.82
Πρωτοτυπία	3.15	1.54	3.75	1.17
Ρεαλισμός	3.88	1.21	4.85	0.45

*Σημείωση.* Η βαθμολογία για ορθότητα, πρωτοτυπία και ρεαλισμό κυμαίνεται από 1(χαμηλή) έως 5(υψηλή).

Όσον αφορά στην ορθότητα των επιμέρους στρατηγικών που χρησιμοποίησαν οι επιμορφούμενοι, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να σχεδιάζουν με απόλυτη ορθότητα κάρτες εξόδου, ρουμπρίκες αλλά και «πολλαπλούς τρόπους επεξεργασίας» για τη διαφοροποίηση του μαθήματος με βάση το μαθησιακό προφίλ των μαθητριών. Με μέτριο βαθμό ορθότητας σχεδιάζουν τις ομάδες βάσεις – ειδικών (Jigsaw), κάρτες εισόδου, τρίλιζες, διαβαθμισμένες δραστηριότητες, πρωτόκολλα ενδιαφερόντων και μαθησιακού προφίλ, καθώς και γραφικούς οργανωτές. Καμία πρακτική δεν φαίνεται να τους δυσκόλεψε σημαντικά κατά τον σχεδιασμό της.

Οι φοιτητές εμφανίζονται να σχεδιάζουν με απόλυτη ορθότητα τις κάρτες εισόδου και τα πρωτόκολλα ενδιαφερόντων και με μέτριο βαθμό ορθότητας τα πρωτόκολλα αρχικής ετοιμότητας, τις ρουμπρίκες, κάρτες εξόδου, γραφικούς οργανωτές, πολλαπλούς τρόπους επεξεργασίας με βάση το προφίλ της μαθήτριας, διαβαθμισμένες δραστηριότητες, καθώς και δραστηριότητες βασισμένες στο διαδίκτυο. Στον σχεδιασμό των πρωτοκόλλων αξιολόγησης του μαθησιακού προφίλ και κυρίως της «τρίλιζας» όμως συνάντησαν αυξημένες δυσκολίες.

Πίνακας 2. Αξιολόγηση στρατηγικών ως προς την ορθότητα.

	Φοιτητές		Εκπαιδευτικοί	
	Ποσοστό (%) ορθών σχεδίων	Αναλογία (ορθά/σύνολο)	Ποσοστό (%) ορθών σχεδίων	Αναλογία (ορθά /σύνολο)
Κάρτα εισόδου	100	10/10	89	24/27
Κάρτα εξόδου	83	15/18	100	15/15
Πρωτόκολλο αρχικής ετοιμότητας	87	20/23	-	-
Πρωτόκολλο ενδιαφερόντων	100	26/26	85	23/27
Πρωτόκολλο μαθησιακού προφίλ	66	16/26	80	19/24
Ρουμπρίκα	86	19/22	100	21/21
Γραφικός οργανωτής	74	14/19	78	21/27
Διαβαθμισμένη δραστηριότητα	70	16/23	88	21/24
«Jigsaw»	-	-	92	23/25
«Τρίλιζα»	25	6/24	89	24/27
Πολλαπλοί τρόποι επεξεργασίας	75	12/16	100	5/5
Διαδίκτυο	79	15/19	-	-

*Σημείωση.* Το σύνολο στην αναλογία αναφέρεται στο σύνολο των σχεδίων που περιείχαν τη συγκεκριμένη στρατηγική.

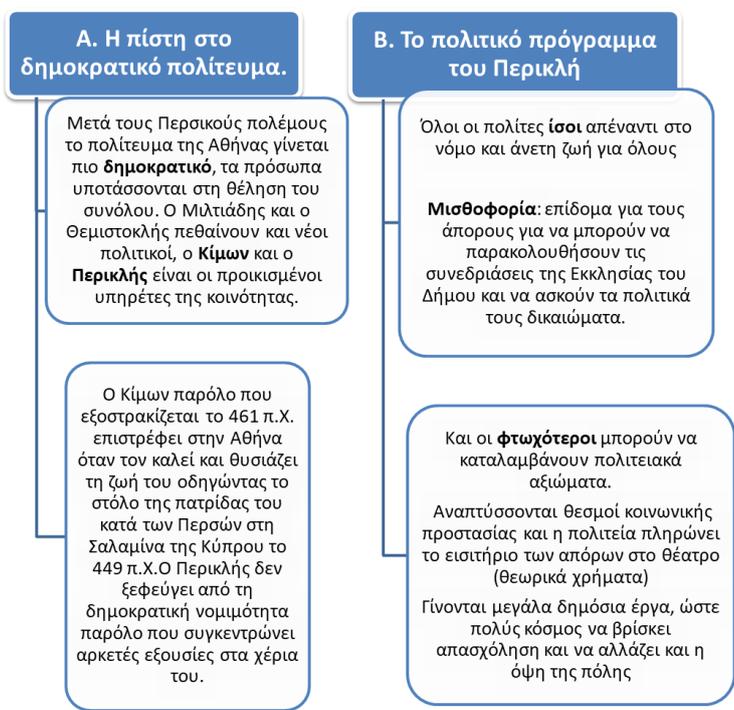
Από τη διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των δυσκολιών στον σχεδιασμό των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων προκύπτουν ορισμένες κοινές αδυναμίες και για τις δύο ομάδες. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές του προγράμματος, αν και σε διαφορετικό βαθμό, έδειξαν να δυσκολεύονται στον σχεδιασμό κατάλληλων *πρωτοκόλλων αξιολόγησης μαθησιακού προφίλ*. Ένα αρνητικό χαρακτηριστικό στα πρωτόκολλα μαθησιακού προφίλ ήταν ο περιορισμένος αριθμός ερωτήσεων ή δηλώσεων προτίμησης τύπου μάθησης, με αποτέλεσμα η εξαγωγή συμπερασμάτων για το επικρατέστερο μαθησιακό προφίλ να μην μπορεί να προκύψει με ασφάλεια. Επίσης, σύνηθες λάθος και των δύο ομάδων ήταν η αναντιστοιχία των ερωτήσεων που χρησιμοποίησαν στα πρωτόκολλα με τους μαθησιακούς τύπους που επιδίωκαν να εντοπίσουν (Εικόνα 1).

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ**

Μαθησιακό Στυλ – Έρευνα Πολλαπλής Νοημοσύνης  
Σημείωσε δίπλα από κάθε δήλωση αυτό που σε περιγράφει.



Πώς μου αρέσει να μαθαίνω:		ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	Προτιμώ τις χειρωνακτικές δραστηριότητες στην τάξη, να δουλεύω χειρωνακτικά (χειροτεχνίες, χειραπτικά υλικά) καθώς δυσκολεύομαι να κάθομαι ακίνητος στη διάρκεια του μαθήματος.		
2	Όταν κάνω τα μαθήματά μου σιγοτραγουδώ ή ακούω μουσική γιατί με βοηθά να συγκεντρωθώ.		
3	Μου αρέσουν τα μαθηματικά, τα παιχνίδια με αριθμούς και μπορώ να λύνω με ευκολία μαθηματικά προβλήματα/ασκήσεις/γρίφους.		
4	Μπορώ να αποστηθίζω/αφηγούμαι/αναδιηγούμαι κάτι που διάβασα με ευκολία.		
5	Όταν μελετώ, με βοηθά να χρησιμοποιώ χάρτες/πίνακες/διαγράμματα/γραφικούς οργανωτές και τα προτιμώ από τις γραπτές οδηγίες.		
6	Με βοηθά η λογικό - σειριακή παρουσίαση της ύλης του μαθήματος και οι ταξινομήσεις/ κατηγοριοποιήσεις αυτής.		
7	Μου αρέσει να επινωώ ρυθμούς/τραγουδία/μελωδίες/ραπ για να με βοηθήσουν στην απομνημόνευση νέων εννοιών/πληροφοριών, χτυπώντας στο ρυθμό τα πόδια/δάκτυλά μου.		
8	Μου αρέσουν τα βιβλία, τα παιχνίδια με λέξεις και οι συζητήσεις σε ομάδα.		
9	<b>Εικόνα 1. Παράδειγμα πρωτοκόλλου αξιολόγησης μαθησιακού προφίλ ανθρωπους/καταστάσεις/γεγονότα.</b>		
10	Μου αρέσει στο μάθημα να ασχολούμαι με κολάζ/πάζλ/φωτογραφίες/εικόνες /βίντεο/ταινίες/κόμικς/σκίτσα.		



Οι δυσκολίες κατά τον σχεδιασμό των *γραφικών οργανωτών* αποτέλεσαν, επίσης, αδυναμία εκπαιδευτικών και φοιτητών. Αρκετοί επιμορφούμενοι και των δύο ομάδων έδειξαν να μην είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με την οργάνωση των πληροφοριών σε γραφικούς οργανωτές και τον ρόλο τους στη διδασκαλία, καθώς οι γραφικοί οργανωτές που σχεδίασαν περιείχαν αυξημένη γλωσσική πληροφορία και χαρακτηρίζονταν από μεγάλη πολυπλοκότητα (Εικόνα 2).

Όσον αφορά ειδικότερα στην ομάδα των φοιτητών, φάνηκε να δυσκολεύεται κατά τον σχεδιασμό *διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων*. Παρόλο που κατά την επιμόρφωση δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη συγκεκριμένη στρατηγική, οι επιμορφούμενοι την αξιοποίησαν με μερικώς ορθό τρόπο, προσαρμόζοντας συστηματικά τις δραστηριότητες μόνο ως προς μία ή δύο διαστάσεις της διαβάθμισης (Εικόνα 3).

<p><u>Υψηλό επίπεδο</u>                  Συμπληρώστε το παρακάτω κείμενο με βάση όσα μάθατε σε αυτή την ενότητα.                  Ο πρώτος ελληνικός αποικισμός δημιουργήθηκε τον ..... αι. π.Χ.                  Οι Αιολείς πιεζόμενοι από τους ....., εγκαταστάθηκαν αρχικά στη ....., την ..... και έπειτα ίδρυσαν αποικίες στο ..... τμήμα της μικρασιατικής παραλίας. Είναι η περιοχή της .....                  Οι Ίωνες ξεκινώντας από την ....., την ..... και τη ..... εγκαταστάθηκαν στη ....., στη ..... και στο ..... τμήμα των παραλιών της Μικράς Ασίας. Είναι η περιοχή που ονομάστηκε .....                  Οι ..... εγκαθίστανται στη Ρόδο, στην Κω και στο ..... τμήμα των παραλιών της Μικράς Ασίας, όπου ιδρύουν τη .....                  Οι πρώτοι Έλληνες άποικοι ασχολούνται αρχικά με τη .....                  Γρήγορα όμως επιδίδονται στο ..... και πολύ σύντομα οι ελληνικές πόλεις της Μικράς Ασίας αναπτύσσονται σε σημαντικά εμπορικά κέντρα. Την ..... ανάπτυξη ακολουθεί η ..... Άνθηση.</p> <p><u>Μέτριο επίπεδο</u>                  Συμπληρώστε το παρακάτω κείμενο με βάση όσα μάθατε σε αυτή την ενότητα.                  Ο πρώτος ελληνικός αποικισμός δημιουργήθηκε τον ..... αι. π.Χ.                  Οι Αιολείς πιεζόμενοι από τους Θεσσαλούς, εγκαταστάθηκαν αρχικά στη ....., την ..... και έπειτα ίδρυσαν αποικίες στο ..... τμήμα της μικρασιατικής παραλίας. Είναι η περιοχή της .....                  Οι Ίωνες ξεκινώντας από την ....., την Εύβοια και τη ..... Πελοπόννησο εγκαταστάθηκαν στη Χίο, στη ..... και στο ..... τμήμα των παραλιών της Μικράς Ασίας. Είναι η περιοχή που ονομάστηκε .....                  Οι ..... εγκαθίστανται στη Ρόδο, στην Κω και στο ..... τμήμα των παραλιών της Μικράς Ασίας, όπου ιδρύουν τη ..... εξάπολη.                  Οι πρώτοι Έλληνες άποικοι ασχολούνται αρχικά με τη γεωργία.                  Γρήγορα όμως επιδίδονται στο ..... και πολύ σύντομα οι ελληνικές πόλεις της Μικράς Ασίας αναπτύσσονται σε σημαντικά εμπορικά κέντρα. Την οικονομική ανάπτυξη ακολουθεί η ..... άνθηση.</p> <p><u>Χαμηλό επίπεδο</u>                  Συμπληρώστε το παρακάτω κείμενο με βάση όσα μάθατε σε αυτή την ενότητα.                  Ο πρώτος ελληνικός αποικισμός δημιουργήθηκε τον 12<sup>ο</sup> αι. π.Χ.                  Οι Αιολείς πιεζόμενοι από τους Θεσσαλούς, εγκαταστάθηκαν αρχικά στη Λ....., την Τέν..... και έπειτα ίδρυσαν αποικίες στο ..... τμήμα της μικρασιατικής παραλίας. Είναι η περιοχή της Αιολ.....                  Οι Ίωνες ξεκινώντας από την Αττ....., την Εύβοια και τη βορ..... Πελοπόννησο εγκαταστάθηκαν στη Χίο, στη Σ..... και στο κεντ..... τμήμα των παραλιών της Μικράς Ασίας. Είναι η περιοχή που ονομάστηκε Ιων.....                  Οι Δωρ..... εγκαθίστανται στη Ρόδο, στην Κω και στο ν..... τμήμα των παραλιών της Μικράς Ασίας, όπου ιδρύουν τη ..... εξάπολη.                  Οι πρώτοι Έλληνες άποικοι ασχολούνται αρχικά με τη γεωργία. Γρήγορα όμως επιδίδονται στο εμ..... και πολύ σύντομα οι ελληνικές πόλεις της Μικράς Ασίας αναπτύσσονται σε σημαντικά εμπορικά κέντρα. Την οικονομική ανάπτυξη ακολουθεί η πολ..... άνθηση.</p>
--

Εικόνα 3. Παράδειγμα διαβαθμισμένης δραστηριότητας

**Διαβαθμισμένη δραστηριότητα**

**Για τους καλούς μαθητές**

Να καταγράψετε τα χαρακτηριστικά της αρχιτεκτονικής του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού γενικά και ειδικότερα αυτά που παρουσιάζουν τα ακόλουθα μνημεία, τυχόν ομοιότητες και διαφορές καθώς και πού οφείλονται αυτές.



**Για τους μέτριους μαθητές**

Να περιγράψετε τις εικόνες που σας δίνονται ως προς τα χαρακτηριστικά της αρχιτεκτονικής τους και ως προς τη χρησιμότητά τους.



**Για τους αδύναμους μαθητές**

Να αναζητήσετε φωτογραφίες έργων του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού (αρχιτεκτονική, γλυπτική, ψηφιδωτά και τοιχογραφίες, γράμματα) και να δημιουργήσετε ένα κολάζ με το πώς ήταν τότε και πώς είναι τώρα.

Εικόνα 4. Παράδειγμα διαβαθμισμένης δραστηριότητας

Επίσης, αξιοσημείωτο εύρημα είναι η αντίληψη που φαίνεται να έχουν οι φοιτητές για τα διαφορετικά επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητριών. Συχνά, εμφανίζεται στα σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας τους ο όρος «καλοί και αδύναμοι μαθητές», όταν γίνεται αναφορά στο υψηλό και χαμηλό επίπεδο ετοιμότητας αντίστοιχα, ενώ παρατηρείται η χρήση απλώς λιγότερων ερωτήσεων ή ασκήσεων για τους μαθητές του χαμηλού επιπέδου (Εικόνα 4).

Οι φοιτητές προχώρησαν, επίσης, σε σχεδιασμό «τρίλιζας», με τις δυσκολίες τους να αφορούν τόσο στη μορφή της, η οποία δεν έμοιαζε σε όλες τις περιπτώσεις με την πρότυπη μορφή μίας «τρίλιζας», αλλά και στο περιεχόμενο, καθώς πολλοί και διαφορετικοί διδακτικοί στόχοι εμφανίζονταν μέσα στην «τρίλιζα» (Εικόνα 5). Τέλος, κατά τον σχεδιασμό της, με βάση το μαθησιακό προφίλ, παρατηρήθηκε η κυριαρχία στις προτιμήσεις των επιμορφούμενων του γλωσσικού και οπτικοχωρικού τύπου νοημοσύνης.

<p>1) Συμπληρώστε τα κενά.</p> <p>α) Το 499 π.Χ. έγινε η</p> <p>β) Ο Μαρδόκιος ήταν στρατηγός των</p> <p>γ) Ο Θεμιστοκλής ήταν στρατηγός των</p>	<p>2) Συμπληρώστε τα κενά.</p> <p>α) Οι Πέρσες πίστευαν στο θεό</p> <p>β) Η γραφή των Περσών ήταν η</p> <p>γ) Μετά το τέλος των περσικών πολέμων ματαιώθηκε των Περσών.</p>	<p>3) Συμπληρώστε τα κενά</p> <p>α) Η ναυμαχία της Λάδης έγινε το π.Χ.</p> <p>β) Ο Κύρος Α' έζησε από το ως το π.Χ.</p> <p>γ) Η εκστρατεία των Περσών εναντίον των Σκυθών έγινε το π.Χ.</p>
<p>4) Αντιστοίχισε τις λέξεις στις 2 στήλες.</p> <p>α) «ΜολώνΛαβέ»</p> <p>β) Μαραθώνας</p> <p>γ) Πλαταιές</p> <p>1) Δάτης και Αρταφέρνης</p> <p>2) 479 π.Χ.</p> <p>3) Λεωνίδα</p>	<p>5) Αντιστοίχισε τις λέξεις στις 2 στήλες.</p> <p>α) Ξέρξης</p> <p>β) Μιλτιάδης</p> <p>γ) Μαρδόκιος</p> <p>1) Μαραθώνας</p> <p>2) Αθως</p> <p>3) Θερμοπύλες</p>	<p>6) Αντιστοίχισε τις λέξεις στις 2 στήλες.</p> <p>α) Μίλητος</p> <p>β) Μύκαλη</p> <p>γ) 513 π.Χ.</p> <p>1) Σκύθες</p> <p>2) Λεωνυγίδης</p> <p>3) Φρόνυχος</p>
<p>7) Γράψε δίπλα από τη πρόταση, αν είναι Σωστή ή Λάθος.</p> <p>α) Η μάχη του Μαραθώνα έγινε το 390 π.Χ.</p> <p>β) Η ναυμαχία της Σαλαμίνας έγινε το 480 π.Χ.</p> <p>γ) Το 399 π.Χ. ξεκίνησε η Ιωνική Επανάσταση.</p>	<p>8) Γράψε δίπλα από τη πρόταση, αν είναι Σωστή ή Λάθος.</p> <p>α) Οι Πέρσες πίστευαν στο θεό της σοφίας και του ψεύδους.</p> <p>β) Οι Έλληνες έχασαν στους περσικούς πολέμους.</p> <p>γ) Η Ιωνική Επανάσταση οδήγησε τους Έλληνες της Μικράς Ασίας σε οικονομικό μαρασμό.</p>	<p>9) Γράψε δίπλα από τη πρόταση, αν είναι Σωστή ή Λάθος.</p> <p>α) Ο Θεμιστοκλής είπε «ΜολώνΛαβέ» στους Πέρσες.</p> <p>β) Στις Θερμοπύλες έμειναν 300 Σπαρτιάτες και 700 Θεσπείς.</p> <p>γ) Ο Κύρος Β' ίδρυσε το περσικό κράτος.</p>

Εικόνα 5. Παράδειγμα «τρίλιζας»

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την πρωτοτυπία που χαρακτηρίζει τα σχέδια διδασκαλίας, οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 αναδεικνύουν μέτρια πρωτοτυπία τόσο για τους εκπαιδευτικούς ( $M=3.75$ ,  $SD=1.17$ ) όσο και για τους φοιτητές ( $M=3.15$ ,  $SD=1.54$ ). Επίσης, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα παρατηρείται ότι και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν ρεαλιστικά σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με τους εκπαιδευτικούς να αγγίζουν υψηλό ποσοστό ρεαλισμού ( $M=4.85$ ,  $SD=0.45$ ).

Για την αναζήτηση διαφορών ανάμεσα στα σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τις τρεις διαστάσεις αξιολόγησης, πραγματοποιήθηκε Independent Sample T-Test. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης για το κριτήριο της ορθότητας των σχεδίων ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς, με την ομάδα των εκπαιδευτικών να εμφανίζει υψηλότερο βαθμό ορθότητας κατά τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων ( $t = -3.502$ ,  $df=52$ ,  $p=.001$ ) από την ομάδα των φοιτητών. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά καταγράφηκε ως προς τον ρεαλιστικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων που προτείνουν οι δύο ομάδες, καθώς και πάλι οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν περισσότερο ρεαλιστικές δραστηριότητες ( $t = -3.969$ ,  $df= 52$ ,  $p=.000$ ) από τους φοιτητές. Αντίθετα, δεν υπήρξε καμία διαφορά ως προς τον βαθμό πρωτοτυπίας που χαρακτηρίζει τα σχέδια διδασκαλίας των δύο ομάδων ( $t=-1.606$ ,  $df=52$ ,  $p=.114$ ).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάδειξη των δυσκολιών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν εν ενεργεία και εν δυνάμει εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη σχεδίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ακόμη και μετά από την επιμόρφωσή τους, αποτέλεσε τον πρωταρχικό στόχο της παρούσας έρευνας. Σημαντική αναδείχθηκε η διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και φοιτητών ως προς τον βαθμό ορθότητας και ρεαλισμού, με τους πρώτους να σχεδιάζουν ορθότερα και ρεαλιστικότερα σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το στοιχείο της πρωτοτυπίας, ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει σε μέτριο βαθμό και στις δύο ομάδες, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες υπέρβασης της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η ανάδειξη των δυνατοτήτων των δύο ομάδων στον ορθό και αποτελεσματικό σχεδιασμό ορισμένων στρατηγικών. Οι εκπαιδευτικοί και φοιτητές φαίνεται να σχεδιάζουν ορθά την αξιολόγηση των μαθητριών, αξιοποιώντας την αρχική και διαμορφωτική αξιολόγηση, με χρήση καρτών εισόδου, πρωτοκόλλων αρχικής ετοιμότητας και περιγραφικής αξιολόγησης (ρουμπρίκες). Δυνατά σημεία των σχεδίων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν, επίσης, στρατηγικές όπως η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, η «τρίλιζα» και οι ομάδες βάσης-ειδικών (jigsaw). Για τους φοιτητές, τα σημεία που αναδείχτηκαν οι δυνατότητές τους ήταν διαφορετικά και επικεντρώνονταν στην ένταξη στρατηγικών όπως οι πολλαπλοί τρόποι επεξεργασίας με βάση το μαθησιακό προφίλ και η χρήση του διαδικτύου.

Ο ορθός σχεδιασμός και η υιοθέτηση των παραπάνω στρατηγικών είναι πιθανόν να συνδέεται με τη πρότερη γνώση τους σχετικά με αυτές. Σύμφωνα με τη Rodriguez (2012), οι στρατηγικές που αξιοποιούνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς είναι αυτές με τις οποίες είναι πιο εξοικειωμένοι. Πιθανά, για τον λόγο αυτό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σχεδίασαν με μεγάλη επιτυχία στρατηγικές ευέλικτης ομαδοποίησης, ανεξάρτητης εργασίας και διαβαθμισμένες δραστηριότητες. Όσον αφορά στον σχεδιασμό στρατηγικών, όπως για παράδειγμα η αρχική αξιολόγηση της ετοιμότητας και η προσαρμογή υλικών και ερωτήσεων (Adlam, 2007· Melesse, 2015), οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως λιγότερο «οικείες», οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν, επίσης, αποτελεσματικοί. Ο επιτυχής σχεδιασμός πρωτοκόλλων αρχικής αξιολόγησης και καρτών εισόδου μπορεί να αποδοθεί στην έμφαση που δόθηκε στην αξιολόγηση στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Κοινή πρόκληση που εμμένει με το πέρας της επιμόρφωσης αποτελεί και για τις δύο ομάδες η κατασκευή γραφικών οργανωτών. Οι δυσκολίες στον σχεδιασμό κατάλληλων γραφικών οργανωτών μπορεί να σχετίζεται είτε με την έλλειψη κατανόησης του τρόπου κατασκευής και χρήσης τους για τους εκπαιδευτικούς είτε με την έλλειψη βαθιάς γνώσης για το γνωστικό αντικείμενο. Εκπαιδευτικοί και φοιτητές συγχέουν τη χρήση γραφικών οργανωτών είτε με τη χρήση διαγραμμάτων της ροής του μαθήματος είτε με απλά σχέδια τα οποία δεν αναδεικνύουν τη δομή και τις σχέσεις των εννοιών του μαθήματος, περιέχουν πολλή γλωσσική πληροφορία και χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα. Η ανάδειξη των σχέσεων, η οργάνωση της πληροφορίας σε κατηγορίες και η σύνδεσή της με την πρότερη γνώση των μαθητριών αποτελούν συστατικά

στοιχεία του ορισμού των γραφικών οργανωτών, τα οποία όμως δεν συναντώνται στους γραφικούς οργανωτές πολλών συμμετεχόντων και συμμετεχουσών (Praveen & Rajan, 2013).

Ως προς τον βαθμό ορθότητας, διαφορές εντοπίστηκαν στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί και φοιτητές. Σημεία τα οποία φαίνεται να δυσκολεύουν ιδιαίτερα μόνο τους φοιτητές είναι η χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων και η «τρίλιζα». Αναφορικά με τη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, είναι πιθανό η ομάδα των φοιτητών να αντιλαμβάνεται τα επίπεδα ετοιμότητας ως γενικά επίπεδα ικανοτήτων. Η υπόθεση για τη λανθασμένη αντίληψη του επιπέδου ετοιμότητας ενισχύεται από τη χρήση λιγότερων ερωτήσεων ή ασκήσεων για τις μαθήτριες της χαμηλής ετοιμότητας. Υπογραμμίζεται ότι η παραπάνω τεχνική συνιστά ακατάλληλο τρόπο διαβάθμισης, καθώς οι ποσοτικές προσαρμογές δεν θεωρούνται διάσταση της διαβάθμισης. Ακόμη, κατά τον σχεδιασμό της «τρίλιζας» με βάση το μαθησιακό προφίλ παρατηρήθηκε η κυριαρχία στις προτιμήσεις του γλωσσικού και οπτικοχωρικού τύπου νοημοσύνης. Η προτίμηση αυτή μπορεί να οφείλεται είτε στον μικρότερο βαθμό δυσκολίας για την κατασκευή αντίστοιχων δραστηριοτήτων είτε στη συχνότερη εμφάνιση των δύο τύπων νοημοσύνης στις σχολικές τάξεις, όπως παρατηρείται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι παραπάνω δυσκολίες δεν συναντώνται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχοντας έρθει αντιμέτωποι με τη διαφορετικότητα των μαθητριών τους, έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων και στην ανταπόκριση σε διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, ως στρατηγικές οι οποίες θα διευκολύνουν τη διαχείριση αυτής της διαφορετικότητας.

Γενικότερα, η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη συνολική προσαρμογή των υλικών και των δραστηριοτήτων, σε αντίθεση με τους φοιτητές, οι οποίοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε περισσότερες στρατηγικές. Σύμφωνα με την έρευνα της Rodríguez (2012), τόσο οι γνώσεις όσο και η διδακτική εμπειρία είναι οι βασικές συνιστώσες που επιδρούν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δευτερεύον στοιχείο αλλά εξίσου σημαντικό θεωρείται, επίσης, το κίνητρο των εκπαιδευτικών. Η διδακτική εμπειρία, η κινητοποίηση και η οικειοθελής συμμετοχή στην επιμόρφωση, εξηγούν ίσως τη σημαντική διαφορά των ομάδων που προέκυψε από την αξιολόγηση της ορθότητας των σχεδίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα παραπάνω δεδομένα συμφωνούν με αυτά της έρευνας της Adlam (2007) για τους παράγοντες, οι οποίοι διευκολύνουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών να βιώσουν μέσω της πρακτικής εφαρμογής όλες τις διαδικασίες, τα οφέλη και τις προκλήσεις που συνοδεύουν την υλοποίηση τέτοιων προσεγγίσεων επηρεάζει την έμφαση που θα δώσουν στον σχεδιασμό αποτελεσματικών σχεδίων διδασκαλίας.

Σημείο διερεύνησης αποτέλεσε, επίσης, ο βαθμός πρωτοτυπίας τόσο του συνολικού σχεδίου διδασκαλίας όσο και των επιμέρους δραστηριοτήτων. Παρόλο που φάνηκε να είναι ικανοποιητική η προσπάθεια του συνόλου των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών να αποφύγουν κοινότυπες μορφές δραστηριοτήτων και να μην επαναλάβουν πρότυπα της παραδοσιακής διδασκαλίας, διακρίνεται η επιβίωση τετριμμένων και συνηθισμένων προσαρμογών των στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Καθώς δεν υπήρξαν διαφορές στους μέσους όρους των δύο ομάδων, συμπεραίνεται ότι η δυσκολία να υπερβούν τις προτάσεις των σχολικών βιβλίων και να αλλάξουν το σύστημα αντιλήψεων και πεποιθήσεων τους είναι κύριες προκλήσεις που επιδρούν έμμεσα τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (De Neve et. al., 2015· Wan, 2016). Οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη πρωτότυπων στοιχείων στον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συσχετίζεται με τη γενικότερη δυσκολία εφαρμογής μεταρρυθμίσεων στο σχολικό πλαίσιο. Παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες μεταρρύθμισης των σχολείων από το 1880, τόσο η οργανωτική δομή όσο η διδακτική πρακτική παρέμειναν σχετικά σταθερές, με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να προβάλλουν αντίσταση στο να αποτολμήσουν προσπάθειες για αλλαγή και υιοθέτηση νεωτεριστικών προσαρμογών (Kirtman, 2002).

Όσον αφορά στον βαθμό ρεαλισμού, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν εναλλακτικά σχέδια διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συνυπολογίζοντας την εφαρμοσιμότητα των προτάσεών τους στην τυπική τάξη ως προς τα διαθέσιμα υλικά και τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αυτά της Kirtman (2002), που προβάλλουν τους εκπαιδευτικούς ως γνώστες του μαθητικού τους δυναμικού και ως τους καταλληλότερους να εφαρμόσουν οποιαδήποτε αλλαγή στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι φοιτητές, αντιθέτως, αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην εύρεση κατάλληλων δραστηριοτήτων και στην προσαρμογή τους στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Τα παραπάνω ευρήματα σχετίζονται αφενός με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και αφετέρου με την έλλειψη πρακτικής άσκησης των φοιτητών. Η επιρροή της

διδασκτικής εμπειρίας αναφέρεται και από τους ίδιους τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ως ανησυχία για την ικανότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και πολλές φορές αποτελεί τον κύριο λόγο για την έλλειψη αυτοπεποίθησης που συνοδεύει απόψεις περί ουτοπικού χαρακτήρα της προσέγγισης (Wan, 2016). Η αποτελεσματικότητα, ωστόσο, της επιμόρφωσης είναι ικανή να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων στην εφαρμογή της προσέγγισης, την αποτελεσματικότητα και την επιμονή τους (Hawkins, 2009) και να μετατρέψει αυτά που προβάλλονται ως εμπόδια σε παράγοντες που μπορούν να διευκολύνουν την προσπάθειά τους.

Η συνθετική εκτίμηση των ευρημάτων της έρευνας μπορεί να συμβάλλει στον καθορισμό του πλαισίου και του περιεχομένου των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να επικεντρώνονται στον σχεδιασμό και τη μεθόδευση της διδασκαλίας που αποτελούν βασικά συστατικά της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, να παρέχουν σαφή διδασκαλία και καθοδήγηση στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να συσχετίζουν τη θεωρία με την πράξη. Ακόμη, είναι σημαντική η διαφοροποίηση της επιμόρφωσης, ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας των επιμορφούμενων, ενώ οι ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση και ανατροφοδότηση από συναδέλφους είναι αναγκαίες για την ενίσχυση του εύρους των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Wan, 2016).

Οι παραπάνω πρακτικές αναγκαιότητες δεν ακυρώνουν την ανάγκη για την περιφρούρηση της φιλοσοφίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία προβάλλεται ως προϋπόθεση στο πλαίσιο μιας ενταξιακής πολιτικής (Dixon et al., 2014· Nicolae, 2013). Η υπογράμμιση των βασικών στοιχείων αυτής της φιλοσοφίας αποτελεί πυλώνα για την αλλαγή των παγιωμένων αντιλήψεων και πεποιθήσεων που επιδρούν αρνητικά στη δημιουργία μιας κουλτούρας αποδοχής της διαφορετικότητας και των ατομικών αναγκών των μαθητριών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adlam, E. (2007). *Differentiated Instruction in the Elementary School: Investigating the Knowledge Elementary Teachers Possess when Implementing Differentiated Instruction in their Classrooms*. University of Windsor, Canada.

Anderson, Kelly M (2007). Differentiated Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.

Çakır, Ö. & Alici, D. (2009) Seeing Self as Others See You: Variability in Self-efficacy Ratings in Student Teaching. *Teachers and Teaching*, 15(5), 541-561.

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.

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.

Hawkins, V. J. (2009). Barriers to Implementing Differentiation: Lack of Confidence, Efficacy and Perseverance. *New England Reading Association Journal*, 44(2), 11.

Kanevsky, L. (2011). Deferential Differentiation: What Types of Differentiation Do Students Want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299.

Kirtman, L. (2002). Restructuring Teachers' Work. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 25.

- Logan, B. (2011). Examining Differentiated Instruction: Teachers Respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-14.
- Melesse, T. (2015). Differentiated Instruction: Perceptions, Practices and Challenges of Primary School Teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253-264.
- Nicolae, M. (2013). Teachers Beliefs as the Differentiated Instruction Starting Point: Research Basis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 426-431.
- 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.
- Praveen, S. D., & Rajan, P. (2013). Using Graphic Organizers to Improve Reading Comprehension Skills for the Middle School ESL Students. *English Language Teaching*, 6(2), 155-170.
- Reis, S. M., McCoach, D., B., Little L., M. & Muller L., M. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462–501.
- Rodriguez, A. (2012). *An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction*. United States: Olivet Nazarene University
- Roy, A., Guay, F., Valois, P. (2012). Teaching to Address Diverse Learning Needs: Development and Validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*.
- 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.
- Smit, R. & Humpert, W. (2012). Differentiated Instruction in Small Schools. *Teacher and Teaching Education*, 28, 1152-1162.
- Tobin, R.& Tippett, C., D. (2013). Possibilities and Potential Barriers: Learning to Plan for Differentiated Instruction in Elementary Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423–443.
- Tomlinson, C. A. (2000). What is Differentiated Instruction? *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*, 287-300.
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148-176.

# Διερεύνηση των Στάσεων και Πεπιοθήσεων Υποψήφιων Εκπαιδευτικών Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης

Μαρία Σακελλαρίου<sup>1</sup> Ξένια Μήτση<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, marisak@uoi.gr

<sup>2</sup>Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, [pollymitsi@yahoo.gr](mailto:pollymitsi@yahoo.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πολυπλοκότητα του πλαισίου λειτουργίας του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος επιτάσσει την εναρμόνιση της διδασκαλίας με τις πολυποίκιλες απαιτήσεις και τις υψηλές προσδοκίες της ραγδαία μεταβαλλόμενης και συνεχώς διευρυνόμενης κοινωνικής πραγματικότητας. Ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι πολύπλευρος και απαιτητικός και η ανάγκη διερεύνησης αποτελεσματικών εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων καθίσταται αναγκαία (Purdon, 2003, Κουτσελίνη, 2009). Η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη, επιδιώκοντας να εκπαιδεύσει και να καταρτίσει επαρκώς τους μελλοντικούς παιδαγωγούς, προωθεί την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας όχι ως πανάκεια αλλά ως έναν «άλλο» τρόπο σκέψης περί του διδακτικού έργου (Θεοφιλίδης, 2009, Tomlinson, 2010, Βαλιαντή, 2015).

Στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης αντικατοπτρίζονται οι στάσεις και οι πεπιοθήσεις τους για διδασκαλία και μάθηση, γεγονός που αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο διερεύνησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσής τους, της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αλλά και της «ανοικτότητας» στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών εφαρμογών, απαλλαγμένων από στερεοτυπικές και παραδοσιακές αρχές (Χρυσυφίδης, 2013).

Με βάση την παραπάνω διεθνή θεωρητική και ερευνητική οπτική, σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση των πεπιοθήσεων των τεταρτοετών φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων -οι οποίοι αποτελούν και το δείγμα της έρευνας- για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Πιο συγκεκριμένα, αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι να διαπιστωθεί εάν οι φοιτητές/μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο πλαίσιο της υποχρεωτικής Πρακτικής Άσκησης στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία αντίστοιχα.

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο. Τα συμπεράσματα της έρευνας ανέδειξαν την επαρκή εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θεωρητική και εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εντούτοις κατέδειξαν την περιορισμένη αξιοποίησή της στην Πρακτική Άσκηση και εν τέλει την υιοθέτηση παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας.

Τα ευρήματα της έρευνας, αν και είναι περιορισμένα, αποτελούν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας μας. Αυτό θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς θα μπορούσε να αναμορφωθεί τόσο το Πρόγραμμα Σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων όσο και η Πρακτική Άσκηση με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, άρτια προετοιμασμένοι, να εφαρμόζουν στην πράξη όσα διδάχθηκαν στις προπτυχιακές τους σπουδές.

**Λέξεις Κλειδιά:** Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Πρακτική Άσκηση

## 1. Εισαγωγή

Οι εκάστοτε διαμορφωθείσες προοπτικές της διαρκώς εξελισσόμενης κοινωνικής πραγματικότητας αναδεικνύουν την ανάγκη συνεχούς αναζήτησης καινοτόμων και εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης, ικανών να ανταποκριθούν στην πολυσυνθετότητα και πολυεσπιτικότητα της διδασκαλίας, αλλά και να συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας πολυεπίπεδα ολοκληρωμένης κοινωνικής προσωπικότητας (Φύκαρης & Μήτση, 2014). Οι

προκλήσεις αυτές φαίνεται ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μέσω της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η οποία σέβεται τη διαφορετικότητα και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών, μεγιστοποιώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα (Βαλιαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης 2011). Ο ρόλος που κατέχει ο εκπαιδευτικός είναι καθοριστικός και η ευθύνη μεγάλη για την επιτυχή επίτευξη και εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2009 · Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008), η οποία λαμβάνει υπόψη της το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003) το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, αλλά και τα διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή (Koutselini, 2008· Koutselini & Valiande, 2009).

Στη βάση αυτής της λογικής η εκπαίδευση και επαρκής κατάρτιση των μελλοντικών παιδαγωγών για αποτελεσματική διδασκαλία καθίσταται αναγκαία, γεγονός που καταδεικνύει τον κεντρικό ρόλο της Πρακτικής Άσκησης στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013). Η δυνατότητα αξιοποίησης της θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης της επιστημονικής γνώσης από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης και εν τέλει η αποδοχή, η απόρριψη των επιστημονικών δεδομένων στην αναμέτρηση με τη σχολική πραγματικότητα, καθώς βέβαια και η απόκτηση εκπαιδευτικής εμπειρίας, αποτελούν τους βασικούς άξονες της Πρακτικής Άσκησης (Economididis, 2013). Κοινός σκοπός της Πρακτικής Άσκησης των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας είναι η επαφή των φοιτητών με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και η εξάσκησή τους στον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης, καθώς και η απόκτηση εμπειρίας στον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας (Darling-Hammond, 2010 · Economides, 2013).

Στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης ζητούμενο δεν είναι μόνο η εξοικείωση με τη σχολική τάξη αλλά και η επιδίωξη αποτελεσματικής εμπλοκής με την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που προϋποθέτει κριτική προσέγγιση, στοχασμό και αναστοχασμό για τροποποίηση ή βελτιστοποίηση πτυχών της σχολικής πρακτικής, δυνατότητες για πειραματισμούς και ανανέωση, αποτρέποντας τη στείρα αναπαραγωγή και διατήρηση στερεοτυπικών και παραδοσιακών αρχών διδασκαλίας (Οικονομίδης, 2007· Κοσσυβάκη, 2003). Ως εκ τούτου, η Πρακτική Άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο ανάδειξης των στάσεων και πεποιθήσεών τους για τη διδασκαλία και μάθηση (Χρυσάφιδης, 2013).

## **2. Στάσεις και Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Το ερευνητικό ενδιαφέρον συνίσταται στην ανάδειξη των στοιχείων εκείνων των υπονοούμενων θεωριών που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικές για τον σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση και οι οποίες επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους (Erdiller & McMullen, 2003· Pajares, 1992· OECD, 2009· Charlesworth et al., 1993· Palenzuela, 2004· Smith & Croom, 2000· McMullen, 1999· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Phillips, 2004· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013).

Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών καταλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος των ερευνών σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και μάθηση, τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, την επικοινωνία και αλληλεπίδραση, την παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Kagan 1992, Richardson 1996, Borg 2003, Γκρίτζιος, 2010).

Προσεγγίζοντας εννοιολογικά την έννοια των στάσεων, θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως την κατασκευή που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο της στάσης και μπορεί να αξιολογηθεί μέσω γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών αυτοαναφερόμενων ανταποκρίσεων. Είναι μια υπολανθάνουσα (latent) μεταβλητή, η οποία ερμηνεύει τη διασύνδεση ανάμεσα σε παρατηρήσιμα διεγερτικά γεγονότα και συμπεριφορές. Αποτελεί μια αξιολογητική γνώμη που είναι απόρροια των διαδικασιών που διέπουν τα ερεθίσματα και τις ανταποκρίσεις των συνεχών εναλλαγών μεταξύ αρέσκειας και απαρέσκειας, επιθυμητού και ανεπιθυμητού (Κοκκινάκη 2005· Cheung, 2009). Η στάση είναι δυνατόν να επηρεάσει τις γνωστικές λειτουργίες, τις συναισθηματικές ανταποκρίσεις και τις μελλοντικές συμπεριφορές ενός ατόμου. Το συναισθηματικό στοιχείο της έννοιας στάση αναφέρεται σε έλξεις και απέχθειες για κάποιο θέμα και αντανακλούν τα συναισθήματα προς αυτό. Το συμπεριφορικό στοιχείο περιλαμβάνει την παρατηρήσιμη συμπεριφορά, η οποία αποτελεί μέσο έκφρασης των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων μας έναντι ενός θέματος. Το γνωστικό

στοιχείο περιλαμβάνει τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις που εκφράζονται από ένα άτομο για ένα συγκεκριμένο θέμα (Zimbardo & Leippe, 1991).

Οι πεποιθήσεις έχουν χαρακτηριστεί ως δυναμικές ατομικές δομές, οι οποίες μοιάζουν με ένα «ακατάστατο κατασκεύασμα» (Pajares, 1992· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013), το οποίο υφίσταται αλλαγές εξαιτίας του εμπλουτισμού των εμπειριών και γνώσεων, γεγονός που καθιστά ανέφικτη τη σαφή εννοιολογική προσέγγιση, τον εντοπισμό, τη μέτρηση αλλά και την ανάδειξή τους, αν και αποτελούν εχέγγυο για την κατανόηση των πρακτικών που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στη σχολική πράξη (Nespor, 1987· Pajares, 1992· Richardson, 1996· Stipek & Byler, 1997· Vartuli, 1999· Maxwell et al., 2001· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009β· Palenzuela, 2004· Smith & Croom, 2000· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Phillips, 2004· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Ο VandenBos (2007: 112) ορίζει τις πεποιθήσεις ως «μια γενικότερη αποδοχή της αλήθειας, της πραγματικότητας ή της αξιοπιστίας κάποιου γεγονότος». Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα σύνολο από ιδέες, αντιλήψεις, ερμηνείες των διδακτικών πρακτικών που αφορούν στις αποκτηθείσες γνώσεις, στους μαθητές, στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, στους εκπαιδευτικούς και στο σχολικό περιβάλλον. Μέσω των πεποιθήσεων, επίσης, αντιλαμβάνεται κανείς το μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος που έχει επιλεγεί να διδαχθεί, οι μέθοδοι διδασκαλίας που υιοθετούνται, αλλά και η συσχέτιση του περιεχομένου της μάθησης με τους μαθητές και την εκπαιδευτική πράξη (Murphy, Delli, Edwards 2004:71). Εκτός από τις πεποιθήσεις, υπάρχουν και τα «συστήματα των πεποιθήσεων» (Bryan, 2003, σ. 838), δηλαδή ομαδοποιήσεις πεποιθήσεων, οι οποίες δεν προϋποθέτουν γενική κατάφαση από το άτομο. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η σταθερότητα και η δυσκολία στην αλλαγή λόγω των ερμηνειών που έχουν δοθεί, ενώ ωστόσο είναι δυνατόν να ανατραπούν και να αναδιαρθρωθούν απότομα μορφολογικά, καθώς τα άτομα αξιολογούν τις πεποιθήσεις τους σε συσχέτιση με τις εμπειρίες τους (Γκρίτζιος, 2010). Η κατανόηση του συστήματος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών κατέχει εξέχουσα σημασία, καθώς συμβάλλει στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Fang, 1996· Maxwell et al., 2001· OECD, 2009· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013).

Η διερεύνηση των στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελεί τον κεντρικό άξονα της παρούσας μελέτης, καθώς πρόκειται για μια ποιοτική διδασκαλία η οποία αποτελεί το επιστέγασμα των παιδαγωγικών αναζητήσεων, ενώ στοχεύει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών, ώστε να επιτύχουν το μέγιστο αποτέλεσμα (Θεοφιλίδης, 2009). Σύμφωνα με την Tomlinson (2010) «διαφοροποίηση» σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας, είναι περισσότερο μια φιλοσοφία παρά ένα εργαλείο, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει με αποτελεσματικό τρόπο τη διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες των μαθητών (Gregory & Charman, 2007). Είναι η αναμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων προκειμένου να καθίσταται ικανοποιητική σε σχέση με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις απαιτήσεις και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 2010).

Ο διδακτικός σχεδιασμός, βασιζόμενος στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, επικεντρώνεται στην επιλογή των βέλτιστων πρακτικών, αναγνωρίζοντας τις πολλαπλές μεταβλητές που διαμορφώνουν την πολυμορφία της σημερινής τάξης σε επίπεδο αναγκών, επιπέδου ετοιμότητας και ενδιαφερόντων (Hanson & Ahron, 2008). Οι μεταβλητές που διαφοροποιούν τον σημερινό μαθητικό πληθυσμό, στην περίπτωση που δεν ληφθούν υπόψη, είναι δυνατόν να καταστήσουν και το πιο καλοσχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών αναποτελεσματικό (Stanford, Crowe, Flice, 2010).

