

## **Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία**

*Ιωάννης Φύκαρης*

### **Περίληψη**

Το κείμενο εστιάζει στο ζήτημα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας δίνοντας έμφαση στις δυνατότητες εφαρμογής της στην καθημερινή πρακτική. Η ανάγκη της διαφοροποίησης εγείρεται από την πολυπλοκότητα της προσπάθειας ανακάλυψης της γνώσης αλλά και από το γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή δεν αρκεί ένα άτομο να γνωρίζει ορισμένες βασικές αρχικές γνώσεις. Χρειάζεται να είναι σε διαρκή ετοιμότητα να ανακαλύπτει διαρκώς νέα γνώση, καθώς επιχειρεί να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει δεδομένα της καθημερινότητάς του. Ταυτόχρονα, βασική αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί η ενεργοποίηση όλου του ψυχοπνευματικού δυναμικού του κάθε ατόμου-μαθητή μέσα από τη συνεχή συμμετοχή του σε ευέλικτες και ενδιαφέρουσες για αυτόν διδακτικές δράσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή, στο παρόν κείμενο παρουσιάζονται ενδεικτικά διδακτικά παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, που στοχεύουν να δώσουν το έναυσμα σε κάθε ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό να προβληματιστεί και να παρακινηθεί προς την τροποποίηση του διδακτικού τρόπου σκέψης του σχετικά με τη διδακτική διαδικασία προς όφελος των μαθητών του.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποίηση, διδασκαλία, μέθοδος, σχεδιασμός, στοχασμός

### **Abstract**

The monodimensional and standardised way of teaching and learning appears to be insufficient for the achievement of the currently posed instruction goals. On the other hand, the differentiation of the teaching process can sufficiently respond to the increasing diversity of a mixed school team, as it is formed in the context of the new social data and requirements. However, it is pointed out in the first place that differentiated instruction does not merely constitute “another” instructive strategy, instead it is perceived to be as “another” way of thinking that influences teachers in the way they approach teaching, in its broad sense.

Keywords: teaching, differentiation, planning, first school age

### **Α΄ θεωρητικό πλαίσιο**

#### **1. Εισαγωγή**

Η ανάγκη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εγείρεται από την πολυπλοκότητα της προσπάθειας ανακάλυψης της γνώσης αλλά και από το γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή δεν αρκεί ένα άτομο να γνωρίζει ορισμένες βασικές αρχικές γνώσεις. Χρειάζεται να είναι σε διαρκή ετοιμότητα να ανακαλύπτει διαρκώς νέα γνώση, καθώς επιχειρεί να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει δεδομένα της καθημερινότητάς του. Ταυτόχρονα, βασική αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί η ενεργοποίηση όλου του ψυχοπνευματικού δυναμικού του κάθε ατόμου-μαθητή μέσα από τη συνεχή συμμετοχή του σε ευέλικτες και ενδιαφέρουσες για αυτόν διδακτικές δράσεις.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνάδει με την υπέρβαση των μαθησιακών εμποδίων και των περιορισμών, που συχνά τίθενται στους μαθητές, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τη γνώση και τις παραμέτρους της. Ως εκ τούτου, στοχεύει στην παρέμβαση επί της -συγκυριακής ή μονιμότερης- αδυναμίας για μάθηση ή απόκτηση δεξιοτήτων. Στη βάση αυτή επιχειρεί την τροποποίηση των επιμέρους διδακτικών παραμέτρων, προκειμένου να αρθεί η μαθησιακή αδυναμία και να ενισχυθεί ο κάθε μαθητής στην προσπάθειά του για την απόκτηση της γνώσης.

Οι απαρχές της σύγχρονης αντίληψης περί της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάγονται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στο κίνημα της Προοδευτικής Αγωγής, ένα από τα βασικά αιτήματα της οποίας ήταν η προσαρμογή της γενικότερης εκπαιδευτικής και διδακτικής λειτουργίας (στόχοι, αναλυτικά προγράμματα, στρατηγικές διδασκαλίας και άλλα σχετικά) στις διαφοροποιημένες ικανότητες και ανάγκες των μαθητών. Η τάση αυτή έδωσε άλλη ώθηση στην έννοια, τη διάσταση αλλά και τη δυναμική της «διαφοροποίησης», εξαιτίας του γεγονότος ότι δημιουργούσε διαφορετική αντίληψη από εκείνη των στρατηγικών ομοιογένειας, όπως για παράδειγμα η οργάνωση σε σχολεία με κριτήριο το φύλο, η οργάνωση σε τάξεις με κριτήριο την ηλικία, η οργάνωση μόνιμων ομάδων μαθητών σε διαφορετικά μαθήματα του σχολικού προγράμματος και άλλα παρόμοια (Θεοφιλίδης 2009).