Οι ερευνητικοί σχεδιασμοί, οι οποίοι είχαν ως στόχο να εξετάσουν τις συσχετίσεις μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, έχουν δείξει δύο διαφορετικές δομές συσχέτισης. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν οι μελέτες εκείνες οι οποίες αναφέρουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ατομική εξέλιξη και πρόοδο των μαθητών. Το πλήθος των ερευνών τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα βασικών αρχών και προϋποθέσεων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και επιβεβαιώνουν τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδο ετοιμότητάς τους, το φύλο τους ή το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρουν δυσκολίες και διατυπώνουν την άποψη ότι απαιτείται χρόνος και κόπος για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική πρακτική. Ωστόσο η στάση των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερα θετική και ενθουσιώδης και εκδήλωσαν την επιθυμία για συνέχιση και επέκτασή της. Από την άλλη πλευρά, διαφαίνεται ότι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρητική και

εφαρμοστική λειτουργικότητα της ΔΔ είναι περιορισμένη και σε συνδυασμό με άλλους λόγους δεν υιοθετείται συχνά στην εκπαιδευτική πράξη. Η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποδείχθηκαν ως καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας (Davies, 2000·Wertheim & Leyser, 2002·Berry, 2006· Chong, Forlin & Au, 2007·Forlin, 2007· Dee, 2010·Μήτση, 2012·Fykaris&Mitsi, 2012· Ruys et. Al., 2013·Wan et el., 2013·Nicolae, 2013·Erotocritou Stavrou, & Koutselini, 2015·Wai-Yan Wan, 2016).

### 3. Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων και πεποιθήσεων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Συγκεκριμένα, ο στόχος της ήταν να εξετάσει κατά πόσο οι φοιτητές/υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος εφαρμόζουν τη φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής Πρακτικής τους Άσκησης σε ελληνικά δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία.

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, ως Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ορίζεται η συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας, αναπροσαρμόζοντας το περιεχόμενο, την επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν του αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με διαφορετική ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ και ενδιαφέροντα (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Για τον όρο «πεποιθήσεις», για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, δόθηκε ένας λειτουργικός ορισμός, ο οποίος αναφέρεται στις αυτο-αναφερόμενες λειτουργικές φιλοσοφίες ή θεωρίες πρακτικών που επιλέγονται από τους φοιτητές/υποψήφιους εκπαιδευτικούς του δείγματος (Rentzou & Sakellariou, 2011· Sakellariou & Rentzou, 2011· 2012 · 2013).

Οι πεποιθήσεις των φοιτητών αποτελούν πολύτιμο εργαλείο ανάδειξης των χαρακτηριστικών και πρακτικών διδασκαλίας που υιοθετούνται, καθώς συχνά φαίνεται να ακολουθούν πρακτικές που τους είναι γνώριμες από τους πρώην δικούς τους δασκάλους και τα συνθέτουν σε μια εξιδανικευμένη εικόνα ή μοντέλο του δασκάλου που θέλουν οι ίδιοι να γίνουν, συνενώνοντας εμπειρίες και γνώσεις από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Cole & Knowles, 1993 · Sakellariou & Rentzou, 2013), οι οποίες βρίσκονται σε υπολανθάνουσα μορφή και αναδύονται στην επιτέλεση του έργου του εκπαιδευτικού στη σχολική πράξη (Raths, 2001). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν οτιδήποτε καινούργιο στο πλαίσιο των ήδη διαμορφωμένων στάσεων και πεποιθήσεων, απορρίπτοντάς το, στην περίπτωση που είναι αντικρουόμενο (Kennedy, 1997· Sakellariou & Rentzou, 2013). Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι σημαίνουσα αξία, ειδικότερα δε κατά τη διάρκεια φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (File & Gullo, 2002).

Με βάση την υπόθεση ότι η εξέταση των στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους και λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του να πραγματοποιείται αυτή η διαδικασία κατά τη διάρκεια φοίτησης στο πανεπιστήμιο, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να εξετάσει κατά πόσον οι φοιτητές/υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος γνωρίζουν και εφαρμόζουν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και να καλύψει ένα ερευνητικό κενό στο πεδίο αυτό στην Ελλάδα.

## 4. Μεθοδολογία Έρευνας

### 4.1 Δείγμα

Ως δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν οι φοιτητές, καθώς μέσω της διδακτικής τους εμπειρίας είναι δυνατόν να αναδυθούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους όπως διαμορφώθηκαν μέσω της άμεσης εμπειρίας, των ακαδημαϊκών μαθημάτων, των επιστημονικών συγγραμμάτων ή άλλων πηγών εκπαίδευσης (Palenzuela, 2004). Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι τεταρτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Κατά την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, οι τεταρτοετείς φοιτητές οι οποίοι είχαν υλοποιήσει διδασκαλίες μέσω των Πρακτικών ασκήσεων στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν 227 και ανταποκρίθηκαν οι 183, δηλαδή

περίπου το 80,62% του συνολικού πληθυσμού, ενώ στο Τμήμα Νηπιαγωγών ήταν 260 και ανταποκρίθηκαν οι 203, δηλαδή περίπου το 78,07% του συνόλου των φοιτητών που ολοκλήρωσαν την Πρακτική τους Άσκηση.

#### 4.2 Περίοδος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τον Μάιο του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους 2016-17.

#### 4.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο, με «κλειστού» τύπου και κάποιες διευκρινιστικές «ανοιχτού» τύπου ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο διαρθρώθηκε στη βάση των ακόλουθων 3 κατηγοριών:

Προφίλ ερωτώμενων

1<sup>η</sup> Κατηγορία: «Εξοικείωση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»

2<sup>η</sup> Κατηγορία: «Θεωρητική Τεκμηρίωση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας»

3<sup>η</sup> Κατηγορία: «Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας»

Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά. Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους, ενώ η στατιστική τους επεξεργασία έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 22.0 for Windows. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση την ανάλυση «περιγραφικών στατιστικών με συσχετισμούς και πίνακες ταξινόμησης» (Descriptive Statistics-Correlations and Crosstabulations), η οποία κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση.

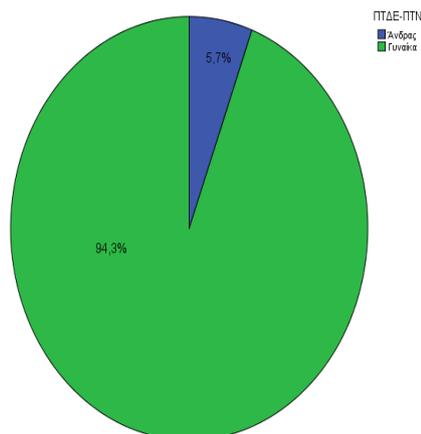
#### 4.4 Περιορισμοί της έρευνας

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας κεντρικός περιορισμός αποτελεί ότι ελήφθη δείγμα από ένα μόνο Πανεπιστήμιο της χώρας και, επιπλέον, οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης είχαν ακόμη κάποιες διδασκαλίες να υλοποιήσουν στο πλαίσιο των Πρακτικών τους Ασκήσεων. Στους περιορισμούς αυτής της ερευνητικής μελέτης θεωρείται η απουσία της παρατήρησης, αφού η μελέτη στηρίχθηκε μόνο στην καταγραφή των Πεπτοιθήσεων και Στάσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

#### 4.5 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

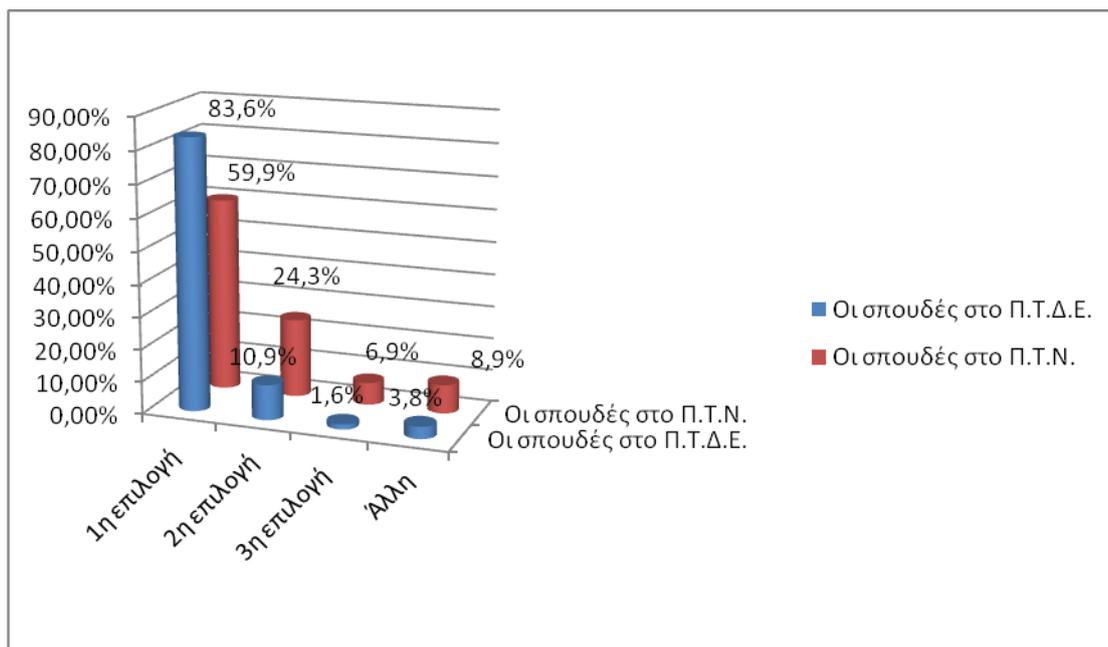
Σχετικά με το προφίλ του δείγματος, διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες το 89,6% του συνόλου των υποψηφίων εκπαιδευτικών σχολικής εκπαίδευσης και το 98,5% του συνόλου των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ωστόσο, στο σύνολο των υποψηφίων εκπαιδευτικών και των δύο τμημάτων διαπιστώνεται ότι μόλις το 5,7% ανήκει στον ανδρικό πληθυσμό, ενώ το 94,3% είναι γυναίκες σπουδάστριες (Κυκλικό διάγραμμα 1).

Κυκλικό διάγραμμα 1: Προφίλ δείγματος



Το μεγαλύτερο ποσοστό, περίπου 94%, και από τα δύο Τμήματα ανήκει στην ηλικιακή βαθμίδα μεταξύ 18 και 23 ετών. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό 83,6% των μελλοντικών δασκάλων, οι οποίοι δήλωσαν ότι οι σπουδές στο Τμήμα αποτελούσαν την 1<sup>η</sup> τους επιλογή και αντίστοιχα το 59,9% των μελλοντικών νηπιαγωγών (Ραβδόγραμμα 1).

Ραβδόγραμμα 1: Επιλογή υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής αγωγής φοίτησης στο τμήμα.



Επίσης, σημαντικά είναι τα ποσοστά των φοιτητών οι οποίοι γνωρίζουν σε υψηλό επίπεδο τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα.

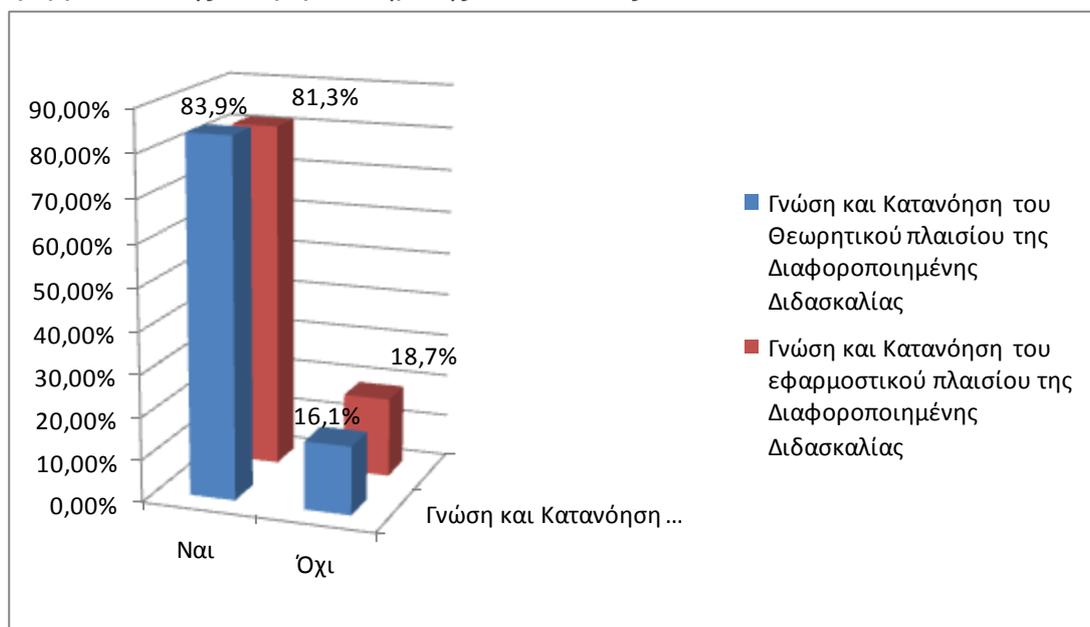
Όσον αφορά την 1<sup>η</sup> Κατηγορία σχετικά με την εξοικείωση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και συγκεκριμένα για την ενημέρωση που έχουν οι φοιτητές για αυτή, καταγράφεται στο ποσοστό του 89,6% για τους μελλοντικούς δασκάλους και στο 90,1% για τους εν δυνάμει νηπιαγωγούς που απάντησαν θετικά. Στο σύνολο των φοιτητών και των δύο τμημάτων καταγράφεται το ποσοστό του 89,9% για εκείνους που έχουν ενημερωθεί για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ενώ μόλις το 10,1% των φοιτητών δεν είχε ποτέ κάποια σχετική ενημέρωση (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Ενημέρωση για Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	346	83,6	89,9	89,9
	Όχι	39	9,4	10,1	100,0
	Total	385	93,0	100,0	
Missing	System	29	7,0		
Total		414	100,0		

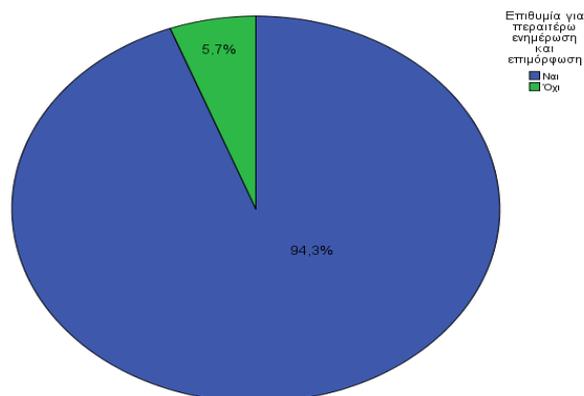
Οι πανεπιστημιακές διαλέξεις αποτελούν για το 86,9% των υποψήφιων δασκάλων και για το 93,6% των υποψήφιων νηπιαγωγών τη βασική πηγή ενημέρωσης για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, πέραν των άλλων πηγών, όπως τα σχετικά άρθρα, οι ημερίδες, τα συνέδρια ή άλλες πηγές, όπως καταγράφηκε συγκεκριμένα με ποσοστό 2,2% (Π.Τ.Δ.Ε) και 5,4% (Π.Τ.Ν.) το Διαδίκτυο. Η γνώση για το θεωρητικό υπόβαθρο της Δ.Δ. ανέρχεται για τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε στο 82% και τους φοιτητές του Π.Τ.Ν στο 85,6%, ενώ για το εφαρμοστικό της πλαίσιο τα ποσοστά είναι 80,9% και 81,7% αντίστοιχα. Στο σύνολο των φοιτητών και των δύο τμημάτων, η γνώση για το θεωρητικό πλαίσιο καταγράφεται στο 83,9% και για το εφαρμοστικό πλαίσιο στο 81,3% (ραβδόγραμμα 2).

Ραβδόγραμμα 2: Γνώση και Κατανόηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το θεωρητικό και το εφαρμοστικό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.



Υψηλότερο είναι το ποσοστό 91,2% για τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε και 99,5% για τους φοιτητές του Π.Τ.Ν, οι οποίοι επιθυμούν περαιτέρω ενημέρωση και γνώση για τη Δ.Δ. Συνολικά, το 94,3% εκδήλωσε την επιθυμία να επιμορφωθεί και να αποκτήσει καλύτερη κατάρτιση σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, ενώ μόλις το 5,7% των φοιτητών και των δύο τμημάτων εξέφρασαν την άποψη ότι δεν ενδιαφέρονται για περαιτέρω ενημέρωση και γνώση σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Κυκλικό διάγραμμα 2).

Κυκλικό διάγραμμα 2: Επιθυμία για περαιτέρω ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.



Στη 2<sup>η</sup> Κατηγορία καταγράφονται οι απαντήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη θεωρητική τεκμηρίωση της Δ.Δ. Συγκεκριμένα, μόλις το 19,2% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε και του Π.Τ.Ν υποστηρίζουν ότι υπάρχει η τυπική εικόνα του «μέσου» μαθητή (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Η άποψη περί "μέσου" μαθητή αποτελεί παιδαγωγικό μύθο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nai	311	75,1	80,8	80,8
	Όχι	74	17,9	19,2	100,0
	Total	385	93,0	100,0	
Missing	System	29	7,0		
Total		414	100,0		

Για το 37,2% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε οι μαθησιακοί στόχοι θα πρέπει πάντα να τίθενται ανάλογα με τη δυναμική των μαθητών ενώ μερικές φορές για το 56,9% των φοιτητών του Π.Τ.Ν. Τα διδακτικά αντικείμενα θα πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών πάντα για το 33,9% ή συχνά για το 32,2% για τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε, ακόμη κι αν κάποιες φορές αποκλίνουν από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ το 60,7% των φοιτητών του Π.Τ.Ν δήλωσαν σπάνια. Το 39,9% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε δήλωσαν ότι θα πρέπει πάντα να υπάρχει ευελιξία στην προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, ενώ μερικές φορές δήλωσε το 59,4 % των φοιτητών του Π.Τ.Ν. Συχνά για το 36,1% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες για άμεση διδασκαλία σε μαθητές με μειωμένη ετοιμότητα μάθησης, ενώ μερικές φορές για το 63,9% των φοιτητών του Π.Τ.Ν. Για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις θα πρέπει συχνά να καλύπτονται τα μαθησιακά κενά και μετά να παρουσιάζεται η νέα ύλη για το 41,5% των εν δυνάμει δασκάλων, ενώ μερικές φορές για το 56,9 των μελλοντικών νηπιαγωγών. Ασκήσεις εμπειρωτικές οι οποίες εμπιρεύουν γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν οι μαθητές υψηλών επιδόσεων θα πρέπει να παρακάμπτονται μερικές φορές για το 32,8% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε και για το 65,5% των φοιτητών του Π.Τ.Ν. Υπέρ της μικτής ομαδοποίησης των μαθητών, ανεξάρτητα από τη δυναμική τους, είναι το 60,1% των μελλοντικών δασκάλων και το 80,7% των μελλοντικών νηπιαγωγών. Οι φοιτητές και των δύο Τμημάτων αντίστοιχα γνωρίζουν σε μεγάλο ποσοστό τη σειρά των βημάτων για τον σχεδιασμό της Δ.Δ. Ωστόσο, για τον σχεδιασμό της Δ.Δ λαμβάνουν υπόψη τους σε ποσοστό 56,3% τις ανάγκες των μαθητών οι εν δυνάμει δάσκαλοι και σε ποσοστό 60,9% το μαθησιακό προφίλ οι εν δυνάμει νηπιαγωγοί, ενώ σε ποσοστό 45,7% και 47,5% αντίστοιχα λιγότερο τους επηρεάζει το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Κατά τον σχεδιασμό της Δ.Δ. επιδιώκεται περισσότερο, με ποσοστό 51,1% για τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε και με ποσοστό 61,4% για τους φοιτητές του Π.Τ.Ν, η ενεργοποίηση της προσοχής των μαθητών.

Η 3<sup>η</sup> Κατηγορία αναφέρεται στην εφαρμογή της Δ.Δ και καταδεικνύεται ότι, με ποσοστό 37,7% σπάνια και 31,1% μερικές φορές, εφαρμόστηκε η Δ.Δ στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε, ενώ με ποσοστό 44,1% σπάνια και 35,6% μερικές φορές από τους φοιτητές του Π.Τ.Ν. Συνολικά, οι σπουδαστές των δύο τμημάτων, με ποσοστό 41%, εφάρμοσαν σπάνια στη διδασκαλία τους τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και ακολουθεί το ποσοστό του 33,5% που δηλώνει ότι την εφάρμοσαν μερικές φορές. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το ποσοστό του 1,6% των φοιτητών, όπως προκύπτει από την έρευνα, οι οποίοι υιοθετούσαν πάντα τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Πρακτική τους Άσκηση (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Εφάρμοσα στην Πρακτική μου Άσκηση τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	71	17,1	18,4	18,4
	Σπάνια	158	38,2	41,0	59,5
	Μερικές Φορές	129	31,2	33,5	93,0
	Συχνά	21	5,1	5,5	98,4
	Πάντα	6	1,4	1,6	100,0
	Total	385	93,0	100,0	
Missing	System	29	7,0		
Total		414	100,0		

Βασικότερος λόγος που δεν εφαρμόστηκε πάντα, συχνά ή αρκετές φορές η Δ.Δ στην πράξη είναι για τους εν δυνάμει δασκάλους και νηπιαγωγούς, με ποσοστό 48,4% και 96,5% αντίστοιχα, η επιθυμία να ακολουθηθεί ο τρόπος διδασκαλίας που τους ήταν οικείος και έπεται με ποσοστό 44,3% και 16,3% η διδασκαλία με βάση τις οδηγίες και συμβουλές του/της δασκάλου/ας ή νηπιαγωγού της τάξης. Στις διδασκαλίες που εφαρμόστηκε η Δ.Δ δεν παρουσιάστηκαν δυσκολίες, σύμφωνα με το 78,2% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε και το 92,3% των φοιτητών του Π.Τ.Ν. Ωστόσο, κάποιες από τις δυσκολίες που καταγράφηκαν από τους φοιτητές, σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις του ερευνητικού μας εργαλείου, είναι:

- Δεν ήθελε η δασκάλα της τάξης να εφαρμόσω τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (2 απαντήσεις)
- Τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με αυτό το είδος διδασκαλίας, αφού η εκπαιδευτικός της τάξης τους δεν το χρησιμοποιούσε (6 απαντήσεις)
- Μη επαρκής χρόνος (14 απαντήσεις)
- Θα ήθελα να έχω καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή (4 απαντήσεις).

Το 65,1% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε και το 83,7% των φοιτητών του Π.Τ.Ν. ένωσε ικανοποίηση από την εφαρμογή της Δ.Δ και μάλιστα το 78,2% των φοιτητών και των δύο τμημάτων δηλώνουν ότι θα την εφάρμοζαν ξανά (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Θα εφαρμόσω ξανά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	301	72,7	78,2	78,2
	Όχι	84	20,3	21,8	100,0
	Total	385	93,0	100,0	
Missing	System	29	7,0		
Total		414	100,0		

Στο σύνολο των φοιτητών και των δύο τμημάτων, το 74,4% εξέφρασε ικανοποίηση κατόπιν εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Πρακτική Άσκηση (πίνακας 5).

Πίνακας 5: Νιώθω ικανοποίηση από την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	290	70,0	74,4	74,4
	Όχι	95	22,9	25,6	100,0
	Total	385	93,0	100,0	
Missing	System	29	7,0		
Total		414	100,0		

Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλά υλικά και ποικίλα εποπτικά μέσα, συχνά για το 37,2% των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε και μερικές φορές για το 43,6% των φοιτητών του Π.Τ.Ν. Σύμφωνα με το 37,7% και 43,6% μερικές φορές και το 33,9% και 34,2% συχνά (φοιτητές Π.Τ.Δ.Ε-Π.Τ.Ν) οι μαθητές αλληλοβοηθήθηκαν στις μαθησιακές δραστηριότητες και ανέπτυξαν συνεργατικές δεξιότητες, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν μερικές φορές 38,8% ή συχνά 33,3% (φοιτητές Π.Τ.Δ.Ε) και αντίστοιχα 45% μερικές φορές ή 34,7% συχνά, διακριτικός κατά τη δραστηριοποίηση των μαθητών. Οι μαθητές δήλωσαν ευχαριστημένοι ύστερα από την εφαρμογή της Δ.Δ., σύμφωνα με το 83,1% των μελλοντικών δασκάλων και το 90,1% των εν δυνάμει νηπιαγωγών.

Οι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε δήλωσαν ότι εφάρμοσαν τη Δ.Δ. περισσότερες φορές στο μάθημα της Γλώσσας (49,8%), στα Μαθηματικά (15,6%) και στη Φυσική (15,6%), κυρίως στις Α΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις (πίνακας 6).

Πίνακας 6: Εφάρμοσα τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα (ΠΤΔΕ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γλώσσα	128	30,9	49,8	49,8
	Μαθηματικά	40	9,7	15,6	65,4
	Ιστορία	28	6,8	10,9	76,3
	Φυσική	40	9,7	15,6	91,8
	Μελέτη Περιβάλλοντος	8	1,9	3,1	94,9
	Γεωγραφία	4	1,0	1,6	96,5
	Θρησκευτικά	7	1,7	2,7	99,2
	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	2	,5	,8	100,0
	Total	257	62,1	100,0	
	Missing	System	157	37,9	
Total		414	100,0		

Οι φοιτητές του Π.Τ.Ν. δήλωσαν ότι εφάρμοσαν τη Δ.Δ. στο μάθημα της Γλώσσας (42%), στα Μαθηματικά (16,94%) και στις Φυσικές Επιστήμες (15,9%) (πίνακας 7).

Πίνακας 7: Εφάρμοσα τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα (Π.Τ.Ν)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Γλώσσα	174	42,0	42,0	42,0
Μαθηματικά	66	16,4	16,4	58,0
Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη	59	7,3	7,3	72,2
Φυσική Αγωγή	36	3,3	3,3	80,9
Τέχνες	21	5,1	5,1	86,0
Τ.Π.Ε.	21	5,1	5,1	91,1
Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη Φυσικές Επιστήμες	37	4,9	4,9	100,0
Total	414	100,0	100,0	

## 5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Όπως προκύπτει από τη θεωρητική προσέγγιση της παρούσας μελέτης μας, η επιστημονική κοινότητα διερευνά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς μέσω αυτών διαφαίνονται οι υπονοούμενες θεωρίες οι οποίες κυριαρχούν στη διδασκαλία τους (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκαν φοιτητές/υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, καθώς η διδακτική τους εμπειρία μέσω των Πρακτικών Ασκήσεων είναι δυνατόν να αναδείξει τις πεποιθήσεις τους (Smith, 1997). Μια πληθώρα πεποιθήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση, τη διδασκαλία, τη μάθηση αλλά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού παρουσιάζει σημαντικό ερευνητικό κενό στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς (Bullough & Gitlin, 2001· Raths, 2001).

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής αποδεικνύουν την επαρκή ενημέρωση και εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, τόσο για τη θεωρητική όσο και για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εντούτοις την περιορισμένη εφαρμογή της στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά και πρακτικές που τους είναι οικείες από τη μαθητική τους ζωή, από δικούς τους δασκάλους και διαμορφώνουν μια εικόνα ή ένα μοντέλο εκπαιδευτικού που επιδιώκουν να εφαρμόσουν οι ίδιοι (Cole & Knowles, 1993). Όσα προαναφέρονται επιβεβαιώνονται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, καθώς φαίνεται ότι ισχύει η παραδοχή ότι υφίσταται σημαντική απόκλιση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών, γεγονός που καταδεικνύει ότι απέχει σημαντικά η θεωρία από την πράξη και, εν τέλει, η θεωρητική γνώση από την πρακτική εφαρμογή (Wang et al., 2008).

Ως σημαντικό εύρημα καταγράφεται η επιθυμία για συνεχή επιμόρφωση και περαιτέρω ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, κάτι το οποίο διαπιστώνεται από τα δεδομένα των ερευνών της Logan (2008), Nicolae (2013) και Fykaris & Mitsi (2012).

Τόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσο και προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν την ανάγκη αναγνώρισης των διατομικών και ενδοατομικών αναγκών κάθε μαθητή και την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης στη διδασκαλία. Διευρύνοντας την άποψη των ερωτηθέντων υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι στην πλειονότητά τους υποστηρίζουν ότι δεν υφίσταται ο «μέσος» μαθητής, επιβεβαιώνεται η ευελιξία και η εναλλακτικότητα που διέπει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και η οποία φαίνεται να μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού (Hart, 1992· Santamaria, 2009· Tomlinson, 1999).

Ερευνητικά παρατηρήθηκε ότι δόθηκε έμφαση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και προσαρμόστηκε η διδασκαλία ανάλογα με τη δυναμική όλων των μαθητών. Βιβλιογραφικά διαπιστώνεται ότι στη Δ.Δ. η έμφαση δίνεται στην ενεργητική συμμετοχή, καθώς η αύξηση του χρόνου ενεργούς δράσης σε ατομικές εργασίες παρέχει τη δυνατότητα για εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου, ο οποίος διατίθεται για εξατομικευμένη διδασκαλία και στήριξη των μαθητών (Βαλιαντή, 2015).

Τα πορίσματα της έρευνας αναφέρουν την ανάπτυξη συνεργατικών στρατηγικών κατά τη διδασκαλία, την ενίσχυση της αλληλεπικοινωνίας και την ενεργό δράση των μαθητών με τη βοηθητική παρέμβαση του εκπαιδευτικού, όταν καταστεί αναγκαίο. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την καλλιέργεια της αυτονομίας των μαθητών, διαμορφώνοντας κατάλληλο κλίμα στη σχολική τάξη, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή και δράση στη μαθησιακή διαδικασία και μεγιστοποιώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Έχει παρατηρηθεί, άλλωστε, ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μείωσε σημαντικά την ανάγκη των μαθητών για συνεχή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία, ενώ μειώθηκε ο χρόνος ομιλίας του εκπαιδευτικού στην ολομέλεια της τάξης (Βαλιαντή, 2015).

Τα δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες των μαθητών, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις κλίσεις και τα ταλέντα, καθώς και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο. Τα προαναφερόμενα αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδακτική διαδικασία (Hall, 2002, όπ. ανάφ. στις Βαλιαντή και Κουτσελίνη, 2008). Επιπλέον, η εφαρμογή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία εκφράζεται με ικανοποίηση και διαφαίνεται ότι επιτεύχθηκαν οι τιθέμενοι στόχοι (Μήτση, 2012, Fykaris&Mitsi, 2012).

Η πορεία της έρευνας κατέδειξε ότι οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται σχετικά με τον αν θα πρέπει να επιλέγονται διδακτικά αντικείμενα τα οποία θα προκαλούν μεν το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά θα αποκλίνουν από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς υλοποίησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής συχνά αντιστέκονται στις μεταρρυθμίσεις (Bowe, Ball & Gold, 1992) και «Το τι σκέφτεται, πιστεύει και αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός έχει ισχυρές επιπτώσεις στους τρόπους με τους οποίους το ΑΠ μεταφράζεται σε πρακτική» (Hargreaves, 1994: 54). Η βιβλιογραφική έρευνα παρουσιάζει την απόκλιση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, στα επίσημα κείμενα ΑΠ και στο πρόγραμμα που τελικά υλοποιείται, η οποία εντοπίζεται είτε στο περιεχόμενο των διδακτικών αντικείμενων είτε στους διδακτικούς στόχους είτε στη διδακτική μεθοδολογία για την υλοποίησή τους (Kwon, 2004· Βελλοπούλου, 2011·Gibbons, 2011).

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν και κάποιες δυσκολίες σχετικά με την εφαρμογή της Δ.Δ. στην πράξη, με επικρατέστερες αυτές της ανεπάρκειας χρόνου τόσο για προετοιμασία όσο και για γνωριμία με τους μαθητές, της έλλειψης υποστηρικτικού υλικού όσο και της μη εξοικείωσης των μαθητών με εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές ή τεχνικές. Ωστόσο, μια από τις βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων -ιεραρχημένα φύλλα δραστηριοτήτων, εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας κ.α.– αυτή η διαδικασία είναι αρκετά απαιτητική αλλά και χρονοβόρα (Christnsen, 1993; Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής στην πράξη απορρίπτονται τα τετριμμένα, τα συμβατικά και τα εύκολα, ενώ απαιτείται αρκετός κόπος, προσήλωση, αφοσίωση και υπομονή (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των υποψήφιων εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, επέλεξε να εφαρμόσει τη Δ.Δ. στο μάθημα της Γλώσσας. Έρευνες διεθνώς για την εφαρμογή της Δ.Δ. αναφέρουν ως επιλογή το γλωσσικό μάθημα, καθώς παρέχει δυνατότητες για ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων και παρέχει ένα ευρύτατο φάσμα οργάνωσης δραστηριοτήτων για μαθητές μικτών ικανοτήτων (Zola, 2017· Boeve 2009·Geisler, et al., 2009).

Καταλήγοντας, η παρούσα ερευνητική μελέτη εξέτασε τις Στάσεις και Πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, ένα θέμα που προκαλεί ερευνητικό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά δεδομένα αυτής της μελέτης ανέδειξαν την επαρκή εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θεωρητική και εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εντούτοις κατέδειξαν την περιορισμένη αξιοποίησή της στην Πρακτική Άσκηση και εν τέλει την υιοθέτηση παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση αυτής της ερευνητικής μελέτης, προτείνουμε την παροχή δυνατοτήτων για σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή. Επιπλέον, απαιτείται συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία,

καθώς και η παροχή των κατάλληλων υποστηρικτικών υλικών. Τελειώνοντας, είναι αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στην Ελλάδα, προκειμένου να υπάρξουν δεδομένα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις και εισηγήσεις για το πώς τα Πανεπιστημιακά Προγράμματα Σπουδών στα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας μας θα οργανωθούν, ώστε να διαμορφωθούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών μας προς μια κατεύθυνση, όπου άρτια προετοιμασμένοι να εφαρμόζουν στην πράξη όσα διδάχθηκαν στις προπτυχιακές τους σπουδές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2013). Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2009). Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας -μάθησης με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων. *ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ιωάννινα - Νοέμβριος 2009.

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση*. Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία. Κύπρος.

Βελλοπούλου, Α. (2011). Η μετάβαση από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην εφαρμογή του. Το παράδειγμα του διδακτικού αντικειμένου «Ύλη και ιδιότητες της ύλης». (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών Πάτρα

Γκρίτζιος, Β., (2010). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διδασκαλία:

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και μάθηση και της διδακτικής πράξης. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Economidis, V. (2013). Η Πρακτική Άσκηση στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Στο Καρράς, Κ., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C. & Ανδρεαδάκης, Ν. (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στον Κόσμο. Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές*. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (373-391). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.

Κοκκινάκη, Φ. (2005). Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Gutenberg Τυπωθήτω, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *‘Το πρόβλημα της σχέσης θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της σχολικής πρακτικής’*. Στο Ευγ.Κουτσουβάνου, Γ. Βαγιανός, Απ. Παπαϊωάννου, Ιωάν. Γαληνέας, Βάσια Παπαδοπούλου & Μόνικα Παπά (επιμ.), *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη*

*Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Μήτση, Π., (2012). *«Προσεγγίζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική διερεύνηση»*. Πρακτικά στο 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», (2-4 Νοεμβρίου, 2012), Ιωάννινα.

Οικονομίδης, Β. (2007). Οι φοιτητές κρίνουν την Πρακτική Άσκηση. Μελέτη περίπτωσης. Στο Δ. Χατζηδημού, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδημού (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

*Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006*. Τόμ. Β΄, (σελ. 205-214). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Σακελλαρίου, Μ., & Ρέντζου, Κ., (2013). Διερεύνηση των Απόψεων Υποψηφίων Εκπαιδευτικών για τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τις υιοθετημένες Πρακτικές στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2013). Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας* (μτφρ. Χρήστος Θεοφιλίδης και Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ), Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Φύκαρης, Ι. & Μήτση, Π. (2014). «Η μετάβαση της Διδακτικής από την παραδοσιακή πλαισίωση στη μετανεωτερική προοπτική: Τάσεις και δυνατότητες». Πρακτικά στο 7<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή συμμετοχή με θέμα: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις», (27-29 Ιουνίου 2014), Πάτρα.  
Χρυσοφίδης, Κ. (2013). Πρακτική Άσκηση Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικολογία. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις.

#### Ξενόγλωσση

Berry, R. (2006, May 21–26). Teachers' assessment practices for classroom diversity. Paper presented at the 32nd International Association for Educational Assessment (IAEA) Annual Conference, Singapore.  
Boeve, H. (2009). How academically gifted elementary, urban students respond to challenge in an enriched, differentiated reading program. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 203-240,296,298. Retrieved from <http://pluma.sjfc.edu/login?url=http://search.proquest.com.pluma.sjfc.edu/docview/222370062?accountid=27700>  
Bowe, R., Ball S. & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools*. London: Routledge  
Charlesworth, R., Hart, C.H., Burts, D.C., Thomasson, R.H., Mosley, J., & Fleege, P.O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255-276.  
Cheung, D. (2009). Developing a scale to measure students' attitudes toward chemistry lessons. *International Journal of Science Education*, 31, 2185–2203.  
Chong, S., Forlin, C., & Au, M. L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35, 161–179.  
Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21<sup>st</sup>-century teacher education. In V. Hill-Jackson & C. W. Lewis (Eds). *Transforming teacher education. What went wrong with teacher training and how we can fix it* (p.p. 223-247). Sterling, V.A.: Stylus Publishing, LLC.  
Dee, A. L. (2010). Preservice teacher application of differentiated instruction. *Teacher Educator*, 46, 53–70.  
Erdiller, Z.B., & McMullen, M.B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 84-93.  
Erotocritou Stavrou, Th., & Koutselini, M. (2015). The active involvement of teachers in action research for differentiation of the teaching-learning process: Understanding the needs of students and weaknesses of the curriculum. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 97-104.  
Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-64.  
Forlin, C. (2007). Classroom diversity: Towards a whole-school approach. In S. N. Phillipson (Ed.), *Learning diversity in the Chinese classroom: Contexts and practice for students with special needs* (pp. 95–123). Hong Kong: Hong Kong University Press.  
Fykaris, I. & Mitsi, P., (2012). "Approaching differentiated instruction via the attitudes and the opinions of Greek Primary school teachers: An empirical investigation". *Sociology Study*. ISSN 2159-5526, Volume 2, Number 12, December 2012, p.p. 918-926.  
Gibbons, A. (2011). The incoherence of curriculum: questions concerning early childhood teacher educators. *Australasian Journal of Early Education*, 36(1), 9-15.  
Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, I. R., & Lovelace, T. S. (2009). Differentiated Writing Interventions for High-Achieving Urban African American Elementary Students. *Journal Of Advanced Academics*, 20(2), 214-247.  
Hanson, J & Ahron, A. (2008). *Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Retrieved December 3, 2015, from [http://design.test.olt.ubc.ca/Differentiated\\_Instruction\\_and\\_Understanding\\_by\\_Design](http://design.test.olt.ubc.ca/Differentiated_Instruction_and_Understanding_by_Design)  
Hargreaves, Andrew (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Toronto: OISE Press.

- Hedge, A.V., & Cassidy, D.J. (2009a). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847.
- Hedge, A.V., & Cassidy, D.J. (2009b). Kindergarten teachers' perspectives on developmentally appropriate practices (DAP): A study conducted in Mumbai (India). *Journal of Research in Childhood Education*.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 2008, 17-30.
- Koutselini, M. & Valiande, St. (2009). Techniques and principles underlying Differentiated Instruction, *SDE (=Staff Development for Educators), National Conference on Differentiated Instruction*, July 19-22, 2009 - Las Vegas.
- Kwon, Y.-I. (2004). Early childhood education in Korea: discrepancy between national kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56(3), 297-312.
- Liu, H.C. (2007). *Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the United States and Taiwan*. PhD Dissertation Thesis, Texas, TX: University of Texas.
- Maxwell, K.L., McWilliam, R.A., Hemmeter, M.L., Ault, M.J., & Schuster, J.W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 431-452.
- McMullen, M.B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216-230.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, pre-service teachers, and in-service teachers [Electronic version]. *The Journal of Experimental Education* 72(2), 69-92.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nicolae, M. (2013). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 128 (2014) 426-431.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, PRS: OECD Publications.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palenzuela, S. M. (2004). Measuring pre-kindergarten teachers' perceptions: Compliance with the High/Scope Program. *Journal of Research in Childhood Education*. <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-120253997/measuringpre-kindergarten-teachers.html>. (Accessed 20 March 2012).
- Phillips, C.L. (2004). *"Appropriate" kindergarten instruction: Beliefs and practices of early childhood educators*. PhD Dissertation, Miami, FL: Miami University.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York, NY: MacMillan.
- Ruto-Korir, R.C (2010). *Preschool teachers' beliefs of developmentally appropriate educational practices*. PhD Thesis, Pretoria, SA: University of Pretoria.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19, 93–107.
- Smith, K.E., & Croom, L. (2000). Multidimensional self-concepts of children and teacher beliefs about developmentally appropriate practices. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 312-321.
- Stanford, P., Crowe W. M. & Flice H., (2010). *Differentiating with Technology*. In TEACHING Exceptional Children Plus, 6, (4), 2010
- Stipek, D.J. & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325.
- Tomlinson, C.A. (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), 119-45.

- Valiande, S., Koutselini, M. & Kyriakides, L. (2011) Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: its impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness. Paper published in the proceedings of the International Congress for School Effectiveness and Improvement 2011. Nicosia
- VandenBos, G.R. (Ed.) (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514.
- Wai-Yan Wan, S., (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 22, No. 2, 148–176, <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Wan, S. W.-Y., Wan, E. W. P., Lam, P. H. C., Noguera, J. S., & Alvarez, I. (2013, May 1). An exploratory study of Hong Kong primary teachers' use of differentiated strategies in the classroom. Paper presented at the AERA Annual Meeting "Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis", San Francisco, USA.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96, 54–63.
- Zimbardo, P. G., & Leippe M. R., (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence* (New York: McGraw-Hill, Inc., 1991).
- Zola, P. (2017). Differentiated Instruction for All students in English Language Arts. St. John Fisher College. Fisher Digital Publication, Education Masters Ralph C. Wilson, Jr. School of Education.

*THEODOSIS THEODOSIOU, PhD Student (ttheodosiou@academy.ac.cy)*

*MARINA APPIOU-NIKIFOROU, Assistant Professor (m.nikiforou@euc.ac.cy)*

**USING LEARNING TRAJECTORIES AS A TOOL FOR DIFFERENTIATED  
INSTRUCTION IN STEM EDUCATION**

*June 2017*

*Final paper for Publication in DiDeSu 2017 International Conference Proceedings*

## INTRODUCTION – AIM OF STUDY

In Mathematics and STEM education field, a variety of researches have been accomplished, investigating successful and effective methods of instruction, teaching and learning. As results of such studies, several Hypothetical Learning Trajectories (HLTs) (Clements & Sarama, 2009; Battista, 2011) have been structured based on different subjects and/or different target groups of students. The aim of this study is to build an HLT at primary education level of a STEM project based on electricity, giving emphasis on the differentiation of learning goals and outcomes, considering the different levels of pupils' readiness.

The HLT procedure was implemented with fifteen Grade 4 children, who were divided in three groups of five, considering their general level of readiness in Math and Science. The HLT lasted for three sessions, where the children had to solve a problem situation in each session. Each bank of conclusions (knowledge, skills, attitudes) was about to work as an indication to their final construction during the last session/application of the HLT.

The qualitative data analysis was focused on five dimensions:

- quantity and quality of the scaffolding intervention of the class teacher in each group,
- in which steps of the process the children in each group were able to surpass the target goals and set higher level of speculations,
- the level of the in-depth discussions' development of each group and
- the use of the scientific vocabulary,
- as well as the handling of the materials given (both physical and digital),

All of the above guided us to structure a final HLT STEM Project based on electricity with differentiated targets and results.

## LITERATURE REVIEW

The Literature Review focused on two dimensions: the Hypothetical Learning Trajectories (HLTs) and the Differentiation of Instruction.

### *Hypothetical Learning Trajectories:*

When it comes to the definition, a Hypothetical Learning Trajectory (HLT) is basically and practically a set of lessons. These can also be called as practical roadmaps which describe a learning process through the learning goals of a studied topic (Simon, 1995), a process which “*is not left on intuition or trial and error*”, but functions like a living organism, accepting changes to lead to the success of the goal (Simon & Tzur, 2004). The general structure of a HLT consists of three main parts, as described from Clements & Sarama (2009):

1. Setting up the goals for the students' learning on a certain topic
2. Describing the tasks/activities related to the goals that have to be achieved by the end of the learning process and
3. The hypothesis about how the students achieve success on learning.

It is underscored that teachers hypothesize because “*they cannot have direct answers to students' knowledge*” (Simon, 1995). Simon also analyses the reasons why an HLT is “necessarily” hypothetical, since the previous knowledge of the students needs to be identified, it is also flexible on planning for building the knowledge and skills for certain concepts, so the HLT evolves in a lesson by lesson basis (Sack, 2013). As a matter of fact, teachers have to have enough space for thinking and reflecting about the learning process, in order to choose *powerful tasks* (Krainer, 1993; Lappan & Briars, 1991). Myers et al. (2015) also add that a successful LT process is strongly related to the way the teacher develops the learning environment, expresses the questions and evaluates the effectiveness of the activities provided. Various recommendations were expressed on developing new or improving already existing HLTs as a target to making them a more productive, effective and successful tool, like the effort to integrate the HLTs in theoretical backgrounds of children's cognitive operations (Barrett et al., 2012).

### *Differentiation of Instruction:*

Tomlinson (2000) has declared differentiation as “efforts of teachers to respond to variance among learners in the classroom”, making it clearer by naming four different categories where differentiation can at least be occurred; content, process, products and learning environment. Prast et al. (2015) point out that the differentiation term is used to refer to a variety of instructional modifications, while Roy, Guay & Valois (2013) label two dimensions of basic readiness-based differentiation, which are academic progress monitoring and instructional adaptations. Specifically on the teaching perspective, differentiated lessons are lessons that can be adapted to the multi-diverse educational targets and needs of the students (Corno, 2008) and these kind of targets and

needs help teachers to create lessons that are applied on individual or groups needs of the students, in order to maximize the learning opportunities for each student (Tomilson, 2003). This description is strongly related to VanTassel-Baska & Stambaugh's (2005) position on successful differentiated lessons, who have recognized that a successful differentiated lesson requires the development of certain skills from the teacher such as classroom management skills, subject matter knowledge and pedagogical skills. Considering differentiation as an important factor of achieving success in teaching and learning, many strategies can be implemented effectively primarily when a teacher plans differentiated tasks or later during the learning process in order to make sure that children reach or overcome the needed targets, such as scaffolding (Bruner, 1978), targeted support during sub-group instruction (McLeskey & Waldron, 2011), specific characteristics on the set of the learning environment (Cronbach & Snow, 1977) or differentiation via product (Sondergeld & Schultz, 2008), which is based on project-based activities, the same like the learning process which is examined on this study.

## METHODOLOGY

The HLT used for this study was based on STEM subject of electricity and specifically electric circuits and it was structured initially focused on problem situations which needed to be solved. Then it was implemented in three groups of grade four children (five children in a group) of an urban private school in Larnaca, Cyprus. Each group of children was in a different level of readiness in Math and Science (the first group was the “advanced” group, the second group was the “medium” group and the third group had abilities below the Grade 4 target level abilities- so called “below” group).

The HLT had a duration of three 20-minute sessions, where the children had to investigate their given problem situation with the materials given, find answers and present their work on the app. The app used for their representations and discussion was [circuitlab.com](http://circuitlab.com). Briefly, the initial HLT problem solving structure was:

- 1<sup>st</sup> session: How can you use the materials given in order to create a closed circuit? How can you make the bulb/motor/buzzer (so called “outputs”) more efficient? What outcomes can you find about the ratio between the number of batteries and the number of “outputs”?
- 2<sup>nd</sup> session: What obstacles can appear that might make the “outputs” not working, even if the circuit seems to be closed? (Introduction and investigation of “shortcut” in electric circuits and how it affects electricity's “path”).
- 3<sup>rd</sup> session: How can you use the materials in order to build a circuit that can activate an alarm when somebody opens the door? (Introduction of switch, in combination with outcomes about shortcuts and maximum efficiency from previous sessions).

Each problem solving task was accompanied by a set of objectives which were common for all groups as targets that everyone had to achieve in order to move to the next session.

The whole process was video-recorded from the researchers. Transcript process followed and then the data analysis and production according to the differentiation of process for each group separately. As it is already mentioned, the observed categories of data production were the quantity and quality of the scaffolding intervention of the class teacher in each group, in which steps of the process the children in each group were able to surpass the target goals and set higher level of speculations, the level of the in-depth discussions' development of each group and the use of the scientific vocabulary, as well as the handling of the materials given (both physical and digital). Following these five-dimension analyses, some information shapes were created, showing the interaction and the evolution of each aspect through the changing of the level of readiness of the pupils.

Finally, using the shapes created, an HLT STEM project based on electricity was produced, focusing on differentiated targets and results.

## **RESULTS – DATA PRODUCTION**

Following the transcript process (transcription of both dialogues and actions) five different dimensions were found and coded; the quantity and quality of the scaffolding intervention of the class teacher in each group, in which steps of the process the children in each group were able to surpass the target goals and set higher level of speculations, the level of the in-depth discussions' development of each group and the use of the scientific vocabulary, as well as the handling of the materials given (both physical and digital).

For each of these dimensions, the data from the three different level-groups were analyzed within the progress of each group separately, and also with a comparative analysis between the groups, in order to spot similarities and differences that occurred as result of the level of readiness of the pupils. Following this comparison, conceptual maps were created in order to depict the place, actions and impact of each group in each of these dimensions. In the following analysis, the higher ability group is mentioned as “advanced”, the target ability group is mentioned as “medium” and the lower ability group is mentioned as “below”.

*Quantity and quality of the scaffolding intervention of the class teacher in each group:*

The description and comparative analysis of scaffolding intervention from the teacher was the most complicated, regarding the variety of teacher's actions in order to make every child in the process achieve the target goals or set higher if it was possible. Based on group comparison, the

explaining questions for the below group were more focused on the process of the steps that were necessary to be done in order to complete the process.

Teacher: Maybe if you change the direction of the buzzer? What if you connect it in the opposite way?

A: Let's put this here.

G: What are you doing? You're going to break the wire.

Teacher: Does it work now?

G: Of course not. We can't hear it.

Teacher: So, again, what if you change the direction of the buzzer? I you connect it from the other side?

G: Like this way?

H: I know what's wrong! This wire wasn't on the metal, it was on the plastic!

Teacher: You have to make sure that your buzzer is connected where?

G: To the wire.

Teacher: To the plastic part or to the metal part?

G: The metal. The plastic is just to hold it in place and protect it.

For the medium group the explaining questions were focused both on the process and on the interpretation of the actions. For the advanced group the explaining questions focused more on the interpretation and comparison of their actions and how they were related to the outcome. On the use of guiding questions, the guiding questions and comments for the below group were more focused on their effort to interpret their actions and findings. For the medium group were focused on expressing their conclusions in a completed and scientifically correct way. For the advanced group, only one guiding question appeared about investigating different alternatives.

I: We discovered something.

Teacher: What thing?

L: We discovered that the buzzer takes more energy than the motor!

Teacher: Why do you think this happens?

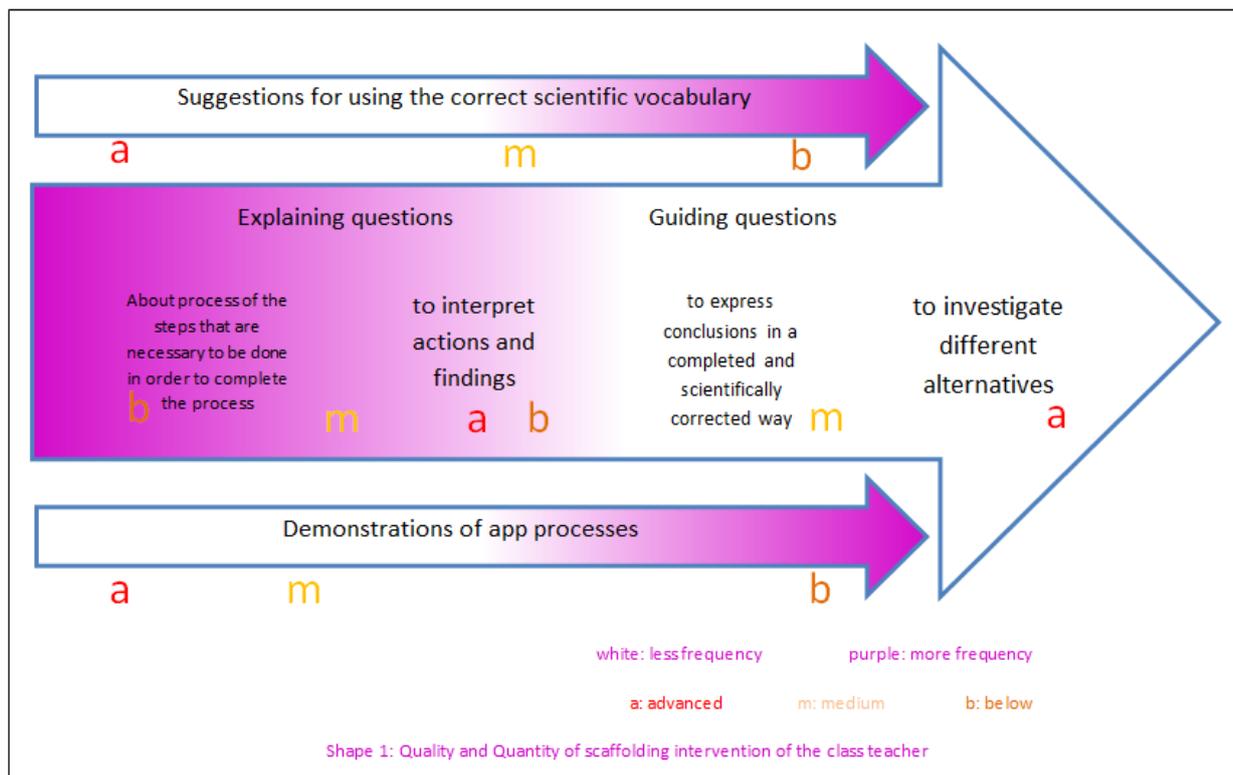
I: When we put the buzzer the motor doesn't work. When we put two motors they both work.

Teacher: Did you put them from the same direction? Or do you think that the circuit will be closed at all if you put the buzzer to the opposite direction?

L: I think that if we put the materials between the batteries it will work.

Teacher: Ok you can try it!

Additionally, we have observed that the higher ability the group has the less suggestions of using the correct scientific vocabulary were expressed from the teacher. Moreover, the below and medium groups were asked to make predictions, something that it was not necessary for the advanced group. Regarding the use of the app, with the below group the teacher found it necessary to demonstrate some processes for the children in order for them to understand how it works. For the medium and the advanced group he gives small tips when it is necessary as a trigger for the children to investigate the different parts of the app.

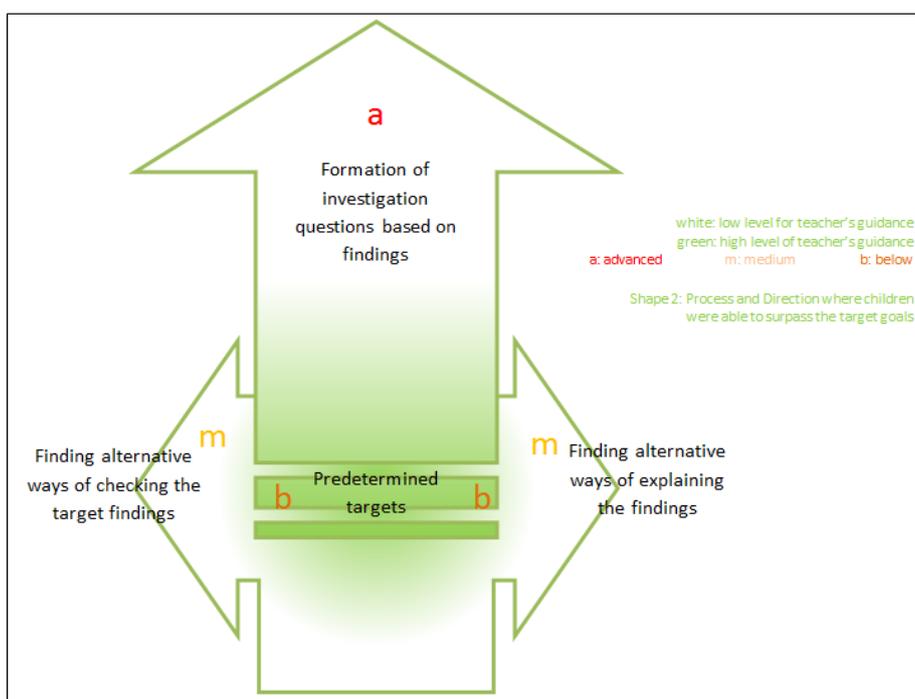


*Steps of the process the children in each group were able to surpass the target goals:*

Comparing the groups, the below and the medium group extended the predetermined targets horizontally, in contradiction with the advanced group which extended the targets vertically. The below and medium group focused more on finding ways of checking their target findings and on finding different/alternative ways of explaining their findings. The difference between the below and the medium group is that the below group followed the extension process with the full guidance of the teacher, but the medium group began and progressed the extension process independently. The advanced group set new extended targets and questions, based on their findings and target completion, which had the form of investigating questions of the next level, as in the following example:

C: Will make any difference the length of the cables?  
 B: I think it makes difference because the energy takes time to go through the long cables.  
 Teacher: Ok, try it then!  
 B: The motor works faster!  
 Teacher: Is your experiment fair?  
 B: No?  
 Teacher: Why?  
 L: We are using a motor, now we are using a lamp.  
 Teacher: So, what did you find out? Does the length make a difference?  
 B: No.  
 L: And in real life in our rooms we have longer and shorter wires and they are still quick.  
 Teacher: Think of what other factors we can investigate.

None of the groups followed an extension process of their construction-activity during the 3rd session. This is basically because of lack of time. Also, none of the groups followed an extension process on the app representation, as a matter of understanding that the app part of the activity was a simple tracking of their working circuits and findings.



*Level of in-depth discussions:*

About material discussions, as we go up to the level of the groups they become less deep and they take much less time. About the complexity of the problem, as we move through the sessions the material discussions in each group are getting longer and more complex. About the discussions which are related to observations, the below group focuses more on how they get to the final result, the advanced group on the interpretation of the result (why it happens), and the medium group gives equal emphasis (sometimes more on the interpretation-if the process is simpler, sometimes more on the process-if the process is a bit more complicated).

Teacher: Why do you think it uses this direction (shortcut) instead of that direction (lamp)?

B: Because these three are altogether in a group, so it will take the energy here. The two wires will be trying to send the energy, but the third one will take it from the others to the middle direction.

S: It tries to go both sides but it cannot because of the middle wire.

M: When the one side of the middle cable is off it goes to the lamp, but from the opposite direction it goes through the cable, but it finds no other place to go so it returns back to the lamp.

Teacher: Now, let's compare the two directions. What is the main difference between the two directions?

B: This cable is touching the wires, but this cable is touching the lamp. In the yellow direction the lamp exists.

Teacher: At the other one we have no lamp.

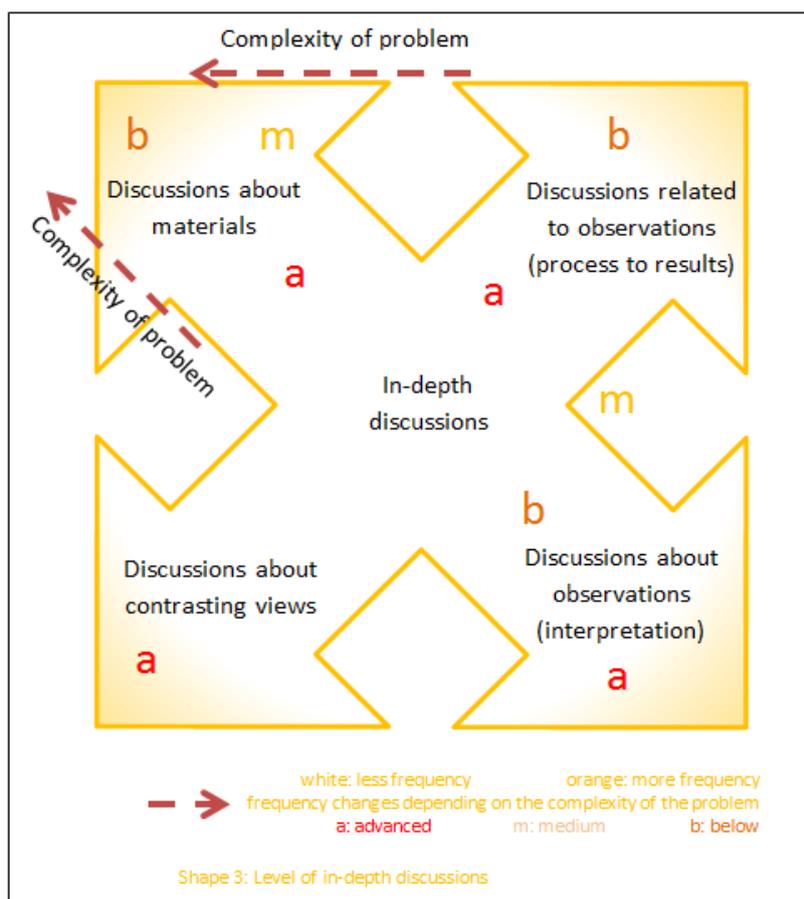
A: This it takes the energy from here (touches the meeting point).

Teacher: Do you think that the energy only exists here (shows the meeting point).

B: No no, everywhere.

S: If we take the clip off, it will work.

Within the advance group, contrasting views are expressed and argued, which does not happen so often in the discussion of the below and the medium group. The material discussions in general need much less guiding by the teacher than the observation discussions, and guidance is it is needed when there is a tie among students' interpretation. As the problems get more complicated, the quantity of guiding is decreasing in this described scale as shown in the figure below. This is more intense for the below and the medium group.



*Use of scientific vocabulary:*

As the level of the group increases the scientific vocabulary is used more effectively in completed scientific expressions/sentences and much more often. As the level of the group decreases the children express themselves using more body language – “showing and pointing”. Below is an example from the advanced group, discussing about the “shortcut” phenomenon:

Teacher: Why does the simple cable make the speed faster?

M: Because if it follows the exit direction it goes more slowly.

L: I think it is a bit too long and all these wires affect the energy. The less material you have, the more energy it lets pass through.

C: I think there is a little bit of energy which goes there but most of it goes like that (pointing shortcut).

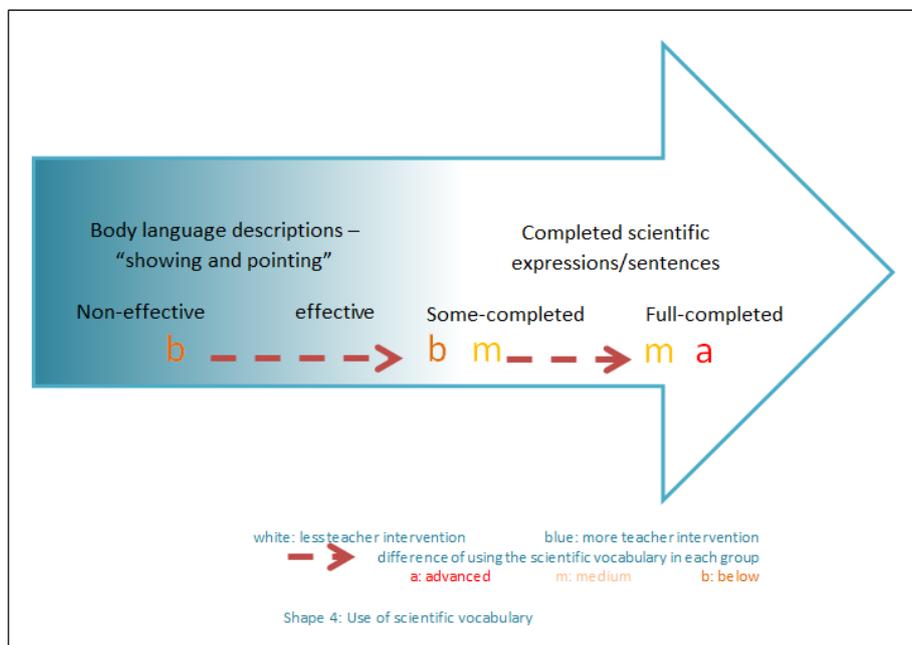
Teacher: If some of it went there then the light would be on, but it wasn't.

C: As I can see the green wire touches the yellow one. And the white wire (shortcut) touches the green one, that's why it goes to this direction.

I: It steals the energy.

There were some moments when the description of the below group wasn't absolutely effective even with the “showing and pointing” method. As we went through the sessions the effective and

often use of the scientific vocabulary increased in all groups. The advanced group had been generally working independently from the beginning. The medium group begun in a more guided way but later became more independent. The below group also improves but with the continuous guidance of the teacher. No major problems in symbol-material matching during the use of app were spotted. Even for the below group when somebody forgot not-so-common symbols the rest of the group reminded that person.



#### Handling of materials (physical and digital):

The below group needed some further guidance from the teacher for the choice, use and setting up the materials (physical). The medium just needed to slow down their material excitement to achieve their goal. The advance group can choose and use materials completely independently in-line with the project’s goals. The below group shared responsibilities with the teacher’s guidance. The medium group shared responsibilities independently, as the action analysis example below:

“A and M try to close the circuit properly now with the switch. They all show A how to connect them in the 1&2 holes.

Group finds some difficulties on how to make the buzzer sound, and by taking initiative of their actions they check all the different parts of the circuit (cables, batteries, switch and buzzer) in order to make it work.

They get a new switch and finally the buzzer works with the switch.

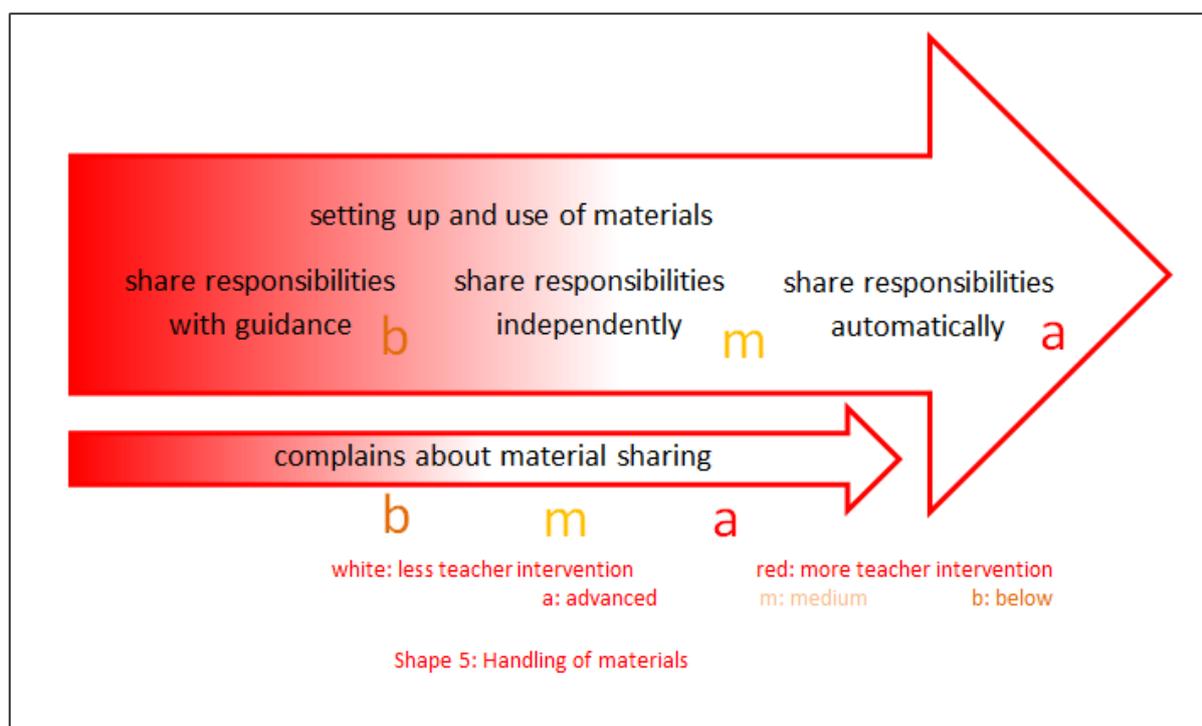
M and B bring the circuit carefully near the door.

B tries to put it anywhere on the door.

M takes it and tries to put it at the bottom of the door. He puts the main part of the switch on the arch, so the handle goes over to closed door. With this way, if the door opens the handle will go to the opposite way.

B is pressing the switch in order to remain stable.”

The advanced group doesn't share responsibilities because they all contribute everywhere and when they find it needed, and this contribution is welcomed by everyone in the group. As the level of readiness increases we have less complaints about material sharing. The below group focuses on physical materials complaints. The medium group focuses on app sharing complaints (very little). The advanced group doesn't complain at all. All groups feel confident enough to explore the use of all materials when they have the opportunity.



When the data production was completed after the dialogue and action analysis, a new HLT was produced, which gave a high emphasis on the differentiation of targets and actions that can promote effectively the understanding and enhancing of pupils on the “Electric Circuits” subject area that leads to a final project.

Differentiated Target Table of HLT STEM Project based on Electricity-Electric Circuits				
	Science	Technology	Engineering	Mathematics
Session 1: Investigating closed in-line circuits.	<p>Describing the role of each material in a circuit.</p> <p>Investigating the necessary materials for a closed circuit and how additional materials affect the circuit.</p> <p>Comparing materials and different places in a circuit and how these can affect it.</p>		<p>Checking material functionality and building up simple closed circuits.</p> <p>Building up compound in-line circuits.</p> <p>Adaptation of materials in circuits for multi-task investigations.</p>	
Session 2: Investigating "shortcuts".	<p>Recognizing the existence of a shortcut in a circuit under certain conditions.</p> <p>Investigating and describing the role of electric "shortcut" in a closed circuit.</p> <p>Categorize the critical and non-critical conditions for a shortcut's existence.</p>	<p>Investigating toolbox and matching digital signs with real materials.</p> <p>Tracking the building process on app using certain tools and compare with the actual circuit.</p> <p>Investigating app-restrictions related to circuit-building and how can be overcome.</p>	<p>Deciding the materials and their quantity in order to design and create a "shortcut" in a closed circuit.</p> <p>Building up a closed circuit with a shortcut in it.</p> <p>Relating and using shortcut as a switch to make the "outputs" work or not.</p>	<p>Describing the relationship between batteries and "outputs" using "same-same" and "more-more" motifs.</p> <p>Finding the ratio relationship between batteries and "outputs".</p> <p>Describing the ratio relationship between batteries and "outputs" depending on the "output's" performance's observation.</p>
Session 3: Construction, development and placement of alarm system.	<p>Describing and explaining why closed electric circuits are necessary for whatever works electronically in daily life.</p> <p>Analyzing and relating the "circuit" concept and the related scientific knowledge gained to what is needed for an alarm to work.</p> <p>Explaining how the creation of "shortcut" can replace the switch and how the ratio relationship between batteries and outputs can reinforce the sound of the alarm.</p>		<p>Designing and building up the suitable closed circuit that can activate an alarm (buzzer).</p> <p>Deciding how the alarm circuit is going to be adapted on a room setting and installing it on a real setting.</p> <p>Investigating multiple adaptations of the electrical alarm construction.</p>	
				<p>red: progressing targets green: achieving/general targets blue: advanced targets</p>

## DISCUSSION

Following the dialogue and action analysis, the five dimensions which were analyzed can describe how the pupils in each group were integrated into the HLT process, and how their level of readiness affects not only their ability to reach the target goals or to overcome them on a personal level, but also how it affects their existence and cooperation within their group. Even though the level of readiness of a group was definite in comparison of the other groups, within the group the children had their own personal level of readiness and abilities and as a result they affected the learning process each one in a different way. Each group had their “pushers” and their “keep-backers” who all co-modified the learning process during the HLT project.

About the final HLT which was being modified and remodified during the process, a semantic structural change took place which transformed the HLT from a single-road process with common targets for every pupil to a multi-dimensional differentiated HLT, focusing on differentiated targets, stages and outcomes.

This study was an action case study which took place under certain conditions in order to investigate and answer the study’s questions, and therefore has some limitations, which is the urban and private character of the school environment, the pupil’s grade and the main HLT project subject. Future studies can compare different school environments and how they affect organizing, implementing and summarizing STEM HLT projects, can apply other STEM HLT projects in different grades and/or with different topics.

## REFERENCES

Barrett, J. E., Sarama, J., Clements D. H., Cullen G., McCool, J., Witkowski-Rumsey, C., Klandermand D. (2012). Evaluating and Improving a Learning Trajectory for Linear Measurement in Elementary Grades 2 and 3: A Longitudinal Study. *Mathematical Thinking and Learning*, 14, 28–54.

Battista, M. (2011) Conceptualizations and Issues Related to Learning Progressions, Learning Trajectories, and Levels of Sophistication. *The Mathematics Enthusiast*, ISSN 1551-3440, Vol. 8, no.3, pp.507-570. 2011©Dept of Mathematical Sciences- The University of Montana & Information Age Publishing.

Bruner, Jerome S. 1978. “The Role of Dialogue in Language Acquisition.” In *The Child’s Conception of Language*, ed. Anne Sinclair, Robert J. Jarvella, and Willem J. M. Levelt. New York: Springer-Verlag.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach. New York, NY: Routledge.

Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43, 161-173.

Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington.

Krainer, K. (1993). Powerful tasks: A contribution to a high level of acting and reflecting in mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 24, 65–93

Lappan, G., & Briars, D. (1995). How should mathematics be taught? In I. M. & Carl (Eds.), *Seventy-five years of progress: Prospects for school mathematics* (pp. 115–156). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics

McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26, 48-57.

Myers, M., Sztajn, P., Wilson, P. H. & Edjington, C. (2015). From Implicit to Explicit: Articulating Equitable Learning Trajectories Based Instruction. *Journal of Urban Mathematics Education* (2015) 8:2, 11-22.

Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3:2, 90-116.

Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1186-1204.

Sack, J. (2013). Omar, S., & Gunel, M. (2004). The impact of teacher implementation on student performance when using the science writing heuristic. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Education of Teachers of Science, Nashville, TN. *Journal of Mathematical Behavior*, 32, 183–196.

Simon, M. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26, 114–145.

Simon, A. & Tzur, R. (2004). Explicating the Role of Mathematical Tasks in Conceptual Learning: An Elaboration of the Hypothetical Learning Trajectory, *Mathematical Thinking and Learning*, 6:2, 91-104

Sondergeld, T. A., Schultz, R.A., (2008). Science, Standards and Differentiation: It really can be fun! *Gifted Child Today*, (31)1, 34-40.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.

## Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην υιοθέτηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως πολιτικής της σχολικής μονάδας

Δρ Θεόδωρος Θεοδώρου<sup>1</sup> και Δρ Ανδρέας Τσιάκκιρος<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Τ.Θ. 12794, 2252 Λατσιά, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, [theodoros.theodorou@ouc.ac.cy](mailto:theodoros.theodorou@ouc.ac.cy)

<sup>2</sup> Κίμωνος και Θουκυδίδου, 1434 Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, [tsiakkiros@ouc.ac.cy](mailto:tsiakkiros@ouc.ac.cy)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να εξετάσει τον ρόλο του σύγχρονου σχολικού ηγέτη στην υιοθέτηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως πολιτικής της σχολικής μονάδας. Αρχικά, θα οριοθετηθεί η έννοια της διαφοροποίησης, η οποία αποτελεί έναν συνολικό τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των μαθητών, της διδασκαλίας και της μάθησης. Στη συνέχεια, θα εξηγηθεί η σημασία της διαφοροποίησης και οι λόγοι για τους οποίους αυτή αναγνωρίζεται, ολοένα και περισσότερο, ως μια πρακτική που επιβάλλεται να υιοθετείται για ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Αφού προηγηθεί μια σύντομη αναφορά στη σημασία της ηγεσίας, που στις μέρες μας αποτελεί κλειδί στην εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο του σχολείου, θα επιχειρηθεί να εξηγηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο ηγέτης μπορεί να συμβάλει στην υιοθέτηση της διαφοροποίησης ως της επικρατούσας διδακτικής πρακτικής στη σχολική του μονάδα. Προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνεται όπως αξιοποιηθεί η θεωρία και η πρακτική που αφορούν στην επιτυχημένη διαχείριση της αλλαγής. Συγκεκριμένα, θα εξηγηθεί πώς ο ηγέτης μπορεί να καταστεί φορέας αλλαγής, προωθώντας τον σχεδιασμό και την επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποίησης, για να εξασφαλίσει τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου, αφού αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η επίδραση που αυτός ασκεί στο προσωπικό για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών και στόχων είναι σημαντική. Σε αυτό το πλαίσιο, θα προταθούν συγκεκριμένες εισηγήσεις που θα μπορούσε να υιοθετήσει ο ηγέτης, ώστε το σχολείο να καταστεί κοινότητα μάθησης η οποία, σε όλα τα επίπεδα, να υιοθετεί τις αρχές και στρατηγικές που διέπουν τη διαφοροποιημένη ικανοποίηση των αναγκών όλων των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Αναλυτικότερα, για να μπορέσει ο ηγέτης να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση της διαφοροποίησης, θα πρέπει ο ίδιος να κατανοήσει τις βασικές έννοιες και αρχές που την αφορούν, να τις ασπαστεί και να τις υιοθετήσει στη δική του πρακτική. Στη συνέχεια, πρέπει να καταφέρει να πείσει το σύνολο των συναδέλφων του για τα πλεονεκτήματα της διαφοροποίησης, καθώς και για την αναγκαιότητα να ξεφύγουν από τις καθιερωμένες και εδραιωμένες αντιλήψεις και προσεγγίσεις τους και να πειραματιστούν με άλλες, που στην αρχή θα τους είναι λιγότερο γνωστές, πιο δύσκολες και περισσότερο χρονοβόρες. Αυτό χρειάζεται να περάσει μέσα από την τροποποίηση της κουλτούρας του σχολείου, ώστε να γίνει δεκτική στην αλλαγή, την κατανοητή ηγεσία, την επίδειξη εμπιστοσύνης και στήριξης προς το προσωπικό και τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, ως προς τον ρόλο που η σχολική μονάδα πρέπει να επιτελεί. Επίσης, απαιτείται από τον ηγέτη να παρέχει στους εκπαιδευτικούς όλα τα μέσα και υλικά που απαιτούνται για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, να τους εξασφαλίζει επαρκή χρόνο για συνεργασία και συντονισμό και να τους παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης, που να είναι προσανατολισμένη στην απόκτηση των γνώσεων και την ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η πρόταση που έχει υιοθετηθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πολιτική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε κάθε σχολείο να προωθήσει έμπρακτα τη διαφοροποίηση και προς τον σκοπό αυτό θα κατατεθούν συγκεκριμένες προτάσεις. Το άρθρο ολοκληρώνεται με ορισμένα συμπεράσματα.

**Λέξεις Κλειδιά:** ηγέτης, διαφοροποίηση, επαγγελματική μάθηση

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Ένα ερώτημα που πρέπει να απασχολεί όλους τους εκπαιδευτικούς όταν κάθε χρόνο έχουν μπροστά τους μια τάξη με παιδιά, είναι κατά πόσο όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο ή ρυθμό. Λόγω του ότι η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι αρνητική, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε γιατί στις αίθουσες διδασκαλίας η διαφοροποίηση πρέπει να αποτελεί τη συνήθη διδακτική πρακτική. Οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες έχουν εξετάσει συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται και μαθαίνουν τα άτομα και έχουν καταλήξει σε κάποιες πρακτικές που χαρακτηρίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να οργανώνεται και να διεξάγεται η διδασκαλία. Μία από αυτές είναι και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Στην προσπάθεια διασαφήνισης του πλαισίου μέσα στο οποίο θα προσεγγιστεί το θέμα θεωρούμε σκόπιμο να γίνει μια αντιπαραβολή μεταξύ του τι είναι και τι δεν είναι η διαφοροποίηση. Σύμφωνα με τους Tomlinson και Murphy (2016), η διαφοροποίηση δεν είναι ένα σύνολο διδακτικών μοντέλων, όπως λανθασμένα μπορεί κάποιος να θεωρήσει, αλλά ένας τρόπος σκέψης σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας. Την ίδια στιγμή, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια στρατηγική, αλλά αποτελεί έναν συνολικό τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, η διαφοροποίηση αποτελεί ένα ζωτικό συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας και δεν είναι κάτι επιπρόσθετο (Tomlinson, 2015). Ως εκ τούτου, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εκείνη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών (Tomlinson & Cunningham Eidson, 2006), με αποτέλεσμα να προκύπτει ουσιαστική ωφέλεια για όλους. Εξάλλου, οι Hall, Strangman και Meyer (2011) υποστηρίζουν ότι ο σκοπός της διαφοροποίησης είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη και την ατομική επιτυχία κάθε μαθητή, συναντώντας τον καθένα στο σημείο που βρίσκεται και βοηθώντας τον στη μαθησιακή διαδικασία.

Ειδικά τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξημένη απαίτηση για εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ προβάλλεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη υιοθέτησής της, αφού θεωρείται ως μια «καινοτόμος διδακτική πρακτική που μπορεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις των σύγχρονων τάξεων» (Valiandes & Neofytou, 2017, σ. 52). Μία από αυτές τις προκλήσεις μπορεί να θεωρηθεί και το γεγονός ότι ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα θα πρέπει να περιλαμβάνει και τα τρία είδη γνώσης: (1) τη δηλωτική, (2) τη διαδικαστική και (3) την εννοιολογική (Cash, 2017). Στην πρώτη οι μαθητές γνωρίζουν (ημερομηνίες, ανθρώπους, στοιχεία, λεξιλόγιο), στη δεύτερη είναι ικανοί να κάνουν (δεξιότητες και στρατηγικές) και στην τρίτη κατανοούν (έννοιες, γενικεύσεις, αρχές, θεωρία). Άρα ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο να καταφέρουν να μεταδώσουν στους μαθητές τους όλα αυτά τα οποία αναμένονται από την κοινωνία καθίσταται σήμερα πιο επιτακτικός από κάθε άλλη φορά.

Σε ό,τι αφορά στην πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης, ο Byars (2011) εισηγείται την αντιμετώπισή της όπως μια επιτυχημένη διαδικασία αλλαγής στο σχολείο, θέση την οποία υιοθετούμε στο άρθρο αυτό και θα αναπτύξουμε στη συνέχεια. Θεωρούμε δεδομένο, ότι η ύπαρξη τάξεων στις οποίες γίνεται διαφοροποίηση απαιτεί τη δράση ενός οραματιστή ηγέτη, που μπορεί να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τις πολλαπλές ανάγκες του συνόλου των μαθητών τους και να δημιουργήσουν εκείνη τη μαθησιακή ατμόσφαιρα που να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε αυτές (Tomlinson & Demirsky Allan, 2004). Τον ρόλο αυτό, λόγω θέσης και φύσης, οφείλει να ασκεί ο διευθυντής κάθε σχολείου, ο οποίος μπορεί να καθορίσει τη διαφοροποίηση ως πολιτική της σχολικής μονάδας.

## 2. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ

Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της διαφοροποίησης στη διεθνή βιβλιογραφία μπορούν να εντοπιστούν διάφορες πτυχές που είναι χρήσιμο να έχουμε υπόψη μας, ξεκινώντας από το γεγονός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια εξατομικευμένη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, η οποία βασίζεται στις προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες, στην αναπτυξιακή ετοιμότητα, καθώς και τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή (Grierson & Woloshyn, 2013). Οι Hall et al. (2011) θεωρούν ότι η διαφοροποίηση μπορεί να αφορά στο περιεχόμενο, τη διαδικασία και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τα τρία αυτά στοιχεία, σύμφωνα την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών τους, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία διδακτικών και διοικητικών στρατηγικών. Ενδεικτικά, ορισμένες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση, είναι ο σχεδιασμός του μαθήματος με βάση την ιεράρχηση δραστηριοτήτων, η ασύγχρονη εργασία και μάθηση, η ρουτίνα εργασίας των μαθητών

για την οικοδόμηση νέας γνώσης, η διαβάθμιση δραστηριοτήτων, οι δραστηριότητες αγκυροβολίας, καθώς και η ευέλικτη ομαδοποίηση (Valiandes & Neofytou, 2017). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευέλικτοι στη διδακτική τους προσέγγιση, προσαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα στους μαθητές τους, αντί να αναμένουν από τους μαθητές να προσαρμοστούν στο αναλυτικό. Άρα, στη βάση αυτής της θέσης, θεωρούμε ότι σε μια αίθουσα διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει ένα ή και περισσότερα στοιχεία της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη ένα ή και περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών του. Ουσιαστικά, μέσω της διαφοροποίησης, οι εκπαιδευτικοί ενεργούν για να εμπλέξουν τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης και, την ίδια στιγμή, προσπαθούν να βρουν τρόπους με τους οποίους να τους ενθαρρύνουν να εμπλέκονται συνεχώς σε αυτή τη διαδικασία (Tomlinson & Cunningham Eidson, 2006).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2003), ορισμένες βασικές αρχές που πρέπει να έχουμε υπόψη μας, ώστε να αναγνωρίζουμε κατά πόσο σε μια αίθουσα διδασκαλίας γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας, είναι οι ακόλουθες:

- Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τα ουσιαστικά σημεία του γνωστικού αντικείμενου και επικεντρώνεται σε αυτά.
- Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών, αφού κατανοεί, σέβεται και κτίζει πάνω στις διαφορές τους.
- Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα, προσαρμόζοντάς τα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του.
- Ο εκπαιδευτικός προωθεί τόσο την ομαδική όσο και την ατομική εργασία, με στόχο τη μεγιστοποίηση της ανάπτυξης και την ατομική επιτυχία.
- Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συνεργάζονται με ευελιξία, η οποία και αποτελεί το κύριο γνώρισμα στην αίθουσα διδασκαλίας.
- Η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι αλληλένδετες και συνδέονται δυναμικά.
- Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αξιόλογες εργασίες.

Νοείται ότι για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν τις αρχές αυτές θα πρέπει να τύχουν της κατάλληλης αρχικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των βασικών τους σπουδών, αλλά και συστηματικής επιμόρφωσης, στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Ταυτόχρονα, αναμένεται ότι η διαδικασία της διαφοροποίησης θα υλοποιείται σταδιακά, οπότε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεκινήσουν με ορισμένα μικρά, σταθερά βήματα και, όσο εξελίσσεται η διαδικασία, να εντάσσουν στη διδασκαλία τους και κάτι καινούριο, ώστε να επιτύχουν τον επιθυμητό στόχο της αποτελεσματικής διαφοροποίησης που να διέπεται από τις πιο πάνω αρχές.

Ο Κανάκης (2007) υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση επιβάλλεται για μια σειρά κοινωνικών, παιδαγωγικών και ψυχολογικών λόγων. Στους κοινωνικούς λόγους εντάσσεται η ενεργητική απόκτηση της γνώσης και η πρόοδος της τεχνολογίας, στους παιδαγωγικούς οι εξελίξεις στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στους ψυχολογικούς η ανάπτυξη των σύγχρονων θεωριών μάθησης. Οι σχολικές μονάδες, λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία, πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζονται με ευελιξία στις μεταβολές αυτές, αξιοποιώντας τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Ορισμένες από τις δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορούν οι μαθητές να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλα, την επικοινωνία, την ομαδική εργασία, την οργάνωση, τη δημιουργικότητα, την ευελιξία, την αυτορρύθμιση και την επίλυση προβλήματος (Cash, 2017). Παράλληλα, όπως υποστηρίζουν οι Νεοφύτου και Βαλιαντή (2015), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τα δομικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και άλλες τεχνικές και προσεγγίσεις που να τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, τα κίνητρα και τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών τους. Όλα αυτά μπορούν να καλλιεργηθούν συστηματικά μόνο μέσα από την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, διασφαλίζοντας ισότητα ευκαιριών και πρόσβασης για όλους.

### 3. ΣΗΜΑΣΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑΣ

Στο προηγούμενο μέρος του άρθρου, έχει οριοθετηθεί η έννοια της διαφοροποίησης και έγινε αναφορά στη σημασία της και στον ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει στη μαθησιακή διαδικασία, σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά στην οριοθέτηση του όρου της

ηγεσίας, οι Hoy και Miskel (2013) προτείνουν έναν ευρύ ορισμό, θεωρώντας την ως μια κοινωνική διαδικασία όπου τα μέλη του οργανισμού επηρεάζουν την ερμηνεία των γεγονότων, την επιλογή των στόχων ή των επιθυμητών αποτελεσμάτων, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τις σχέσεις δύναμης και τους κοινούς προσανατολισμούς. Στη διαδικασία αυτή επικεφαλής της όλης προσπάθειας δεν μπορεί παρά να τίθεται ο ηγέτης, ο οποίος θεωρείται ως ο κινητήριος μοχλός για οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα σχολείο και αποτελεί το αρμόδιο άτομο για την προώθηση καινοτομιών στην εκπαιδευτική πράξη.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι ο ρόλος των ηγετών είναι ζωτικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, αφού ο τρόπος με τον οποίο ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα μπορεί να κάνει τη διαφορά σε ποικίλες πτυχές που σχετίζονται με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Τσιάκκιρος & Θεοδώρου, 2016), περιλαμβανομένης και της διαφοροποίησης. Επομένως, στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου θα πρέπει πλέον να εφαρμοστούν εκείνες οι πολιτικές που να επιτρέπουν την άσκηση ενός αυτόνομου παιδαγωγικού ηγετικού ρόλου, ώστε οι ηγέτες να μπορούν να κάνουν τη διαφορά. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό χρειάζεται να ικανοποιηθούν δύο βασικές προϋποθέσεις: αφενός, να δοθεί η δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να λαμβάνουν αυτόνομα αποφάσεις, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες τους ανάγκες και στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και, αφετέρου, να προωθηθεί η έγκαιρη και κατάλληλη προετοιμασία των διευθυντών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με επάρκεια στους διαφοροποιημένους ρόλους που θα αναλάβουν και οι οποίοι, μελλοντικά, αναμένεται να είναι αυξημένοι (Θεοδώρου & Τσιάκκιρος, 2016). Οπότε, σε σχέση με το παρελθόν, ο ρόλος του ηγέτη καθίσταται ολοένα και πιο σημαντικός, αφού καλείται να διαχειριστεί μια σειρά από νέα καθήκοντα και αρμοδιότητες που περιλαμβάνουν, ανάμεσα σε άλλα, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ουσιαστική ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θέση μας είναι ότι η ηγεσία μπορεί να διαδραματίσει έναν κομβικό ρόλο για την προώθηση και υιοθέτηση της διαφοροποίησης ως πολιτικής στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Οι ηγέτες μπορούν να εφαρμόσουν πρακτικές στρατηγικές για προώθηση της διαφοροποίησης στο σχολείο τους, όπως, για παράδειγμα, στρατηγικές που εστιάζονται στο προσωπικό, στρατηγικές που προσφέρουν συγκεκριμένη βοήθεια στη διαφοροποίηση, στρατηγικές που προωθούν την ανταλλαγή ιδεών, καθώς και δομικές στρατηγικές που βοηθούν στη διαφοροποίηση (Tomlinson & Demirsky Allan, 2004). Έχοντας υπόψη ότι η διαφοροποίηση αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως μια αποτελεσματική διδακτική πρακτική, η οποία μπορεί να ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας (Grierson & Woloshyn, 2013), θεωρούμε ότι και στο δικό μας εκπαιδευτικό συγκείμενο μπορεί και πρέπει να τύχει εφαρμογής. Οι έννοιες της διαφοροποίησης και της ηγεσίας θα πρέπει να θεωρούνται ως αλληλένδετες, αφού για να προωθηθεί η διαφοροποίηση χρειάζεται ο εμπνευσμένος ηγέτης που θα χαράξει την πορεία που θα ακολουθηθεί και θα συντονίσει την όλη προσπάθεια.

#### 4. ΣΥΜΒΟΛΗ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

Οι De Neve και Devos (2017) εξηγούν ότι οι ηγέτες ασκούν μια έμμεση επίδραση στη σχολική βελτίωση, μέσω της δημιουργίας εκείνων των συνθηκών που μετατρέπουν τη σχολική μονάδα σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Σε ένα πρώτο στάδιο, αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη διασφάλιση της παροχής χρόνου κατά τη διάρκεια του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλέκονται σε έναν αναστοχαστικό διάλογο, ενώ σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, που ενδεχομένως να χρειάζεται και αρκετό χρόνο να ολοκληρωθεί, μπορούν να διαμορφώσουν μια κουλτούρα, όπου να υπάρχει συλλογική ανάληψη ευθύνης και συναίνεση όσον αφορά στους στόχους του σχολείου. Γενικά, οι ηγέτες που έχουν ένα όραμα για τη διαφοροποίηση δρουν ως καταλύτες στην υποστήριξη της εφαρμογής της στο επίπεδο του σχολείου και, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να διαδραματίσουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο για την προώθησή της (Tomlinson, 2015· Tomlinson, n.d.). Πιστεύουμε, λοιπόν, ότι η συμβολή του ηγέτη, όπως άλλωστε συμβαίνει σε όλες τις παρόμοιες περιπτώσεις υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, είναι καθοριστική για αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης, η οποία είναι γεγονός ότι, λόγω της πολυπλοκότητάς της, είναι δύσκολο να προωθηθεί καθολικά στα σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά την αποτίμηση της εφαρμογής της νέας πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Κύπρου, ο διευθυντής έχει χαρακτηριστεί ως το πρόσωπο-

εμπνευστής, το οποίο αποτελεί το Α και το Ω, το κλειδί για την επαγγελματική μάθηση στο σχολείο του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017).