Ο Γερμανός παιδαγωγός Hopf επέκτεινε τον προβληματισμό, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, σχετικά με την καλύτερη οργάνωση των μαθητών και ανέλυσε τη δυναμική της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Αντιπαρέθεσε στη μετωπική διδασκαλία το δικαίωμα του κάθε μαθητή να αντιμετωπίζεται σύμφωνα με το γνωσιολογικό και ψυχοπνευματικό του υπόβαθρο, καθώς και το ιδιαίτερο μαθησιακό του προφίλ, ενώ προέβαλε ως κυρίαρχο στοιχείο της διδασκαλίας την εξατομικευμένη εργασία (Hopf 1982). Οι ιδέες του Hopf συνέβαλαν σημαντικά στον προσανατολισμό προς την αξία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και έδωσαν νέα ώθηση στη διδακτική αυτή δυνατότητα.

## **2. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου “διαφοροποίηση” της διδασκαλίας**

Επιχειρώντας την οριοθέτηση του όρου «διαφοροποίηση της διδασκαλίας» διαπιστώνεται η αντικειμενική δυσκολία εξαιτίας του πολυεπίπεδου και πολυσύνθετου χαρακτήρα της διαφοροποιημένης πρακτικής (Βαλιαντή & Κουτσελίνη 2008).

Ο Hopf (1982) θα επισημάνει ότι ο όρος «διαφοροποίηση» χρησιμοποιείται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, για να δηλώσει τις τεχνικές κατάταξης των μαθητών σε ομάδες σύμφωνα με ένα ή περισσότερα κριτήρια, με την προϋπόθεση ότι έτσι είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι της μάθησης και της αγωγής.

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Για τον Bearne (1996) η διαφοροποίηση είναι εκείνη η διδακτική προσέγγιση όπου τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι πηγές, οι μαθησιακές δραστηριότητες και το τελικό αποτέλεσμα με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή.

Ο Klafki (στο Κοσσυβάκη 2002) θα αναφέρει ότι η «διαφοροποίηση» περιλαμβάνει όλες εκείνες τις οργανωτικές και μεθοδικές προσπάθειες του εκπαιδευτικού, που στοχεύουν στο να αξιοποιηθούν δίκαια και αποτελεσματικά οι ατομικές ικανότητες, δυνατότητες, κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή χωριστά ή μιας ομάδας μαθητών.

Η Κουτσελίνη (2008) ορίζει τη «διαφοροποίηση» ως εκείνη τη διδακτική πρακτική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διδάσκει διαφορετικούς μαθητές αξιοποιώντας ποικιλία κριτηρίων, τρόπων, μέσων και διαδικασιών, προκειμένου να ανταποκριθεί το όλο διδακτικό σχέδιασμα στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών, οι οποίοι αν και συνυπάρχουν στην ίδια τάξη αποτελούν τελείως διαφοροποιημένες οντότητες.

Ο Θεοφιλίδης (2009) θεωρεί πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι πρώτα απ' όλα τρόπος σκέψης και προσθέτει ότι πρόκειται για μια ποιοτική διδασκαλία, η οποία έχει αντικειμενικό στόχο τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές.

Σύμφωνα, τέλος, με την Tomlinson (2010) «διαφοροποίηση» είναι η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας μέσω ευέλικτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και ενεργειών, οι οποίες να ανταποκρίνονται στο εύρος των διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών.

Γενική αποτίμηση από τις ανωτέρω κατατεθείσες προσπάθειες ορισμού της «διαφοροποίησης της διδασκαλίας» είναι ότι οι διαφοροποιημένοι τρόποι διδακτικής προσέγγισης *«προσανατολίζονται στον κάθε μαθητή, έτσι ώστε να τον βοηθούν με κατάλληλες οδηγίες και αποτελεσματικά μέσα να κατακτά με τον δικό του ρυθμό στόχους διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα προς τις ατομικές του δυνατότητες»* (Κανάκης 1991: 34).