Ο σχολικός ηγέτης, με τις ενέργειες ή τις παραλείψεις του, μπορεί είτε να υποβοηθήσει είτε να δυσχεράνει την αποτελεσματική διαφοροποίηση, αφού η συγκεκριμένη διαδικασία απαιτεί μια στέρεη βάση, μια συλλογική αίσθηση ευθύνης ανάμεσα στο προσωπικό, που θα οδηγήσει στη δημιουργία της αντίστοιχης επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (De Neve & Devos, 2017). Επομένως, για να μπορέσει ο ηγέτης να συμβάλει στην υιοθέτηση της διαφοροποίησης ως της επικρατούσας διδακτικής πρακτικής, θα πρέπει να καταστεί ο ίδιος φορέας αλλαγής, προωθώντας τον σχεδιασμό και την επιτυχημένη εφαρμογή της, έτσι ώστε να εξασφαλίσει τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου του, αφού η επίδραση που ασκεί στα μέλη της ομάδας για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών και στόχων είναι ιδιαίτερα σημαντική (Κυθραιώτης, 2015). Σύμφωνα με τη Tomlinson (n.d.), οι ηγέτες πρέπει να κατανοήσουν ότι η εφαρμογή της διαφοροποίησης αποτελεί μια μακρόχρονη διαδικασία αλλαγής, γι' αυτό και πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα, αντλώντας δεδομένα από την έρευνα που αφορά στη εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής, καθώς και από τις εμπειρίες άλλων συναδέλφων τους, οι οποίοι έχουν εφαρμόσει επιτυχημένα τη διαφοροποίηση.

Πέρα από τα πιο πάνω, ο ηγέτης πρέπει να γνωρίζει ότι η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα, αφού ουσιαστικά απαιτείται από αυτούς να αλλάξουν τη διδακτική τους πρακτική, υιοθετώντας πιο μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (Valiandes & Neofytou, 2017), γι' αυτό και πρέπει να τους παρέχει την κατάλληλη στήριξη. Οι ηγέτες που είναι συνεπείς και επίμονοι στην προώθηση της αποτελεσματικής διαφοροποίησης αντιλαμβάνονται ότι η όλη προσπάθεια υιοθέτησης της διαφοροποίησης ως πολιτικής της σχολικής μονάδας αποτελεί τόσο πρόκληση όσο και ανταμοιβή. Πρόκληση μέχρι να καταφέρουν να βρουν αποτελεσματικούς τρόπους εφαρμογής της στη μαθησιακή διαδικασία και ανταμοιβή όταν φανούν τα θετικά αποτελέσματά της στον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Επομένως, ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει με ουσιαστικό τρόπο στη δημιουργία αιθουσών διδασκαλίας όπου γίνεται αποτελεσματική διαφοροποίηση, υιοθετώντας ορισμένες από τις αρχές που εισηγούνται οι Tomlinson και Demirsky Allan (2004), έτσι ώστε να:

- Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν καινούριες πρακτικές, τις οποίες χρησιμοποιούν ως φακούς για να αντιμετωπίσουν από μία διαφορετική οπτική γωνία τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση.
- Αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα αποτελεσματικής διαφοροποίησης, προωθώντας την αίσθηση της κοινότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.
- Βοηθά τους γονείς να κατανοήσουν την έννοια της διαφοροποίησης και να συνειδητοποιήσουν τις ωφέλειες που έχει για τα παιδιά τους.
- Αναζητεί, μέσω ποικιλίας μέσων, αποδείξεις για την αλλαγή και τα αποτελέσματα της διαφοροποίησης τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη και πρόδοό τους.

Συνοψίζοντας, υποστηρίζουμε ότι η συμβολή των ηγετών στη διαφοροποίηση είναι καταλυτική, αφού αποτελούν τα άτομα που θα χαράξουν τη στρατηγική κατεύθυνση του σχολείου. Επίσης, με τη στάση και συμπεριφορά τους θα προσφέρουν την απαιτούμενη καθοδήγηση και θα οικοδομήσουν την αναγκαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στο προσωπικό, βοηθώντας το να αντιληφθεί ότι σε όλους τους μαθητές πρέπει να προσφέρονται ευκαιρίες για ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Απώτερος στόχος μας είναι όλοι οι μαθητές να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές τους, μέσω της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα άτομα που κινδυνεύουν με αποκλεισμό και χαμηλή επίδοση, επιδιώκοντας ενεργά την υποστήριξή τους και ανταποκρινόμενοι με ευελιξία στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση εξατομικευμένων προσεγγίσεων, στοχευμένης υποστήριξης και ουσιαστικής συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών, καθώς και τις τοπικές κοινότητες.

## 5. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΥΙΟΘΕΤΗΣΕΙ Ο ΗΓΕΤΗΣ

Έχοντας μελετήσει τη σχετική θεωρία, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος, καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ο ηγέτης, έχουμε καταλήξει σε ορισμένες εισηγήσεις που αφορούν σε ενέργειες που μπορούν να αναληφθούν, με σκοπό την επιτυχημένη εισαγωγή της διαφοροποίησης σε κάθε

σχολική μονάδα. Έτσι, λοιπόν, για να κινηθεί ο ηγέτης προς την κατεύθυνση που έχει περιγραφεί, η πρότασή μας είναι όπως αξιοποιήσει τη θεωρία και την πρακτική που αφορούν στην επιτυχημένη διαχείριση της αλλαγής (Byars, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, ένας αποτελεσματικός ηγέτης της αλλαγής, είναι καλό να δίνει έμφαση στην κουλτούρα του σχολείου, προωθώντας την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και την εμπλοκή και αφοσίωση όλων των εργαζομένων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν ο ηγέτης επιδεικνύει συναισθηματική ευαισθησία και συναισθηματική νοημοσύνη, ούτως ώστε να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων με τον πιο παραγωγικό και επωφελητή για το σχολείο του τρόπο (Κυθραιώτης, 2015).

Επιπλέον, ο αποτελεσματικός ηγέτης της αλλαγής είναι πολύ σημαντικό να έχει στο επίκεντρο των προσπαθειών του τη μαθησιακή διαδικασία, να ενδιαφέρεται για την ευημερία των μαθητών και να ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για να πετύχει αυτό τον μεγάλη σημασίας, αλλά και αρκετά δύσκολο στόχο, ο ηγέτης πρέπει να φροντίζει για τη χαρτογράφηση της προόδου των μαθητών, καθώς και την παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης τόσο προς τους εκπαιδευτικούς όσο και προς τους μαθητές, αφού η ανατροφοδότηση είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης (Tubin, 2015). Συγκεκριμένα, η ανατροφοδότηση διευκολύνει την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών και των πολιτικών που εφαρμόζονται, ώστε να είναι δυνατή η κατάλληλη αναθεώρησή τους, όταν και όπου κρίνεται αναγκαίο. Νοείται, βέβαια, ότι αυτή η χαρτογράφηση θα πρέπει να διασυνδέεται τόσο με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και του σχολείου ως συνόλου (Θεοδώρου & Τσιάκκίρος, 2016).

Ταυτόχρονα, ο ηγέτης πρέπει να εμπλέκει ενεργά τους συνεργάτες του στη λήψη αποφάσεων, υιοθετώντας αυτό που ο Bush (2017) περιγράφει ως «κατανομημένη παιδαγωγική ηγεσία» και θεωρεί ως την απάντηση στις σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες και η εκπαίδευση γενικότερα. Μια τέτοια προσέγγιση συνδυάζει τα θετικά στοιχεία της κατανομημένης και της παιδαγωγικής ηγεσίας, καταφέροντας παράλληλα να μετασχηματίσει τη σχολική μονάδα σε έναν οργανισμό που λειτουργεί ως μια διαρκώς εξελισσόμενη κοινότητα μάθησης. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι, εφαρμόζοντας τη διαφοροποίηση στην πράξη, ο ηγέτης πρέπει να αντιμετωπίζει και να ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του, ακριβώς όπως αναμένει να κάνουν οι ίδιοι για τους μαθητές τους, εμπνέοντας και καθοδηγώντας τους μέσω της δικής του συμπεριφοράς και πρακτικής (Tomlinson, n.d.). Με αυτό τον τρόπο θα μπορεί να εμπνεύσει, αλλά και να καθοδηγήσει, αποδεικνύοντας στην πράξη ότι η διαφοροποίηση δεν αφορά σε μια αφηρημένη, θεωρητική έννοια, αλλά σε μια πρακτική που μπορεί και πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε πτυχή της λειτουργίας μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας.

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω, βασική προϋπόθεση για να μπορεί ο ηγέτης να βοηθάει το προσωπικό του, είναι πρώτα ο ίδιος να κατανοεί τις βασικές έννοιες και αρχές που αφορούν στην επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποίησης (Tomlinson, n.d.). Για τον σκοπό αυτό πρέπει να μελετά τόσο τις θεωρητικές όσο και τις πρακτικές πτυχές της διαφοροποίησης, αναζητώντας τη βοήθεια ειδικών ή κριτικών φίλων, οι οποίοι έχουν σχετικές εμπειρίες. Στη συνέχεια, χρειάζεται να θέτει ως βασικό του στόχο τη μετατροπή του σχολείου του σε κοινότητα μάθησης (De Neve & Devos, 2017), η οποία να αποσκοπεί στη διαφοροποιημένη ικανοποίηση των αναγκών όλων των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία. Απαραίτητο συστατικό στοιχείο μιας τέτοιας αλλαγής είναι η διαμόρφωση, από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, ενός οράματος σχετικά με τον ρόλο που το σχολείο τους αναμένουν ότι θα επιτελεί. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς το όραμα του σχολείου πρέπει να το ενστερνίζονται τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους. Επομένως, πριν από τη λήψη αποφάσεων για συγκεκριμένες δράσεις, συστήνεται όπως διερευνώνται και προσμετρούνται οι απόψεις των παιδιών, στον βαθμό βέβαια που οι αποφάσεις τους αφορούν. Αντίστοιχα, είναι χρήσιμο οι γονείς να αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες, οι οποίοι να λαμβάνουν ενημέρωση για όσα αφορούν στη μάθηση των παιδιών τους και για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ειδικότερα.

Όπως έχει ήδη σημειωθεί, η ύπαρξη ενός κοινά διαμορφωμένου και συμφωνημένου οράματος είναι απαραίτητη για να θεμελιώνεται ο σκοπός λειτουργίας του σχολείου και η ανάπτυξη δράσεων για επίτευξη της επιθυμητής μελλοντικής κατάστασης στην οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι επιθυμούν το σχολείο να βρεθεί (Τσιάκκίρος, 2015). Προς αυτή την κατεύθυνση, ο ηγέτης είναι χρήσιμο να επιδιώκει και να πείθει το σύνολο των συναδέλφων του για τα πλεονεκτήματα της διαφοροποίησης, καθώς και για την αναγκαιότητα να ξεφεύγουν από τις καθιερωμένες προσεγγίσεις τους και να πειραματίζονται με άλλες, που στην αρχή θα τους είναι λιγότερο γνωστές και προβλεπτές (Tomlinson, n.d.). Επομένως, για να μπορεί να προωθήσει την ανάληψη καινοτόμων δράσεων, θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ξεπερνούν τον «φόβο της αποτυχίας»,

αποδίδοντας σημασία και αξία στα οφέλη της μάθησης που μπορεί να προέλθει μέσα από την εφαρμογή μιας διαδικασίας και όχι μόνο στο τελικό αποτέλεσμα της. Δηλαδή, χρειάζεται να πείθει τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του σχολείου, για την αξία της ανάληψης καινοτόμων δράσεων (Mc Namara & O'Hara, 2004). Επιπλέον, ζητούμενο για τον ηγέτη είναι να διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν στη διάθεσή τους όλα τα μέσα και υλικά που απαιτούνται για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ούτως ώστε να είναι σε θέση να ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών τους (Tomlinson, n.d.). Παρά τις όποιες καλές προθέσεις μπορεί να υπάρχουν, τυχόν απουσία των υλικών εκείνων στοιχείων που είναι απαραίτητα για την εφαρμογή της διαφοροποίησης στην πράξη μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη, καθώς εν τέλει θα επηρεάσει δυσμενώς και τη βούληση των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις αρχές της.

Εξάλλου, είναι σημαντικό ο ηγέτης να προωθή μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Byars, 2011) και να τους εξασφαλίζει επαρκή χρόνο για συνεργασία και συντονισμό (Tomlinson, n.d.), αφού συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε διαδικασίες επαγγελματικού διαλόγου και ομαδικού αναστοχασμού με τους συναδέλφους τους. Η ανταλλαγή εμπειριών, προβληματισμών, αλλά και καλών πρακτικών βοηθά κάθε πτυχή της διδασκαλίας, ενώ είναι ακόμη πιο χρήσιμη όταν αφορά στην εφαρμογή καινοτομιών, όπως ισχύει και στην περίπτωση της διαφοροποίησης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ηγέτης μπορεί να καθιερώσει την ανταλλαγή επισκέψεων για παρακολούθηση διδασκαλίας και παροχή ανατροφοδότησης, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και από τον ίδιο (Tomlinson, 2015). Είναι, επίσης, καλό να υπάρχει ευελιξία σε ορισμένες πτυχές της λειτουργίας του σχολείου, όπως για παράδειγμα σε ό,τι αφορά στη διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος, ώστε να παρέχονται διευκολύνσεις για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διαφοροποίηση, καθώς και, γενικότερα, με την επαγγελματική τους μάθηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017). Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει, επίσης, μέσω της ενθάρρυνσης και διευκόλυνσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δίκτυα σχολείων, τα οποία θα λειτουργούν στη βάση κοινών επιδιώξεων και προκλήσεων, που οι συμμετέχουσες σε κάθε δίκτυο σχολικές μονάδες έχουν να αντιμετωπίσουν, σε ό,τι αφορά διάφορα ζητήματα, συμπεριλαμβανομένων της εφαρμογής της διαφοροποίησης και της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών ευρύτερα. Ως εκ τούτου, εισήγησή μας είναι όπως ο ηγέτης διασφαλίζει την παροχή στους εκπαιδευτικούς ευκαιριών για συνεχή επαγγελματική μάθηση, μέσω της οποίας θα μπορούν να αποκτούν τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, n.d.). Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ευκαιριών που προσφέρει η νέα πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι το ζητούμενο στην προκειμένη περίπτωση, όπως επεξηγείται στη συνέχεια.

## 6. ΕΝΙΑΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η Ενιαία Πολιτική για την Επαγγελματική Μάθηση θεωρούμε ότι αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί για την προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Πρόκειται για μια πολιτική που έχει εγκριθεί από το Υπουργικό Συμβούλιο το 2015 και έχει εφαρμοστεί πιλοτικά σε αριθμό σχολείων, κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016. Κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017, έχει γίνει μερική διεύρυνση της εφαρμογής της, ενώ όλα τα σχολεία κλήθηκαν να ετοιμάσουν και να υλοποιήσουν σχέδιο δράσης για την επαγγελματική μάθηση (ΕΜ) των εκπαιδευτικών τους. Τα σχολεία είχαν, επίσης, το δικαίωμα να επιλέξουν τη συμμετοχή τους στο ειδικό Πρόγραμμα Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ), κατά το οποίο λειτουργοί του ΠΙ προσφέρουν ολόχρονα συστηματική υποστήριξη στα σχολεία για την εφαρμογή των σταδίων ΕΜ που καθορίζονται στην πολιτική (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016). Σε ό,τι αφορά τη σχολική χρονιά 2017-2018 και μετέπειτα, αφού η μέχρι σήμερα εφαρμογή της πολιτικής έτυχε τόσο εσωτερικής όσο και εξωτερικής αξιολόγησης, από ομάδα εμπειρογνομώνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προγραμματίζεται να γίνει σταδιακή επέκταση της εφαρμογής της, η οποία θα παρακολουθείται από ειδική επιτροπή που έχει συσταθεί γι' αυτό τον σκοπό (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017).

Με βάση τη νέα πολιτική η ΕΜ επιτυγχάνεται μέσω της διερεύνησης των αναγκών του σχολείου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης, καθώς και της αξιολόγησης του σχεδίου δράσης κάθε σχολείου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015). Σύμφωνα με τη Μιχαηλίδου-Ευριπίδου (2016), ο ρόλος του ηγέτη σε αυτή τη διαδικασία εστιάζεται σε τρία επίπεδα: (1) στην εισαγωγή και

στην απόφαση για δράση, (2) στην υλοποίηση της δράσης και (3) στην αξιολόγηση και τον επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων της ΕΜ. Επομένως, όπως έχει διαφανεί και στην πράξη, ο ηγέτης καλείται να συντονίζει το οργανωτικό, διοικητικό κομμάτι της διαδικασίας, να επιβλέπει και συχνά να εμπλέκεται σε δράσεις, καθώς και να υποστηρίζει, να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017). Έχουμε, λοιπόν, την άποψη ότι η νέα πολιτική διευκολύνει τον ηγέτη που θέλει να αλλάξει πράγματα στο σχολείο του, παρέχοντάς του το πλαίσιο εργασίας για να δράσει, ώστε να επιφέρει τις κατάλληλες αλλαγές στη διδακτική πρακτική και να προωθήσει, μεταξύ άλλων, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Τσιάκκιρος & Θεοδώρου, 2016).

Ωστόσο, για να μεγιστοποιηθεί το όφελος εφαρμογής της πολιτικής, πιστεύουμε ότι ο ηγέτης πρέπει να ενδυναμωθεί περαιτέρω, τόσο θεσμικά όσο και σε προσωπικό επίπεδο, ώστε να μπορεί πιο εύκολα, αυτόνομα και αποτελεσματικά να υλοποιεί μια σειρά από ενέργειες που κρίνονται απαραίτητες. Συγκεκριμένα, όπως ήδη προβλέπεται στο κείμενο της πολιτικής, είναι καλό να συνάπτονται συνεργασίες και να υπάρχει συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων, με τρόπο που να αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες, αλλά και να λαμβάνονται αποφάσεις που είναι προϊόν συλλογικής σκέψης και προβληματισμού. Εξάλλου, όπως έχει διαπιστωθεί από την εφαρμογή της πολιτικής μέχρι σήμερα, είναι αναγκαίο κάθε σχολείο να είναι «ανοικτό» σε συνεργασία με ειδικούς που να υποστηρίζουν τις προσπάθειες εισαγωγής της διαφοροποίησης, όπως είναι οι λειτουργοί του ΠΙ, καθώς και ακαδημαϊκοί ή άλλοι εξωτερικοί συνεργάτες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2017). Επομένως, υποστηρίζουμε ότι πρέπει να δοθεί στα σχολεία το δικαίωμα να συνάπτουν συνεργασίες με εκπαιδευτικά ιδρύματα ή άλλους οργανισμούς της επιλογής τους, ώστε οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών να αναπτύσσονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η συνεργασία αυτή θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη δωρεάν παροχή προγραμμάτων ΕΜ, με έμφαση στη διαφοροποίηση, καθώς και την παροχή «τεχνογνωσίας» και στήριξης των σχολείων κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης τους.

Επιπρόσθετα, θεωρούμε ότι ο ηγέτης πρέπει να μπορεί να εξασφαλίζει και να παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, για να ακολουθούν συγκεκριμένες κατευθύνσεις ΕΜ που να εξυπηρετούν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Τα κίνητρα αυτά μπορεί να αφορούν τη συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής επισκέψεων ή ακόμη και στη διευκόλυνση της συμμετοχής τους σε διάφορα ερευνητικά ή άλλα προγράμματα. Ένα επιπλέον κίνητρο θα μπορούσε να αποτελεί, επίσης, η παραμονή στο ίδιο σχολείο, εκείνων των εκπαιδευτικών που αποδεδειγμένα είναι απαραίτητοι για την αποτελεσματική εφαρμογή διάφορων καινοτομιών, όπως είναι, στην προκειμένη περίπτωση η διαφοροποίηση. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει ο ηγέτης να έχει λόγο στην επιλογή του προσωπικού του, ώστε να διασφαλίζεται ότι θα υπάρχει πάντα ένας ικανός αριθμός επιμορφωμένων εκπαιδευτικών που μπορούν να προάγουν τη διαφοροποίηση. Κάτι ανάλογο θα μπορούσε να ισχύει και για την παραμονή αριθμού εκπαιδευτικών στο σχολείο ακόμη και μετά τη συμπλήρωση εξατίας, στη βάση της εξυπηρέτησης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών (Θεοδώρου & Τσιάκκιρος, 2015). Συνολικά, η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει σημείο-κλειδί στην επιτυχημένη καθολική εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξία και η χρησιμότητα της διαφοροποίησης είναι επαρκώς τεκμηριωμένες και δύσκολα αμφισβητήσιμες, αφού η διαφοροποίηση αποτελεί ζωτικό συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Tomlinson, 2015). Η πιο πάνω διαπίστωση ενισχύεται από την ολοένα και αυξανόμενη τάση να υιοθετούνται οι αρχές της διαφοροποίησης στη διδακτική πρακτική σχολείων τόσο της Κύπρου όσο και του εξωτερικού. Ωστόσο, η επιτυχημένη ενσωμάτωση της διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική πράξη είναι πολύπλοκη στην εφαρμογή και δύσκολη στην καθολική προώθηση στα σχολεία (Tomlinson, n.d.). Ο λόγος γι' αυτό έγκειται στο ότι απαιτεί αλλαγή στην επικρατούσα κουλτούρα, ώστε να μετατραπούν τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης και κέντρα καινοτομίας, καθώς επίσης και θεσμικές και δομικές αλλαγές, που να διευκολύνουν την αυτόνομη και πιο αποτελεσματική δράση του ηγέτη και της σχολικής κοινότητας.

Βάση των προτάσεων που έχουμε καταθέσει αποτελεί η αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης ως μιας μακρόχρονης διαδικασίας αλλαγής. Άρα, θεωρούμε πολύ σημαντικό ο ηγέτης να εμπνέει και να καθοδηγεί, μέσω του δικού του παραδείγματος, να διευκολύνει και να υποστηρίζει την ΕΜ των εκπαιδευτικών του και να καλλιεργεί μια κουλτούρα συνεχούς ανάπτυξης,

με επίκεντρο τον κάθε μαθητή και τις διαφοροποιημένες ανάγκες του. Ο ηγέτης πρέπει να κατανοεί και να κατέχει τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη διαφοροποίηση και τα οφέλη της, αλλά και να καταφέρνει να μεταδίδει τη θέλησή του για την εφαρμογή της, σε όλα τα μέλη του προσωπικού.

Σε αυτό το πλαίσιο, όπως έχει ήδη λεχθεί, υποστηρίζουμε ότι η Ενιαία Πολιτική για την ΕΜ αποτελεί μια ευκαιρία που μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί, ώστε ο ηγέτης να προωθήσει έμπρακτα και αποτελεσματικά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η νέα πολιτική διασυνδέει την ΕΜ με τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε σχολείου και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, θέτει τις βάσεις για ανάπτυξη συνεργειών με άλλα σχολεία και οργανισμούς και παρέχει στήριξη για υλοποίηση δράσεων που προωθούν τη διαφοροποίηση. Βέβαια, όπως έχουμε τονίσει, θεωρούμε ότι χρειάζεται να δοθούν αυξημένες αρμοδιότητες και εξουσίες στον ηγέτη, ώστε να μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις δράσεις που θα αναλαμβάνονται στο επίπεδο του σχολείου του, με τρόπο που να εξυπηρετεί την ΕΜ των εκπαιδευτικών του και την επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποίησης (Θεοδώρου & Τσιάκκίρος, 2015). Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρξει ομοφωνία και συναίνεση, μεταξύ των διάφορων εμπλεκόμενων στη λειτουργία του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος, ως προς την παραχώρηση αυξημένης αυτονομίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και την παράλληλη ενδυνάμωση του διευθυντή, για να μπορεί όντως να αναλαμβάνει με επιτυχία τον ζωτικό ρόλο του ηγέτη.

Καταληκτικά, θεωρούμε πως κύριο ζητούμενο είναι η διαφοροποίηση να πάψει να θεωρείται μια καινοτόμος πρακτική, αλλά να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, σε κάθε σχολείο. Ρεαλιστικά, όμως, αυτό θα απαιτήσει αρκετό χρόνο, συστηματική προσπάθεια, καθώς και καθολική δέσμευση στην αναγκαιότητα προσαρμογής της εκπαιδευτικής πράξης στις διαφοροποιημένες ανάγκες όσων συμμετέχουν σε αυτή, με τελικό αποδέκτη και επωφελούμενο τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνικές

- Θεοδώρου, Θ., & Τσιάκκίρος, Α. (2015, Σεπτέμβριος). *Με ποιο τρόπο οι νέες προτάσεις για την επαγγελματική μάθηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αυτονομία στο επίπεδο της σχολικής μονάδας*. Παρουσίαση στο συνέδριο του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου με τίτλο «Επαγγελματισμός εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική αλλαγή: Πολιτικές προοπτικές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές», Λευκωσία, Κύπρος.
- Θεοδώρου, Θ., & Τσιάκκίρος, Α. (2016). Αυτονομία, λογοδοσία, σχολική ηγεσία: Σχέσεις με την επαγγελματική μάθηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σσ. 205-240). Αθήνα: Διάδραση.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (έννοια, θεωρητική θεμελίωση, επιδιώξεις). Στο *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας – Πρακτικά 8<sup>ου</sup> συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (σσ. 21-35). Λευκωσία.
- Κυθραιώτης, Α. (2015). Η ηγεσία και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ. 207-234). Αθήνα: Ίων.
- Μιχαηλίδου Ευριπίδου, Α. (2016). *Η υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης στη σχολική μονάδα: Ο ρόλος του ηγέτη* [Παρουσίαση PowerPoint]. Ανακτήθηκε από <http://koed.org.cy/myfiles/conferences/2016-06-04-imerida/2016-06-04-Michaelidou.pdf>
- Νεοφύτου, Λ., & Βαλιαντή, Σ. (2015). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 17, 49-54.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2017). *Πορίσματα ημερίδων Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών και καθημερινή εκπαιδευτική πράξη»*. Ανακτήθηκε από [http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis/2016\\_2017/porismata\\_imeridon\\_em.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/anakoinoseis/2016_2017/porismata_imeridon_em.pdf)
- Tomlinson, C. A. (2003). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ, Μεταφρ.). Λευκωσία.
- Tomlinson, C. A., & Cunningham Eidson, C. (2006). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην πράξη* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ, Μεταφρ.). Λευκωσία: Νικοκρέων.

- Tomlinson, C. A., & Demirsky Allan, S. (2004). *Ηγεσία για διαφοροποίηση της εργασίας σε σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μέσσιου, Μεταφρ.). Λευκωσία.
- Τσιάκκικος, Α. (2015). Η στρατηγική πρόγνωση του μέλλοντος – Εισαγωγή στην έννοια της στρατηγικής. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος II: Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση* (σσ. 49-95). Αθήνα: Ίων.
- Τσιάκκικος, Α., & Θεοδώρου, Θ. (2016, Οκτώβριος). *Η επαγγελματική μάθηση των σχολικών ηγετών: Τι επιτάσσει το μέλλον, με βάση τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών*. Παρουσίαση στο 14ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με τίτλο «Εκπαίδευση, διεπιστημονικότητα και σύγχρονος κόσμος: Ο ρόλος και η συνεισφορά της εκπαιδευτικής έρευνας», Λευκωσία, Κύπρος.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2015). *Διαμόρφωση ενιαίας πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών λειτουργών. Τελική πρόταση επιστημονικής επιτροπής*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2016). Εφαρμογή της πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών κατά το 2016-2017 στα σχολεία. *Εγκύκλιος (Αρ. φακ. Π.Ι. 7.1.10.8.3, ημερ. 5/9/2016)*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2017). *Διευρύνεται η εφαρμογή της νέας πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp6076a>

### Αγγλικές

- Bush, T. (2017, May). *Educational leadership and management: Global perspectives on change and continuity over the past 40 years*. Paper presented at the conference of the Cyprus Educational Administration Society, Lefkosia.
- Byars, J. P. (2011). *School leadership actions to support differentiated instruction* (Doctoral dissertation). University of Virginia, Virginia.
- Cash, R. M. (2017, May). *Advancing differentiation: Thinking and learning for 21<sup>st</sup> century learners*. Paper presented at the international conference Differentiation of instruction for teacher professional Development and students' Success (DiDeSu), Lefkosia.
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching, 23*(3), 262-283.
- Grierson, A. L., & Woloshyn, V. E. (2013). Walking the talk: Supporting teachers' growth with differentiated professional learning. *Professional Development in Education, 39*(3), 401-419.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2011). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Washington, DC: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2004). Trusting the teacher: Evaluating educational innovation. *Evaluation, 10*(4), 463-474.
- Tomlinson, C. (2015). *Differentiated instruction* [Video webinar]. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?list=PLVHqsnePpULp0c78CNETg532CSUeLJV\\_2&v=KZCp1HfEk8o](https://www.youtube.com/watch?list=PLVHqsnePpULp0c78CNETg532CSUeLJV_2&v=KZCp1HfEk8o)
- Tomlinson, C. (n.d.). *The challenge with mixed-ability groups is to satisfy both equity and excellence*. Retrieved from <http://aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=14956>
- Tomlinson, C., & Murphy, M. (2016). *Leading for differentiation: Growing the teachers who grow the kids* [PowerPoint presentation]. Retrieved from <http://www.caroltomlinson.com/Presentations/ASCD%20PreCon%20Final.pdf>
- Tubin, D. (2015, October). *Pedagogical leadership in practice: Three important lessons*. Paper presented at the conference of the Cyprus Educational Administration Society and the Pedagogical Institute of Cyprus, Lefkosia.
- Valiandes, S., & Neofytou, L. (2017). (Eds). *Teachers' guide to differentiated instruction*. Lefkosia: Cyprus Pedagogical Institute.

# Ο ρόλος της ηγεσίας ως προς την προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο σχολείο

Δρ Ανδρονίκη Αντωνίου

## A. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαχείριση της ετερότητας στον χώρο της εκπαίδευσης και η προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας συμβάλλουν θετικά στη σχολική αποτελεσματικότητα και στη σχολική βελτίωση (Κουτσελίνη και Αγαθαγγέλου, 2009), γεγονός το οποίο αυξάνει το διεθνές ενδιαφέρον γύρω από τα εν λόγω ζητήματα συνεχώς (Bosus κ.α., 2011; Basset–Jones, 2007). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντοπίζεται ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου, η οποία καλείται να διαχειριστεί την ετερότητα όχι μόνο ως πρόβλημα, αλλά και ως πρόκληση, που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση (Δημητριάδου, 2008). Το άρθρο αυτό εξετάζει τον βαθμό στον οποίο ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας στην Κύπρο συμβάλλει στην άρση της κοινωνικής αδικίας και στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσω της προώθησης της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

## B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

### 1. Η έννοια της Διαφοροποίησης

Στις μέρες μας γίνεται έντονα λόγος για σημαντικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο λόγω της ετερογένειας των μαθητών. Αυτή η διαφορετικότητα δεν αντιμετωπίζεται πλέον με την ίδρυση διαφορετικών σχολείων για διαφορετικούς μαθητές, αλλά για οικονομικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς λόγους προτείνεται ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Σε αυτό το σχολείο θα πρέπει να χρησιμοποιούνται διδακτικές πρακτικές εξατομίκευσης και διαφοροποίησης, οι οποίες λαμβάνουν χώρα μέσα στην ίδια την τάξη των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς και μαθήματα και με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, όπου είναι εφικτό και αναγκαίο. Γι' αυτό τον λόγο εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα, που προσφέρουν στον μαθητή ανάλογες δυνατότητες εξέλιξης, ανάπτυξης και προώθησης των ενδιαφερόντων, των κλίσεων και των ταλέντων του. Πρόκειται για έναν οργανωμένο και ταυτόχρονα ευέλικτο τρόπο προληπτικής εφαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης, που ανταποκρίνεται στο προσωπικό επίπεδο των μαθητών και που τους επιτρέπει να αναπτύσσονται ως μανθάνοντες οργανισμοί στον μέγιστο δυνατό βαθμό (Κουτσελίνη, 2008). Με τον τρόπο αυτό η διαφορετικότητα των μαθητών ως προς το οικονομικό, μορφωτικό και κοινωνικό οικογενειακό υπόβαθρο, την πολιτισμική εμπειρία, την προσωπική τους ιστορία αλλά και τη νοητική, τη γνωστική και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη γίνεται η βάση η οποία καθορίζει διαφορετικά μέσα, διαφορετικές διαδικασίες και διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Συνεπώς, οι μαθητές προσεγγίζονται ως διαφορετικές βιογραφίες παρά ως κόπιες της ίδιας εικόνας (Κουτσελίνη, 2006), γεγονός το οποίο ασκεί θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Chall, 2000) και προάγει την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

### 2. Διαφοροποίηση και Κοινωνική Δικαιοσύνη

Σύμφωνα με τη νεοφιλελεύθερη προσέγγιση, η αρχή της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι δυνατή στα πλαίσια του συστήματος της οικονομίας της αγοράς, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της ατομικής αξίας και της ελεύθερης επιλογής και προσφέρει θεωρητικά σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες για την κατάκτηση της γνώσης. Η προσέγγιση αυτή, ωστόσο, δέχεται κριτική, εφόσον η επαγγελλόμενη ισότητα από άνισες αφετηρίες πλήττει τους μη ευνοημένους στον χώρο της εκπαίδευσης, αναπαράγει τις υπάρχουσες ανισότητες, αποτελεί παραποίηση της ισότητας και δημιουργεί ανισότητα (Πυργιωτάκης, 2001).

Μια δυνατότερη εκδοχή της προσέγγισης των ίσων ευκαιριών προβάλλει τη σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, για να μπορέσουν όλες οι ομάδες παιδιών να επωφεληθούν ουσιαστικά από το εκπαιδευτικό σύστημα. Με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζεται η υποχρέωση που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την παροχή πραγματικών δυνατοτήτων για πρόοδο και

επιτυχία, γεγονός το οποίο αποτελεί αναγκαία συνθήκη ως προς τη διασφάλιση των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων του κάθε παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Riddell, 2009).

Βέβαια, στη σύγχρονη εποχή, «υπάρχουν αυξανόμενες μαρτυρίες σύμφωνα με τις οποίες πολλά παιδιά για διαφορετικούς λόγους δεν λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και περιθωριοποιούνται» (Petrou, κ.ά., 2009, σ. 439). Παρά τις προσπάθειες πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων να επιλύσουν αυτό το πρόβλημα και να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών τους, το φαινόμενο της περιθωριοποίησης όχι μόνο εξακολουθεί να υφίσταται, αλλά εμφανίζεται σε ακόμη μεγαλύτερη έκταση.

Εφόσον αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν εμπόδια στη μάθηση, «η λύση είναι να εξετάσουμε εκείνες τις στρατηγικές που θα επιτρέψουν στα άτομα να ξεπεράσουν τα εμπόδια, για να μπορούν να απολαμβάνουν πλήρους συμμετοχής στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Raffo και Gunter, 2007, σ. 397). Ομάδες με διαφορετικές συνθήκες ζωής θα πρέπει να καθίστανται ικανές να συμμετέχουν μαζί σε δημόσιους οργανισμούς, όπως είναι το σχολείο, χωρίς να υποφέρουν από διακρίσεις εξαιτίας αυτών των διαφορών. Για τον σκοπό αυτό, κρίνεται απαραίτητο να μετακινηθεί ο διαγνωστικός φακός από το άτομο και τις ανάγκες του προς την αρχιτεκτονική των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων ως κοινωνικών θεσμών, όπως και στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους προβάλλουν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών τους. Σύμφωνα με τη σύγχρονη έρευνα και βιβλιογραφία (Graham και Harwood, 2011; Ball και Green, 2014), ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας κρίνεται εξαιρετικά σημαντικός για τα εν λόγω ζητήματα.

### **3. Ηγεσία, Διαφοροποίηση και Κοινωνική Δικαιοσύνη**

Η αποτελεσματική ηγεσία είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας μετά την αποτελεσματική διδασκαλία όσον αφορά στη βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές (Hallinger και Heck, 1996; MacBeath, 2002; Ainscow, 2012). Αυτό συμβαίνει καθώς η καθημερινή πραγματικότητα που βιώνουν τα παιδιά στα σχολεία, θετικά ή αρνητικά, σχετίζεται άμεσα με τις αποφάσεις της ηγεσίας, η οποία μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη ή ... για τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης στον χώρο του σχολείου (Graham και Harwood, 2011; Mac Ruairc, 2011). Έτσι, παρόλο που η επίσημη διευθυντική θέση αποτελεί ένα μόνο μέρος του ευρύτερου όρου της ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004), διαμορφώνει έναν ιδιαίτερο χώρο μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (Σαϊτής, 2007) και διακρίνεται από την κατοχή επιπρόσθετης δύναμης σε σχέση με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο κοινωνικό και πολιτικό κατασκεύασμα του σχολείου. Αυτό συμβαίνει καθώς τα διάφορα προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργούνται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνονται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας, «φιλτράρονται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση. Χρωματίζονται, δηλαδή, από τις ψυχολογικές θέσεις και ικανότητες του διευθυντή του σχολείου, για να γίνουν πραγματοποιήσιμα. Επομένως, τα προγράμματα αυτά, ανεξάρτητα από τις καλές τους προθέσεις, κινδυνεύουν να αποτύχουν ή τουλάχιστον να μη διατηρηθούν στην περίπτωση που δεν γίνονται σε συνεννόηση με τις διευθετήσεις της ηγεσίας. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και η περίπτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, για την επιτυχία της οποίας ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράγοντα «κλειδί» (Κουτσελίνη, 2008). Καθώς όμως χρειάζεται επιπρόσθετη βοήθεια και στήριξη προκειμένου να μπορέσει να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα των μαθητών του, αναδεικνύεται και πάλι ο ρόλος της ηγεσίας ως προς την προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

## **B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας στην Κύπρο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην άρση της κοινωνικής αδικίας και στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσω της προώθησης της διαφοροποίησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Με βάση τον παραπάνω σκοπό εξετάζεται:

- Σε ποιον βαθμό η κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προάγει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως μέσο προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης;
- Με ποιον τρόπο ο διευθυντής ασκεί θετικές επιδράσεις στην ενιαία αντιμετώπιση όλων των παιδιών ή με ποιον τρόπο συντείνει στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό κάποιων παιδιών;

Η έρευνα αυτή, η οποία τοποθετείται στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας, στηρίζεται σε μια εκτενέστερη έρευνα (Αντωνίου, 2015), που διεκπεραιώθηκε με ποιοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (Miles & Huberman, 1994). Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι φάκελοι επιμόρφωσης των νεοπροαχθέντων διευθυντών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου στην τελευταία δεκαετία και διεκπεραιώθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 20 διευθυντές, σε 10 βοηθούς διευθυντές και σε 10 απλούς εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε παράλληλα ο τριγωνισμός των μεθόδων και των ερευνητικών ευρημάτων, ο οποίος ενισχύσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας (Miles & Huberman, 1994).

Η ανάλυση των ευρημάτων στηρίχτηκε στην κριτική ανάλυση του λόγου (C.D.A), η οποία δίνει έμφαση στην κριτική συνειδητοποίηση των ιδεολογικών διαδικασιών στον λόγο (Fairclough, 1992). Η επιλογή αυτή στηρίχτηκε στη δυνατότητα της κριτικής ανάλυσης να αποσταθεροποιεί την αυταρχικότητα των λόγων, όπως αυτή εμφανίζεται στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, και να επαναδιατυπώνει την κοινωνική δικαιοσύνη, γλωσσικά και εννοιολογικά, ως μια έννοια η οποία βασίζεται και προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα.

## Γ. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

### 1. Η σχολική κουλτούρα

Στην Κύπρο, η οποία είναι ένα μικρό κράτος που προσπαθεί διαρκώς να συναγωνιστεί άλλα δυνατότερα, η πνευματική αρένα έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία. Ως εκ τούτου, έχει δημιουργηθεί ένα αρκετά ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο προσανατολίζεται προς το πρότυπο «τέλειος-άριστος» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ. 44), που αποτελεί ευνοϊκό όρο ανάπτυξης διακρίσεων:

*Το σύστημα και το αναλυτικό μας πρόγραμμα γενικά κατευθύνει προς έναν τύπο μαθητή. Δεν έχει εναλλακτικές λύσεις, δεν καλλιεργεί όλους τους τομείς νοημοσύνης. Κατευθύνει προς την επίδοση ελληνικών και μαθηματικών, προς τα ακαδημαϊκά προσόντα (Διευθυντής 4ΔΑΛ/Α).*

Έτσι, όπως σημειώνουν οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί στην τάξη συχνά αισθάνονται ότι δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για να δουλέψουν με τα αναμενόμενα διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων που παρουσιάζονται στην κάθε αίθουσα διδασκαλίας:

*Βασικά είναι το όλο σύστημα που ο δάσκαλος υποχρεούται να τρέχει... Διότι έχει τόσους πολλούς, δε θυμούνται τώρα πόσα βιβλία μαθηματικών πρέπει να καλύψει και πόσα ελληνικών, οπότε πού ο χρόνος... ένας μαθητής τρέχει με 80 χιλιόμετρα την ώρα άλλος με 50. Λοιπόν, υπάρχει περίπτωση να φτάσει ποτέ; Πάντα πολλοί σκουν οι ελλείψεις, κάθε χρόνο περισσότερες περισσότερες, οπότε... (Διευθυντής 12ΔΑΛ/Α).*

Παράλληλα, η εκπαίδευση προβάλλεται σαν ένας αγώνας δρόμου, ο οποίος αντανάκλα τον λόγο της επίδοσης και ο οποίος νομιμοποιεί την κανονικοποιητική τεχνική, εντός της οποίας η διδασκαλία απευθύνεται στον «μέσο μαθητή»:

*Ο δάσκαλος απευθύνεται στον μέσο όρο, στον μέσο μαθητή, ούτε στον πολύ προικισμένο αλλά ούτε και στον μαθητή που έχει πολλές αδυναμίες. Δυστυχώς, δεν γίνεται αυτό. (Διευθύντρια 17ΔΓΛ/Α).*

Βέβαια, όπως επισημαίνουν οι Graham και Slee, (2008), μέσα από μια κριτική προοπτική η οποία «επιχειρεί να διακόψει τα προνόμια των προνομιούχων ομάδων» (σ. 287), η διαφορετικότητα θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί ως προς τη θετική της συνεισφορά για τη δημιουργία ενός ευαίσθητου ως προς τη διαφορά εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στην προκειμένη, όμως, περίπτωση:

*Διαφοροποίηση; Νομίζω όχι, ε γιατί και σαν νοοτροπία ακολουθούμε το μοντέλο του κλασικού δασκάλου... Εμείς οι δασκάλοι λίγο ή πολύ βλέπουμε τους όλους το ίδιο... (Διευθνής 7ΔΑ/Α).*

Κάτι ανάλογο επιβεβαιώνεται και από τους βοηθούς διευθυντές:

*Δεν είναι κάτι που ενδιαφέρει σε πρώτο πλάνο. Αν σκεφτούμε ότι αυτή θα ωφελήσει το 15-20% του πληθυσμού, προφανώς οι πλείστοι ενδιαφέρονται για το 80% του πληθυσμού (βοηθός διευθνήτρια 3ΔΓΛ/Α).*

Όπως επισημαίνει η Παντελιάδου (2013), η άρνηση των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους «οφείλεται στις εδραιωμένες αντιλήψεις τους για τη μάθηση και τη διδασκαλία, καθώς και στην εμπειρία που είχαν αποκτήσει οι ίδιοι ως μαθητές αλλά και από τη δική τους προετοιμασία για το εκπαιδευτικό έργο» (σ. 155). Παράλληλα, οι διευθυντές, υπό το φως των γραφειοκρατικών και περιοριστικών αντιλήψεων του ρόλου τους, δεν εξετάζουν συχνά ζητήματα διαφοροποίησης στη διδασκαλία:

*Όι, δυστυχώς ο δάσκαλος δεν διαφοροποιεί τη δουλειά του, δεν το έχουμε τούτο, και για να είμαι ειλικρινής, καταλαβαίνω τις δασκάλες, είναι δύσκολο ...ο διευθνήτης, όχι, πώς να εμπλακεί στη διαφοροποίηση ο διευθνήτης; (δασκάλα ειδικής εκπαίδευσης 5ΔΓΛ/Α).*

Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Αργυρόπουλος (2013), η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν μπορεί να επιτύχει τους σκοπούς της εάν δεν εκφράζει την πολιτική ολόκληρου του σχολείου (long term whole school strategy). Και αυτό διότι το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν ορίζεται απλά ως μια πρακτική ή τεχνική διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός απομονωμένα στην τάξη του. Αντίθετα, αντιπροσωπεύει μια διαδικασία, «ένα ενέργημα που μέσα από αλλαγές και ωσμώσεις βρίσκει ισορροπίες, επηρεάζοντας τις δράσεις και διαμορφώνοντας τις απόψεις» (σ. 34). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ο ρόλος της ηγεσίας κρίνεται πολύ σημαντικός, εφόσον καλείται να αναπτύξει πρωτοβουλίες για διαφοροποιήσεις στο σχολείο και στο αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, έτσι ώστε η διαφοροποίηση να ενσωματωθεί στην κουλτούρα του σχολικού οργανισμού, στη βάση καινούριων νοημάτων για τη διαφορετικότητα. Στην προκειμένη όμως περίπτωση, ακόμα και όταν οι διευθυντές εντοπίζουν το πρόβλημα ως προς την προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, αποτυγχάνουν να εντοπίσουν ταυτόχρονα τη συλλογική ευθύνη όσον αφορά στις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις και δομές, διακονίζοντας την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων. Με τον τρόπο αυτό καλύπτονται τα ιδρυματικά και ιδεολογικά εμπόδια, τα οποία καταπιέζουν και περιθωριοποιούν ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού.