### 3. Η αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές προσέρχονται στη διδακτική διαδικασία με ήδη διαμορφωμένες υποκειμενικές αντιλήψεις, οι οποίες ούτε ομοιόμορφες είναι ούτε κοινές για όλους τους μαθητές, αλλά εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες τόσο ατομικής όσο και κοινωνικής προέλευσης. Η διαφοροποίηση αυτή των μαθητών είναι αναγκαίο αφενός να λαμβάνεται υπόψη στη διδακτική διαδικασία και αφετέρου να ενισχύονται όλοι αυτοί οι παράγοντες μέσα στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να λειτουργούν εποικοδομητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η διδακτική αυτή πλαισίωση συνεπάγεται αλλαγές, ενώ προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό βαθύτερη αναζήτηση και κατανόηση των ιδεών των μαθητών σχετικά με τις έννοιες και τα φαινόμενα, κάτι που οδηγεί στην επανατοποθέτηση της έννοιας του «λάθους» στη διδακτική πρακτική. Στην κατεύθυνση αυτή ο μαθητής προχωρά προς τη μάθηση μέσα από δοκιμές και πλάνες, θέσεις και αντιπαραθέσεις, ενώ το «λάθος» του καθίσταται μια ευκαιρία για νέες αναζητήσεις μέσα από τις οποίες δομούνται καινούριες μαθησιακές καταστάσεις και, τελικά, νέα πολυεπίπεδη και ευρύτερη γνώση (Ψύλλος κ.ά. 1993, Ράπτη 2002).

Στη βάση που προδιαγράφηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με την ομοιομορφία της παραδοσιακής εκπαιδευτικής/διδασκτικής αντίληψης έχει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα: α) Οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται αυτοδύναμα, να επικοινωνούν πολυεπίπεδα μεταξύ τους επιλέγοντας από το σύνολο των δραστηριοτήτων εκείνες τις ενέργειες που τους προκαλούν το ενδιαφέρον αλλά και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. β) Οι όποιες εντάσεις αμβλύνονται, διότι ο καθένας βρίσκει δυνατότητες έκφρασης, συμμετοχής αλλά και ικανοποίησης από την επιτυχία στην οποία μπορεί να φθάσει ανάλογα με τις δυνατότητές του. γ) Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί συμβουλευτικά και έμμεσα καθοδηγητικά προς τους μαθητές του και αυτό το επιτυγχάνει μέσα από διαρκή φιλοσοφική και διδακτική «αυτοανάλυση», στοχεύοντας στο να συνειδητοποιεί, να διευρύνει και να συστηματοποιεί τόσο το διδακτικό του έργο όσο και την αντίληψή του για το έργο του αυτό καθαυτό (Ματσαγγούρας 2005).

Από τα όσα αναφέρθηκαν γίνεται φανερό ότι *«αφετηρία της διαφοροποίησης στην οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας οφείλουν να είναι οι ενδοατομικές και διατομικές διαφορετικές προϋποθέσεις των μαθητών για διδασκαλία και μάθηση»* (Κανάκης 1991:36). Για να μπορέσει αυτή η αναγκαιότητα να τύχει εφαρμογής, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί και να αναπτυχθεί, κυρίως από την πλευρά του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση και στη λειτουργικότητα των μαθητών, ένα πεδίο διαφοροποιημένου τρόπου του «διδασκτικώς σκέπτεσθαι» και ένας βαθύτερος πνευματικός προβληματισμός επί του «διδασκτικώς πράττειν».

#### 4. Αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η επιτέλεση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κινείται σε ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο μαθησιακής ευελιξίας και εναλλακτικότητας, το οποίο υπερβαίνει την αντίληψη της θεώρησης της διδασκαλίας ως «μηχανοποιημένου τύπου» άσκησης διδακτικού έργου και αγγίζει τα όρια της δημιουργικής παραγωγής και ανάδειξης διδακτικών παραμέτρων, οι οποίες συμβάλλουν εποικοδομητικά στο μαθησιακό αποτέλεσμα για κάθε μαθητή. Όχι το ίδιο για όλους αλλά εκείνο που είναι αναγκαίο και χρήσιμο για τον καθένα, ανάλογα με τη δυναμική της προσωπικότητάς του αλλά και των προϋποθέσεων, αναγκών, προσδοκιών και απαιτήσεων της καθημερινότητάς του. Συνεπώς, η βασική επιδίωξη μέσω της διαφοροποίησης της διδακτικής διαδικασίας είναι η ανταπόκριση τόσο προς τις ομοιότητες όσο και προς τις διαφορές όλων των μαθητών (Caldwell & Spinks 1999). Άλλωστε, παρά το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν, τελικά, θα μάθουν αυτό που θα τους προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και με το δικό τους ρυθμό και τρόπο, διότι κάθε μαθητής έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, κεντρικά επιδιωκόμενο στόχο αποτελεί το να καταστεί ο μαθητής αυτόνομη οντότητα και μέσα από προσωπικές διεργασίες να οδηγείται στην επίλυση των προβλημάτων του.