## **2. Παρανοήσεις ως προς τη έννοια τη Διαφοροποίησης**

Σύμφωνα με τον Αργυρόπουλο (2013), η διαφοροποίηση αποτελεί μια «πολυπαραγοντική έννοια» (σ. 28), και το περιεχόμενό της διαμορφώνεται συνεχώς υπό το πρίσμα θεωριών, κοινωνικών αλλαγών, εφαρμογών της τεχνολογίας και ερευνητικής τεκμηρίωσης. Το γεγονός αυτό έχει ως

αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλές φορές παρανοήσεις, οι οποίες πλήττουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και η εννοιολογική σύνδεση της διαφοροποίησης με την έννοια της τροποποίησης, η οποία οδήγησε στην κατάσταση της εξατομίκευσης. Η σύνδεση αυτή -ή και η ταύτιση των δύο συγγενών αλλά μη ταυτόσημων εννοιών- κατέληξε σε μια στενή ερμηνεία και εφαρμογή της διαφοροποίησης, με απτά παραδείγματα τη σημαντική απλοποίηση ή και αφαίρεση συγκεκριμένων ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος για μαθητές που είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις, τη διαίρεση της τάξης σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές, ανάλογα με τη βαθμολογική τους επίδοση σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένους μαθητές. Ωστόσο, οι στρατηγικές διαφοροποίησης με κανέναν τρόπο δεν υπονοούν ένα εκπτώχευμένο αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από λιγότερο ενδιαφέροντα υλικά, αφού οποιαδήποτε προσέγγιση, η οποία υπονοεί ότι θα πρέπει να δίνονται λιγότερα, «είναι ανοικτή στην κριτική υπό το φως των αρχών της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Liasidou, 2012α, σ. 8). Επειδή, ωστόσο, υπάρχει μόνο μια λεπτή διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στη διαφοροποίηση και στη διάκριση (Rose, 2000), η πρώτη εξισώνεται με τη δεύτερη και πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι απλά θα πρέπει να έχουν λιγότερες απαιτήσεις:

*...Κάποια πράγματα εν εύκολο να τα κάμει (ο δάσκαλος), όπως στην ορθογραφία να του βάλει **πιο λλίη**, την ανάγνωση **πιο λλίη**, να έχει **πιο λλίην** απαίτηση στην έκθεση να του γράψει. Τωρά να κάμει δεύτερο φυλλάδιο ειδικά για τζέινο, εν ηξέρω αν είναι εύκολο, εκτός αν που το φυλλάδιο που έχει επιλέξει κάποιες ασκήσεις να του κάμει τις θκυο. Που σημαίνει, εν θα τον σκορσάρεις τζαι να έρτει αθκιάβαστος, γιατί τις θκυο (δύο) εν να θέλω, άρα έκαμε τις θκυο, εν οκ (βοηθός διευθύντρια 15δΓΑ, έμφαση στον λόγο).*

Με τον τρόπο αυτό η διαφοροποίηση οδηγεί σε πρακτικές και συνήθειες, οι οποίες αποβαίνουν σε βάρος πολλών μαθητών.

## Γ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, πολλές φορές, αναζητείται η ομοιομορφία στο όνομα της ισονομίας, με αποτέλεσμα να παραγνωρίζεται η δυναμική και η συνθετότητα της ανθρώπινης ταυτότητας. Παράλληλα, ορισμένοι διευθυντές υιοθετούν μια επιφανειακή προσέγγιση απέναντι σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και δεν αναλύουν κριτικά το κοινωνικοοικονομικό σκηνικό που περιβάλλει τα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό παραγνωρίζονται οι έμμεσοι τρόποι με τους οποίους ποικίλες οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις υποσκελίζουν ολόκληρες κοινωνικές ομάδες και η εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου φαίνεται να παλινδρομεί ανάμεσα στις συνήθειες του χτες και στις ανάγκες του αύριο. Ωστόσο, η σύγχρονη εκπαίδευση δεν μπορεί να συνεχίσει να στοιχειώνεται εσαεί από τα φαντάσματα του παρελθόντος, μέσα σε κοινωνίες που αυτοπροσδιορίζονται ως ανθρώπινες, δημοκρατικές και φιλελεύθερες.

Το σχολείο καλείται σήμερα να προετοιμάσει πολίτες του κόσμου έτοιμους να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και την αλλαγή εντός και εκτός των εθνικών συνόρων, να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν, να διαπραγματευτούν, γεγονός το οποίο προϋποθέτει έναν «διαφορετικό» διευθυντή σε ένα «διαφορετικό» σχολείο. Το να αποδεχόμαστε την αλλαγή αυτή μοιρολατρικά, ως αναπόφευκτη εξέλιξη, η οποία έχει επιβληθεί, ισοδυναμεί με οικειοθελή παραίτηση από τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουμε ως εκπαιδευτικοί, ως πολίτες και ως σκεπτόμενοι άνθρωποι. Το ζητούμενο, συνεπώς, είναι να αναρωτηθούμε εάν διαθέτουμε τις απαιτούμενες γνώσεις και τις ικανότητες να διαχειριστούμε τα διλήμματα και τα προβλήματα που συνδέονται με την αλλαγή του χαρακτήρα και του ρόλου του σχολείου στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας και της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Στα Ελληνικά

Αντωνίου, Α. (2015). Διευθυντής και Ενιαία Εκπαίδευση: Ο ρόλος του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης (και στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο του σχολείου). Διδακτορική διατριβή. Λευκωσία, 2015.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στις Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου, *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, (σσ. 27-59).

Δημητριάδου, Κ. 2008. «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο». Στο Πρακτικά Ημερίδας με θέμα «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό», Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007, σ.37-53.

Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας –μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄. Λευκωσία

Κουτσελίνη, Μ. και Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. ΕΕΠ Πανεπιστήμιο Κύπρου, σ.277-303. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 13 Απριλίου, 2017. [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arhra\\_erevnes\\_meletes/maratheftis.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arhra_erevnes_meletes/maratheftis.pdf)

Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στις Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου, *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, (σσ. 150-183).

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001), *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, στο του ίδιου: Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Ελληνικά Γράμματα.

Σαΐτης, Χρ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης : προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.), *Ένταξη : Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα, (31-56). Ελληνικά Γράμματα.

### Στα Αγγλικά

Ainscow, M. (2012) Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 3(13), 289 –310.

Ball, K., & Green, L. R. (2014). An Investigation of the Attitudes of School Leaders toward the Inclusion of Students with Disabilities in the General Education Setting. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 27(1,2), 57-78.

Bassett -Jones, N. 2005. The Paradox of Diversity Management, Creativity and Innovation. *Creativity and Innovation Management*, 14 (2), 169-175.

Bosus, R., Dare, A., Dachi, H., & Fertig, M. (2011). School leadership and social justice: evidence from Ghana and Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 31, 67-77.

Chall, S. J. (2000). *The academic achievement challenge*. Guilford Press, New York.

Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Graham, L. J. & Harwood, V. (2011). Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 135-152.

Graham, L., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x

Hallinger, P., & Heck, H.H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Education Administration Quarterly*, 32.

Liasidou, A. (2012). Intersectional understandings of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice. *Disability and Society*, 1-14.

MacBeath, J. 2002. Leadership for Learning: the Cambridge Networking. 15th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Copenhagen.

Mac Ruairc, M. G. (2011). Destination Zero-Deconstructing Inclusion. *Contemporary Management Quarterly*, 23-33.

Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Petrou, A., Angelides, P., & Leigh, J. (2009). Beyond the difference: from the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 439-448.

Raffo, C., & Gunter, H. (2007). Leading schools to promote social inclusion: developing a conceptual framework for analysing research, policy and practice. *Journal of Education Policy*, 23(4), 397-414.

Riddell, S. (2009). Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 283-296.

<https://www.facebook.com/viralthread/videos/569410533248648/?pnref=story>

## Emotional Literacy in EFL Classrooms in Cyprus: Need for Differentiated Instruction

Ekaterina Kliueva<sup>1</sup>, Dina Tsagari<sup>2</sup>

1 Department of English Studies, University of Cyprus, 75 Kallipoleos Str. P.O. Box 20537  
1678, Nicosia, Cyprus, kateklueva@gmail.com

2 Department of Primary and Secondary Teacher Education, Faculty of Education and  
International Studies, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences - HiOA, Postboks.  
4 St. Olavs plass,  
N-0130 Oslo Oslo, Norway, ctsagari@googlemail.com

### ABSTRACT

The emotional aspect of teaching has been neglected over the years in an educational context (Swain, 2013). Considerable research efforts devoted to investigating the topic resulted in a reconsideration of the role of a teacher in the classroom. Nowadays, a teacher is viewed as a leader who guides learners' cognitive as well as emotional development (Tomlinson, 2014; Brackett & Katulak, 2007; Goetz et al., 2006). It is likely that teachers with a high level of trait emotional intelligence (trait EI) will more frequently use strategies to promote emotional literacy (EL) among students.

This study investigates the relationship between teachers' trait emotional intelligence and the strategies they use to create a safe and productive learning environment in EFL classes. It also examines the influence of factors such as teaching experience and class size on teachers' choice of strategies. In order to study teaching practices, questionnaires were disseminated through personal contacts and social groups on Facebook (n=54).

Overall, the results demonstrated correlations between the factors in question and the strategies they use to create a conducive learning environment. Conclusions and implications of the research are discussed with reference to the earlier findings.

**Key Words:** emotional literacy, English, teachers, questionnaires.

### 1. INTRODUCTION

Learning a foreign language is accompanied by various emotions: enjoyment, anxiety, boredom, anger, hope and pride (Pishghadam et al., 2016). Just as in learning, some students employ more successful strategies to regulate their emotions than others. Therefore, students differ from each other not only in terms of their cognitive skills but also their affective skills (Tomlinson, 2014). For instance, shy students might need more time to prepare for a speaking task compared to those who enjoy presenting to an audience. Teachers, as facilitators of learning, can empower students with confidence to take control over their affective domain (Jordan & Le Metais, 1999) by promoting emotional literacy (EL) in a Foreign Language (EFL) classrooms.

However, despite recognition of the role of EL in educational literature, its introduction in schools and universities is yet to be fully realized. The concept of EL is not very well known in the Republic of Cyprus either (Pouyioutas et al., 2008). Teachers still heavily rely on their own experience, beliefs and intuition to create a conducive learning environment and help students develop social and emotional skills. However, the English Curriculum for Primary School Teachers introduced by the Ministry of Education in Cyprus (MoEC, 2004) refers to the affective domain and stipulates that English should be taught in a friendly atmosphere, which in turn will help develop students' positive attitudes to learning foreign languages.

Research studies on the role of the affective factors in an educational setting have been investigating characteristics of an effective teacher (Marashi & Zaferanchi, 2010; Rodrigo-Ruiz, 2016; Tran et al., 2017). A growing body of literature has shown that a teacher's level of emotional intelligence (EI) has an impact on student-teacher relationships, the classroom environment,

students' language achievements, and teachers' capabilities to regulate negative emotions and their self-efficacy (Tejeda et al., 2016; Saeidi & Nikou, 2012; Rastegar & Memarpour, 2009; Nikoou et al., 2012).

Since interest in the role of emotions is advocated in the existing literature and educational policy documents, it is essential to examine how (school and university) language teachers promote EL among students in order to create a conducive learning environment in their EFL classes. The current study will, therefore, focus on the relationship between EFL teachers' level of EI and the strategies they use to create a safe and productive learning environment. It will also investigate the influence of factors such as teaching experience and class size on teachers' choice of strategies as these were found to affect teacher behavior in the classroom (Zahorik et al., 2000; Nikoou et al., 2012).

The proposed study can contribute to the research on the characteristics of effective teachers in the differentiated classroom. It will also add to the ongoing discussion about the concepts of emotional literacy and emotional intelligence in the literature.

## **2. LITERATURE REVIEW**

### **2.1. Emotional Intelligence and Emotional Literacy**

Even though the terms 'emotional literacy' (EL) and 'emotional intelligence' (EI) tend to be used interchangeably (Spendlove, 2009), the term 'emotional literacy' is employed more frequently in educational literature while 'emotional intelligence' has gained popularity in the business world. However, Bocchino (1999) draws a distinction between 'emotional literacy' and 'emotional intelligence' based on 12 years' experience of observing lessons and working with teachers. He clarifies that 'emotional intelligence' is a predisposition, namely "the potential for emotional fluency". On the other hand, he views 'emotional literacy' as a set of skills that we learn in order to become emotionally competent (p.12), that is "skills to understand and manage emotions, to communicate effectively, and to become an autonomous person" (1999, p.6). This distinction was confirmed by Petrides (2009) and his trait emotional intelligence (EI) model. Petrides' views EI as a personality trait, namely "a constellation of emotional self-perceptions located at lower levels of personality hierarchies" (Petrides, 2011, p.660). These concepts constituted the basis for the theoretical framework of this study and informed the methods used for data collection and analysis.

### **2.2. The Effect of Emotional Intelligence on Language Teaching and Learning**

According to Tomlinson (2014), the learning environment is a crucial factor in the differentiated classroom since it influences students' social and emotional needs. These, in turn, have impact on students' success in learning. Highlighting the role of teachers, Arnold (2011) stresses that "as an essential part of the classroom community, teachers need to be concerned with their affective side as well as that of their students" (p.19). Emotionally intelligent teachers are more likely to display empathy towards students, promote healthy communication, and create a conducive learning environment (Ghanizadesh & Moafian, 2009; Marashi & Zaferanchi, 2010; Roisin & Roland, 2012).

Various benefits of EI have been reported in the literature. For instance, Saeidi and Nikou (2012) report that there is a significant correlation between teachers' EI and their students' language achievements: teachers with higher levels of EI create more positive attitudes in students, which in turn advance the learning process. In addition, Barlozek (2014) found that English teachers with a high level of EI received positive evaluation comments from their students (e.g. these teachers create a friendly learning environment, encourage students and treat them with respect). Marashi and Zaferanchi (2010) found a significant correlation between EFL teachers' EI and their effectiveness in managing young learners in the classroom.

In recent years, researchers' interests have shifted into the relationship between teachers' EI and self-efficacy<sup>1</sup> in student engagement, instructional strategies and classroom management (Nikoopou et al., 2012; Rastegar & Memarpour, 2009; Moafian & Ghanizadeh, 2009). These studies showed a correlation between EI and self-efficacy. However, controversial findings were reported in the literature on the impact of teaching experience on teachers' self-efficacy. Unlike Rastegar and Memarpour (2009), Nikoopou et al. (2012) demonstrated that teachers with more years of teaching experience have higher scores on EI and self-efficacy. However, both sets of studies demonstrated that factors such as age and gender have no effect on these two variables. Finally, class size seems to play an important role. According to Zahorik et al. (2000), in reduced-size classes teachers individualize their instruction to meet students' needs and understand their students better due to an increased amount of time they have for individual interactions with each of them.

The research literature is inconclusive about other aspects, too. For instance, there is no study available to show a correlation between teachers' EI level and concrete strategies teachers use to create a safe and productive learning environment in EFL classrooms. In other words, we do not know if teachers with high and low levels of EI employ the same strategies in the classroom. Moreover, since previous research studies have provided controversial data about the role of teaching experience on teachers' self-efficacy, this factor will be further explored in the current study. Finally, since in small classes teachers usually have more time for individual interaction with students (Zahorik et al., 2000), the effect of class size on the use of EI strategies will be also investigated. To achieve these aims, the following research questions will be explored in the Cypriot community of EFL teachers:

1. What strategies do teachers use to promote EL among their EFL students?
2. Is there a relationship between teachers' trait EI level and the strategies used in EFL classrooms?
3. Do factors such as teaching experience and class size have an impact on the type and number of strategies teachers use?

### **3. METHODOLOGY**

#### **3.1. Study Design**

The data were collected through a questionnaire that included 56 items and was divided into 3 parts. The first part ("Part I. Promoting Social and Emotional Learning") consisted of 5 topic areas and sought answers concerning the strategies that teachers use to establish learning environment, build relationships with students, respond to disruptive behavior, develop cooperative relationships and promote learners' emotional growth. This part was composed of strategies suggested in the literature on social and emotional learning (Spendlove, 2009; Mortiboys, 2012; Marzano et al. 2005; Jordan and Le Metais, 2000).

The second part ("Part II. Teachers' Social and Emotional Skills") was based on the TEIQue-SF (TEIQue - Short Form) designed by Petrides (2009). It includes 30 items and provides scores for 4 trait EI factors (Emotionality, Sociability, Well-Being & Self-Control). The items of the first and second part of the questionnaire were presented as statements evaluated on a 7-point Likert scale.

The third part ("Part III. Personal Information") included questions related to participants' general characteristics and their interest in receiving training on how to promote social and emotional learning in the classroom.

Piloting of the research instrument was conducted with aid of experts and two English teachers, which resulted in re-writing unclear and wordy statements.

#### **3.2. Data Collection Procedure**

A total of 54 completed questionnaires were received over a three-week period from English teachers working in public and private schools and university language centers in Cyprus. Self-

---

<sup>1</sup> Self-efficacy is defined as teachers' subjective judgement of their capabilities to reach the desired learning outcomes (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)

administered questionnaires were completed by hand (12%) and online (88%) on the SurveyMonkey website. All participants were provided with information about the study and asked to sign a letter of consent.

### **3.3. Participants**

The participants were recruited from private and public schools and university language centers in Cyprus: Nicosia (n=49), Pafos (n=2), Limassol (n=2), Larnaka (n=2). Their teaching experience varied from one year to more than eight years and the average number of students in their classes ranged from 4 to 40 students per class. Many English teachers also worked with students of various age groups.

Regarding participants' emotional profile (Part II – Questionnaire), they assessed their emotional capacities as following: 7,4% of English teachers reported having below average trait EI; 9,3% of teachers had average level of trait EI, 64,8% of English instructors claimed that their trait EI is above average level, and 18,5% of participants evaluated their trait EI level as high.

### **3.4. Data Processing**

Following the results of Shapiro-Wilk Test, which indicated that the data does not satisfy the criterion of the normal distribution, non-parametric statistics were employed for data processing. The results of Cronbach test (applied to Part II – Questionnaire) proved that the data were valid for detailed analysis ( $\alpha=0,91$ ).

Correlations were conducted between obtained variables on Well-being (items: 25, 29, 32, 40, 44, 47 from the Part II of the questionnaire) Self-Control (items: 24, 27, 35, 39, 42, 50) Emotionality (items: 21, 22, 28, 33, 36, 37, 43, 48) Sociability (items: 26, 30, 31, 41, 45, 46) and Total (items: 23, 26, 30, 31, 34, 38, 41, 45, 46, 49 and all the items from the previous characteristics) and EL strategies (variables 1-20 from the Part I of the questionnaire). Calculations were also completed to check correlations between teaching experience (Part III of the questionnaire) and EL strategies (Part I of the questionnaire) and class size (Part III of the questionnaire) and EL strategies (Part I of the questionnaire). The correlation analysis was performed using Spearman's Rank Correlation Test. The STATDISK software (Version 9.5; Triola, 2004) was employed for the analysis of the data.

## **4. PRESENTATION OF FINDINGS**

### **4.1. Factors Influencing Teachers' Choice of EL Strategies**

Descriptive statistics has provided evidence that English teachers in Cyprus employ all the strategies selected for the investigation (see Table 1). According to the numbers (mean) derived from the data set, EL strategies occur in the classroom relatively often and therefore represent common teaching practice for the participants.

The results of the correlation test have shown that the factors in question (trait EI, years of teaching experience and class size) has an impact on how often teachers employ EL strategies. Table 2 demonstrates correlations between the EL strategies and the affective factors of respondents' personality, such as 'Well-Being', 'Self-Control', 'Emotionality', and 'Sociability'. The last column 'Total' shows correlations between respondents' overall impression of their emotional abilities and the strategies they use.

Although correlations have been found between teachers' trait EI (Part II – Questionnaire) and 7 out 20 EL strategies (Part I – Questionnaire), only two strategies demonstrated strong dependence on trait EI factor. These strategies correlated with teachers' TEIQue score at the factor (Sociability) and global (Total Score) levels: *help develop personal responsibility* (17) and *explain how to use a negative experience* (20). The rest five strategies are less dependent on trait EI factor since correlations exist only at the factor level (see Table 2).

Table 1 Frequency of occurrence of EL strategies in the classroom

Strategies	Min	Max	Mean
<b>Establishing Learning Environment</b>			
1. Specify the rules	2	7	6.07
2. Emotionally engage students	3	7	5.81
3. Use humor	4	7	6.39
4. Use positive language	3	7	5.56
<b>Establishing Relationships</b>			
5. Demonstrate personal interest	3	7	6.39
6. Display empathy	1	7	6.04
7. Ask how the lesson is going	1	7	5.26
8. Responses make students uncomfortable**	1	5	2.07
<b>Responding to Disruptive Behavior</b>			
9. Take misbehavior personally	1	6	2.81
10. Find reasons behind misbehavior	3	7	5.85
11. Speak with students in private	1	7	5.93
12. Re-establish positive relationship	4	7	6.31
<b>Developing Cooperative Learning Environment</b>			
13. Encourage communication	4	7	6.07
14. Teach how to work in groups	2	7	5.26
15. Monitor group work	4	7	5.91
16. Encourage giving positive feedback	1	7	5.41
<b>Supporting Emotional Growth</b>			
17. Help develop personal responsibility	2	7	5.96
18. Form positive thinking	1	7	5.57
19. Help to express emotions	1	7	1.81
20. Explain how to use a negative experience	2	7	5.00

\*\*The Strategies 8, 9 and 19 are negatively worded items in the Part I – Questionnaire.

As to the teaching experience and class size (Part III - Questionnaire), their influence was also indicated on several strategies. Table 2 shows that experienced EFL instructors discuss more often how to use negative experience (20) in learning to succeed in the classroom. However, the use of this strategy is also affected by trait EI factor and class size. Moreover, teachers in smaller classes have more opportunities to speak with students in private (11) and re-establish positive relationship (12) with them (see Table 3). The correlation analysis has proven that trait EI factor, teaching experience and class size influence the occurrence of the EL strategies in the classroom. However, trait EI factor demonstrated a more significant impact on how often EFL teachers employ them.

Overall the results show that each trait EI factor influences different strategies. For instance, 'Self-Control' factor, which defines how good teachers are at stress management (Petrides, 2009), plays a role when it comes to *remaining calm in case of misbehavior* (9), *helping learners to express their emotions* (19) or *encouraging communication among students* (13) and *teaching them to work in groups* (14). These are challenging tasks that require emotional control and persistence. Higher scores for 'Emotionality' factor contribute to the teachers' ability of *demonstrating personal interest in students* (5) and *better understanding of students' feelings* (9) (Petrides, 2009) if problem behaviors occur in class. The strategies such as *help develop personal responsibility* (17) and *explain how to use a negative experience* (20) have shown dependence on 'Sociability' factor, which indicates the ability to affect the emotions and thoughts of others (Petrides, 2009). When teachers have higher scores for these affective factors, they employ strategies for promoting social and emotional learning more frequently.

Table 2. Correlations between Trait EI factors and Strategies\*

Strategies	Well-being	Self-Control	Emotionality	Sociability	Total
<b>Establishing Learning Environment</b>					
1. Specify the rules	0.1206	-0.0644	0.1573	0.0414	0.1427
2. Emotionally engage students	0.0838	0.1413	0.0221	0.1934	0.1906
3. Use humor	0.1176	0.1919	0.1681	0.1253	0.2065
4. Use positive language	0.0363	-0.0383	-0.1740	0.0753	0.0311
<b>Establishing Relationships</b>					
5. Demonstrate personal interest	0.0234	0.1270	<b>0.3554</b>	0.1236	0.1843
6. Display empathy	-0.0065	0.1695	0.1409	0.0060	0.1325
7. Ask how the lesson is going	0.0009	0.2054	0.2817	0.1194	0.2308
8. Responses make students uncomfortable**	-0.0501	-0.1610	-0.0171	-0.1005	-0.1254
<b>Responding to Disruptive Behavior</b>					
9. Take misbehavior personally	-0.1336	-0.3189	<b>0.2671</b>	-0.0712	-0.2289
10. Find reasons behind misbehavior	-0.0225	-0.0734	0.1372	0.2069	0.1287
11. Speak with students in private	-0.1547	-0.1455	0.1676	0.2382	0.0264
12. Re-establish positive relationship	-0.0631	-0.1922	0.0671	0.0484	-0.0146
<b>Developing Cooperative Learning Environment</b>					
13. Encourage communication	0.1924	<b>0.3345</b>	0.1432	0.1096	0.2334
14. Teach how to work in groups	0.1604	<b>0.3448</b>	0.1172	0.0185	0.1695
15. Monitor group work	0.0743	0.1585	-0.1802	-0.1572	-0.0324
16. Encourage giving positive feedback	0.1957	0.2452	-0.0025	0.0951	0.1834
<b>Supporting Emotional Growth</b>					
17. Help develop personal responsibility	0.1705	0.1247	0.2593	<b>0.3932</b>	<b>0.3266</b>
18. Form positive thinking	0.1243	0.2288	0.0233	0.1414	0.2446
19. Help to express emotions	-0.1647	-0.2894	0.0059	0.0398	0.1317
20. Explain how to use a negative experience	0.2138	0.0056	0.2249	<b>0.2834</b>	<b>0.2896</b>

\*Critical two-tailed  $r = \pm 0.2692$ , sample size  $n = 54$ , significance = 0.05. Statements in the first column correspond to the strategies (Part I - Questionnaires) and values in bold show a correlation.

\*\* The Strategies 8, 9 and 19 are negatively worded items in the Part I – Questionnaire.

Table 3. Correlations between Years of Teaching Experience and Class Size and Strategies\*

Strategies	Years of teaching experience	Class size
<b>Establishing Learning Environment</b>		
1. Specify the rules	0.0431	0.1122
2. Emotionally engage students	0.0202	0.0169
3. Use humor	0.0735	-0.1712
4. Use positive language	0.0424	0.0718
<b>Establishing Relationships</b>		
5. Demonstrate personal interest	0.1432	-0.0525
6. Display empathy	0.0674	-0.0201
7. Ask how the lesson is going	0.0587	0.1055
8. Responses make students uncomfortable**	0.0104	-0.1466
<b>Responding to Disruptive Behavior</b>		
9. Take misbehavior personally	-0,1899	-0.0965
10. Find reasons behind misbehavior	-0.0738	-0.1197
11. Speak with students in private	-0,0527	<b>-0.2978</b>
12. Re-establish positive relationship	-0.1025	<b>-0.3081</b>
<b>Developing Cooperative Learning Environment</b>		
13. Encourage communication	0.0754	0.1004
14. Teach how to work in groups	0.2589	-0.0715
15. Monitor group work	0.0490	-0.0488
16. Encourage giving positive feedback	0.2254	0.1879
<b>Supporting Emotional Growth</b>		
17. Help develop personal responsibility	0.1725	0.0810
18. Form positive thinking	0.1611	0.0786
19. Help to express emotions	-0.0904	-0.0542
20. Explain how to use a negative experience	<b>0.2836</b>	<b>0.3249</b>

\*Critical two-tailed  $r = \pm 0.2692$ , sample size  $n = 54$ , significance = 0.05. Statements in the first column correspond to the strategies (Part I - Questionnaires) and values in bold show a correlation.

\*\*The Strategies 8, 9 and 19 are negatively worded items in the Part I – Questionnaire.

## 5. DISCUSSION OF FINDINGS

Despite the fact that a relatively small number of English teachers are familiar with EL and EI concepts in Cyprus (Pouyioutas et al., 2008), they use all the strategies selected for the investigation. This might be due to teachers' intuitive promotion of EL in classes (Mortiboys, 2012; Brackett & Katulak, 2007) or indeed their familiarity with some of the strategies on the promotion of EL through classroom management theory (Marzano et al., 2005) and collaborative learning theory (Blatchford, Kutnick, Baines, Galton, 2003; Gillies & Boyle, 2010).

In line with the studies about an impact of EI on teachers' effectiveness and self-efficacy (Nikoopou et al., 2012; Rastegar & Memarpour, 2009; Moafian & Ghanizadeh, 2009), trait EI has an influence on teachers' behavior in the classroom (in this case promotion of EL). The results also showed that teaching experience did not impact significantly on the use of selected EL strategies. A correlation was observed only with the strategy for dealing with negative experience (20). However, this strategy is also influenced by the trait EI factor and class size. The findings agree with the study by Rastegar and Memarpour (2009), but contradict the findings of Nikoopou et al. (2012) which illustrated that "more experienced teachers were more self-efficacious" in student engagement, instructional strategies and classroom management (p.1171). Moreover, the results of the current study support the findings reported by Zahorik (2002), in smaller classes teachers

individualize their instructions. It was found that EFL instructors *demonstrate personal interest* (5) and *speak with students in private* (11) in smaller classes more often.

The study set out to examine the relationship between teachers' trait EI and specific strategies employed to create a conducive learning environment. The results showed that there was a relationship between teachers' trait EI and 7 (out of 20) strategies used for promoting social and emotional learning. This means that the higher the teachers' trait EI, the more often they use these strategies in the classroom. Therefore, teachers with higher trait EI are more likely to create a positive learning environment. These results are in line with literature that showed that EFL instructors with higher levels of EI received better assessment from students who felt accepted, encouraged and safe in their classes (Barlozek, 2014).

Several lessons have been learnt from conducting this research. First, the collection of representative samples for this research requires enormous resources and labor. Therefore, only limited generalization of the findings has been possible. To gain more insight into how emotional literacy is promoted in EFL classes, further studies should investigate trends in teaching practices of primary and secondary school teachers or university teachers.

In conclusion, this study contributes to the understanding that EI and EL play an important role in developing teachers' professional behavior (Tuyan & Sadik, 2008; Brackett & Katulak, 2007; Corcoran & Tormey, 2012; Mortiboys, 2012; Spendlove, 2009; Rastegar & Memarpour, 2009; Nikooupou et al., 2012). The current study has also confirmed that the concepts of EI and EL should be taken into consideration in the differentiated classroom to help students "grow up to be emotionally and socially sound" (Tomlinson, 2014, p.69).

## REFERENCES.

- Arnold, J. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22(1), 11-22.
- Barlozek, N. (2014). Quantitative evaluation of emotional intelligence of secondary school English teachers. *Studia Neofilologiczne*, 10, 109-124.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153-172.
- Bocchino, R. (1999). *Emotional literacy: To be a different kind of smart*. California: Corwin Press.
- Brackett, M.A., & Katulak, N.A. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skilled-Based Training for Teachers and Students. In J. D. Mayer & J. Ciarrochi (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. (pp. 1-27). New York: Psychology Press.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). *Developing emotionally competent teachers: Emotional intelligence and pre-service teacher education*. Bern: Peter Lang AG.
- Ghanizadeh, A. & Moafian, F. (2009). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424-435.
- Gillies, R.M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflection on cooperative learning: issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2010), 933-940.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of latin instruction. *The British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Jordan, D., & Le Metais, J. (1999). Developing emotional intelligence in the classroom. *Set. Research Information for Teachers*, 1, 2-6.
- Marashi, H., & Zaferanchi, Z. (2010). The relationship between EFL teachers' emotional intelligence and their effectiveness in managing young learners' classrooms. *JELS*, 1(4), 85-112
- Marzano, R.J., Gaddy, B.B., Foseid, M.C., Marzano, J.S., & Foseid, M.P. (2005). *A Handbook for Classroom Management that Works*. Alexandria: ASCD.
- Ministry Education and Culture (2004). English as a foreign language Cyprus primary schools (years 1-6). Retrieved from [http://www.moec.gov.cy/dde/programs/eniaio\\_oloimero/pdf/analytika\\_programmata/curriculum\\_english.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/programs/eniaio_oloimero/pdf/analytika_programmata/curriculum_english.pdf)/ Accessed 15.03.17.
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in language institutes. *System*, 37(4), 708-718.
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with Emotional Intelligence*. Oxon: Routledge.

- Nikoopou, J., Farsani, M.A., Tajbakhsh, M., Kiyai, S.H.S. (2012). The relationship between trait emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6), 1165-1174.
- Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Petrides, K.V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D.H. Saklofske, & J.D.A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence* (pp. 85-101). US: Springer.
- Petrides, K.V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences* (pp. 656 – 678). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Pishghadam R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-527.
- Pouyioutas, P., Solomou, E., & Ioannou, C. (2008). Emotional Intelligence – The Cyprus perspective. Paris International Conference on Education, Economy and Society, Paris, France, July 2008, *Actes Proceedings*, 3, 262-268, <http://education-conferences.org/default.aspx/> Accessed 15.01.17.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37, 700-707.
- Rodrigo-Ruiz, D. (2016). Effect of teachers' emotions on their students: some evidence. *Journal of Education and Social Policy*, 3(4),73-79.
- Saeidi, M., & Nikou, F.R. (2012). EFL teachers' emotional intelligence and their students' language achievement. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(12), 41-51.
- Spendlove, D. (2008). *Emotional Literacy: Ideas in Action*. London: Continuum.
- Swain, M. (2013). The Inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.
- Tejeda, S.A., Gonzalez, B.S.G., Martinez, C.L.J.L. (2016). How novice EFL teachers regulate their negative emotions. *HOW*, 23(1), 30-48.
- Tomlinson, C. A. (2014) *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, 2nd Edition Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tran, A., Burns, A., Ollerhead, S. (2017). ELT lectures' experiences of a new research policy: Exploring emotion and academic identity. *System*, XXX, 1-12.
- Triola, M.F. (2004). *Elementary Statistics* (9th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Zahorik, J., Molnar, A., Ehrle, K., & Halback, A. (2000). Smaller classes, better teaching? Effective teaching in reduced-size classes. In S.W.M. Laine & J.G. Wards (Eds), *Using what we know. A review of research on implementing class-size reduction initiatives from state and local policymakers*. Retrieved from <http://epsl.asu.edu/sage/documents/SAGE-0000-12-SRP.pdf/> Accessed 01.04.17.

## Helping kindergarten student teachers to implement a project-based differentiated instruction model during their practicum

Gourgiotou Efthymia<sup>1</sup>

1 Assistant Professor, University of Crete, [egourgiotou@edc.uoc.gr](mailto:egourgiotou@edc.uoc.gr)

### ABSTRACT

UNESCO (2004) recognises that prerequisite for meeting the complex needs of today's student populations in public schools is that teachers all over the world are open to trying out new teaching strategies.

Previous studies into the use of differentiated techniques in the classroom have considered student engagement, the experiences and reactions of teachers to heterogeneous classrooms, administrative prerequisites, and the degree to which tasks are augmented or modified for gifted and struggling learners.

Research, also, has clearly shown that teacher education as such is not sufficient for effective teaching and learning. Tomlinson (1999,2001a) found that general education programs, instead of preparing candidates to address the needs in diverse classrooms, are promoting strategies that keep all students learning the same content in the same manner. They fail to concurrently meet the differentiated needs of the academic learner, the perfectionist learner, the creative learner, the struggling learner, and the invisible learner. The lack of teacher preparation to address student diversity is due, in part, to the failure of faculty in teacher preparation programs to adequately model and integrate recommended strategies within their own teaching.

Within this framework, this study investigates the use of Project-Based Differentiated Instruction Model (PjBDI) by 42 kindergarten student teachers during an eight - week practicum assignment in public kindergartens of Rethymnon. The student teachers attended a Differentiating Instructional Training Model in order to be able in understanding the essential knowledge and skills and implementing a broad range of strategies associated with distinguishing components of Differentiating Instruction successfully in kindergarten classrooms.

The study describes several aspects of the use of differentiating instructional framework including: planning tips, assessment tools, management strategies, multi-leveled centers, and activities that implemented by student teachers; support and encouragement of student teachers development during implementation; and the benefits and the difficulties of using this instructional framework.

A qualitative-method research design was employed to assess the implementation of PjBDI Model with data obtained from classroom observations, focus group discussions and student teachers' self-assessments.

Findings of the study revealed that student teachers achieved a measure of success in implementing differentiated instruction in their practicum classrooms. The inventory of instructional procedures, techniques, and assessment methods compiled and rated through this research provide a relevant framework for the development of the D.I. capabilities in early childhood education.

Differentiating Instructional Training Model is recognised as an important component of the teaching profession and skills related to differentiating teaching qualities need to take a higher profile in early childhood teacher education programmes.

**Key Words:** Project – Based Approach, Differentiating Instruction, Kindergarten Student Teachers' Practicum

### 1. INTRODUCTION

One of the most urgent challenges facing the world today is the growing number of people who are excluded from meaningful participation in the economic, social, political and cultural life of

their communities. Such a society is neither efficient nor safe. Key to the implementation of human freedoms is to provide a universal education, which aims at addressing the social, economic and cultural problems that impede learning and development of all children.

Children entering early education differ greatly in terms of cognitive and socioemotional development, socio-economic and cultural background, and so forth, all of which can be highly relevant for their future learning. Unfortunately, these differences are not always taken into account in their formal education.

With contemporary classrooms becoming increasingly diverse, educational authorities, teachers and school administrators are looking to teaching and learning strategies that cater for a variety of learning profiles. A paradigm that is gaining ground in many educational circles is differentiated instruction. This model grounded in the socio-cultural theory, multiple intelligences theory and brain-based learning theory, proposes a rethinking of the structure, management and content of the classroom, inviting participants within the learning context to become engaged in the process, to the benefit of all (Hargreaves & Braun, 2012).

Instruction that responds to the characteristics of a diverse group of students and is precisely tailored to the unique strengths and needs of each student can be achieved using the principles and guidelines associated with three instructional approaches: a) Universal Design for Learning (UDL), b) Differentiated Instruction (DI), and c) the Tiered Approach (TA) to prevention and intervention. Used in combination, UDL and DI enable educators to respond effectively to the strengths and needs of all students. UDL provides teachers with broad principles for planning instruction and designing learning environments for a diverse group of students (Rose, 2001), whereas DI allows them to address specific skills and difficulties (Raynal & Rieunier, 1998). The two approaches overlap, sharing certain goals and strategies, such as providing a range of instructional strategies, resources, learning tasks, and assessment tools in order to meet the different strengths, needs, levels of readiness, and learning styles or preferences of the students in a class. The TA to ongoing prevention and intervention embodies principles of UDL and DI, offers a systematic method for the early identification of children who are experiencing particular difficulties, and, through ongoing monitoring of their progress, provides the precise level of support those children's needs. All these approaches help improve student achievement because they rely on greater personalization and precision in instruction. Their success depends on educators' clear understanding of their students' strengths and needs, the types of learners they are, their readiness to learn in a given subject at a given time, and the kinds of learning tasks that are likely to engage their interest and stimulate their thinking.

## 2. DIFFERENTIATED INSTRUCTION: A DEFINITION

Differentiation, in terms of instruction, involves altering the implementation and design of lessons and activities so that the needs of all of the students in the classroom are met. Through differentiation, students use different pathways to explore and learn, while taking away the same essential ideas and understanding on the topic. Tomlinson, a leading expert in this field, defines differentiated instruction as a philosophy of teaching that is based on the premise that students learn best when their teachers accommodate the differences in their readiness levels, interests and learning profiles (Tomlinson, 2001a, 2001c, 2004c, 2005).

Differentiated instruction (DI) is based on the idea that because students differ significantly in their interests, learning profiles, and readiness to learn, it is necessary to adapt instruction to suit these differing characteristics (Tomlinson, 2003; Chapman, & Gregory, 2007, Κουτσελίνη, 2006, 2008; Βαλιαντή, & Νεοφύτου, 2017). In terms of student readiness, teachers must know about their students' prior knowledge and life experiences. This includes their students' views on school particularly certain subject areas. Teachers must also know what interests their students. Teachers need to put effort into discovering what their students like to do and what their passions include. This helps the teacher to connect interests to the content he/she must teach and also aides the teacher in selecting small groups or projects. When the students are interested they will enjoy what they are learning and this will heighten their achievement (Tomlinson, 2003). Another trait is the student's learning profile (Tomlinson, 2003). This includes their style, culture, and gender and intelligence preference. Lastly, the fourth trait is the affect. Affect is how students feel about themselves in school. This encompasses the students' positive or negative feelings about

their work, their classroom and what they can add to the classroom dynamic. Tomlinson believes that teachers need to strive to understand their students' emotions as well as their understanding for students to reach their highest potential (Tomlinson, 2003).

Taking into account all these three-student traits, teachers must attempt to determine how to best deliver instruction. One or a number of the following elements can be differentiated in any classroom learning situation (Tomlinson, 2004; Levy, 2008; Ralabate, 2011): a) the content of learning (what students are going to learn, and when); b) the process of learning (the types of tasks and activities); c) the products of learning (the ways in which students demonstrate learning); and d) the affect/environment of learning (the context and environment in which students learn and demonstrate learning).

### **3. PROJECT TEACHING APPROACH AND DIFFERENTIATED TEACHING: THE SAME PHILOSOPHY**

Project based learning (PjBL) can be defined as a pedagogical approach that requires teachers and children to work collaboratively in order to solve authentic and challenging problems guided by a driving question (Bell, 2010; Bender, 2012; Harris-Helm & Katz, 2001; Larmers, Mergendoller, & Boss, 2015; Markham, 2011). Children are encouraged to explore a realistic problem that interests them, design the process for reaching a solution and finally demonstrate their new acquired knowledge to products they developed (Harris-Helm & Katz, 2001).

PjBL is one avenue naturally lending itself to differentiated instruction that is strongly recommended for 21st –century classroom (Bender & Waller, 2011). By design, it is student-centered, student-driven, and gives space for teachers to meet the needs of students in a variety of ways. PjBL can allow for effective differentiation in assessment as well as daily management and instruction. PjBL can be designed and managed to include all three of these aspects. When a teacher design a project, he/she should take into account where the students are in terms of knowledge and skills to make sure the project's topic and learning goals are right for them. Managing a project, he/she can provide varied scaffolding to meet different students' needs. PjBL also takes students' interests into account. Teachers develop ideas for projects based on what will engage and motivate their own particular students, drawing from their lives, communities, and concerns. And finally, PjBL provides many ways to create opportunities for students who learn well visually, verbally, interpersonally, and so on, and yet stretch them to learn in new ways.

A common feature of the PjBL and DI is the grouping of children based on the children's interest in the subject under study, learning readiness or learning style. Emphasis may also be placed on the curriculum (content, process, and product) in the design of differential teaching. In the Project Teaching Approach, learning content is not defined by the curriculum, but can be determined by children's cognitive needs or questions, concerns and interests, combining the learning process and the presentation of an end product.

Previous studies into the use of differentiated techniques in the classroom have considered student engagement (Johnsen, 2003; McAdamis, 2001), the experiences and reactions of teachers to heterogeneous classrooms (Johnsen, 2003; Tomlinson, 1995), administrative prerequisites (Tomlinson, 1995), the impact of differentiated techniques on test scores (Hodge, 1997) and the degree to which tasks are augmented or modified for gifted and struggling learners. Research, also, has clearly shown that teacher education as such is not sufficient for effective teaching and learning. The lack of teacher preparation to address student diversity is due to the failure of faculty in teacher preparation programs to adequately model and integrate recommended strategies within their own teaching (Elksmin, 2001; Whitaker, 2001).

Findings from the study of Beneke and Ostrosky (2009) reveal that the teachers had positive perceptions of the effectiveness of the Project Approach as a way to teach diverse learners. They believed that learning the approach helped them to better include diverse learners, to motivate children toward increased academic and social skills, to bring children into the project planning, and to enable children to interact with project-related "real objects" in the classroom.

#### 4. THE PURPOSE OF THE STUDY

Although, in theory, adequately anticipating student differences is possible by providing differential learning activities, many teachers acknowledge that putting differentiation into practice is difficult (Tomlinson and Imbeau 2012).

In the Greek context, differentiation in instruction and curricula traditionally aims to improve the achievement of lower scoring children and enhance the general education level. Unfortunately, within the current educational context, teachers often lack a clear picture of the levels at which their students function. Furthermore, teachers are often unaware of the cognitive levels required for specific curricular learning activities. Even if teachers are aware of student levels, they are often unable to adjust curricular learning activities to this.

Professional learning, so, is critically important to an attempt to improve child achievement and close the achievement gap. To be effective, professional learning should be learning “in context” – that is, learning that helps educators develop the particular knowledge and skills they need to provide focused, assessment and instruction for the children in their classrooms.

This study presents an intervention aimed at solving these problems by improving STs’ differentiation practices during their practicum in public kindergarten classrooms. Focusing on reforming teacher student’s preparation in differentiating teaching our research aimed to offer the conceptual framework and to describe the use of Project-Based Differentiated Instruction Model (PjBDI) implementing by teacher students (ST’s) in kindergarten classrooms.

The study describes several aspects of the use of differentiating instructional framework including: planning tips, assessment tools, management strategies, multi-leveled centers, and activities that implemented by teacher trainees; support and encouragement of STs’ development during implementation; and the benefits and the difficulties of using this instructional framework.

#### 5. METHODOLOGY

##### 5.1 Qualitative Method

The current study utilizes qualitative research which is exploratory and provides a researcher several methods for collecting data (Denzin & Lincoln, 2005). Data collected in qualitative research are usually in text form with data analysis consisting of analyzing themes with the goal of finding broader meaning. This process allows themes to come into view, which lead to greater understanding of the phenomenon being explored (Denzin & Lincoln, 2005).

##### 5.2 Ethical procedures

Ethical standards were maintained throughout the study in a variety of ways. Before any steps were taken to conduct research, approval to conduct the study was granted from each ST separately. Only STs’ demonstrating interest in the study were contacted a second time to set interview appointments. In addition, permission to conduct the study was also requested from the school district in question, and was established following an application process. Kindergarten classroom teachers teaching within the school district were then contacted by the researcher via e-mail, using an approved letter of interest.

##### 5.3 Participants

56 teacher trainees, enrolled in 4th years of their study in Pedagogical Department of Preschool Education in the University of Crete, the Supervisor Professor-researcher, and 805 children of multi-level readiness classroom aged 4-6 years old, participated in the study during 2016-2017.

##### 5.4 Project-Based Differentiating Instructional Training Model

In this period STs attended a *Project-Based Differentiating Instructional Training Model* in order to be able in understanding the essential knowledge and skills and implementing a broad

range of strategies associated with distinguishing components of Differentiating Instruction successfully in kindergarten classrooms. The focus of this model is to combine the philosophy of Project Work and Differentiation (also identified as differentiated instruction by Tomlinson (1999, 2001). This training model is divided into six workshops; each of them introduced different suggestions, strategies and activities with main objectives to support STs in understanding: a) achievement gaps in learning, b) UD for learning through PjBL, c) assessment for learning, d) DI and PjBL, e) classroom strategies supporting UD, DI, and PjBL, and f) teacher’s role in a differentiating classroom (see table 1, 2).