Την αυτονομία του κάθε μαθητή την ενισχύει η συνεργασία, διότι οι μαθητές συνεργαζόμενοι συμπληρώνουν, διορθώνουν και ενισχύουν ο ένας τον άλλο, μαθαίνουν μέσω της επιχειρηματολογίας που αναπτύσσουν, αλλά και μετακινούνται από την υποκειμενική/προσωπική πλευρά που βλέπουν την πραγματικότητα προς την διυποκειμενική αντίληψή της (Azmitia 1999). Κύρια στόχευση κάθε μαθησιακής προσπάθειας είναι αφενός η ικανοποίηση από την αναζήτηση της αλήθειας και

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

αφετέρου ο βαθμός στον οποίο εξυπηρετεί η αντίληψη αυτή μελλοντικά το άτομο. Στο επίπεδο αυτό η αποτελεσματικότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού έγκειται στην ικανότητά του να μετατρέπει τις διαφορές σε πλεονέκτημα. Για να το επιτύχει αυτό πρέπει να αναζητά διαρκώς εκείνες τις επιλογές που θα καθιστούν ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία. Το βασικό του ερώτημα δεν πρέπει να είναι το «τι θα μάθουν οι μαθητές», αλλά «πώς θα προσελκυσθούν εποικοδομητικά οι μαθητές προς τη μάθηση». Για να επιτευχθούν τα προγραφόμενα είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει εκείνο το περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές:

- Μπορούν να σκέφτονται ελεύθερα.
- Βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση, αξιοποιώντας τόσο τη διαίσθησή τους όσο και το εμπειρικό τους δυναμικό.
- Συνειδητοποιούν τα λάθη τους, προβληματίζονται για αυτά, επιχειρούν την επανόρθωση και τη βελτίωσή τους (Πασιαρδής 2002).

Προκειμένου τα ανωτέρω να γίνουν πράξη στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει: α) Να δίνονται οι ανάλογες ευκαιρίες στον κάθε μαθητή και σε όλα τα επίπεδα της διδακτικής δραστηριοποίησής του και β) τα τεκταινόμενα, κατά τη διδακτική διαδικασία, να κινούνται σε ένα πλαίσιο ευελιξίας, γρήγορων και εναλλακτικών επιλογών και δυνατοτήτων (Tomlinson 1997).

Ως βασικές αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας καταγράφονται οι ακόλουθες:

- Ευελιξία και η εναλλακτικότητα της διδακτικής διαδικασίας.
- Επικέντρωση στα ουσιώδη τόσο στο επίπεδο των στόχων όσο και των περιεχομένων μάθησης.
- Η αξιολόγηση της διδασκαλίας κινείται περισσότερο προς την ενίσχυση της ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, την προώθηση της μάθησης αλλά και την παρώθηση προς τη μάθηση.
- Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε κάθε διδακτική δραστηριότητα ανάλογα με τη δυναμική τους και με σεβασμό στην ατομικότητα και την προσωπικότητά τους, ενώ αναγνωρίζεται σε όλους η αξία της προσπάθειάς τους για την προσέγγιση της γνώσης.
- Αναπτύσσεται ένα πλαίσιο υγιούς και αγαστής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία, δηλαδή μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού (Tomlinson 2010).
- Ο εκπαιδευτικός οργανώνει και αναδιοργανώνει διαρκώς η διδακτική του προσπάθεια, προκειμένου να επιτυγχάνονται οι ανάλογες κάθε φορά προσαρμογές (Βαστάκη 2010).

### **5. Προϋποθέσεις λειτουργικής επίτευξης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Όσον αφορά τις κύριες προϋποθέσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας επικεντρώνονται στις εξής δύο: 1) Να δομείται στη βάση ενός ολοκληρωμένου θεωρητικο-πρακτικού σχεδίου και 2) Να διαθέτει ένα πλαίσιο συνεχούς παρακολούθησης, στήριξης και ανατροφοδότησης του τρόπου εφαρμογής του.

Στη συνέχεια των δύο αυτών προϋποθέσεων αναπτύσσονται έξι παράμετροι, οι οποίες θεωρούνται καθοριστικές για την επιτυχή διαμόρφωση ενός συγκροτημένου

προγράμματος διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Οι παράμετροι αυτές είναι οι εξής: το όραμα για την εκπαίδευση, η ύπαρξη παιδαγωγικής και διδακτικής φιλοσοφίας, η σαφής διατύπωση αρχών και στόχων, ο ακριβής προσδιορισμός των κριτηρίων διαφοροποίησης του μαθητικού δυναμικού, η ευελιξία στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, η διαρκής αξιολόγηση του προγράμματος, ο ικανοποιητικός αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη, η διαρκής και ουσιαστική επιμόρφωση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης αλλά και η δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού, δραστηριοτήτων, βιβλίων, εργασιών και λοιπών διδακτικών μέσων (Βαλιαντή & Κουτσελίνη 2008, Ματσαγγούρας 2008, Tomlinson 2010).