Table 1 Training Program for PjBDI: 1<sup>st</sup> Semester

A' Semester: Weeks		Content	Assessment
1 2 3	Workshop Workshop Workshop	PjBDI Thinking, Barriers and Individual Characteristics PjBDI (1a, 1b, 1c) PjBDI (2a, 2b, 2c)	Initial Project evaluation
4 5 6 7	Teaching practice+feedback Teaching practice+feedback Teaching practice+feedback Teaching practice+feedback	Reflection Reflection Reflection Reflection	Classroom Observation+portfolio Classroom Observation+portfolio Classroom Observation+portfolio Classroom Observation+portfolio
8	Workshop	PjBDI invitation of specialists	
9 10 11 12	Teaching practice+feedback Teaching practice+feedback Teaching practice+feedback Teaching practice+feedback	Reflection Reflection Reflection Reflection	Classroom Observation+portfolio Classroom Observation+portfolio Classroom Observation+portfolio Classroom Observation+portfolio
13	Workshop	TS's Portfolio construction guidelines	Formative Project evaluation
14		Teaching Portfolio position	
15		Teaching Portfolio oral presentation	

Table 2 Training Program for PjBDI: 2<sup>nd</sup> Semester

B' Semester: Weeks	Theory/practice	Content	Assessment
1	Workshop	PjBDI (3a, 3b, 3c)	Formative evaluation

2	Workshop	PjBDI (4a, 4b, 4c)	Formative evaluation
3	Teaching practice+feedback	Reflection	Classroom observation+portfolio
4	Teaching practice+feedback	Reflection	Classroom observation+portfolio
5	Teaching practice+feedback	Reflection	Classroom observation+portfolio
6	Teaching practice+feedback	Reflection	Classroom observation+portfolio
7	Workshop	PjBDI (5a, 5b, 5c)	Formative evaluation
8	Workshop	PjBDI (6a, 6b, 6c)	Formative evaluation
9	Teaching practice+feedback	Reflection	Classroom observation+portfolio
10	Teaching practice+feedback	Reflection	Classroom observation+portfolio
11	Teaching practice+feedback	Reflection	Observation+portfolio
12	Teaching practice+feedback	Reflection	Summative Project
13	Teaching Teaching practice+feedback Workshop	Portfolio construction guidelines	Evaluation
14	Teaching Portfolio position		

## 5.5 Data collection

In order to assess how PjBDI was implemented a qualitative-method research design using classroom observation, STs' portfolio assessment, ST's self-evaluation and face to focus group discussions with STs.

### 5.5.1 Observation

The first phase of the classroom observation process was the *planning meeting*, which provided opportunities to discuss the topic and objectives and agree on a particular aspect of the STs Classroom practice. During the second phase, which was the *classroom observation*, the researcher collected objective data on the agreed aspect of the teaching. The last stage was the *feedback discussion* that the researcher and the student teacher share and then agree on an appropriate action to improve a specific area of the teacher student.

### 5.5.2 Self-evaluation

The value of the participation of the STs as participants in the implementation of differentiating instruction is reflected in the *self-evaluation* of their work (reflective journals), also included into the portfolio. Teaching professional portfolio included four lessons plans, recorded and analyzed, other artifacts selected to illustrate the teaching and its consequences for learners.

### 5.5.3 Focus group discussion

Focus group discussions (14 groups of STs) were also conducted to obtain qualitative data for the study, addressing the following aspects:

- \_their individual motivation for their involvement in the project;
- \_their learning about DI and children interaction during group work;



knowledge, and they used multiple presentation modes to display children's knowledge (see photo 3) (Bellanca, 2010; Diffily & Sassman, 2002; Markham, Larmer, & Ravitz, 2003).



Figure 1 Concept map as assessment practice



Figure 2 Children work collaboratively in order to solve authentic and challenging problems guided by a driving question



Figure 3 Use of multiple presentation modes to display children's knowledge

The most used teaching techniques by STs in order to differentiating content, process and product and to support the learning needs of all children with whom they work were to:

- a) get to know each child's interests, needs, and abilities,
- b) create opportunities for learning that build on children's interests,
- c) enrich classroom learning environment,
- d) utilize multiple types of materials as resources,
- e) make flexible grouping in the class,
- f) engage children in problem solving and inquiry,
- g) scaffold children's learning through supportive interactions,
- h) use a variety of instructional strategies within a classroom,
- i) monitor children's progress toward achieving important goals, and
- j) design individualized activities for diverse children (Table 2,3).

Table 2 Strategies for Differentiating Content, Process and Product

Strategies for differentiating content (topic)	Strategies for differentiating process (activities)	Strategies for differentiating product (assessment)
Use of a variety of texts and resource materials for handling differences in reading interests. Listen the children's voices.	Use of tiered activities (a series of related tasks of varying complexity). Whole group questioning Investigate materials. Draw pictures to document experiences. Use resources to answer questions (look through books). Create graphic representations (graphs) of information. Make comparisons. Conduct experiments.	Products made in groups Individual products.

Grouping children according to interest levels and learning profiles.	Use of independent learning strategies.	Handmade, body made, oral products.
Giving different groups of children a different task related to the topic under discussion.	Use of flexible grouping, peer teaching, whole group teaching. Use of different problems for solving for each group.	Presentations in groups or as individuals, debates, artifacts.
Allowing students to work alone or with peers.	Providing various levels of scaffolding for children.	
Use of whole class instructional approach to introduce new Concepts.	Use of graphic organizers to assist children in understanding concepts.	

Table 3 Strategies for Differentiating According to Student Readiness, Interests, and Learning Profiles

<b>Strategies for differentiating according to children’s readiness</b>	<b>Strategies for differentiating according to children’s interests</b>	<b>Strategies for differentiating according to children’s learning profiles</b>
Gathering pre-assessment readiness data by allowing children to complete an activity relating to definitions of curriculum, and major philosophical foundations of curriculum. This information was important to determine what type of initial scaffolding might be necessary for child understanding of key foundation concepts in the project	Allowing choices in various activities	Varying the instructional formats over the semester period e.g. sometimes offering the same experience for all children and sometimes purposely matching the children’s preferences with particular activities.
Using a tiered activity to improve or extend the children’s understandings of key concepts	Grouping children by common interests	Varying children groupings e.g. using homogeneous and heterogeneous groups with children occasionally selecting their own groups.
		Using a combination of individual, small group and whole class instruction throughout the semester.

### 6.2 ST’s self-assessment results

Results from STs’ self-assessment showed that they didn’t have opportunities to understand the history and experience of different cultural groups, because kindergarten teachers refused to give them relative information before the beginning of teaching practices. Additionally, STs supported in their self-assessment that they found ways to engage all students in each projects, but were not certain every child understood their role in the performance of the task. STs engaged in Project Work with kindergarten children, planned activities that included materials or information to demonstrate connections across disciplines, but not in all kind of disciplines, as for example in math. STs used the knowledge of fine arts as other ways in which children can gain

knowledge about concepts or ideas. When they used films, videos, they didn't design ways to assist children to think about and understand the information.

Three obstacles that have been identified by ST's self-assessment include lack of space, lack of resource and unenthusiastic reactions from kindergarten teachers.

In many kindergarten schools, the issue of overcrowding takes precedence over all else. Teaching forty or more students in one regular sized classroom may not be conducive to enthusiastic responses to UDL and DI from STs who have implemented the procedures. Some schools had not sufficient space to create learning spaces for children, which again poses the possibility of unenthusiastic reactions from STs. Other issues include insufficiently funded schools wherein budget constraints and staffing challenges often force tough decisions regarding the implementation of project approach by kindergarten teachers.

Lastly, as indicated in self-assessments, while STs they were familiar with principles of UDL and DI, kindergarten teachers had not received equal training, resulting in their discomfort to collaborate with them on the same purpose.

### 6.3 ST's face to face group discussions: facilitating factors

STs interviewed were asked to develop a wish list of resources and supports that would assist them in better meeting the needs of children with disabilities in their classrooms. As expected, STs identified a variety of resources that they felt would assist them in meeting not only the needs of the children with disabilities, but also the needs of all children in their classes.

Teachers were also asked to rank their top three resources and supports. The items most frequently ranked by teachers in the top three included (1) having additional classroom materials and equipment (e.g., manipulatives, computers, audio/visual equipment), (2) more staff and aide support, and (3) smaller class sizes. STs were, also, asked to identify what factors needed to be in place that would facilitate their instruction. Teachers indicated that additional professional development was essential for them to understand how to make specific adaptations for students with disabilities within the general education classroom.

STs were also asked to provide specific topics for professional development workshops that they felt would be beneficial to them. The topics most frequently mentioned by them included strategies and adaptations for children with disabilities (1), characteristics of children with disabilities (2), and the use and application of technology (3).

Another factor that STs explained would facilitate meeting the needs of children with disabilities was to collaborate with the special education teacher. They felt this was critical and yet challenging if they were to make the appropriate adaptations for the children.

Although STs had identified several challenges to including children with disabilities in their classrooms, many of the STs had successful experiences and were implementing many of the practices. STs who felt they were successful with children with disabilities attributed their success to having additional personnel in the classroom, in particular the special education teacher.

STs used a variety of techniques to engage children understanding and to ensure that they were successful in kindergarten. They preferred to use informal assessments to monitor progress. The technique most widely used by them to monitor the children's progress was maintaining a portfolio.

Finally, when asked to report the challenges they meted in attempting to model differentiation at their kindergarten classroom, TSs indicated one such challenge was the considerable amount of time required for planning (1), organizing (2), and scheduling individuals and groups in a large classroom setting (3) (Rikhye, & Sall, 2015).

*It was difficult for me to find time for create individualized materials; find time to work with all of those children requiring differentiated planning; and convincing the child that needs or is getting something 'special' and wants the same (material as his/her peers) why they don't have it (group 6, student, 3).*

## 7. CONCLUSIONS

This study examined the impact of using a Project-Based Differentiated Instruction Model (PjBDI) by 42 kindergarten teacher students during an eight - week practicum assignment in public

kindergartens of Rethymnon. It highlighted the successes and challenges STs experienced in attempting to implement Differentiated Instruction through Project Work, as well as the effectiveness of the Project-Based Differentiating Instructional Training Model on their classroom practice.

Findings of the study revealed that modelling differentiated instruction at the Initial Teacher Education yielded more positive than negative outcomes. Results from observations demonstrated that STs were firstly able to integrate PjBDI Model in their classrooms. The inventory of instructional procedures, techniques, and assessment methods compiled and rated through this research provide a relevant framework for the development of the DI capabilities in early childhood education. It is indeed a challenge for STs to ensure that the work that is being done in the classroom is relevant to the children and their contexts, that it respects their world and responds to their particular needs.

STs facilitated children's learning through a variety of different projects focused on a particular topic or theme, allowing them to work on topics of particular interest to them, at their own level and pace. During these projects, children had the possibility to work independently or in mixed-ability groups, as suits their particular learning style or emotional need. For group projects, STs faced many difficulties to help children work simultaneously on a number of different options. Although they monitored carefully to ensure that children are attempting tasks at the most appropriate instructional level.

## 8. IMPLICATIONS FOR FUTURE PRACTICE

Our practicum with its emphasis on differentiating teaching and learning through Project Work is seen as a positive initiative in the ST's overall professional development, but we have much of work to do in the future. The information provided by these STs can inform kindergarten professionals about the types of instructional practices that are provided in kindergarten classrooms and may assist educators in determining what professional development opportunities teachers may benefit from to enhance the experiences of diverse children in kindergarten classes. Also, from this study provided an opportunity for innovation and experimentation and, especially, a context for STs to deepen their understanding of their roles and to improve their teaching strategies.

Differentiating Instructional Training Model is recognized as an important component of the teaching profession and skills related to differentiating teaching qualities need to take a higher profile in early childhood teacher education programs. Further research is needed to: build partnerships with selected schools and classroom teachers toward a shared experience, and structure professional development in Initial Teacher Education Programs to enhance differentiating instruction.

## REFERENCES

- [1] Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43.
- [2] Bellanca, J. (2010). *Enriched learning projects: A practical pathway to 21st century skills*. Solution Tree Press.
- [3] Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- [4] Bender, W. & Waller, L. (2011). *The teaching revolution: RTI, technology, and differentiation transform teaching for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [5] Bender, W. (2012). *Project-based learning. Differentiating instruction for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- [6] Beneke, S., & Ostrosky, M.M. (2009). Teachers' views of the efficacy of incorporating the project approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1).
- [7] Chapman, C. & Gregory, G.H. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all, second edition*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- [8] David, J. (2008). What the research says about project-based learning. *Educational Leadership*, 65 (5), 81-83.
- [9] Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S.(2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- [10] Diffily, D., & Sassman, C. (2002). *Project-based learning with young children*. Heinemann: Reed Elsevier Inc.
- [11] Elksmin, L. K. (2001). Implementing case method of instruction in special education teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 24, 95-107.
- [12] Hargreaves, A. & Braun, H. (2012). *Leading for all: Final report of the review of the development of essential for some, good for all: Ontario's strategy for special education reform devised by the Council of Directors of Education*. Toronto, Ontario: Council of Directors of Education.
- [13] Harris-Helm, J. & Katz, L. (2016). *Young investigators. The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- [14] Helm, J. H., & Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- [15] Hodge, P. H. (1997). *An analysis of the impact of a prescribed staff development program in differentiated instruction on student achievement and the attitudes of teachers and parents toward that instruction*. Unpublished EdD thesis. University of Alabama.
- [16] Holm, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- [17] Holm, M. (2011). Project-based instruction: A Review of the literature on effectiveness in prekindergarten through 12th grade classrooms. *River Academic Journal*, 7(2), 1-13.
- [18] Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with heterogeneous groups. *Gifted Child Today*, 26(3), 5-6.
- [19] Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning. A proven approach to rigorous classroom instruction*. Alexandria, Va, USA: ASCD.
- [20] Levy, H. M. (2008). Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *Clearing House*, 81(4), 161-164.
- [21] Markham, T. (2011). Project based learning. A bridge just far enough. *Teacher Librarian*, 39 (2), 38-42.
- [22] Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project-based learning for middle and high school students*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- [23] McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- [24] Newman, R. M. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [25] Ralabate, P. (2011). Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students. *ASHA Leader*, 16(10), 14-17.
- [26] Raynal, F. & Rieunier, A. (1998). *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*. Paris:ESF.
- [27] Rikhye, C., & Sall, N. (2015). An Initial Analysis of Differentiated Instruction in Pre-Service. Early Childhood Teacher Education. *Delta Journal of Education*, 5(2), 59-70.
- [28] Rose, D. (2001). Universal Design for Learning: Deriving guiding principles from networks that learn. *Journal of Special Education Technology*, 16(2), 66-67.
- [29] Thompson, V. (2009). *Impact of differentiation on instructional practices in the elementary classroom* (Doctoral Dissertation, Walden University). Retrieved July 2, 2010 from Proquest Research Database.
- [30] Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- [31] Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [32] Tomlinson, C. A. (2001a). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- [33] Tomlinson, C. A. (2001b). Grading for success. *Educational Leadership*, 58(6), 12-15.
- [34] Tomlinson, C. A. (2001c). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [35] Tomlinson, C. A., & Imbeau, M.B. (2012). Common sticking points about differentiation. *School Administrator* 69 (5): 18–22.
- [36] UNESCO (2004). *Chancing teaching practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.
- [37] Whitaker, S.D. (2001). Supporting beginning special education teachers. *Focus on Exceptional Children*, 34(4), 1-18.
- [38] Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας–μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α'. Λευκωσία.
- [39] Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και διαφοροποίηση διδασκαλίας μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.

## ΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΙΔΑΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ

Έλενα Χατζηπιερή

Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας Λευκωσίας (Εκπαιδευτικά Προγράμματα Εικαστικής Αγωγής)  
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού  
eha24@sfu.ca

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασισμένη στις εργασίες των Maxine Greene (imagination, aesthetic and art education/ φαντασία, αισθητική παιδεία και τέχνες στην εκπαίδευση), Gardner (multiple intelligencencies/πολλαπλές νοημοσύνες) και Davis (museum education/ μουσειοπαιδαγωγική), η παρουσίαση αυτή στρέφεται στα μουσεία τέχνης ως ιδανικά περιβάλλοντα μάθησης και στις τέχνες εν γένει ως εργαλεία μάθησης, σε συνάρτηση με την έννοια της διαφοροποίησης. Σε αυτή την πρακτικού τύπου εργασία, μετά από την επιγραμματική παράθεση του εννοιολογικού πλαισίου, σύμφωνα με το οποίο επεξηγείται ο ιδιαίτερος ρόλος των τεχνών και των μουσείων τέχνης στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ακολουθούν δύο παραδείγματα αξιοποίησης των προαναφερθέντων στη μαθησιακή διαδικασία, με έμφαση στις δυνατότητες που παρέχουν για διαφοροποίηση.

**Λέξεις κλειδιά:** μουσεία τέχνης, τέχνες, διαφοροποίηση

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι αλλαγές των τελευταίων ετών στους κλάδους της μουσειολογίας σηματοδότησαν τη μετάβαση των μουσειακών εκθεμάτων από το μονοδιάστατο γραμμικό αφήγημα στις πολλαπλές αφηγήσεις, από την απομνημόνευση στην κατανόηση και σημειολογικά στην ερμηνεία του υλικού πολιτισμού ως «κειμένων» που παράγουν πολλαπλά νοήματα με αντίστοιχες και ανάλογες προεκτάσεις στον τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής. Αφού θεθεί, αρχικά, το θεωρητικό υπόβαθρο της υποστήριξης των μουσείων τέχνης, αλλά και μνημείων/χώρων πολιτιστικής αξίας ως πεδίων εκπαίδευσης που προάγουν αυτόνομη και διαφοροποιημένη μάθηση, ακολουθεί αναφορά σε πρακτικές μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιαστεί πώς έγινε πρακτική εφαρμογή των μεθόδων διαφοροποίησης σε σχέδιο εργασίας/μελέτης πεδίου για τα παιδιά Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου της υπαίθρου, τα οποία προσέγγισαν και μελέτησαν την εκκλησία της Παναγίας της Ασίνου. Επιπρόσθετα, θα γίνει αναφορά στο πρόγραμμα εικαστικής αγωγής Δημοτικής Εκπαίδευσης «Ύμνος στην Ελευθερία» και στις διάφορες μορφές τέχνης που εμπλέκονται δημιουργικά στην πορεία ανάπτυξής του.

Τα μουσεία τέχνης:

Εδώ και αρκετό καιρό τα μουσεία τέχνης θεωρούνται ως περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία οργανώνουν ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μεγάλη γκάμα επισκεπτών. Ο Eireinhofer (1997) υποστηρίζει πως μετά τη δημιουργία του πρώτου σύγχρονου μουσείου στη Δύση –το Λούβρο- δόθηκε μεγάλη ώθηση στον παιδαγωγικό χαρακτήρα του μουσείου. Σύμφωνα με τον Pitman (1999), η μάθηση στο μουσείο και η μάθηση στο σχολείο διαφέρει σημαντικά στο τι μαθαίνει το παιδί και στο πώς το μαθαίνει. Τα μουσεία, ως χώροι ανεπίσημης και εθελοντικής μάθησης, “ενθαρρύνουν την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση (self- directed learning), τη χρήση ποικίλων υλικών και σεβασμό προς όλους/ες τους μαθητές/τριες” (Hein, 1998:7). Παρόλη την σποραδική επισκεψιμότητα στο μουσείο, όπως και την σύντομη διάρκεια των επισκέψεων, εντούτοις, όπως υποστηρίζει ο Hein (1998), μέσα στο μουσείο επιτυγχάνεται μάθηση, αλλά και επηρεασμός συμπεριφορών. Στις ίδιες γραμμές επιμένει και ο Dierking (1995:10), ο οποίος δίνει έμφαση στο ότι:

Museums are public spaces that people of all ages and types independently choose to visit. Visitors have many different backgrounds and invest differing amounts of time and interest in their visit. Within the museum, visitors continue to

act independently, choosing what to look at, what to skim, and what to study... visitors can listen, watch, touch, and use computer terminals to manipulate the objects and information.

Τα σύγχρονά μας μουσεία, στοχεύοντας στην παροχή όσο το δυνατό καλύτερης ποιότητας μουσειακή εμπειρία στους επισκέπτες, χρησιμοποιούν σωρεία μέσων, έντυπων, ακουστικών, ψηφιακών, επαυξημένης πραγματικότητας και διοργανώνουν διάφορες εκδηλώσεις στους χώρους τους, όπως για παράδειγμα τους εορτασμούς για τη Διεθνή Μέρα Μουσείου, διαλέξεις, εργαστήρια, σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, κονσέρτα μουσικής, θεατρικά δρώμενα, εκδόσεις, κατάσταση πώλησης προϊόντων εμπνευσμένων από τις συλλογές του μουσείου, διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και θεματικών ξεναγήσεων με στοχευμένο ακροατήριο, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, ανάπτυξη ιστοσελίδων που να επιτρέπουν διάδραση με τα εκθέματα κ.ά. Στόχος των προαναφερθεισών δράσεων είναι η ευελιξία στην προσέγγιση επισκεπτών με διαφορετική βιογραφία (Leichter et al. 1989). Εδώ έγκειται η διαφορά των μουσείων ως χώρων που επιχειρούν να διευκολύνουν την προσβασιμότητα των εκθεμάτων στους επισκέπτες, σεβόμενοι τη διαφορετικότητά τους σε σύγκριση με τα επίσημα σχολικά συστήματα, τα οποία δεν στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, προσφέρουν αναλυτικό πρόγραμμα χωρισμένο σε θέματα τα οποία δεν προσφέρονται με ολιστικό τρόπο, βασίζονται σε πολλές περιπτώσεις στη μάθηση με τη μορφή της διάλεξης και είναι grade- oriented, χωρίς κατ' ανάγκη να σημαίνει ότι οι ψηλές βαθμολογίες σημαίνουν ότι ο μαθητής θα τα καταφέρει εξίσου καλά σε καταστάσεις πραγματικής ζωής. Οι Davis and Gardner (1993), Gardner (1999) και Hein (1998) ακριβώς επισημαίνοντας τα πιο πάνω, εξάγουν τον ρόλο των μουσείων ως περιβαλλόντων, τα οποία στοχεύουν στην εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας και στην αξιοποίηση όλου του δυναμικού των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές νοημοσύνες και στοχεύοντας –μέσω της διδασκαλίας- να καταστεί το παιδί ικανό να επιλύει προβλήματα ή να δημιουργεί προϊόντα σε αναφορά με ένα ή περισσότερα πολιτιστικά περιβάλλοντα. Η γνώση/πληροφορία στην πραγματική ζωή είναι πολυφωνική, συνεχής, συνδεδεμένη με διάφορες πτυχές της ανθρώπινης δημιουργίας και δράσης.

Τα μουσεία προσφέρουν πληθώρα εκθεμάτων με ολιστικό/φιλικό τρόπο στις συλλογές τους, έργα με τα οποία μπορεί ο επισκέπτης να μπει σε έναν ενεργητικό και δημιουργικό διάλογο και να οδηγηθεί σε διάφορες ερμηνείες. Σύμφωνα με τον Hooper- Greenhill (1991:100):

All artifacts and many natural specimens have a range of possible interpretations, and, in the learning process, this is one of their strengths. An individual response to an artifact, or a specimen, is a personal expression, and such has value in its own right.

Τα εκθέματα και κυρίως τα έργα τέχνης χαρακτηρίζονται από αφηγηματικότητα και πολυσημία, αλλά και πειραματισμό. Επίσης, είναι εμφανής η ετερογένεια και οι ετερόκλητες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, όπως επίσης διαφαίνεται και η αντιφατικότητα των σύγχρονων υβριδικών έργων τέχνης. Ειδικά στην εννοιολογική τέχνη γίνεται χρήση πληθώρας μέσων, οι οποίες μεταφέρουν πολλαπλές εμπειρίες, θρησκευτικούς, φιλοσοφικούς, πολιτικούς, κοινωνιολογικούς, ψυχολογικούς ή άλλους προβληματισμούς. Η πολυσημία και πολυπλοκότητα μπορεί να αποτελέσουν αξιοποιήσιμα εργαλεία για ολιστικές προσεγγίσεις διάφορων θεμάτων, προσφέροντας εποπτικοποιημένα ιστορικές και σύγχρονες θεωρήσεις, εικόνες και ιδέες της σύγχρονης πραγματικότητας, επαναπροσδιορίζοντας ή εμπλουτίζοντας την κοσμοθεωρία του θεατή.

Κατά την αισθητική ενατένιση και δημιουργία, το σώμα/συναίσθημα και το μυαλό/λογική λειτουργούν μαζί. Ενεργοποιείται όλο το δυναμικό του κάθε παιδιού. Τα έργα τέχνης επιδέχονται πολλές ερμηνείες και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αισθητικού διαλόγου με τον θεατή σε μια διάδραση στην οποία η βιογραφία του κάθε παιδιού λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Έτσι, δεν αναμένεται μία συγκεκριμένη ορθή απάντηση, αλλά προωθείται ο πλουραλισμός στις ερμηνείες και απαντήσεις. Η ερμηνεία/οι ερμηνείες έργων τέχνης σημαίνει τη δημιουργία μιας ερμηνείας/ερμηνειών για τον κόσμο. Σημαίνει να «περπατάς» στα διάφορα κοινωνικά, πολιτιστικά, πολιτικά, φιλοσοφικά, ακόμα και πνευματικά μονοπάτια της συγκεκριμένης κοινωνίας και εποχής κατά την οποία το έργο δημιουργήθηκε. Αυτό οδηγεί σε βαθιά κατανόηση του κόσμου, αλλά και της ανθρώπινης κοινωνίας, όπως και της ανθρώπινης φύσης και της ίδιας μας της ταυτότητας, αφού τα έργα μάς προσφέρουν ολιστικά αυτή τη γνώση (Nagasawa, 2010, Richmond, 2009).

Τόσο τα έργα τέχνης, λόγω της πολυσημίας, όσο και τα μουσεία τέχνης, λόγω της φύσης τους, ως ανοικτοί χώροι μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία και εναλλακτικούς χώρους διδασκαλίας σε ό,τι αφορά στην αποδοχή της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού, παρέχοντας ευκαιρίες για διαφοροποίηση.

Παρακάτω θα δούμε δύο παραδείγματα τα οποία δείχνουν πώς επιχειρήθηκε η αξιοποίηση των τεχνών, μουσείου τέχνης και εκκλησιαστικού μνημείου στην προσφορά ευκαιριών για διαφοροποίηση.

Το πρώτο παράδειγμα αφορά στο πρόγραμμα «Ύμνος στην Ελευθερία», το οποίο αποτελεί πρόγραμμα εικαστικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και που απευθύνεται σε παιδιά της Στ' τάξης των Δημοτικών Σχολείων της πόλης και επαρχίας Λευκωσίας. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται στην πινακοθήκη του Ρομαντισμού στο Ίδρυμα Αρχιεπισκόπου Μακαρίου Γ' και αφορά στην προσέγγιση της έννοιας της ελευθερίας μέσα από έργα ρομαντικών ζωγράφων, τα οποία παρουσιάζουν σκηνές από την Ελληνική Επανάσταση του 1821. Η βιογραφία της ομάδας παιδιών που συμμετέχει στο εν λόγω πρόγραμμα είναι άγνωστη στις εμπυχώτριες που αναπτύσσουν το πρόγραμμα. Όμως, μέσα από διάφορες δραστηριότητες που εμπλέκουν διάφορα είδη τέχνης, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να «περάσουν» από διάφορους σταθμούς και να εμπλακούν σε διάφορες δραστηριότητες, όπως εικαστικό/θεατρικό δρώμενο, υπόδυση ρόλων, χορό, ζωγραφική με διάφορους τρόπους, συγγραφή ποίησης (δραστηριότητες οι οποίες γίνονται κατά την αισθητική επεξεργασία των έργων τέχνης). Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργητικά στις δραστηριότητες και ειδικά σε εκείνη που τους ενδιαφέρει/αρέσει περισσότερο. Στο τέλος του προγράμματος, ζητείται (εάν υπάρχει ευχέρεια χρόνου) από τα παιδιά να αξιολογήσουν το πρόγραμμα και να αναφέρουν τις δραστηριότητες που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον. Τα σχόλια είναι πάντοτε θετικά, με τα παιδιά να δηλώνουν πως θα ήθελαν περισσότερο χρόνο για ζωγραφική.

Το δεύτερο παράδειγμα αφορά σε παιδιά Ε' τάξης σχολείου της υπαίθρου, τα οποία με τη δασκάλα των εικαστικών τους μελέτησαν το εκκλησιαστικό μνημείο της Παναγίας της Ασίνου. Εδώ η βιογραφία των παιδιών είναι γνωστή στη διδάσκουσα. Τα παιδιά, μέσα από διάφορες δραστηριότητες όπως: φωτογραφία, συγγραφή ποίησης, ακρόαση ποίησης, αναπαράσταση τοιχογραφιών, ζωγραφική (με διάφορους τρόπους), παιχνίδια αισθητοποίησης τοπίου κ.ά., ήρθαν σε επαφή με το εν λόγω μνημείο και τις τοιχογραφίες. Τα παιδιά εργάστηκαν ατομικά και σε ομάδες. Σε κάποιες δραστηριότητες συμμετείχαν όλα τα παιδιά, ενώ σε άλλες έγινε διαχωρισμός ως ακολούθως: ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών δημιουργήθηκαν ομάδες θεματικές, π.χ. ομάδα ζωγραφικής, ομάδα θεάτρου, ομάδα μουσικής, ομάδα μαθηματικών, αρχιτεκτόνων και ομάδα ιστορίας. Κάθε ομάδα ανέλαβε να μελετήσει και να παρουσιάσει με δικό της τρόπο μέρος του μνημείου. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά δραματοποίησαν παραστάσεις τοιχογραφιών, άλλοι βρήκαν εναλλακτικούς τρόπους για να μετρήσουν τον χώρο και να μελετήσουν τα υλικά κατασκευής, άλλοι έγραψαν ποιήματα εμπνευσμένοι από τοιχογραφίες, άλλοι ζωγράφισαν και έφτιαξαν χρώματα όπως οι αγιογράφοι. Ακολούθως, οι ομάδες ανασυναρμολογήθηκαν ούτως ώστε κάθε νέα ομάδα να περιλαμβάνει ένα παιδί από κάθε μία από τις προηγούμενες ομάδες και να εργαστούν μαζί σε κοινό project, με σκοπό να παρουσιάσουν το μνημείο.

Σημαντική ήταν η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και η μη ύπαρξη προβλημάτων πειθαρχίας, αφού όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως συμμετείχαν στις δραστηριότητες. Όλα τα παιδιά ενεπλάκησαν ενεργητικά σε όλες τις δραστηριότητες. Τα παιδιά αξιολόγησαν το πρόγραμμα που παρακολούθησαν, συμπληρώνοντας σχετικό έντυπο. Όλα τα παιδιά δήλωσαν ενθουσιασμένα από το πρόγραμμα και ικανοποίηση γιατί έμαθαν πολλά. Δεν περίμεναν μέσα από τη μελέτη της εκκλησίας να μάθουν ιστορία, μαθηματικά, τέχνη και θρησκευτικά. Τα περισσότερα ανέφεραν ότι τους άρεσε η προσφορά εναλλακτικών δραστηριοτήτων, κυρίως, για την ένταξη διαφόρων μορφών τέχνης, ενώ ως αρνητικό δήλωσαν την έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση των εργασιών τους επί τόπου.

Εν κατακλείδι, οι τέχνες και τα μουσεία τέχνης όπως και χώροι πολιτισμού μπορούν εν δυνάμει να αποτελέσουν εναλλακτικά εργαλεία και χώρους για την αξιοποίηση του δυναμικού των παιδιών, παρέχοντας ευκαιρίες για διαφοροποίηση. Εφορμώντας από ένα εκκλησάκι το οποίο είναι κατάγραφο με αξιόλογες τοιχογραφίες, μέσα από εμπλοκή διαφόρων τεχνών, π.χ. δράματος,

ζωγραφικής, φωτογραφίας, τα παιδιά προσέγγισαν το εκκλησάκι, ενώ πάλι μέσα από τις τέχνες τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν την έρευνά τους που αφορούσε στο συγκεκριμένο ζωκλήσι. Ακόμα και οι πιο «σιωπηλοί» μαθητές συμμετείχαν με διάφορους τρόπους, π.χ. παρουσιάζοντας τις φωτογραφίες τους και εξηγώντας τι απεικονίζουν και γιατί προτίμησαν τη συγκεκριμένη οπτική γωνία, παρουσιάζοντας συγκεκριμένες τοιχογραφίες μέσω θεατρικού δράματος και αυτοσχέδιων διαλόγων, μέσα από ποίηση και ζωγραφική.

Θα ήθελα να κλείσω με τα λόγια της Νάκου (2006), η οποία, εξαιρώντας την αξιοποίηση των τεχνών και των μουσείων στη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζει ότι «η φύση των μουσειακών χώρων ενθαρρύνει/απαιτεί τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Τα μουσεία τέχνης είναι “ανοικτοί” κοινωνικοί χώροι με ευρεία πολιτιστική λειτουργία, που παρέχουν δυνατότητες για εμπλουτισμό της καθημερινότητας και κυρίως του ελεύθερου χρόνου, προκαλώντας έκπληξη, θαυμασμό, ερωτήματα, σκέψεις, αισθητική απόλαυση και ψυχαγωγία».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Davis, J.; Gardner, H. (1993). Open Windows, Open Doors. *Museum News*, 72 (1), 34- 37, 57- 59.
- Einreinhofer, N. (1997). *The American Art Museum: Elitism and Democracy*. London: Leicester University Press.
- Folk, J., H; Dierking, L., D. (Eds) (1995). *Public Institutions for personal learning: establishing a research agenda*. Washington DC. American Association of Museums.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. New York: Basic books.
- Greene, M. (1995) *Releasing the imagination*. Jossey -Boss Inv.
- Hein, G., E. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hooper – Greenhill, E (1991). *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press
- Leichter, H., J.; Hensel, K.; Larsen, E. (1989). Family and Museums: Issues and Perspectives. *Marriage and Family Review*, 13: 15- 50.
- Nagasawa, Y. (2010). *Understanding in an Art Museum, a case study of interpretations of art by Japanese and American Children*. Phd Thesis. Columbia University.
- Pitman, B., G. (ed) (1999). *Presence of mind: museums and the spirit of learning*. Washington DC: American Association of Museums
- Richmond, S. (2009) A response to globalization, in Richmond, S & Snowber, C *Landscapes of Aesthetic Education*, (2009). Cambridge Scholars Publishing.

## Από τη γνώση στην πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: τι δηλώνουν εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας

Χάρης Τζιοβάρια, Υποψήφια Διδάκτωρ στο Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
εκπαιδευτικός, charistziouara1@gmail.com

Σταυρούλα Καλδή, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, kald@uth.gr  
Διαμάντω Φιλιππάτου, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,  
filipd@uth.gr

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση του επιπέδου γνώσης κι εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως προκύπτει από αυτά που δηλώνουν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση. Επιπλέον, η μελέτη εξετάζει σε ποιο βαθμό οι γνώσεις και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας επηρεάζονται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο, την ηλικία, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τις σπουδές τους καθώς και από άλλα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά όπως είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης και το είδος του σχολείου. Δόθηκε έμφαση στις πηγές ενημέρωσης στις οποίες στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης για την υποβοήθησή τους στην αντιμετώπιση των επιμέρους μαθησιακών αναγκών του μαθητικού δυναμικού και στις πιθανές πρακτικές που επιλέγουν για να εφαρμόσουν τόσο τη διαγνωστική όσο και την τελική αξιολόγηση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών.

Η σημασία της έρευνας έγκειται στη διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα στο επίπεδο γνώσης κι εξοικείωσης των εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στις δύο βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η μεθοδολογία ακολουθεί την ποσοτική προσέγγιση έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας είναι 165. Το ερωτηματολόγιο στηρίζεται σε ερευνητικά εργαλεία που είχαν χρησιμοποιηθεί στην έρευνα των Lang, Grittner & Hartinger (2010) αναφορικά με τη διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών για την ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού και στην έρευνα του Nicolino (2006) σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη χρήση των ΤΠΕ. Έκδοση του ερωτηματολογίου έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Filippatou, Govaris & Kaldi (2011). Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, στις στρατηγικές προσαρμογής του μαθησιακού περιβάλλοντος στις μαθητικές ανάγκες, στις στρατηγικές αξιολόγησης των μαθησιακών αναγκών, στη χρήση ποικίλων μέσων διδασκαλίας και στη διαφοροποίηση με βάση τις μαθητικές ανάγκες, στα μαθητικά ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος των Αγγλικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως υπάρχουν αποκλίσεις στους άξονες επιπέδου γνώσης και εξοικείωσης σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Μέρος των ερωτώμενων εκπαιδευτικών γνωρίζει το θεωρητικό πλαίσιο των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά δεν είναι εξοικειωμένοι με την εφαρμογή της. Δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το επίπεδο σπουδών και η ηλικία των ερωτώμενων επηρεάζει τα επίπεδα γνώσης και εξοικείωσης με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενώ τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν μόνο το επίπεδο γνώσης. Από τα αποτελέσματα φαίνεται η ανάγκη οργάνωσης επιμορφώσεων με πρακτικό χαρακτήρα σε αυτό το πεδίο.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Διαφοροποιημένη διδασκαλία, εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας

### Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ως βασική λειτουργία και ζωτικός θεσμός της ανθρώπινης κοινωνίας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αλλαγές, που πραγματοποιούνται στην ίδια την κοινωνία. Αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαίδευση είναι εκ φύσεως ένα πεδίο στο οποίο αντικατοπτρίζεται οποιαδήποτε αλλαγή

του κοινωνικού γίνεσθαι (Τζάνη, 2004). Οτιδήποτε όμως έχει να κάνει με τον ανθρώπινο παράγοντα είναι πολυδιάστατο και δυναμικά μεταβαλλόμενο. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό να γίνεται μια ολιστική προσέγγιση της έννοιας και του πλαισίου της διαφοροποίησης στην εκπαίδευση, με συνυπολογισμό μιας σειράς καθοριστικών παραγόντων που αλληλεπιδρούν και μεταβάλλονται ανάλογα με τα δεδομένα της εκάστοτε εποχής. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες αφορούν στο μικρο-επίπεδο, δηλαδή τη σχολική τάξη και σχετίζονται με τη διδακτική διαδικασία και την ατομικότητα του μαθητή. Συγκεκριμένα, η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες, οι κλίσεις, το μαθησιακό προφίλ, οι διδακτικοί στόχοι, οι πρακτικές διδασκαλίας και οι αξιολογήσεις συνιστούν το μικρο-επίπεδο. Κάποιοι άλλοι παράγοντες που καθορίζουν το πλαίσιο της διαφοροποίησης αφορούν στο μακρο-επίπεδο, δηλαδή το σχολείο (την εκπαιδευτική πολιτική, τη λειτουργία, τις βαθμίδες, το αναλυτικό πρόγραμμα) αλλά και την ίδια την κοινωνία (την εσωτερική κι εξωτερική πολιτική, τις πολιτισμικές και γλωσσικές αλληλεπιδράσεις, τις διαφορετικές νόρμες εθνοτήτων) (Thomsen, 2012· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Σε πολλές χώρες τα τελευταία χρόνια συνεκπαιδεύονται παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων όντας οργανωμένα σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Στην Ελλάδα για δεκαετίες έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι οι σχολικές τάξεις είναι ομοιογενείς δεδομένου ότι σε αυτές φοιτούν παιδιά μιας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Μόνο στα μονοθέσια σχολεία θεωρούνταν δεδομένη η ανομοιογένεια, γιατί σε αυτά ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει στην ίδια αίθουσα μαθητές διαφορετικών ηλικιών και τάξεων (Ματσαγγούρας, 2008).

Στην πραγματικότητα όμως, οι τάξεις δεν ήταν ποτέ ομοιογενείς, διότι τα μέλη που τις συνθέτουν, οι μαθητές, είναι διαφορετικά άτομα με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, δεξιότητες, κλίσεις, εμπειρίες και ενδιαφέροντα. Επιπλέον, όλες οι τάξεις ήταν ανέκαθεν μικτές ως προς το μαθησιακό στυλ και την επίδοση των μαθητών. Όμως, το θέμα της ανομοιογένειας γίνεται ακόμα πιο έντονο στις μέρες μας εξαιτίας της εισροής ξένων μεταναστών στη χώρα μας. Έτσι, η διαφορετικότητα των μαθητών γίνεται ακόμα πιο εμφανής και ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά αυτή την πρόκληση, εμπλουτίζοντας τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιεί και προσαρμόζοντας τις πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Σε τάξεις πολυπολιτισμικές ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί αξιολογικές τεχνικές που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλέκονται σε δραστηριότητες και μεθόδους αξιολόγησης που λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική τους προέλευση (Thousand, Villa & Nevin, 2007· Καλδή & Κόνσολας, 2016).

Η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία προβάλλει έντονα την ανάγκη συνειδητοποίησης της ετερογένειας των μαθητών. Οι σχολικές τάξεις περιλαμβάνουν αλλοδαπούς μαθητές με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες κι ενδιαφέροντα (Tomlinson, 1999· Santamaria, 2009· Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011), δίγλωσσα - πολύγλωσσα παιδιά, παιδιά που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες (Johansson & Stening, 1999), αλλά και παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης (Ματσαγγούρας, 2008).

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις, ενισχυμένες από προβληματισμούς σχετικά με το πώς μπορεί να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική διδασκαλία, πλαισιώνονται από την αντίληψη ότι είναι καιρός πλέον κατά τη μαθησιακή διαδικασία να δοθεί το βάρος όχι αποκλειστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά στον μαθητή και στην ίδια τη διαδικασία. Απάντηση στους προβληματισμούς αυτούς αποτελεί η εφαρμογή της λεγόμενης «εσωτερικής διαφοροποίησης», η οποία σχετίζεται άρρηκτα τόσο με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και με αυτή καθ' αυτή τη φύση της διδασκαλίας (Κανάκης, 1991· Βαστάκη, 2010). Έτσι, η Εκπαίδευση ως αμιγώς ανθρωπιστικός θεσμός μπορεί να συμβάλει στην άμβλυση ή ακόμα και στην εξάλειψη κοινωνικο-μορφωτικών προκαταλήψεων που προκύπτουν από τον διαχωρισμό των μαθητών και την πρακτική της μαθησιακής διαστρωμάτωσης (Κουτούβελα, 2016).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει ως «ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση» (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015) και να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την ολιστική προώθηση της ισότητας, την ισότητα στην πρόσβαση, την ισότητα των ευκαιριών μάθησης, την ισότητα βιωμάτων επιτυχίας. Έτσι, μπορεί να επιτευχθεί η υπέρβαση των ανισοτήτων και μιας κάποιας μορφής κοινωνική δικαιοσύνη (Koutselini & Agathagelou, 2009), ενώ παράλληλα η προώθηση της δημοκρατικής διδασκαλίας και οι ίσες ευκαιρίες μάθησης δημιουργούν ανεξάρτητα και κριτικά σκεπτόμενα άτομα (George & Benett, 2005).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποδεσμεύει παιδιά και εκπαιδευτικούς από τον μονοδιάστατο τρόπο μάθησης, σύμφωνα με τον οποίο όλοι οι μαθητές ασχολούνται με την ίδια δραστηριότητα και αφιερώνουν σε αυτή τον ίδιο χρόνο, ανεξάρτητα από τις επιμέρους ανάγκες τους. Ο παιδαγωγικός χειρισμός διαφοροποιείται σε συνάρτηση με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και τις ατομικές δυσκολίες, με στόχο να επιτευχθεί η βελτιστοποίηση της μαθησιακής δραστηριότητας (Tomlinson, 1999· Pettig, 2000· Minder, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία του τροποποιεί ανάλογα το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές μεθόδους, τις εκπαιδευτικές πηγές, τις δραστηριότητες, τις μεθόδους αξιολόγησης, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του (Bearne, 1996). Με βάση το μοντέλο διαφοροποιημένης διδασκαλίας REACH (Reflect on will and skill, Evaluate the curriculum, Analyze the learners, Craft research based lessons and Hone in on the data) υπάρχουν πέντε ποιοτικοί δείκτες που δείχνουν τις μεταβλητές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: α) εκπαιδευτικός, β) περιεχόμενο μάθησης, γ) μαθητής, δ) διδακτική καθοδήγηση, ε) αξιολόγηση (Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008· Καλδή & Κόνσολας, 2016).

Σε μια αίθουσα διδασκαλίας στην οποία επιτελείται διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ευέλικτη ομαδοποίηση και εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές, παρέχοντας ποικίλες ευκαιρίες για σκέψη, έκφραση και δράση (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998· Theisen, 2002· Huebner, 2010). Η διδασκαλία, λοιπόν, είναι μια συνεχής πορεία αναζήτησης και δημιουργίας. Χρειάζεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού μεράκι και διάθεση για αυτοβελτίωση, ώστε να εξελίξει τις μεθόδους του και να εμπνέει τους μαθητές του, αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες και όχι ως παραλλαγές του ίδιου ατόμου (Tomlinson, 2000).

### **Θεωρητικό πλαίσιο και επισκόπηση ερευνών**

Η έννοια της διαφοροποίησης στην εκπαίδευση τροποποιήθηκε με το πέρασμα των χρόνων και πήρε άλλη διάσταση. Σε πρώτη φάση, έγινε χρήση του όρου για να αποδοθεί η προσπάθεια ταξινόμησης και διδασκαλίας των μαθητών σε ομάδες με βάση την ετοιμότητα και ικανότητά τους (streaming) ή σε ομάδες ομοιογενείς ανά μάθημα (setting) και την αντίστοιχη διαφοροποίηση της εργασίας τους (Κουτσελίνη, 2006). Όμως, είναι γεγονός ότι ο όρος «διαφοροποίηση» με τα χρόνια απέκτησε άλλο νόημα στην εκπαίδευση, καθώς συσχετίστηκε άρρηκτα με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε ετερογενείς τάξεις ή τάξεις μικτών δυνατοτήτων μάθησης και σήμανε την αποδέσμευση των εκπαιδευτικών από παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και την υιοθέτηση εναλλακτικών πρακτικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών (Βαλιαντή, 2010 & 2015).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει, λοιπόν, την απάντηση στα προβλήματα που προκύπτουν από την παραδοσιακή διδασκαλία που εστιάζει στο επίπεδο του μέσου μαθητή και αφήνει ανικανοποίητες τις ανάγκες πολλών μαθητών (Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008).

Η διαφοροποίηση αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή, ώστε να μεγιστοποιηθεί ο αριθμός των ευκαιριών μάθησης που παρέχονται (Bearne, 1996· Theisen, 2002· Tomlinson, 2014). Οι Przesmycki και Peretti (1991) ορίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια παιδαγωγική ποικιλία που προτείνει ένα κράμα ευέλικτων προσεγγίσεων που αντιτίθενται στο ότι όλοι πρέπει να δουλεύουν με τον ίδιο ρυθμό, ακολουθώντας την ίδια πορεία στρατηγικών.