Ως βασικές διδακτικές παρεμβάσεις επίτευξης της διαφοροποίησης της διδασκαλίας καταγράφονται οι ακόλουθες: προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών -αλλά και το ενδιαφέρον και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή- και παροχή ευκαιριών μάθησης σε όλους, με ενεργοποίηση της φαντασίας και της περιέργειά τους (Carr & Kemmis 1997, Χρυσοφίδης 2005). Επίσης, στο πλαίσιο της διαφοροποίησης ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να συνδέσει τον μαθητή με τη μάθηση. Φαίνεται για την επίτευξη αυτή να συντελούν τρία κύρια στοιχεία: η αποδοχή, η συνεργασία και ο διάλογος.

Σε όλα τα ανωτέρω είναι αναγκαίο να προστεθεί η αξία του παιγνιώδους στοιχείου στη διδασκαλία, που στην ουσία συντελεί σε ακούσιους πειραματισμούς από τον μαθητή για την αναγνώριση ρεαλιστικών καταστάσεων, αλλά με έναν έμμεσο και συνάμα ευχάριστο τρόπο που ελκύει και προκαλεί τον μαθητή για συμμετοχή. Χαρακτηριστικά ο Popper θα αναφέρει ότι το παιγνίδι είναι ένας δημιουργικός πειραματισμός που οδηγεί στην απόκτηση εμπειριών και βιωμάτων σχετικά με τον κόσμο και, τελικά, στη γνώση του κόσμου (Popper 2004). Η τάση αυτή συνάδει με τη γενικότερη πρόθεση του ανθρώπου για διερεύνηση, εξαιτίας της γενετικά ριζωμένης έμφυτης περιέργειας που τον ωθεί ενεργητικά στη διερεύνηση του φυσικού και του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Κουγιουμουτζάκης 1997, Harris 2002).

Προκειμένου να καταστούν εφικτά τα όσα ανωτέρω ελέχθησαν, αποτελούν αναγκαιότητα για τον εκπαιδευτικό τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας, της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας, της συνεργασίας και της αναγνώρισης του μαθητή ως διαφοροποιημένης οντότητας. Παράλληλα, απαιτούνται τα ακόλουθα: διαρκής αναζήτηση εκείνων των δεδομένων και πρακτικών που θα καθιστούν συνεχώς προσφορότερη τη διδασκαλία για τους μαθητές, αποφυγή της τυποποιημένης και μαζικού τύπου διδασκαλίας, προώθηση της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, ώστε να συνάδει με τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Tomlinson 1997), έναρξη της διδακτικής διαδικασίας από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και όχι από την πρώτη σελίδα του σχολικού εγχειριδίου, διαρκής εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία μέσα από διαφορετικές μορφές μάθησης -με κύρια αρχή την προσπάθεια για πρόκληση και ανάδυση των ενδιαφερόντων τους αλλά και του ιδιαίτερου μαθησιακού τους ρυθμού (Tomlinson, 2010)-, παροχή ισότητας ευκαιριών σε όλους όχι με την έννοια της παροχής των ίδιων ευκαιριών σε όλους αλλά εκείνων των ευκαιριών τις οποίες έχει ανάγκη ο καθένας για την εξέλιξη και την ανάπτυξή του (Φύκαρης 2010).

Γενικότερα, στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να βαίνει από σχέσεις καθοδήγησης και ελέγχου σε σχέσεις αυτονομίας και αυτορρύθμισης, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα των ελεύθερων επιλογών και της συνεργατικής και αλληλεπιδραστικής οργάνωσης των δράσεων τους σε όλες τις

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

εκφάνσεις της διδακτικής διαδικασίας (Βαστάκη 2010). Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει: να κατέχει βασικές πληροφορίες, έννοιες και δεξιότητες προκειμένου να επιτύχει επιθυμητά αποτελέσματα, να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για κατανόηση και εμπάθυνση των διδαχθέντων αλλά και περιθώρια για δοκιμές και πειραματισμούς επί των νέων ιδεών και γνώσεων, να διακατέχεται από ετοιμότητα προσαρμογών των διδακτικών διαδικασιών ανάλογα με τις προκύπτουσες κάθε φορά ανάγκες και, ακόμη, να θέτει σαφείς και επιτεύξιμες προσδοκίες για την εξέλιξη των μαθητών του (Lasley & Matezynski 1997, Craib 1998).