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους δεν μπορούν να ακολουθήσουν μια και μοναδική συνταγή που κρίνεται επιτυχημένη. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνεπάγεται και ποικιλία μεθόδων, πρακτικών και ευκαιριών μάθησης (Stevenson, 1992· Σαλβαράς, 2007). Δεν υπάρχει a priori αντικειμενική διδακτική πραγματικότητα, αλλά αντίθετα, η διδακτική πράξη αναπαρίσταται και ανακατασκευάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Σαλβαράς, 2000α). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν την ατομικότητα των μαθητών τους και εάν ένας μαθητής δεν μαθαίνει με τον τρόπο που διδάσκουν, είναι απαραίτητο να διδάξουν με τον τρόπο που μαθαίνει ο μαθητής (Σαλβαράς, 2000β· Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008).

Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, έχοντας ως αφετηρία το γνωστικό σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές τους, προχωρούν τη διδασκαλία τους και δεν ξεκινούν απαραίτητα από την πρώτη σελίδα του σχολικού εγχειριδίου (Lawrence-Brown, 2004). Προσαρμόζουν τον ρυθμό της διδασκαλίας και τον βαθμό δυσκολίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, ώστε να είναι βέβαιοι πως ο κάθε μαθητής ξεχωριστά παίρνει μέρος σε μια συνεχή διαδικασία αυτοβελτίωσης και γνωστικής ανάπτυξης (Tomlinson, 2010).

Η καθοδήγηση και η στήριξη του εκπαιδευτικού στους μαθητές καθορίζει τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης». Με τον όρο αυτό αποδίδεται η απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης που πραγματοποιείται και στο επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης που είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί (Vygotsky, 1978). Η κοινωνική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη, που συνδέεται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού, προσδιορίζει αποφασιστικά την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και το εύρος της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Subban, 2006).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, δεδομένου του ότι αποτελεί εκείνον τον καταλύτη που μπορεί να μεγιστοποιήσει το ταλέντο όλων των μαθητών, αξιοποιώντας με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τον χρόνο, τους πόρους που έχει στη διάθεσή του, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση στην αίθουσα διδασκαλίας δίνουν έμφαση στα ουσιώδη και βασική τους μέριμνα είναι να κάνουν καταφανείς τις στοιχειώδεις έννοιες, αρχές και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Έτσι, οι μαθητές εστιάζουν στην ουσία της διδασκαλίας και δεν αναλώνονται σε θέματα που γνωρίζουν ήδη επαρκώς (Tomlinson, 2010).

Ο εκπαιδευτικός που θέλει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει καλύτερα ο κάθε μαθητής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως τις προσωπικές εμπειρίες, τις πολιτισμικές καταβολές, το φύλο, τους γενετικούς κώδικες και τις νευρολογικές δομές του καθενός. Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται τις δυνατότητες και αδυναμίες όλων και να προσπαθεί να ανταποκριθεί εξίσου, παρέχοντας επαρκείς ευκαιρίες μάθησης, επιτυχίας και αυτοπραγμάτωσης.

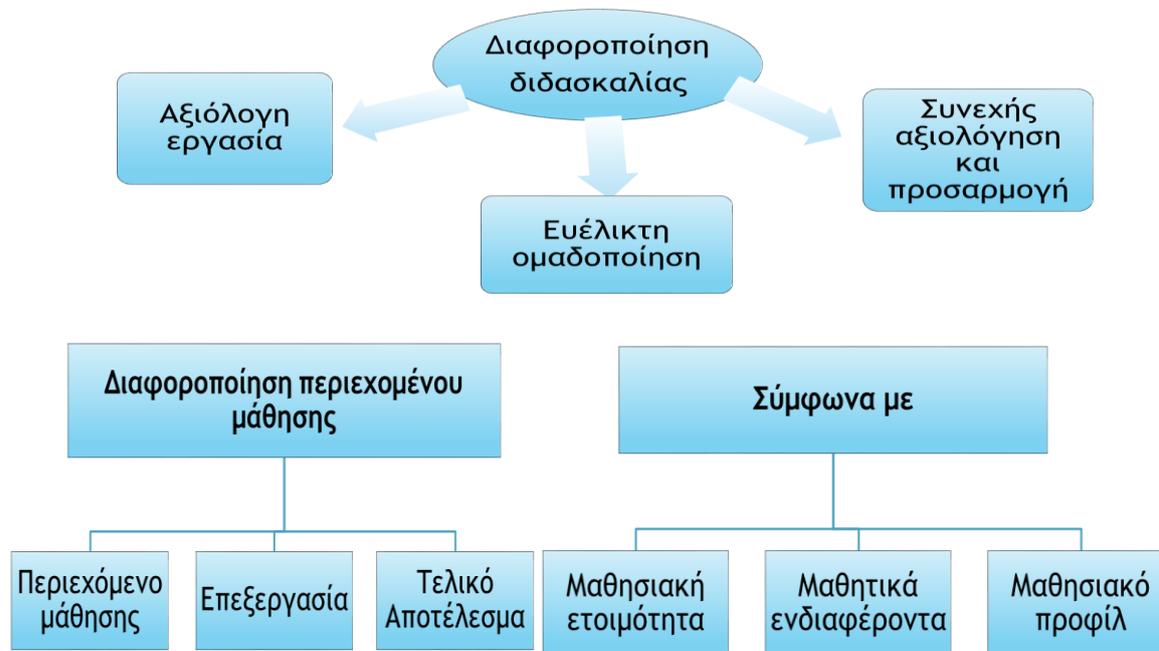
Αναπόσπαστο κομμάτι μιας επιτυχημένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η διαγνωστική και συντρέχουσα αξιολόγηση. Η αξιολόγηση προσφέρει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμες πληροφορίες για να αντιληφθούν τον βαθμό στον οποίο είναι έτοιμοι οι μαθητές να κατανοήσουν ένα γνωστικό αντικείμενο, να σκιαγραφήσουν το μαθησιακό τους προφίλ και να προσαρμόσουν ανάλογα τα στάδια της διδακτικής διαδικασίας. Παράλληλα, σφυγμομετρούν την ανταπόκριση των μαθητών σε όσα έχουν ήδη διδάξει και προετοιμάζουν κατάλληλα τα επόμενα σχέδια διδασκαλίας, για να επιτύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή πρόοδο για όλους τους μαθητές/ τριες τους (Tomlinson, 2010).

Η διδακτική αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται μόνο μια φορά, αλλά αποτελεί μία συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, που διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να θέτει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους διδακτικούς στόχους και να σχεδιάζει τη διδασκαλία του (Hall, Strangman & Meter, 2003· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Έχει σκοπό την ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού και μαθητή, είναι σύντομη και αποτελεσματική, προϋποθέτει ότι αυτά στα οποία αξιολογούνται οι μαθητές να αντιστοιχούν σε αυτά που διδάχτηκαν και προκύπτει από ποικίλες πηγές και τρόπους άντλησης πληροφοριών (Blaz, 2008· Walpole, McKenna & Philippakos, 2011· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013·). Κατά συνέπεια, η εξατομικευμένη διδασκαλία, ως μέρος της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που ανταποκρίνεται στις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή, προϋποθέτει την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας για την παροχή ανατροφοδότησης στο διδακτικό έργο (Hall, Strangman & Meter, 2003· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Ο εκπαιδευτικός ως γνήσιος «αρχιτέκτονας της μάθησης» είναι το άτομο που μεριμνά για να δομήσει γερά θεμέλια στο οικοδόμημα της μάθησης. Η μέριμνα αυτή περιλαμβάνει μαθητοκεντρική διδασκαλία, κατά την οποία τίθενται ατομικοί και ομαδικοί στόχοι, υπάρχουν εναλλαγές ρόλων, υπευθυνοτήτων και εργασιών και όλα τα μέλη της σχολικής τάξης λειτουργούν ευέλικτα για την εύρυθμη και συστηματική λειτουργία της (Agirdag, 2009· Tomlinson, 2010). Ο Taylor (2015) αναφέρεται σε ένα μοντέλο διαφοροποίησης της διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να εστιάζουν στην κατάκτηση του περιεχομένου διδασκαλίας, της διαδικασίας αλλά και των αποτελεσμάτων αυτής. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού συνεπάγεται τη διαφοροποίηση τριών παραγόντων σύμφωνα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών: α) του περιεχομένου της διδασκαλίας, β) της διδακτικής διαδικασίας γ) του αποτελέσματος (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008· Tomlinson, 2010). Συνεπώς, η δυναμική

των σχολικών τάξεων εξαρτάται άμεσα από την προσαρμογή όλων των πτυχών της διδασκαλίας τόσο στα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών και όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνιστούν το μαθησιακό τους προφίλ, όσο στη μαθησιακή τους ετοιμότητα και το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 2010· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013) (διάγραμμα 1). Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι πολλαπλές μορφές νοημοσύνης των μαθητών, η γλωσσική, λογικο-μαθηματική, χωρική, κιναισθητική, μουσική, ενδο-προσωπική, διαπροσωπική και νατουραλιστική (Gardner, 1993· Gardner, 2000· Μασσαγγούρας, 2002· Gardner, 2003· Armstrong, 2009) (βλ. διάγραμμα 1).

**Διάγραμμα 1. Βασικά στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας**



Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με μια μεγάλη ποικιλία διδακτικών στρατηγικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν ποια διδακτική στρατηγική προσιδιάζει περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών τους και να τη χρησιμοποιήσουν για να ανταποκριθούν πλήρως στον βαθμό ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών (Tomlinson, 1999· Tomlinson, 2010). Κάποιες μεθοδολογικές προτάσεις για σχεδιασμό κι εφαρμογή της είναι η ιεράρχηση δραστηριοτήτων (Βαλιαντή, 2010, 2015), η ασύγχρονη εργασία των μαθητών (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015), η ευέλικτη ομαδοποίηση (Mitchell & Hobson, 2005), οι γωνιές μάθησης (Tomlinson, 1999· Marzano, 2003) κ.α.

Επιπρόσθετα, ορισμένες διδακτικές στρατηγικές που ενδείκνυνται για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και αυξάνουν τη δυναμική της τάξης, είναι οι εξής: οι σταθμοί, οι ημερήσιες διατάξεις, η σύνθετη διδασκαλία, οι τροχιακές μελέτες, τα κέντρα μάθησης, τα σημεία αφόρμησης, οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες, τα μαθησιακά συμβόλαια, η επικέντρωση της διδασκαλίας, η μάθηση με λύση προβλήματος, η έρευνα ομάδας, η ανεξάρτητη μελέτη, οι πίνακες επιλογής, το τετράπτυχο μαθησιακών προτιμήσεων και οι φάκελοι επιτευγμάτων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μελέτες και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, εξετάζοντας το πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι συμβάλλει καταλυτικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης (Good & Brophy, 2003· Tomlinson, 2010).

Ο Gayfer (1991) προχώρησε σε ανάλυση αποτελεσμάτων σε 57 από τις 65 μελέτες σταθμισμένων τεστ για τάξεις στις οποίες οι διδακτικές μέθοδοι διαφοροποιούνται με βάση την μαθησιακή ετοιμότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικότερη στάση προς τη μάθηση και υψηλότερη επίδοση των μαθητών σε τάξεις που εφαρμόστηκε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σε σύγκριση με τάξεις που βασίστηκαν σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας (όπ.ανάφ. στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Προηγούμενες έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές υψηλών δυνατοτήτων έχουν δείξει ότι υπάρχει θετικός αντίκτυπος στη μάθησή τους (Chalupa, 2004), για τον τυπικό μαθητικό πληθυσμό στην

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ότι μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα μαθηματικά (Hodge, 1997· Tieso, 2005) και να εξελίξουν την αναγνωστική τους ικανότητα (Marulanda, Giraldo & Lopez, 2006· Bedee, 2010· Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan, 2011), ενώ οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης ωφελούνται αισθητά (McAdamis, 2001· McQuarrie, McRae & Stack-Cutler, 2008). Αξιοσημείωτη πρόοδος φάνηκε να έχουν μαθητές δημοτικού που διδάχτηκαν με διαφοροποιημένες στρατηγικές συστηματικά στην Κύπρο, έναντι άλλων προσεγγίσεων (Valiandes, Kuriakides & Koutselini, 2011). Επιπλέον, προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας αυξάνει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών και οδηγεί σε βιώματα επιτυχίας (Hodge, 1997· Chalupa, 2004).

Η επισκόπηση ερευνών για τις στάσεις, γνώσεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΔ παρουσιάζει ερευνητικά αποτελέσματα τόσο για τους εν ενεργεία όσο και για υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η έρευνα της Tomlinson (1995) για τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας έδειξε την αρχική αντίθεσή τους στην τροποποίηση της διδασκαλίας για την κάλυψη των ατομικών διαφορών των μαθητών. Οι δάσκαλοι, αρχικά, ήταν ανήσυχοι και επιφυλακτικοί ως προς την τάση για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στην έρευνα του Johnsen (2003), προπτυχιακοί φοιτητές του παιδαγωγικού τμήματος διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους ως προς τη διαδικασία και το περιεχόμενο, στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Ακολούθησαν διάφορες στρατηγικές διαφοροποίησης με βάση το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών. Η παραπάνω μελέτη έδειξε ότι η εφαρμογή των στρατηγικών ΔΔ κινητοποίησε τους μαθητές και προσέφερε μια αξιωματική διδακτική εμπειρία στους προπτυχιακούς φοιτητές (Johnsen, 2003).

Στην έρευνα του Nicolino (2006) παρατηρήθηκε διαφορά επιπέδου γνώσης και επιπέδου εξοικείωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με την χρήση των ΤΠΕ, με το πρώτο να υπερέχει έναντι του δεύτερου, ενώ στη συγκριτική μελέτη της Hatiroglu-Kavanoz (2006) ανάμεσα σε ένα δημόσιο και ένα ιδιωτικό σχολείο της Κων/πολης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου είχαν περιορισμένη γνώση στο να εφαρμόσουν μαθητοκεντρικές μεθόδους σε αντίθεση με αυτούς του ιδιωτικού. Σε άλλη έρευνα φάνηκε ότι οι διδακτικές γνώσεις των δασκάλων έρχονταν σε αντίφαση με τις αρχές της διαφοροποίησης (Casey & Gable, 2011). Παρατηρήθηκε ότι δεν ήταν πλήρως κατανοητή η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς δεν ήταν κατάλληλα ενημερωμένοι για το πεδίο αυτό. Επίσης, δυσκολεύονταν στην πρακτική εφαρμογή της και υπήρχε δυσχέρεια στη διαχείριση της τάξης, όταν επιχειρούσαν διαφοροποίηση. Ακόμα, κάποιες φορές που κλήθηκαν να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, οι ίδιοι δεν ήταν θετικά προσκείμενοι στην υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών και ως εκ τούτου η προσέγγισή τους ήταν επιφανειακή (Casey & Gable, 2011). Επιπρόσθετα, η έρευνα του Burkett (2013) έδειξε πως είναι απαραίτητη η διαφοροποιημένη διδασκαλία για την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων και ότι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό μπορεί να είναι το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, καθώς και η επαγγελματική εξέλιξη και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η έρευνα των Waters, Smeaton και Burns (2004) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίων είναι πιο θετικά προσκείμενοι ως προς τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και πιο ανοιχτοί σε αλλαγές και συνεργασίες με μέσο τη διαφοροποίηση, συγκριτικά με τους καθηγητές του Λυκείου που είναι πιο επιφυλακτικοί, προκατειλημμένοι και αντιστέκονταν στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σε αντίστοιχη μελέτη στην Ελλάδα με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017) φάνηκε ότι οι καθηγητές Γυμνασίου συγκριτικά με τους συναδέλφους τους του Λυκείου, οι γυναίκες συγκριτικά με τους άντρες και όσοι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, στην έρευνα των Baumgartner, Lipowski και Rush (2003) διαπιστώθηκε πρόοδος στη διαδικασία προσέγγισης κειμένων, στη στάση των παιδιών ως προς την ανάγνωση αυτών αλλά και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Ειδικότερα, στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, η εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες προφορικού λόγου των μαθητών, σύμφωνα με ποιοτική προσέγγιση μελέτης στην Ινδία (Rejeki, 2014). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας σε ποιοτική μελέτη στις ΗΠΑ (Langley, 2015), φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΔ, την εφαρμόζουν όμως με διαφορετικούς τρόπους και δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία και εφαρμογή της ΔΔ τόσο μόνοι τους όσο και σε συνεργασία με συναδέλφους. Σε αντίστοιχη έρευνα, μικτών όμως μεθόδων, στην Ελλάδα παρατηρήθηκε ευρεία αποδοχή των οφελών από

εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας, αλλά αποκαλύφθηκαν παρανοήσεις της έννοιας από αυτούς και μη εφαρμογή των σχετικών μεθόδων στην τάξη (Manroudi, 2016).

Συνολικά, οι έρευνες και οι μελέτες που αναφέρονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία καταδεικνύουν το γεγονός ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ατομικότητα και διαφορετικότητα των μαθητών ιδίως σε θεωρητικό επίπεδο, η πλειονότητα αυτών δεν προχωρούν σε δραστικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας ή οι προσπάθειές τους είναι περιορισμένες (Tomlinson, 2003). Σε ορισμένες περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί προέβησαν σε διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι τροποποιήσεις που εφαρμόστηκαν είχαν αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα, χωρίς να έχει προηγηθεί ο προαπαιτούμενος προγραμματισμός και σχεδιασμός της διδασκαλίας (Wehrmann, 2000).

## Μέθοδος

Σύμφωνα με την επισκόπηση ερευνών που παρουσιάστηκε παραπάνω οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο της ΔΔ στον τομέα της διδακτικής ξένων γλωσσών είναι περιορισμένες. Είναι γεγονός πως υπάρχει έντονη ανομοιογένεια των επιπέδων γλωσσομάθειας στις τάξεις που διδάσκεται η Αγγλική Γλώσσα. Συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικό γνωστικό, πολιτισμικό, κοινωνιογλωσσολογικό υπόβαθρο (δίγλωσσοι / πολύγλωσσοι μαθητές) και ως εκ τούτου δημιουργούνται τάξεις μικτών ικανοτήτων μάθησης. Αποτελεί ζωτική αναγκαιότητα να αναβαθμιστεί ποιοτικά η διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων ΔΔ, ώστε να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον και τα μαθησιακά κίνητρα των παιδιών που συχνά εκλείπουν.

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας σχετικά με τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ΔΔ) σε επίπεδο γνώσης και εξοικείωσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας αναφορικά με τις γνώσεις τους για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μικτές μαθησιακά τάξεις;
- Ποιο είναι το επίπεδο εξοικείωσης των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μικτές μαθησιακά τάξεις;
- Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με το επίπεδο γνώσης κι εξοικείωσης των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης, τη διδακτική εμπειρία, τον τύπο σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό), την βαθμίδα εκπαίδευσης, τις μαθησιακές ανάγκες και την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική προσέγγιση (έρευνα επισκόπησης) (Cohen, Manion & Morrison, 2000), αποσκοπώντας στην καταγραφή των επιπέδων γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

## Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στηρίχτηκε σε ερευνητικό εργαλείο που είχε χρησιμοποιηθεί στην έρευνα του Nicolino (2006) σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη χρήση των ΤΠΕ. Έκδοση του ερωτηματολογίου έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Filippatou, Govaris & Kaldi (2011) με Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στο επίπεδο γνώσης διδακτικών εφαρμογών διαφοροποίησης ( $\alpha = 0,949$ , 27 δηλώσεις) και το δεύτερο μέρος αφορά στο επίπεδο εξοικείωσης διδακτικών εφαρμογών διαφοροποίησης, αλλά χρησιμοποιώντας τις ίδιες δηλώσεις με το επίπεδο γνώσης ( $\alpha = 0,971$ , 27 δηλώσεις). Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 23. Χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση των δηλώσεων, με σκοπό την ανάδειξη σύνθετων εξαρτημένων μεταβλητών και, στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι t-test και Anova, με σκοπό την ανάδειξη συσχετίσεων των ανεξάρτητων με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Ως προς τα επίπεδα γνώσης διδακτικών εφαρμογών διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση των 27 δηλώσεων ανέδειξε πέντε κατηγορίες:

- Χρήση των ΤΠΕ ως μέσο διαφοροποίησης ( $\alpha = 0,915$ , 8 δηλώσεις)
- Μαθησιακό στυλ ως τρόπος διαφοροποίησης ( $\alpha = 0,832$ , 5 δηλώσεις)
- Ποικιλία διδακτικών στρατηγικών ( $\alpha = 0,886$ , 6 δηλώσεις)
- Μαθησιακή ετοιμότητα ως τρόπος διαφοροποίησης ( $\alpha = 0,727$ , 4 δηλώσεις)
- Πολυεπίπεδη αξιολόγηση των μαθητών ( $\alpha = 0,772$ , 4 δηλώσεις)

Ως προς τα επίπεδα εξοικείωσης διδακτικών εφαρμογών διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση των 27 δηλώσεων ανέδειξε τρεις κατηγορίες:

- Χρήση των ΤΠΕ ως μέσο διαφοροποίησης ( $\alpha = 0,957$ , 9 δηλώσεις)
- Πολυεπίπεδη και διαμορφωτική αξιολόγηση ( $\alpha = 0,907$ , 7 δηλώσεις)
- Διαφοροποίηση με βάση τον μαθητή και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ( $\alpha = 0,940$ , 11 δηλώσεις)

### Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 160 εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας σε πανελλαδικό επίπεδο κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών συνοψίζονται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας**

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ		N = 160	%
Φύλο	Άνδρες	29	18,125
	Γυναίκες	131	81,875
Ηλικία	22-30	17	10,625
	31-40	63	39,375
	41-50	56	35
	51-60	24	15
Διδακτική εμπειρία (έτη)	0-5	18	11,25
	6-15	76	47,5
	16-25	46	28,75
	25 και άνω	18	11,25
Τύπος σχολείου	Δημόσιο	104	65
	Ιδιωτικό	56	35
Σπουδές	Μεταπτυχιακές Σπουδές	76	47,5
Επιμόρφωση		91	56,875
Ώρες επιμόρφωσης (69 missing values)	1-3	14	8,75
	4-6	21	13,125
	7-10	14	8,75
	11 και άνω	42	26,25
Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (ΜΥ)	0-5	105	65,625
	6-10	44	27,5
	11 και άνω	11	6,875
Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ)	0	3	1,875
	1-5	116	72,5
	6-10	39	24,375
Εφαρμογή ΔΔ	Yes	122	76,25
	No	38	23,75

Συμπερασματικά, στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο που δεν έχει εντοπιστεί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία με ό,τι αντίστοιχα έχει χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας. Παρότι στην έρευνα της Manroudi (2016) χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που περιλαμβάνει δηλώσεις παρόμοιες με αυτές της παρούσας έρευνας, εντούτοις οι αναλύσεις των ερευνητικών δεδομένων και τα ερευνητικά ερωτήματα διαφοροποιούνται ως προς την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων (εφαρμόστηκαν τεχνικές επαγωγικής στατιστικής στην παρούσα έρευνα), ενώ διερευνήθηκε η συσχέτιση επιπέδου γνώσης κι εξοικείωσης με τη ΔΔ με τη χρήση διαφορετικού ερευνητικού εργαλείου. Επιπλέον, στην έρευνα της Manroudi (2016) διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η παρούσα μελέτη εξετάζει το επίπεδο γνώσης κι εξοικείωσης των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας και στις δύο βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τη ΔΔ. Επομένως, η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι εμπλουτίζει την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τις γνώσεις και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, και αναδεικνύει παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν αυτές τις γνώσεις και την εξοικείωση, ώστε να διατυπωθούν οι κατάλληλες προτάσεις που οδηγούν στην παραγωγική σύζευξη αυτών με αντιστοιχία στις πρακτικές εφαρμογές της ΔΔ στις σχολικές τάξεις.

### Αποτελέσματα Έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα αναφοράς στο επίπεδο γνώσης της ΔΔ. Υψηλότερη βαθμολογία εντοπίζεται στη χρήση των ΤΠΕ και στη μαθησιακή ετοιμότητα ως τρόπο διαφοροποίησης (βλ. πίνακα 2). Οι αντίστοιχες όμως τιμές εξοικείωσης των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας δεν είναι παρόμοιες και φαίνεται πως είναι εξοικειωμένοι σε μέτριο βαθμό με τη ΔΔ (βλ. πίνακα 3).

**Πίνακας 2. Μέσες Τιμές ως προς το επίπεδο της γνώσης των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Σύνθετες μεταβλητές (Γνώση)	M.T.	T.A.	N	Cronbach's α
Χρήση ΤΠΕ	3,89	0,81	160	0,915
Μαθησιακό στυλ	3,58	0,74	160	0,832
Ποικιλία διδακτικών στρατηγικών	3,75	0,75	160	0,886
Μαθησιακή ετοιμότητα	3,88	0,66	160	0,727
Πολυεπίπεδη αξιολόγηση	3,61	0,80	160	0,772
Επίπεδο γνώσης (σύνολο)	3,75	0,64	160	0,949

**Πίνακας 3. Μέσες Τιμές ως προς το επίπεδο της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Σύνθετες μεταβλητές (Εξοικείωση)	M.T.	T.A.	N	Cronbach's α
Χρήση ΤΠΕ	3,48	1,03	160	0,957
Πολυεπίπεδη & διαμορφωτική αξιολόγηση	3,45	0,87	160	0,909

<b>Διαφοροποίηση με βάση τον μαθητή και το Α.Π.</b>	3,43	0,84	160	0,940
<b>Επίπεδο εξοικείωσης (σύνολο)</b>	3,45	0,84	160	0,971

Ο έλεγχος με το στατιστικό κριτήριο t-test και τον δείκτη του size effect (d) σε κάθε έλεγχο για το επίπεδο γνώσης κι εξοικείωσης στη ΔΔ έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις συνολικές τιμές αντιλαμβανόμενης γνώσης και εξοικείωσης ( $t = 7,325$ ,  $p = 0,000$  &  $d = 0,40$ ). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι γνωρίζουν αρκετά από τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΔ σε ελαφρώς καλύτερο βαθμό (Μ.Τ. = 3,75) συγκριτικά με την εξοικείωσή τους με τη ΔΔ, η οποία δηλώνεται από αυτούς σε μικρότερο βαθμό (Μ.Τ. = 3,45). Ειδικότερα, η χρήση των ΤΠΕ – εφόσον πρόκειται για έναν κοινό παράγοντα και στα δύο επίπεδα (γνώσης κι εξοικείωσης) - ως μέσον διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάμεσα στο επίπεδο γνώσης κι εξοικείωσης που δήλωσαν οι ερωτώμενοι, παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $t = 8,023$ ,  $p = 0,000$  &  $d = 0,42$ ) και το επίπεδο γνώσης θεωρείται καλύτερο (Μ.Τ. = 3,89) συγκριτικά με το επίπεδο εξοικείωσης (Μ.Τ. = 3,48). Σύμφωνα με τους ελέγχους των στατιστικών κριτηρίων t-test & Anova<sup>1</sup>, καθώς και τις συγκρίσεις με post hoc ελέγχους και τον δείκτη του size effect (d) σε κάθε έλεγχο για το επίπεδο γνώσης στη ΔΔ εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη γνώση της ΔΔ συνολικά και τις εξής ανεξάρτητες μεταβλητές:

Ως προς τον τύπο του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό) ( $t = -3,478$ ,  $p = 0,001$  &  $d = 0,78$ ): οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο (Μ.Τ. = 4) γνωρίζουν καλύτερα τα βασικά σημεία της ΔΔ σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο (Μ.Τ. = 3,55).

Ως προς την Υλοποίηση της ΔΔ ( $F = -6,411$ ,  $p = 0,000$  &  $d = 0,67$ ): οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη ΔΔ (Μ.Τ. = 4,1) σε σχέση με αυτούς που δηλώνουν ότι την εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό (Μ.Τ. = 3,7), φαίνεται να γνωρίζουν καλύτερα τα βασικά σημεία της, εύρημα το οποίο δείχνει ότι η ενασχόληση με τη ΔΔ βελτιώνει τις γνώσεις τους.

Ως προς την επιμόρφωση για τη ΔΔ ( $F = 4,703$ ,  $p = 0,004$  &  $d = 0,96$ ): οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας που δήλωσαν ότι είχαν επιμορφωθεί πάνω από 11 ώρες (Μ.Τ. = 4,1) σε σχέση με αυτούς που είχαν επιμορφωθεί 1-3 ώρες (Μ.Τ. = 3,5), φάνηκε ότι γνωρίζουν περισσότερο τα βασικά σημεία της ΔΔ.

Οι αντίστοιχοι έλεγχοι με τα στατιστικά κριτήρια t-test & Anova, καθώς και τις συγκρίσεις με post hoc ελέγχους και τον δείκτη του size effect (d) σε κάθε έλεγχο για το επίπεδο εξοικείωσης με τη ΔΔ που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας, παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη εξοικείωση με τη ΔΔ συνολικά και τις εξής ανεξάρτητες μεταβλητές:

Ως προς το φύλο ( $t = 2,107$ ,  $p = 0,042$  &  $d = 0,45$ ): ειδικότερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας φαίνεται ότι είναι λίγο περισσότερο εξοικειωμένες με τη ΔΔ (Μ.Τ. = 3,53) σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Μ.Τ. = 3,12). Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών ( $F = 16,895$ ,  $p = 0,000$  &  $d = 0,99$ ), οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας που δήλωσαν ότι έχουν κατά μέσον όρο 0-5 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Μ.Τ. = 3,69) νιώθουν πιο εξοικειωμένοι με τη ΔΔ σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν 6-10 μαθητές αντίστοιχα (Μ.Τ. = 2,88).

Επιπλέον, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη εξοικείωση με τη ΔΔ (στο σύνολό της) και τον τύπο σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό) ( $t = -2,695$ ,  $p = 0,009$  &  $d = 0,57$ ): Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο δείχνουν ότι είναι πιο εξοικειωμένοι με τη ΔΔ (Μ.Τ. = 3,59) σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο (Μ.Τ. = 3,1). Ειδικότερα, σε όλους τους παράγοντες της εξοικείωσης με τη ΔΔ, εκτός από τη διαφοροποίηση με βάση τον άξονα του μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα, φάνηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά, δείχνοντας τη μεγαλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ακόμα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη εξοικείωση με τη ΔΔ με βάση τον άξονα του μαθητή και τον άξονα του Αναλυτικού Προγράμματος και την ηλικία των ερωτώμενων ( $F$

<sup>1</sup> Στο παρόν μόνο τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα θα παρουσιαστούν.

=2,743,  $p = 0,045$  &  $d = 0,73$ ): Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας ηλικίας 51-60 ετών (M.T. = 3,82) φαίνεται ότι νιώθουν λίγο περισσότερο εξοικειωμένοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με βάση τον άξονα του μαθητή και τον άξονα του Αναλυτικού Προγράμματος σε σχέση, κυρίως, με την ηλικιακή ομάδα των 22-30 ετών (M.T.= 3,17).

### Συζήτηση και συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εστίασε στη διερεύνηση των επιπέδων γνώσης κι εξοικείωσης για τη ΔΔ, όπως δηλώθηκε από ερωτώμενους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας στην Ελλάδα, στη συσχέτιση των δηλωμένων επιπέδων της γνώσης και της εξοικείωσης, καθώς και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και άλλα, όπως είναι ο τύπος σχολείου και η βαθμίδα εκπαίδευσης που επηρεάζουν τα επίπεδα γνώσης και εξοικείωσης ως προς την ΔΔ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας δηλώνουν ότι γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό αρχές της ΔΔ, κυρίως σε σχέση με τη χρήση των ΤΠΕ και τη μαθησιακή ετοιμότητα ως τρόπους διαφοροποίησης. Ο βαθμός όμως εξοικείωσης με τη ΔΔ δεν συμφωνεί αντίστοιχα με το επίπεδο γνώσης και φαίνεται ότι γνωρίζουν σε καλύτερο βαθμό τη ΔΔ σε σχέση με το επίπεδο εφαρμογής. Ωστόσο, η δυσκολία σύνδεσης της γνώσης για τη ΔΔ με την εφαρμογή της έχει εντοπιστεί και στην έρευνα του Nicolino, (2006). Αντίστοιχα, το εύρημα της έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη διαφοροποίησης αλλά δεν αισθάνονται άνετα να την εφαρμόσουν συμφωνεί με αποτελέσματα της έρευνας της Manroudi (2016), όπου οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την ετερογένεια και την ανάγκη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά είναι κυρίως δασκαλοκεντρικοί. Αυτό διαφαίνεται από το γεγονός ότι οι απόψεις που λένε πως πρεσβεύουν δεν αντιστοιχούν με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη. Ενδεικτικά, δεν χρησιμοποιούν τον διαφορετικό ρυθμό διδασκαλίας στους μαθητές με βάση την επίδοσή τους, για παράδειγμα επιτάχυνση διδασκαλίας σε πιο δυνατούς μαθητές. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση ως απλό εμπλουτισμό της διδασκαλίας με ποικίλες δραστηριότητες προς όλους ή ότι υπάρχουν διάφοροι άλλοι παράγοντες και αντικειμενικές δυσκολίες, που τους εμποδίζουν να πραγματοποιήσουν τη διαφοροποίηση (Manroudi, 2016). Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης φάνηκε ότι δεν εφαρμόζουν στη σχολική τάξη αρκετά διαφοροποιημένες μαθητοκεντρικές τεχνικές συγκριτικά με την αντίστοιχη μελέτη εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στις ΗΠΑ (Langley, 2015), ενώ δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρά ταύτα, το γεγονός ότι στην Ελλάδα η επιστημονική εκπαιδευτική τάση για ανάδειξη της ΔΔ παρουσιάστηκε αργότερα από ό,τι στις ΗΠΑ, πιθανόν να εξηγεί την τρέχουσα προσπάθεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Αγγλικής να εξοικειωθούν με την εφαρμογή της. Επίσης, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας στην παρούσα μελέτη φάνηκε ότι αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν διαφοροποιημένες στρατηγικές με τη χρήση ΤΠΕ λόγω σημαντικών ελλείψεων υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία, γεγονός που θα μπορούσε να εξηγήσει τη στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών και το αντίστοιχο επίπεδο εξοικείωσης όσον αφορά στη χρήση ΤΠΕ. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως και αυτά της Manroudi (2016) και της Langley (2015) υποδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν δια ζώσης μοντέλα διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας, για να καλυφθεί η απόκλιση που υπάρχει μεταξύ θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών εφαρμογών στην τάξη.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν τη ΔΔ και αυτοί που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια αυξημένων ωρών γνωρίζουν καλύτερα τις βασικές αρχές της. Αυτό το εύρημα μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενο εφόσον όσο περισσότερο ασχολήθηκαν τόσο καλύτερα εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για τη ΔΔ, ενώ, ταυτόχρονα, συμφωνεί με ερευνητικά ευρήματα αντίστοιχων και πρόσφατων μελετών στην Ελλάδα (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο γνωρίζουν καλύτερα τα βασικά σημεία της ΔΔ σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο κι επιπλέον δήλωσαν ότι είναι πιο εξοικειωμένοι με την χρήση των ΤΠΕ ως μέσο διαφοροποίησης σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο. Παρόμοιο εύρημα έχει αναδειχθεί και στην έρευνα της Hatiroglu-Kavanoz (2006) στην Τουρκία. Με βάση αυτή, οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης ήταν καλύτερα πληροφορημένοι για τις θεμελιώδεις αρχές της μαθητοκεντρικής μάθησης σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των δημοσίων σχολείων που είχαν περιορισμένη γνώση του αντικειμένου. Ο εμπλουτισμένος εξοπλισμός και τα προσφερόμενα

υλικά που παρέχει η ιδιωτική εκπαίδευση στον εργαζόμενο εκπαιδευτικό μπορεί να διευκολύνει τόσο το διδακτικό του έργο (βλ. Kaldi, Konsolas & Syriou, 2016) όσο και την προσωπική του επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, αν λάβουμε υπόψη ότι σε πολλά ιδιωτικά σχολεία γίνονται υποχρεωτικές επιμορφώσεις, καθώς και από το γεγονός ότι στα ιδιωτικά σχολεία, τις περισσότερες φορές, υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή που μπορεί να εκλείπει από τα δημόσια σχολεία και θα μπορούσε να ενισχύσει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ΔΔ με σύμμαχο τις ΤΠΕ, τότε μπορούμε να ερμηνεύσουμε αυτή τη διαφορά ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Συνάμα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-60 φάνηκε ότι νιώθουν λίγο περισσότερο εξοικειωμένοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με βάση τον μαθητή και το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε σχέση, κυρίως, με την ηλικιακή ομάδα των 22-30 ετών. Σύμφωνα και με την έρευνα των Filirratou, Kaldi & Govaris (2011), οι εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας τείνουν να θεωρούν οτιδήποτε διαφορετικό στη διδασκαλία τους ως διαφοροποίηση. Παράλληλα, ένα τέτοιο εύρημα θα μπορούσε να εξηγηθεί από την πολύχρονη εμπειρία τους και την διδακτική ευελιξία που έχουν αποκτήσει από το πλήθος σχολικών τάξεων στις οποίες έχουν διδάξει.

Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν κατά μέσον όρο 0-5 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο νιώθουν πιο εξοικειωμένοι με την διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν 6-10 μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Πολύ πιθανόν οι λίγοι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να θεωρείται λιγότερο χρονοβόρα εργασία.

Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι λίγο περισσότερο εξοικειωμένες με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, εύρημα που επιβεβαιώνεται κι από την ερευνητική μελέτη των Φιλιππάτου & Βεντίστα (2017) στην Ελλάδα. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με τις διαστάσεις του διδακτικού έργου, αλλά και λόγω του μεγάλου πληθυσμού γυναικών εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στην Ελλάδα<sup>2</sup> (βλ. Mavroudi, 2016).

Επίσης, στην έρευνα των Casey & Gable (2011) παρατηρήθηκε ότι δεν ήταν πλήρως κατανοητή η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα ενημερωμένοι για το πεδίο αυτό. Αυτό το εύρημα συμπίπτει με το εύρημα της Mavroudi για παρανοήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις αρχές της. Η ελλιπής ενημέρωση, ελλιπής επιμόρφωση και η απουσία συστηματικής ενασχόλησης με το πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανό να εξηγεί τις παρανοήσεις και την όποια δυσκολία υπάρχει στο κομμάτι των πρακτικών εφαρμογών.

Ένας περιορισμός της παρούσας μελέτης αποτελεί η ποσοτική προσέγγιση της έρευνας χωρίς τον συγκερασμό συλλογής ερευνητικών δεδομένων από ποιοτικές μεθόδους. Παρά ταύτα, με βάση το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, έγινε συστηματική προσπάθεια να αναλυθούν επαγωγικά τα ερευνητικά δεδομένα, ώστε να διερευνηθεί τόσο η συσχέτιση γνώσης κι εξοικείωσης της ΔΔ από εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας όσο και να προσδιοριστούν επαγγελματικά και άλλα (όπως είναι ο τύπος σχολείου) χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τα επίπεδα γνώσης κι εξοικείωσης με τη ΔΔ. Θα ήταν σκόπιμο όμως σε συνέχεια της έρευνας να διερευνηθούν οι απόψεις και οι διδακτικές εφαρμογές των εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας με ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, αλλά και η συσχέτιση των απόψεων αυτών με το είδος και την ποιότητα των επιμορφώσεων αναφορικά με την ΔΔ που λαμβάνουν χώρα στις ελληνικές εκπαιδευτικές περιφέρειες.

<sup>2</sup> Σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας, από τους συνολικά 4201 εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, οι 3928 (93,5%) είναι γυναίκες (Mavroudi, 2016)

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ****Ελληνόγλωσσα**

Βαλιαντή, Σ. (2010) *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας /διαδικασίες μάθησης και αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία, Κύπρος.

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 της Αγωγής*.

Στη διεύθυνση: <http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=29,0,0,1,1,0,0/>

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Στη διεύθυνση :

[http://diaforopoiisi.net/arhra/Diaforopoiisi\\_proupotheseis\\_themata\\_pros\\_syzitisi\\_paid\\_etai\\_2008.pdf](http://diaforopoiisi.net/arhra/Diaforopoiisi_proupotheseis_themata_pros_syzitisi_paid_etai_2008.pdf)

Βαστάκη, Σ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 12, 121-135.

Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα*. *Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κανάκης, Ι. Ν. (1991). *Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης*. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-49.

Κουτούβελα, Χ. (2016). *Το πείραμα της Εκπαίδευσης. Αποτελεσματικότητα και ποιότητα ως προς τι*; Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας- Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές*, Τόμος Α'. Λευκωσία.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντα Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 17, 49-54.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Σαλβαράς, Γ. (2000α). *Μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας. Για μια Εκπαίδευση για όλους τους Μαθητές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαλβαράς, Γ. (2000β). *Γλωσσική Διδασκαλία για όλους τους μαθητές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαλβαράς, Γ. (2007). *Μοντέλα και Στρατηγικές Διδασκαλίας. Κατασκευή και χρήση εργαλείων διδασκαλίας*. Αθήνα : Ατραπός.

Τζάνη, Μ. (2004). *Κοινωνιολογία Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φιλιππάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο. Μ. (υπό δημοσίευση) Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και Εφαρμογή στη διδακτική πράξη. *Το Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*, σσ. 1-26.

### Ξενογλωσση

Agirdag, O. (2009). *All learners welcomed here. Educational leadership*, 66(7), 20.

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3<sup>rd</sup> eds.). Alexandria. VA: ASCD.

Baumgartner, T., Lipowski, M. B. & Rush, C. (2003). *Increasing Reading Achievement of Primary and Middle School Students through Differentiated Instruction*. Dissertation, Master of Arts Research Project, Saint Xavier University. ERIC: ED479203

Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.

Bedee, S. (2010). *The Impact of Literature Circles on Reading Motivation and Comprehension for Students in a Second Grade Classroom*. Unpublished MA dissertation, Graduate College of Bowling Green State University. Ohio, USA.

Blaz, D. (2008). *Differentiated assessment for middle and high school classrooms*. Larchmont, New York: Eye on Education.

Burkett, J. (2013). *Teacher Perception on Differentiated Instruction and its Influence on Instructional Practice*. Oklahoma State University. Proquest Dissertations Publishing, LLC. UMI 3588271. Stillwater, Oklahoma, USA.

Casey, M. K. & Gable, R. K. (2011). Beginning Teachers' Perceptions of Preparedness to Differentiate Instruction for Diverse Learners. *Paper presented at the 42<sup>nd</sup> North-eastern Educational Research Association*. Rocky Hill, CT.

Chalupa, E. (2004). *The Effects of Differentiated Instruction on Fifth Grade Gifted and Talented Students*. Unpublished MA dissertation, Graceland University. Lamoni, USA.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). (5<sup>th</sup> eds). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Filippatou, D., Govaris, C. & Kaldi, S. (2011). Teacher perceptions and knowledge regarding classroom diversity and differentiated instruction in the Greek primary school. *Paper presented at the European Conference in Educational Research (ECER11)*, Berlin, Germany.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. E. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Perseus Books Group.

Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. *Paper presented at American Education Research Association*. Chicago, Illinois.

- Gayfer, M. (1991). *The multi-grade classroom: Myth and reality. A Canadian study*. Toronto: Canadian Education Association.
- George, A. L. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9<sup>th</sup> eds). Boston: Allyn & Bacon.
- Hall, T., Strangman, N. & Meter, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Στη διεύθυνση: [http://www.cast.org/publications/ncac/ncac\\_diffinstructudl.html](http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstructudl.html)
- Hatipoglu-Kavanoz, S. (2006). An exploratory study of English Language Teachers' Beliefs, Assumptions and Knowledge about Learner-Centeredness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(2), 3-9.
- Hedge, T. (2002). *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press.
- Hodge, P. H. (1997). *An Analysis of the Impact of a Prescribed Staff Development Program in Differentiated Instruction on Student Achievement and the Attitudes of Teachers and Parents toward that Instruction*. Unpublished EdD dissertation, University of North Carolina, 2008.
- Huebner, T. (2010). *Differentiated Learning. Meeting Students Where They Are*, 67(5), 79-81.
- Johansson, B. & Stening, K. (1999). *How to deal with people having reading and writing difficulties. Reading and writing Difficulties – A Problem?* 56-60. EMIR Education and Research.
- Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with heterogeneous groups. *Gifted Child Today*, 26(3), 5-6.
- Kaldi, S., Konsolas, E. Syriou, I. (2016). English Language Teachers in Greece: Building professional identities. In P. Haworth & C. Craig (Eds.) *The Career Trajectories of English Language Teachers*, (pp. 201-216). Oxford: Symposium Books Ltd.
- Kaldi, S., Filippatou, D. & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(1), 35-47.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009). Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. In P. Cunningham (Eds.), *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) Thematic Network: Human Rights and Citizenship Education* (pp. 237-244). London: CiCe Publication.
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). «Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule». In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber, und W. Waburg (Hrsg.) *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*, (pp. 315-332). Wiesbaden: VS Verlag.
- Langley, M. L. (2015). *Secondary English Teachers' Perceptions of Differentiated Instruction for Limited English Proficient Students*. Walden University. School of Education. Phd Dissertation. Minneapolis, Minnesota, USA.
- Lawrence – Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards – based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.

- Marulanda, M., Giraldo, P. & Lopez, L. (2006). Differentiated Instruction for Bilingual Learners. *Paper Presented at the Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development*. San Francisco.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mavroudi, A. (2016). “*Differrentiated Instruction for the Teaching of English in the Greek State School*”. PhD Dissertation, Aristotle University of Thessaloniki, School of English, Faculty of Philosophy. Thessaloniki.
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Culter, H. (2008). *Differentiated Instruction*. *Provincial Research Review*. Edmonton: Alberta Initiative for School Improvement.
- Mitchell, L. & Hobson, B. (2005). *One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades*. *Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute*. Beaverton, OR.
- Nicolino, P. A. (2006). “*Teacher perceptions of learning style assessments, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology*”. PhD Dissertation, Dowling College, School of Education. Oakdale, New York.
- Pettig, K. L. (2000). On the road to differentiated practice. *Educational Leadership*, 58(1), 14-18.
- Przesmycki, H. & Peretti, A. (1991). *Pedagogie differenciee*. (Pedagogies pour demain. Nouvelles approches). Paris: Hachette.
- Rejeki, A. (2014). *The Implementation of Differentiated Instruction for Students’ Oral Proficiency Development*. Unpublished MA dissertation, Pendidikan University, School of Education. Bandung, Indonesia.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally Responsive Differentiated instruction: Narrowing Gaps Between Best Pedagogical Practices Benefiting All Learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Subban, P. (2006). *Differentiated instruction: A research basis*. *International Educational Journal*, 7(7), 935-947.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. & Kaniskan, R. B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008). A Framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
- Stevenson, C. (1992). *Teaching ten to fourteen years old*. New York: Longman.
- Taylor, B. K. (2015). Content, Process and Product: Modeling Differentiated Instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17.
- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *LOTE CED Communiqué*, 6. Retrieved from <http://www.sedl.org/loteced/communique/n06.html> (PDF: <https://www.sedl.org/loteced/communique/n06.pdf>)

Thomsen, J. P. (2012). Exploring the heterogeneity of class in higher education: social and cultural differentiation in Danish university programmes, *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 565-585.

Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2007). *Differentiated instruction: Collaborative Planning and teaching for universally designed learning*. SAGE publications: California.

Tieso, C. (2005). The Effects of Grouping Practices and Curricular Adjustments on Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.

Tomlinson, C. & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. Στη διεύθυνση: <http://www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html>

Valiandes, A. S., Kuriakides, L. & Koutselini, M. (2011). Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: Its impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness. *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement*.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walpole, S., McKenna, M. C. & Philippakos, Z. A. (2011). *Differentiated Reading Instruction in Grades 4 and 5. Strategies and Resources*. New York: The Guilford Press.

Waters, F. H., Smeaton, P. S. & Burns, T. G. (2004). Action research in the secondary science classroom: Student response to differentiated, alternative assessment. *American Secondary Education*, 32(3), 89-104.

Wehrmann, K. S. (2000). Baby Steps: A Beginner's Guide. *Educational Leadership*, 58(1), 20-33.

### **Μεταφράσεις**

Horf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας* (Μτφρ. Β. Δεληγιάννη- Κουιμτζή). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Minder, M. (2007). *Λειτουργική Διδακτική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση* (Μτφρ. Φ. Αρβανίτη). Αθήνα: Πατάκη.

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδη και Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.

## Διαφοροποίηση: Μεταμοντερνιστική παιδαγωγική προσέγγιση με προσανατολισμό την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή

Δρ Κατερίνα Κωνσταντινίδη-Βλαδιμήρου

P.O. BOX 64060, 8071, Paphos

Βοηθός Διευθύντρια Α', Μέση Εκπαίδευση

katerina.constant@gmail.com

### Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως μεταμοντερνιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία προσανατολίζεται στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, με σκοπό να κατευθύνει τον μαθητή στην ατομική ανάπτυξη. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποκτά τη μορφή πορείας κοινωνικοποίησης του μαθητή με δύο κατευθύνσεις: 1) Την κατεύθυνση προς τη δημιουργία της γνώσης με τρία κοινωνιολογικά, ποιοτικά εργαλεία: την αφήγηση εμπειρίας, την ερμηνεία της εμπειρίας και τον διάλογο γύρω από την ερμηνεία της εμπειρίας, με σκοπό την εύρεση της 'αλήθειας' μιας ιδέας, με γνώμονα την υπέρβαση του «εγώ» μέσω της κατανόησης του πολυδιάστατου ανθρώπινου υποκειμενισμού. 2) Την κατεύθυνση προς τη διαχείριση της γνώσης ως πλουραλιστικής ερμηνείας, εργαλείο αυτό-οργάνωσης της σκέψης και συμπεριφοράς, μέσο προώθησης του σύγχρονου ανοικτού αναλυτικού προγράμματος και εσωτερικό κίνητρο για την επίτευξη του σκοπού: της ατομικής ανάπτυξης. Ως πορεία κοινωνικοποίησης, η διαφοροποίηση επιτρέπει την αλληλεπίδραση της εξωτερικής και εσωτερικής γνώσης. Κατά την εξωτερίκευση της εσωτερικής γνώσης, επέρχεται η σύνδεση ομιλητή-συνομιλητή και η σιωπηρή δέσμευση για συνέπεια ανάμεσα στα δύο είδη γνώσης, ώστε να επέλθει η εσωτερίκευση που αποτελεί την επίτευξη του σκοπού. Ως μεταμοντερνιστική παιδαγωγική προσέγγιση του μαθησιακού αντικειμένου, η προτεινόμενη πορεία κοινωνικοποίησης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών και αναπτύσσει ένα μοντέλο διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως μεταμοντερνιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης με προσανατολισμό την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (Σχήμα 1, σελ. 10).

**Λέξεις κλειδιά:** διαφοροποίηση, κοινωνικοποίηση, κοινωνική ανάπτυξη, ατομική ανάπτυξη.

### Εισαγωγή

Σε μια πορεία αναζήτησης παιδαγωγικών προσεγγίσεων ικανών να ανταποκριθούν στην κοινωνική πραγματικότητα της εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα του πλουραλισμού, το παρόν άρθρο επηρεάζεται από θέσεις που πρεσβεύουν την κοινωνική ανάπτυξη ως πορεία με όραμα την ατομική ανάπτυξη, ανάπτυξη που καθιστά τον μαθητή ικανό να σέβεται τον πλουραλισμό στη θεωρία και την πράξη. Η θέση του Vygotsky (1978) ότι το άτομο, πρώτα, αναπτύσσεται διαπροσωπικά, μέσα από την κοινωνική επαφή και διάδραση με άλλους ανθρώπους και, μετά, ενδοπροσωπικά αποτελεί έμπνευση για εξέταση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως μεταμοντερνιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης με προσανατολισμό την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Η κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί τη δυναμική της προτεινόμενης διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γιατί λειτουργεί ως μέσο και διαδικασία προς την επίτευξη του σκοπού: της ατομικής ανάπτυξης.

## Διαφοροποίηση διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με προσανατολισμό την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή επιτυγχάνεται όταν η παραδοσιακή τάξη μετασχηματίζεται σε περιβάλλον κοινωνικοποίησης. Σκοπός της κοινωνικοποίησης είναι να συμβάλει στην υπέρβαση του «εγώ» μέσω της κατανόησης του ανθρώπινου υποκειμενισμού. Η συγκεκριμένη υπέρβαση αναγνωρίζει τη διαφοροποίηση ως μεταμοντερνιστική προσέγγιση.

Ο μεταμοντερνισμός σέβεται τη διαφορετικότητα των απόψεων των ανθρώπων και αντανακλά τον επιστημολογικό πλουραλισμό, ο οποίος πρεσβεύει ότι η γνώση αποτελεί κατασκεύασμα του ανθρώπινου νου, παρά διαπίστωση που στηρίζεται στις ανθρώπινες αισθήσεις. Η διαφοροποίηση, ως μεταμοντερνιστική παιδαγωγική προσέγγιση, προάγει την πολυφωνία γιατί πιστεύει ότι η 'αλήθεια' μιας ιδέας είναι πολλαπλή, αφού σχηματίζεται από την ερμηνεία που τα άτομα αποδίδουν στην ιδέα και η ανθρώπινη ερμηνεία είναι υποκειμενική και, επομένως, πολυδιάστατη. Ο μεταμοντερνισμός εισηγείται ότι μόνο μέσα από τη συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μπορούμε να μάθουμε τον κόσμο και η συζήτηση ανθεί μέσα από τις διαφορές των υποκειμενικών απόψεων των ανθρώπων (Hassard, 1994).

Ως μεταμοντερνιστική παιδαγωγική προσέγγιση, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας διανύει μια πορεία κοινωνικοποίησης προς δύο κατευθύνσεις: 1) τη δημιουργία γνώσης και 2) τη διαχείριση της γνώσης, με προορισμό την ατομική ανάπτυξη. Η ατομική ανάπτυξη αποτελεί τον σκοπό της διαφοροποιημένης τάξης και επέρχεται όταν η μάθηση συμβαίνει μέσα στο άτομο (Tomlinson and Allan, 2000). Η μάθηση που συμβαίνει μέσα στον εγκεφαλικό και ψυχικό κόσμο του ατόμου μπορεί να αποτελέσει αξία και συνειδητά να μετασχηματιστεί σε πράξη.

## Δημιουργία γνώσης

Η διαδικασία δημιουργίας της γνώσης μέσω κοινωνικοποίησης στηρίζεται στην αρχή ότι η γνώση που κατευθύνει σε αποτελεσματική μάθηση δημιουργείται μέσα σε συστήματα κοινωνιολογικά. Η συγκεκριμένη αρχή απαιτεί τον μετασχηματισμό κουλτούρας σκέψης. Απαιτεί τη νοητική μετατόπιση του εκπαιδευτικού από την παραδοσιακή αντίληψη ότι η γνώση μεταδίδεται στη σύγχρονη θέση ότι η γνώση δημιουργείται σε συστήματα κοινωνιολογικά, γιατί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι πρωτίστως τρόπος σκέψης (Tomlinson, 2003). Ο μετασχηματισμός στην κουλτούρα σκέψης επιφέρει, επίσης, μετασχηματισμό στον ρόλο του εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός παύει να παρουσιάζεται στην τάξη ως αυθεντία και λειτουργεί ως συντονιστής μιας διαδικασίας στην οποία οι μαθητές βρίσκονται στο κέντρο.

Η παρούσα μελέτη εισηγείται μια διαδικασία δημιουργίας γνώσης με τρία αλληλένδετα κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά: 1) την αφήγηση εμπειρίας, 2) την ερμηνεία της εμπειρίας και 3) τον διάλογο γύρω από την ερμηνεία της εμπειρίας. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αναφορικά με τη μεθοδολογία της διαδικασίας, αποτελούν μεθόδους ποιοτικής έρευνας που, σχεδιαζόμενη ως μελέτη περίπτωσης (μια τάξη), στοχεύει στην εύρεση της 'αλήθειας' μιας ιδέας μέσα από την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Η 'αλήθεια' μιας ιδέας ορίζει την κοσμοθεωρία του ατόμου και αποτελεί γενικεύσεις (Cohen, Manion and Morrison, 2000). Η διαφοροποιημένη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης εστιάζει στο να κατανοήσουν οι μαθητές γενικεύσεις που αφορούν σε μια ιδέα (Tomlinson and Allan, 2000), π.χ. αγάπη, φιλία, δικαιοσύνη, με σκοπό να τις μεταφράσουν σε πράξεις, ώστε να επέλθει η μετουσίωση/πραγμάτωση.

Οι συγκεκριμένες ποιοτικές μέθοδοι (αφήγηση, ερμηνεία, διάλογος) επιτρέπουν στους μαθητές να αποκαλύπτουν τις πεποιθήσεις/αντιλήψεις τους, να σκέφτονται κριτικά, να ακούνε προσεκτικά, να συζητούν δημοκρατικά, να αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους και, προσεγγίζοντας μια ιδέα με καινούρια οπτική, να δημιουργούν νέα γνώση.

Ο λόγος εστίασης της συγκεκριμένης διαδικασίας δημιουργίας της γνώσης στην εμπειρία αφορά στην δίπτυχη παραδοχή ότι 1) η εμπειρία διαμορφώνει τις ανθρώπινες πεποιθήσεις και ότι 2) η εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει ως έδαφος για αναστοχασμό, ώστε το άτομο να εξετάσει την εμπειρία κριτικά, για να αναθεωρήσει τις πεποιθήσεις του (Dewey, 1910). Η μελέτη της εμπειρίας ενέχει προβληματισμό, πέραν μηνύματα και αξίες και διαμορφώνει συμπεριφορές, με στόχο τη βελτίωση του εαυτού του ατόμου σε σχέση με τον εαυτό του.

### Θεωρητική προσέγγιση της διαφοροποίησης

Η προτεινόμενη διαδικασία δημιουργίας γνώσης με προσανατολισμό την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή ενέχει τέσσερις αλληλοεξαρτώμενες φάσεις. Στην πρώτη φάση, γίνεται η ανακάλυψη του βαθμού ετοιμότητας του μαθητή, των γνώσεων και των εμπειριών, των απόψεων, δηλαδή, που ο μαθητής ήδη έχει για μια συγκεκριμένη ιδέα. Η συγκεκριμένη ανακάλυψη μπορεί να γίνει με ανοικτού τύπου ερωτήσεις στη φάση αφόρμησης του νέου περιεχομένου, ώστε η νέα γνώση να οικοδομηθεί πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή, γιατί ο εγκέφαλος του μαθητή δεν είναι άγραφος πίνακας, σύμφωνα με τη θεωρία του οικοδομισμού.

Στη δεύτερη φάση, γίνεται η παρουσίαση του νέου περιεχομένου και εκπαιδευτικός και μαθητές αφηγούνται ατομικές ή άλλες εμπειρίες, σχετικές με το συγκεκριμένο περιεχόμενο. Η συσχέτιση του νέου περιεχομένου με προσωπική εμπειρία και η επιλογή σχετικής εμπειρίας ενέχουν κριτική σκέψη. Ο μαθητής-αφηγητής μπορεί να αναπτύξει τη δεξιότητά του για αποτελεσματική διαχείριση του λόγου και οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τη δεξιότητα κατανόησης μέσω προσεκτικής ακρόασης.

Στη τρίτη φάση, εκπαιδευτικός και μαθητές ερμηνεύουν τις εμπειρίες που εξωτερικεύονται. Η ερμηνεία, επίσης, ενέχει κριτική σκέψη και αντανάκλα τον πολυδιάστατο ανθρώπινο υποκειμενισμό, ενώ αποκαλύπτει τις προτιμήσεις και επιθυμίες του ατόμου (Dewey, 1938).

Στη τέταρτη φάση, εκπαιδευτικός και μαθητές εμπλέκονται σε διάλογο και συζητούν τις ερμηνείες που εκφράζονται. Ο διάλογος, ο οποίος ανθεί μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση των υποκειμενικών απόψεων, αποτελεί ευκαιρία ανάπτυξης του σεβασμού προς τον πλουραλισμό και κατευθύνει σε αναστοχασμό για βελτίωση του εαυτού του ατόμου.

### Πρακτική προσέγγιση της διαφοροποίησης

Σε πρακτικό επίπεδο και σε πραγματικές συνθήκες εργασίας στη σχολική τάξη, ένας εκπαιδευτικός διδάσκει το θέμα «Φιλία», κάνοντας την αφόρμηση του νέου περιεχομένου με ανοικτού τύπου ερωτήσεις όπως: Πώς θα ορίζατε τον όρο 'φιλία'; ή Ποια συναισθήματα σας προκαλεί η λέξη 'φιλία'; Οι απαντήσεις των μαθητών αποκαλύπτουν τις πεποιθήσεις/αντιλήψεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα που ήδη έχουν για τη φιλία. Οι απαντήσεις που δόθηκαν, σε συγκεκριμένο διδακτικό χρόνο, αντανάκλουν θετικές αντιλήψεις για τη φιλία: «Η φιλία είναι αγάπη και στήριξη, συμπαράσταση και βοήθεια», «Η φιλία είναι σχέση εμπιστοσύνης».

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το θέμα 'φιλία' με εργαλείο τον αφηγηματικό λόγο με τον ακόλουθο μύθο του Αισώπου:

Δύο φίλοι οδοιπορούν και καθώς περνούν μέσα από ένα δάσος, εμφανίζεται μια αρκούδα. Φοβούνται και οι δύο. Ο ένας ανεβαίνει σε ένα δέντρο, όπου είναι ασφαλής. Ο άλλος δεν προλαβαίνει να απομακρυνθεί, και σκέφτεται "το μόνο που με σώζει είναι να κάνω τον νεκρό, γιατί η αρκούδα δεν αγγίζει ποτέ νεκρό σώμα". Έτσι, πέφτει καταγής ασάλευτος. Η αρκούδα πλησιάζει τη μουσούδα της στο πρόσωπό του, για να νιώσει την αναπνοή του. Εκείνος κρατά την αναπνοή του για κάμποση ώρα και η αρκούδα ... φεύγει. Τότε κατεβαίνει και ο άλλος από το δέντρο και του

λέει: "Είδα την αρκούδα που κάτι σου είπε στο αυτί, τι σου είπε;" Και παίρνει την απάντηση: "Μου είπε, να μην ταξιδεύω με τέτοιους ανθρώπους!"

Οι μαθητές ερμηνεύουν το νέο περιεχόμενο και οι ερμηνείες τους αντανakλούν, τώρα, και αρνητικά συναισθήματα για τη φιλία:

- Ο φίλος του δεν είναι πραγματικός, γιατί νοιάζεται μόνο για τη δική του ασφάλεια.
- Ο καλύτερος φίλος μπορεί να είναι ο χειρότερος εχθρός.
- Ο εχθρός μπορεί να αποδειχτεί φίλος.
- Δεν υπάρχουν πραγματικοί φίλοι. Ο καθένας νοιάζεται για το συμφέρον του.

Οι μαθητές αφηγούνται προσωπικές τους εμπειρίες και ακούνε τις ερμηνείες των συμμαθητών τους. Μία μαθήτρια είπε: «Είχαμε πάει εκδρομή με το σχολείο και αρρώστησα. Η καλύτερη μου φίλη τότε με άφησε μόνη ... άρχισα να κλαίω, ώσπου με πλησίασε ένα κορίτσι στο οποίο δεν είχα μιλήσει ποτέ πριν και που ήταν μόνη κάθε μέρα στα διαλείμματα ... την αποφεύγαμε, γιατί είχε άλλη θρησκεία».

Οι ερμηνείες των μαθητών για τη συγκεκριμένη εμπειρία περιέχουν αντικρουόμενες απόψεις:

- Η φιλία και το συμφέρον πάνε μαζί.
- Αν, όμως, η 'φίλη' έμενε εκεί, θα έχανε την εκδρομή της.
- Άνθρωποι που έχουν βιώσει την απόρριψη αναπτύσσουν υψηλό δείκτη ενσυναίσθησης.

Στην τελευταία φάση της διαφοροποιημένης διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης εκπαιδευτικός και μαθητές εμπλέκονται σε διάλογο, για να συζητήσουν, σε κλίμα φιλικό και δημοκρατικό, τις ερμηνείες των εμπειριών, με σκοπό την εύρεση της 'αλήθειας' για το τι είναι 'φιλία', 'αλήθεια' που προκύπτει μέσα από την ανάλυση των αντικρουόμενων απόψεων. Η 'αλήθεια' στην οποία φτάνουν, μέσα από τον διάλογο παίρνει τη μορφή εισηγήσεων. Οι εισηγήσεις μπορούν να καταγραφούν ως κώδικας στάσεων ζωής. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, εισηγήσεις που καταγράφηκαν είναι:

- Ο πραγματικός φίλος δείχνει το ενδιαφέρον και τη φροντίδα του προς τον άλλον στα δύσκολα.
- Ο πραγματικός φίλος δεν σκέφτεται το δικό του συμφέρον.
- Η απαλλαγή από την προκατάληψη είναι ανάγκη.
- Κανέναν άνθρωπο δεν πρέπει να υποτιμούμε. Το καλό δεν έρχεται πάντα από εκεί που περιμένουμε.
- Η αξιολόγηση μιας εμπειρίας με αντικρουόμενα συναισθήματα μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση του εαυτού μας.

Οι προτεινόμενες στάσεις ζωής αποτελούν γενικεύσεις που αντανakλούν την 'αλήθεια' της ιδέας 'φιλία'. Η 'αλήθεια' αποτελεί αξία, η οποία παρουσιάζεται ως συνειδητοποιημένη εικόνα του τι είναι και πώς πρέπει να διαχειρίζεται κάποιος την ιδέα. Η διαδικασία υποστήριξης της προσωπικής άποψης που διαμορφώνει την 'αλήθεια' δημιουργεί γνώση. Η γνώση είναι βαθιά χαραγμένη στο σύστημα αξιών του ατόμου και δημιουργείται όταν μια πληροφορία (π.χ. εμπειρία) ερμηνεύεται με γνώμονα τις πεποιθήσεις του ατόμου (Nonaka, Toyama, Konno, 2000).

## Διαχείριση της γνώσης

Η διαδικασία δημιουργίας της γνώσης μέσα από αφήγηση, ερμηνεία και διάλογο μετασχηματίζει την παραδοσιακή τάξη σε κοινωνιολογικό σύστημα. Στο συγκεκριμένο σύστημα, η γνώση, η οποία δημιουργείται ως αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης, κατευθύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές να τη διαχειρίζονται ως: πλουραλιστική ερμηνεία, εργαλείο αυτό-οργάνωσης, μέσο προώθησης του σύγχρονου ανοικτού αναλυτικού προγράμματος και εσωτερικό κίνητρο για την επίτευξη στόχων.

Ως πλουραλιστική ερμηνεία, η γνώση αναγνωρίζει την αξία της ανθρώπινης υποκειμενικής σκέψης και έκφρασης και την αξία της πολλαπλής αλήθειας της κοινωνικής πραγματικότητας των φαινομένων/ιδεών. Η γνώση δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση διαφορετικών απόψεων και εμπειρίας, γιατί η εμπειρία παύει να έχει αξία αν δεν περιλαμβάνει διάδραση με το περιβάλλον (άτομα, απόψεις) (Dewey, 1938).

Ως εργαλείο αυτό-οργάνωσης, η γνώση που αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση και κοινωνική επαφή συμβάλλει στην οργάνωση της σκέψης, ώστε το άτομο να μπορεί να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Μαθαίνει, ανάμεσα σε άλλα, ότι όταν ανακαλεί στη μνήμη του ή αφηγείται μια εμπειρία, την ερμηνεύει, συζητά και αναστοχάζεται πάνω στην εμπειρία, μπορεί να μάθει. Οι εισηγήσεις που καταγράφονται στον κώδικα στάσεων ζωής συμβάλλουν στην αυτό-οργάνωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή στον χώρο του σχολείου και κατευθύνουν στην ατομική ανάπτυξη. Ο κώδικας στάσεων ζωής μπορεί να διαδοθεί στη σχολική μονάδα και να συμβάλει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης.

Ως μέσο προώθησης του σύγχρονου ανοικτού αναλυτικού προγράμματος, η γνώση αναγνωρίζει την αναγκαιότητα για κοινωνικοποίηση στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Η γνώση που παράγεται μέσα από διάλογο δίνει γροθιά στο κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα. Το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στη γνωστική μόνο ανάπτυξη του μαθητή και αγνοεί την ανάγκη για δημιουργία, στη σχολική τάξη, κλίματος ελευθερίας έκφρασης της εμπειρίας για (πιο) αποτελεσματική μάθηση (Dewey, 1910). Το συγκεκριμένο κλίμα μάθησης προάγεται από τα σύγχρονα ανοικτά αναλυτικά προγράμματα που έχουν σκοπό τη μάθηση που προσανατολίζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική, πολιτιστική).

Ως κίνητρο για την επίτευξη στόχων, η γνώση που δημιουργείται μέσα από την κοινωνικοποίηση συμβάλλει στην επίτευξη του στόχου για ατομική ανάπτυξη. Η γνώση γίνεται στόχος, τον οποίο οι άνθρωποι θέλουν να κατακτήσουν, για να γίνουν καλύτεροι σε σχέση με τον εαυτό τους. Όταν η 'αλήθεια' της ιδέας (η οποία αποτελεί γνώση) αντανάκλα τον ανθρώπινο υποκειμενισμό, τότε η 'αλήθεια' ορίζει και τη συμπεριφορά του ατόμου, γιατί το άτομο βρίσκεται μέσα στην αλήθεια (Kierkegaard, 1974).

## **Εξωτερική και εσωτερική γνώση**

Η 'αλήθεια' μιας ιδέας διαμορφώνεται με εργαλείο τον λόγο κατά την αφήγηση, ερμηνεία και διάλογο και αποτελεί εξωτερική γνώση. Η εξωτερική γνώση είναι ποιοτικά δεδομένα, τα οποία μπορούμε να συλλέξουμε, να επεξεργαστούμε και να ερμηνεύσουμε.

Όταν η εξωτερική γνώση αναπτυχθεί μέσα στο άτομο ως πεποίθηση, αξία, ιδανικό και, γενικότερα, ως μάθηση, αποτελεί εσωτερική γνώση. Όταν η 'αλήθεια' της ιδέας, ως πεποίθηση/αξία/ιδανικό, μεταφράζεται σε πράξη και φαίνεται στη δράση και ρουτίνα του ατόμου, τότε υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στην εξωτερική και εσωτερική γνώση και η συνέπεια είναι ένδειξη πραγματικής μάθησης και ατομικής ανάπτυξης.

## **Μοντέλο διαφοροποίησης και μοντέλο δημιουργίας γνώσης SECI**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία που η παρούσα εισήγηση προτείνει με το κοινωνιολογικό μοτίβο: αφήγηση, ερμηνεία και διάλογος φαίνεται να ανταποκρίνεται στο μοντέλο διαδικασίας δημιουργίας της γνώσης, το οποίο προτείνει τέσσερις αλληλένδετες διαδικασίες για τη δημιουργία γνώσης: Κοινωνικοποίηση, Εξωτερίκευση, Σύνδεση και Εσωτερίκευση (Nonaka, Toyama, Konno, 2000).

Η όλη διαδικασία που η παρούσα μελέτη προτείνει με την εφαρμογή των ποιοτικών μεθόδων: αφήγηση, ερμηνεία και διάλογο με πυρήνα την εμπειρία αποτελεί διαδικασία κοινωνικοποίησης. Και οι τρεις μέθοδοι προάγουν την έκφραση πεποιθήσεων, αντιλήψεων, συναισθημάτων με λόγια και η έκφρασή τους αποτελεί διαδικασία εξωτερίκευσης. Η εξωτερίκευση δημιουργεί σχέση σύνδεσης ανάμεσα στον ομιλητή και συνομιλητή/ακροατή, γιατί η εξωτερική

γνώση έχει επίδραση στο συναίσθημα και τη σκέψη του άλλου ή στην εσωτερική γνώση του άλλου. Η συγκεκριμένη σύνδεση μπορεί να αναγνωριστεί ως υπόσχεση/συμβόλαιο που αφορά στη δέσμευση του ομιλητή για εσωτερίκευση. Η εσωτερίκευση είναι η διαδικασία κατά την οποία τα λόγια αποτελούν αξίες ή μετασχηματίζονται σε αξίες. Οι αξίες γίνονται πράξη και η πράξη αντανακλά τον βαθμό επίτευξης του σκοπού της παρούσας μελέτης: ατομική ανάπτυξη μέσω κοινωνικής ανάπτυξης.

## **Συμπεράσματα**

Η δημιουργία γνώσης ως μέσο και διαδικασία κοινωνικοποίησης και η διαχείριση της γνώσης ως αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης αποτελούν ενδείξεις κοινωνικής ανάπτυξης. Η κοινωνική ανάπτυξη συμβάλλει στην ατομική ανάπτυξη, η οποία μπορεί να μεταφραστεί ως βελτίωση του εαυτού σε σχέση με τον εαυτό ή ως μετασχηματισμός του εαυτού από το «είμαι» στο «γίνομαι». Ο συγκεκριμένος μετασχηματισμός μπορεί να αναγνωριστεί ως επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ως επιτυχία των μαθητών.

## **Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών**

Οι εμπειρίες που συζητούνται στη σχολική τάξη αποτελούν 'κριτικά επεισόδια', τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής κρίσης των εκπαιδευτικών και της θεωρίας τους για το επάγγελμά τους. Τα κριτικά επεισόδια μπορούν να κατευθύνουν σε επαγγελματικό αναστοχασμό, με σκοπό την κατανόηση του 'ποιοι είμαστε' ως άτομα και 'τι είμαστε' ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί (Tripp, 1993). Η κατανόηση του εαυτού μέσα από κοινωνικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις του μαθησιακού αντικειμένου μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για βελτίωση των διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού και να κατευθύνει στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

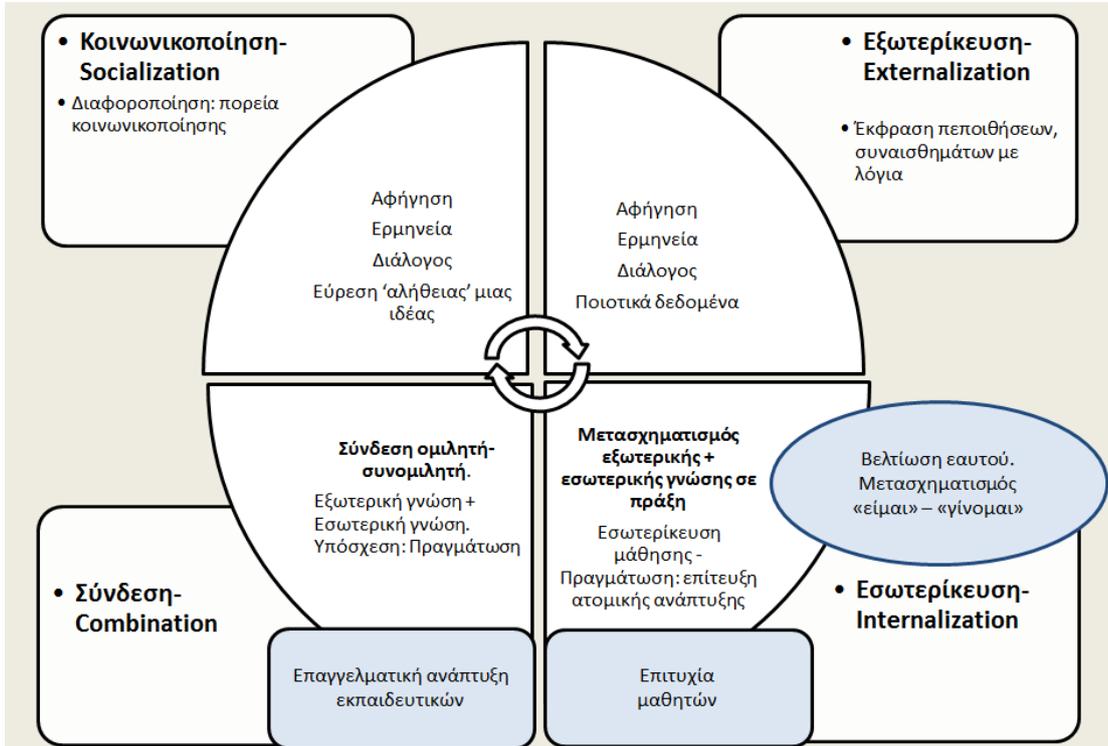
Τα κριτικά επεισόδια, επομένως, επηρεάζουν το αίσθημα της επαγγελματικής αφοσίωσης του εκπαιδευτικού και μπορούν να κατευθύνουν στον μετασχηματισμό της επαγγελματικής του ταυτότητας (Strauss, 1959), ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός. Για παράδειγμα, η διαδικασία που στηρίζεται στην ερμηνεία και ανάλυση της εμπειρίας μπορεί να αποκαλύψει την ανάγκη για τη χρήση διαφορετικών ή άλλων δράσεων. Η αποκάλυψη τέτοιας ανάγκης κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό να επινοήσει/εφαρμόσει άλλες μεθόδους διδασκαλίας και η εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων αυξάνει την αφοσίωσή του στο επάγγελμα και βελτιώνει την επάρκειά του στην εργασία.

## **Επιτυχία μαθητών**

Η κοινωνική αλληλεπίδραση που εκτυλίσσεται σε δημοκρατικό περιβάλλον τάξης συμβάλλει στη διαμόρφωση των μαθητών σε δημοκρατικούς πολίτες. Μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετική άποψη και η μετάφραση της συγκεκριμένης αποδοχής σε πράξη μπορεί να συμβάλει στην καταπολέμηση της ρητορικής του μίσους και της βίας ανάμεσά τους (Delors, 2002) και, συνεπώς, στη σχολική βελτίωση. Ο διάλογος συμβάλλει στην ανάπτυξη (πιο) διαλλακτικής στάσης στην καθημερινή πράξη και στον εμπλουτισμό της συλλογιστικής ικανότητας του μαθητή.

Όταν η παραδοσιακή τάξη μετασχηματίζεται σε περιβάλλον κοινωνικοποίησης και σύστημα κοινωνιολογικό, ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει την κοινωνική του νοημοσύνη, η οποία δεν αφορά μόνο στη γνώση του για τη συμπεριφορά που πρέπει να έχει στις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους, αλλά και στην ίδια τη συμπεριφορά του στις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους

(Goleman, 2006). Η αποτελεσματική συμπεριφορά του μαθητή στις σχέσεις του με τους άλλους είναι αποτέλεσμα της ατομικής του ανάπτυξης.



Σχήμα 1: Μοντέλο διαφοροποίησης ως μεταμοντερνιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης με προσανατολισμό την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cohen, L., Manion, L and Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Delors, J. (2002). *Education*. Athens: Gutenberg.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. London: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books, Macmillan.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence*. London: Hutchinson.
- Hassard, J. (May, 1994). Postmodern organizational analysis: Toward a conceptual framework. *Journal of Management Studies*, 31(3).
- Keierkegaard, S. (1974). *Concluding unscientific postscript*. Princeton: Princeton University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. and Konno, N. (2000). SECI, ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*. 33, 5-34. Pergamon.
- Strauss, A. L. (1959). *Mirrors and masks: The search for identity*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C.A. and Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. London: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.



Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την  
επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών  
και την επιτυχία των μαθητών

Differentiation of instruction for teacher professional  
Development and students' Success

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ CONFERENCE PROGRAMME

Παρασκευή **26 Μαΐου 2017** και Σάββατο **27 Μαΐου 2017**  
Ξενοδοχείο Κλεοπάτρα, Λευκωσία

Friday **26<sup>th</sup> of May** and Saturday **27<sup>th</sup> of May, 2017**  
Cleopatra Hotel, Nicosia



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ  
CYPRUS PEDAGOGICAL INSTITUTE



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA



Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău

PEDAGOŠKI INŠTITUT



Erasmus+

# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ- DiDeSu

Παρασκευή, 26 Μαΐου 2017

Friday, 26 May 2017

17:30 – 18:00 Εγγραφές Συνέδρων

18:00 – 19:20 Τελετή Έναρξης Συνεδρίου

Conference Opening Ceremony

Ολομέλεια  
Plenary

- Χαιρετισμός από τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού, κ. Κώστα Καδή
- Παρουσίαση του Ευρωπαϊκού προγράμματος DiDeSu από τη Σταυρούλα Βαλιαντή, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Μακεδονία  
Macedonia

- Βιντεοπαρουσίαση του Ευρωπαϊκού προγράμματος DiDeSu (εργασίες, δράσεις, παραδοτέα)

## ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ 1:

## KEYNOTE SPEAKER 1

**Πρωθώντας τη διαφοροποίηση: Διδασκαλία και μάθηση για τους μαθητές του 21ου αιώνα**

**Advancing differentiation: Teaching and learning for 21<sup>st</sup> century learners**

Dr Richard Cash,  
Συγγραφέας και Παιδαγωγικός Σύμβουλος

Dr Richard Cash,  
Writer and Educational Consultant

19:20 – 20:30 ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 1

PARRALEL SESSION 1

Μακεδονία  
Macedonia

**Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας**

**Teachers' training for the implementation of differentiated instruction (Greek speaking session)**

### Συντονισμός: Λεύκιος Νεοφύτου

- Δυσκολίες και προκλήσεις στην ανάπτυξη διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας  
Σουζάνα Παντελιάδου, Αναστασία Χιδερίδου-Μανδάρη, Μιχαέλα-Δέσποινα Παπά
- Υποστήριξη εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο: αποτίμηση ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης  
Αναστασία Μαβίδου, Δόμνα Κακανά
- Διερευνώντας προοπτικές επιμόρφωσης και κατάρτισης σε Παροικιακά Σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου: Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και προκλήσεις εφαρμογής  
Μύρια Περίδου, Μαρία Καμπούρη-Δάνος
- Διερεύνηση των στάσεων και πεποιθήσεων υποψήφιων εκπαιδευτικών Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης  
Μαρία Σακελλαρίου, Ξένια Μήτσου
- Ένα σχολείο για όλους: Ενδυναμώνοντας τη διαφοροποίηση στην Προσχολική Εκπαίδευση -Η πραγματοποίηση της θεωρίας μέσα από καινοτόμες πρακτικές εφαρμογές  
Νάσια Χαραλάμπους, Έλενα Θεοδοσίου, Σταύρη Σταύρου

# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ- DiDeSu

Λευκοθέα  
Lefkothea

**Διαφοροποίηση διδασκαλίας:  
Έρευνα και πρακτικές**

**Differentiated instruction: Research and  
practice (English speaking session)**

**Session Coordinator: Maria Meletiou-Mavrotheris**

- How are the multiple intelligences fostered in some Romanian textbooks for 6th grade  
Sanda Bordei
- Differentiating instruction in music teaching and learning: Challenges and possibilities  
Natassa Economidou Stavrou
- Mathematics teaching enhanced with technology  
Marina Appiou-Nikiforou, Panayiota Constantinou, Maria Meletiou-Mavrotheris,  
Efi Paparistodemou
- Promoting differential instruction and teacher professional development through training  
of faculty in problem-based learning (PBL)  
Stella A. Nicolaou
- Using learning trajectories as a tool for differentiated instruction in STEM Education  
Theodosia Theodosiou, Marina Appiou-Nikiforou
- Pedagogical sheets between innovation and pragmatism in modern didactics  
Nistor Dorel, Nistor Nicoleta

Αφροδίτη  
Aphrodite

**Εργαστήριο 1:  
Διαφοροποίηση σε μάθημα  
Νεοελληνικής Γλώσσας στη  
Μέση Εκπαίδευση**

**Workshop 1:  
Differentiation in Greek language  
instruction in Secondary Education  
(Greek speaking session)**

Φωτεινή Θεοδούλου - Ευτυχία Πιπονίδου

Βεργίνα  
Vergina

**Εργαστήριο 2:  
Αξιολόγηση και διαφοροποίηση**

**Workshop 2:  
Assessment and differentiation  
(English speaking Session)**

Dina Tsagari

**20:30**

Χώρος Πισίνας **Δεξίωση Συνεδρίου**  
Pool Area

**Conference Reception**

9:00 – 10:00 Ολομέλεια Plenary Μακεδονία Macedonia	<b>ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΙΛΙΑ 2:</b>  <b>Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών: Εμπόδια και προϋποθέσεις</b>	<b>KEYNOTE SPEAKER 2</b>  <b>Differentiation of instruction for teacher professional development and students' success: obstacles and presuppositions (Greek speaking presentation – Paper in English in conference folder)</b>
	Δρ Μαίρη Κουτσελίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου	Dr. Mary Koutselini, Professor, University of Cyprus
10:00 – 10:30	<b>Διάλειμμα</b>	<b>Coffee brake</b>
10:30 – 12:00	<b>ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 2</b>	<b>PARRALEL SESSION 2</b>
Μακεδονία Macedonia	<b>Διαφοροποίηση και Σχολική Ηγεσία</b>	<b>Differentiation and Educational Leadership (Greek Speaking Session)</b>
	<p><b>Συντονισμός: Χριστίνα Σταύρου</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Στυλ μάθησης, μορφές νοημοσύνης και διαφοροποίηση στη διδασκαλία Ελεονώρα Παπαλεοντίου - Λουκά</li> <li>• Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην υιοθέτηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως πολιτικής της σχολικής μονάδας Θεόδωρος Θεοδώρου, Τσάκκιρος Αντρέας</li> <li>• Ο ρόλος της Ηγεσίας ως προς την προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο σχολείο Ανδρονίκη Αντωνίου</li> <li>• Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και ο ρόλος του ηγέτη: Μελέτη περίπτωσης Περικτιόνη Χατζηνικολάου, Σταυρούλα Βαλιαντή</li> <li>• Το σχολείο ως εστία προώθησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσω της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών Γεωργία Πασιαρδή, Χριστίνα Σταύρου</li> </ul>	
Λευκοθέα Lefkothea	<b>Εκπαιδευτικοί και διαφοροποίηση: Ευκαιρίες και προκλήσεις</b>	<b>Teachers and differentiation: Opportunities and challenges (English speaking session)</b>
	<p><b>Session Coordinator: Liliana Mata</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Differentiation of instruction as means to improving the intercultural classroom Christina Hajisoteriou, Stavroula Valiandes, Lefkios Neophytou</li> <li>• Promoting differential instruction and teacher professional development through training of faculty in problem-based learning (PBL) Stella A. Nicolaou</li> <li>• Responding to learners' diversity in informal learning settings: Differentiated instruction at the society of Christian Doctrine in Malta Emanuel Mizzi</li> <li>• Emotional Literacy in EFL classrooms: Teacher practices in Cyprus Ekaterina Kliueva, Dina Tsaggari</li> <li>• Using the 4mat cycle to differentiate Instruction: An example with short stories Chrysanthi Nicodemou-Pasiardi</li> </ul>	

Αφροδίτη Aphrodite	<b>Εργαστήριο 3:</b> <b>Σημαντικοί παράγοντες στην επιτυχία των μαθητών: Από την έρευνα στην πράξη</b>	<b>Workshop 3:</b> <b>Critical factors in student success: Research to practice (English speaking session)</b>
	Richard Cash	Richard Cash
Βεργίνα Vergina	<b>Διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα Μαθηματικά</b>	<b>Differentiation in mathematics teaching (Greek speaking session)</b>
<p><b>Συντονισμός: Έφη Παπαριστοδήμου</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαφοροποίηση στην πράξη: Πορεία προς την εφαρμογή και σχεδιασμός διδασκαλίας στο μάθημα των μαθηματικών Χρυσοβαλάντω Θουκυδίδου</li> <li>• Διαφοροποίηση στη διδασκαλία των Μαθηματικών στην Προσχολική Εκπαίδευση με τη δημιουργική χρήση της τεχνολογίας και την αυτενέργεια των μαθητών Στέλια Δημητρίου-Μιχαηλίδου, Έφη Παπαριστοδήμου</li> <li>• Διαφοροποίηση διδασκαλίας εμβαδού ορθογωνίου - Γ' τάξη Δημοτικού Σχολείου Σωκράτης Φιλιππίδης, Αντωνία Χατζηκυλλή</li> <li>• Διαφοροποίηση διδασκαλίας των Μαθηματικών: Διαίρεση με μονοψήφιο διαιρέτη – Εφαρμόζοντας επιμεριστική ιδιότητα-Δ' τάξη Δημοτικού Κούλλα Χρυσοστόμου, Έφη Παπαριστοδήμου, Ευστάθιος Βάσιλας</li> <li>• Ενεργοποίηση και βελτίωση των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας Νικολέττα Κουντούρη, Γιάννα Τσίγκλερ, Σταυρούλα Βαλιαντή</li> </ul>		
<b>12:00 – 12:15</b>	<b>Διάλειμμα</b>	<b>Coffee Brake</b>
<b>12:15 –13:45</b>	<b>ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ 3</b>	<b>PARRALEL SESSION 3</b> <b>Teachers and differentiation:</b>
Μακεδονία Macedonia	<b>Εκπαιδευτικοί και διαφοροποίηση: Ευκαιρίες, προκλήσεις και έρευνα</b>	<b>Opportunities, challenges and research (English speaking session)</b>

**Session coordinator: Chara Makriyianni**

- Teachers' knowledge, attitudes and practices towards differentiated instruction  
Stavroula Valiandes, Iulia Lazar, Lefkios Neophytou
- Differentiation of Instruction as a mean to social inclusion and school effectiveness in school in the "Zones of High Priority schools" and "Action for School and Social Inclusion" programs  
Chara Makriyianni, Stavroula Valiandes
- The new Cypriot music curriculum: Teachers' interpretations and students' perceptions of differentiation  
Chryso Hadjickou
- An experience of training and implementation differentiated Instruction in the Spanish educational context Bermúdez Martínez, María Núñez Delgado, Pilar Liébana Checa, José Antonio
- Helping kidergarden teacher to implement a project based differentiated instruction model during their practicum  
Efthymia Gourgiotou

Λευκοθέα  
Lefkothea

**Διαφοροποίηση διδασκαλίας:  
Στρατηγικές και τεχνικές**

**Differentiated instruction:  
Strategies and techniques  
(Greek speaking session)**

**Συντονισμός: Χριστίνα Χατζησωτηρίου**

- Διαφοροποίηση στο μάθημα της Ιστορίας: Οπτικές αναπαραστάσεις και διαχείρισή τους στο υλικό για τη Γ' Δημοτικού  
Μύρια Α. Κωνσταντινίδου
- Ανάπτυξη και βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας  
Χρίστια Σκουρουπάτη, Κλεοπάτρα Μουσκή, Σταυρούλα Βαλιαντή
- Σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας: Τεχνικές και στρατηγικές εργασίας και μάθησης για όλους τους μαθητές  
Μαρίνα Νικολάου, Σταυρούλα Βαλιαντή
- Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω της μεθόδου Jigsaw  
Έφη Δαρείου
- Τα μουσεία τέχνης ως ιδανικά περιβάλλοντα μάθησης και διαφοροποίησης  
Χατζηπιερή Έλενα
- Μαθηματικά και διαφοροποίηση στο νηπιαγωγείο: Μελέτη περίπτωσης  
Έλενα Τζιαμπάζη, Μαρία Σιακαλή, Άντρια Σκουρή

Αφροδίτη  
Aphrodite

**Διαφοροποίηση διδασκαλίας:  
Έρευνα και πρακτικές**

**Differentiation of instruction:  
Research and practices  
(Greek speaking session)**

**Συντονισμός: Ελένη Παπαγεωργίου**

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία: από τη θεωρία στην πράξη  
Ελένη Δαμιανίδου
- Στρατηγικές διαφοροποίησης στο μάθημα της Ιστορίας Α' Γυμνασίου – Διδακτικό σενάριο  
Θέκλα Γεωργίου, Έλενα Κωνσταντίνου
- Διαφοροποίηση διδασκαλίας μάθησης στα Μαθηματικά σε τάξη μικτής ικανότητας στη Μέση Εκπαίδευση Παναγιώτα Κωνσταντίνου-Κάτζη, Έφη Παπαριστοδήμου
- Διαχείριση της ετερογένειας στη σχολική τάξη και διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Απόψεις εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας  
Χάρις Τζιοβάρρα, Σταυρούλα Καλδή, Διαμάντω Φιλιππάτου
- Διαφοροποίηση: Μεταμοντερνιστική παιδαγωγική προσέγγιση, με προσανατολισμό την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή  
Κατερίνα Κωνσταντινίδου-Βλαδιμήρου

Βεργίνα  
Vergina

## Εργαστήριο 4:

## Workshop 4:

12:15-13:00

### ΜΕΡΟΣ Α´

Διαφοροποίηση διδασκαλίας με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών: Ιδέες για ανάπτυξη γραμματισμού στις πρώτες τάξεις του σχολείου

Tina Leban Rutan

### PART A

Differentiation according to students' personal characteristics: ideas for developing literacy in the first grades (English speaking session)

Tina Leban Rutan

13:00-13:45

### ΜΕΡΟΣ Β´

Στρατηγικές αξιολόγησης στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών στην Προδημοτική, Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση

Liliana Măță Iuliana Lazăr, Venera-Mihaela Cojocariu, Gabriel Lazăr, Ionuț Stoica

### PART B

Assessment strategies of differentiated instruction use in the science class in pre-primary, primary and secondary education (English speaking Session)

Liliana Măță Iuliana Lazăr, Venera-Mihaela Cojocariu, Gabriel Lazăr, Ionuț Stoica