### **6. Καταληκτικές επισημάνσεις**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ως γνώρισμα την ενεργητική πρόσκτηση γνώσης, τον βιωματικό και διερευνητικό χαρακτήρα μάθησης, τις διαμαθητικές αλληλεπιδράσεις, τη γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην άρση των ανισοτήτων, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, καθώς προσαρμόζει τη μαθησιακή διαδικασία στις ανάγκες, τους ρυθμούς και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνει να επιφέρει τη μεγιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών από όλες τις μαθησιακές κατηγορίες. Τελικά, εφόσον γίνεται αντιληπτή η ανάγκη αναθεώρησης του «διδακτικώς σκέπτεσθαι», καθίσταται επιβεβλημένο να αναδομηθούν παγιωμένες διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες και αντιδραστικοί μηχανισμοί στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής διαδικασίας. Στον αντίποδα απαιτείται η ανάδυση διαφοροποίησης του τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας, καθώς επίσης και του τρόπου ανάδειξης της προοπτικής της.

### **Β' εφαρμογές**

#### **7. Εισαγωγικές επισημάνσεις**

Η συγγραφή και δημιουργία διδακτικού υλικού, πέραν από τη γνώση των θεμάτων που θα καλύψει, είναι αναγκαίο να στηρίζεται σε βασικές παιδαγωγικές αλλά και ψυχολογικές αρχές, προκειμένου να εκδηλώνεται η απαιτούμενη ψυχοπνευματική ενεργοποίηση όλων όσοι αξιοποιούν το υλικό αυτό, επιδιώκοντας την ενίσχυση της επιδιωκόμενης μάθησης τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού. Προς την επίτευξη αυτή, το διδακτικό υλικό πρέπει *«να έχει επικαιρότητα, να είναι ρεαλιστικό, να συσχετίζεται με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και να εδράζεται στις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις»* (Φλουρής 1991: 4051).

Στη βάση των ανωτέρω αρχών οι διδακτικοί σχεδιασμοί που ακολουθούν εδράζονται στις σύγχρονες θεωρητικές και επιστημονικές αντιλήψεις, επιδιώκοντας να δοθεί στον σύγχρονο εκπαιδευτικό ένα πλαίσιο έναρξης εσωτερικών προβληματισμών αλλά και ένα εφελτήριο ενεργοποίησης μιας διαφοροποιημένης διδακτικής προοπτικής.

## E. Κατσαρού & Μ.Λιακοπούλου (επιμ.)

Σε επίπεδο διδακτικό, οι διδακτικοί σχεδιασμοί διαφοροποιημένης διδασκαλίας που ακολουθούν κινούνται στη διδακτική λογική του μοντέλου διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Tomlinson, το οποίο δομείται ως εξής:

Σχεδιάγραμμα διδακτικής εφαρμογής  
με βάση το μοντέλο της Tomlinson (2005)

ΜΑΘΗΤΗΣ	ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ		
<i>Λειτουργικές Δυνατότητες</i>	1 <sup>ο</sup> επίπεδο: <i>Προσδιορισμός και Εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου</i>	2 <sup>ο</sup> επίπεδο: <i>Διαδικασία Εμβάθυνσης</i>	3 <sup>ο</sup> επίπεδο: <i>Επίτευξη Μαθησιακού Αποτελέσματος</i>
Μαθησιακή Ετοιμότητα	Διερεύνηση προϋπάρχουσας γνώσης	Ανάδυση προϋπάρχουσας γνώσης και συσχέτιση και προσαρμογή στα δεδομένα της νέας γνώσης	Αξιολόγηση των τελικών επιτεύξεων και ανατροφοδότηση
Κλίσεις και Τάσεις	Ανάδυση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο	Ενεργοποίηση των ενδιαφερόντων για το προς διδασκαλία αντικείμενο και προσαρμογή τους σε αυτό	Έλεγχος του επιπέδου επιρροής των ενδιαφερόντων στο μαθησιακό αποτέλεσμα
Μαθησιακή Δυναμική	Ταχύτητα και ρυθμός μάθησης: Πόσο προσεγγίσιμο είναι το περιεχόμενο μάθησης;	Δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών και δυναμικές αλληλεπιδραστικές επιρροές	Διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας

Η δομή του ανωτέρω μοντέλου μπορεί να λειτουργήσει σε οποιαδήποτε τάξη, με οποιαδήποτε σύνθεση και σε οποιαδήποτε ηλικιακή βαθμίδα. Το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο αλλά και οι διδακτικές σχεδιαστικές δυνατότητες που αναπτύσσονται μπορούν να αξιοποιηθούν από τάξεις οποιασδήποτε μαθητικής σύνθεσης, δηλαδή ανεξάρτητα από φύλο, οικογενειακή, οικονομική ή πολιτισμική προέλευση. Με αυτόν τον τρόπο λαμβάνει έναν πολυπολιτισμικό αλλά και διαπολιτισμικό χαρακτήρα και, ταυτόχρονα, μια πολυεπίπεδη διδακτική δυναμική που εστιάζει τόσο στο γνωστικό όσο και στο κοινωνικο-ψυχολογικό πεδίο.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο των διδακτικών σχεδιασμών, που ακολουθούν, επιδιώκεται η ενίσχυση κυρίως των κάτωθι παραμέτρων:

### α. Μνήμη

Ενίσχυση της μνημονικής διαδικασίας με την αξιοποίηση *μνημονικών στρατηγικών*, οι οποίες δομούνται από τον εκπαιδευτικό και αξιοποιούνται κατά τη



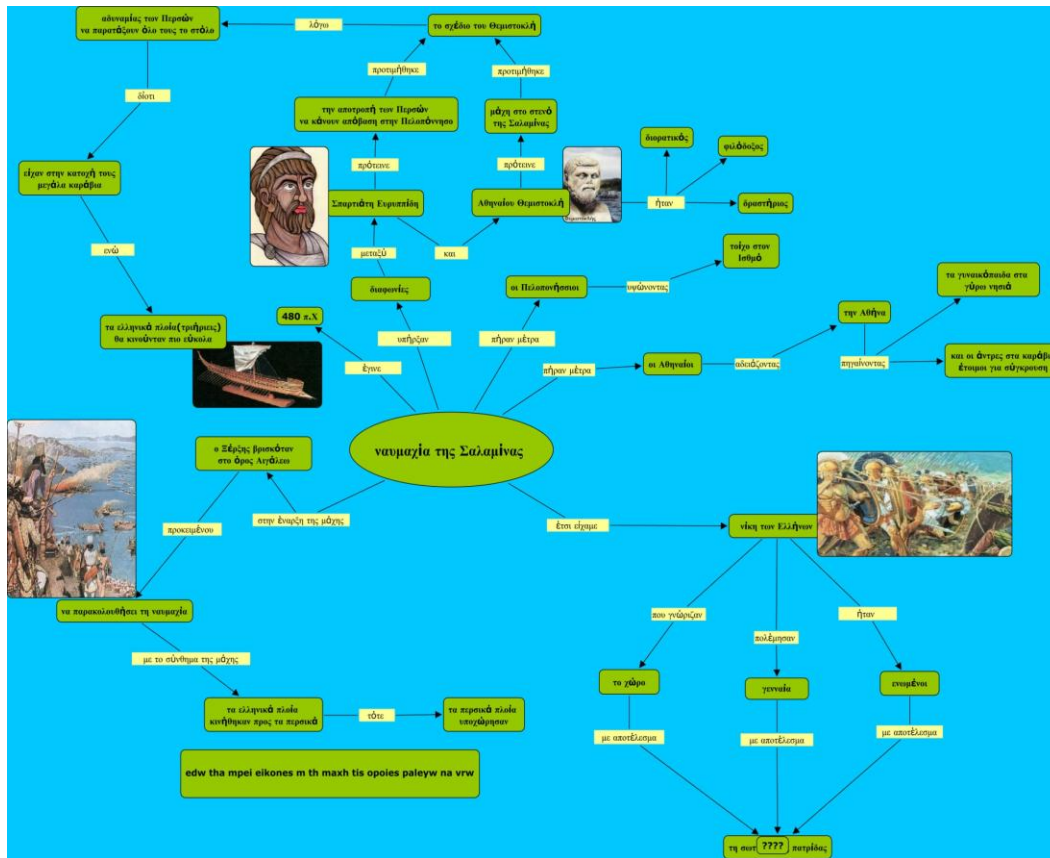
## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

μαθησιακή διαδικασία. Στοχεύουν στην επίτευξη της κωδικοποίησης του μαθησιακού περιεχομένου, το οποίο πρέπει να συγκρατηθεί στη μνήμη των μαθητών, μέσω της ανάδυσης συνειρμών μεταξύ της προς απομνημόνευση πληροφορίας και άλλων προγενέστερων που ήδη έχουν συγκρατηθεί στη μνήμη των μαθητών (Eggen & Kauchak 1992). Στο πλαίσιο των μνημονικών στρατηγικών περιλαμβάνονται: ρίμες, λέξεις κλειδιά, ακρωνύμια ή ακροστιχίδες, αναλογίες, νοερές εικόνες, οπτικοποιήσεις, κατηγοριοποιήσεις.

β. Οργάνωση των νεοαποκτημένων γνωστικών πληροφοριών

Η διαδικασία και η πραγμάτωση της οργάνωσης των νεοαποκτημένων γνωστικών πληροφοριών επηρεάζει σημαντικά πολλές άλλες λειτουργίες, όπως αυτή της αποθήκευσης και ανάκλησης, της προσοχής, της διαχείρισης του χρόνου και γενικότερα της ίδιας της μάθησης (Fuchs & Fuchs 2005). Η επίτευξη της ανωτέρω οργάνωσης απαιτεί άμεση, σαφή και συνεχή διδασκαλία σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο, μέσω της αξιοποίησης κατάλληλων κάθε φορά διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (Bender 2004). Μία από τις τεχνικές αυτές, η οποία συμβάλλει εποικοδομητικά στην όλη προσπάθεια, είναι η *μέθοδος της γνωστικής-νοηματικής χαρτογράφησης*, η οποία βασίζεται στις ακόλουθες παραμέτρους (Drapeau 2004): στη διατύπωση εννοιών, στη σχηματοποίηση σταδίων επεξεργασίας, στον εντοπισμό των μεταξύ τους σχέσεων με ένα δομημένο και συντονισμένο τρόπο, στην αξιοποίηση σχημάτων, παραστάσεων ή άλλων γραφικών μέσων σύνδεσης και παρουσίασης. Στόχος της τεχνικής αυτής είναι η οικοδόμηση νοήματος με δομημένο και συστηματικό τρόπο με βάση το πλαίσιο: στόχος διερεύνησης – ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης υποβάθρου – επεξεργασία – αναστοχασμός και έλεγχος της μάθησης (Dolan et al. 2006). Ειδικότερα, η χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας (Φορτούνη κ.ά. 2006), η οποία εκμεταλλεύεται την έμφυτη τάση των μαθητών για δημιουργία και έκφραση, ενώ συνάδει με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης που δίνουν έμφαση στον προσωπικό τρόπο που ο κάθε μαθητής δομεί τη γνώση ανάλογα με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και αναπαραστάσεις. Ταυτόχρονα, αποτελεί ισχυρό εργαλείο μάθησης, γιατί χρησιμεύει ως μοντέλο που βοηθά στην οργάνωση και στη δόμηση της γνώσης και την διατήρησή της για μακρά χρονική περίοδο. Ένα παράδειγμα εννοιολογικής χαρτογράφησης μπορεί να αποτελέσει το ακόλουθο με θέμα: «Η ναυμαχία της Σαλαμίνας»<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Στον σχεδιασμό της συγκεκριμένης χαρτογράφησης συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί: Γιαννακού Ιωάννα, Κίτσιου Κωνσταντίνα, Μητράκη Αικατερίνη και Παρασκευά Ιωάννα.



Άλλες τεχνικές οργάνωσης πληροφοριών αποτελούν οι ακόλουθες:

- Η χρήση *συστημάτων διερεύνησης*, η οποία βασίζεται σε σύνθετες γνωστικές διαδικασίες επεξεργασίας όπως για παράδειγμα η ενεργοποίηση των γνωστικών σχημάτων που κατέχουν οι μαθητές (Harris et al. 2003). Παραδειγματικά, η διαδικασία εφαρμογής της συγκεκριμένης τεχνικής έχει ως εξής: Αρχικά, παρουσιάζουμε στους μαθητές τη βασική έννοια της διδασκαλίας, π.χ. την έννοια της «ανακύκλωσης» και των ερωτημάτων που σχετίζονται με τον τρόπο που γίνεται η ανακύκλωση, σε τι χρησιμεύει και ωφελεί, ποια μέτρα έχουν ληφθεί για το θέμα αυτό. Στη συνέχεια, οι μαθητές ρωτώνται για τις λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό, όταν ακούνε τη λέξη «ανακύκλωση» και τι νομίζουν ότι είναι αυτή. Ακολούθως ενθαρρύνονται οι μαθητές να εκφράσουν και να ανταλλάξουν απόψεις. Μέσα από όλη τη διαδικασία οι μαθητές εξοικειώνονται βιωματικά με τη διαδικασία της ανακύκλωσης, η οποία σταδιακά γίνεται τρόπος ζωής για τους ίδιους.
- Οι *προκαταβολικοί οργανωτές*, που είναι παράγραφοι ή πίνακες στοιχείων γνώσης που θα αναφερθούν στην ενότητα ή στις ενότητες που θα ακολουθήσουν.
- Τα *Διαγράμματα οργάνωσης*, τα οποία λειτουργούν ως γραφικοί οργανωτές των πληροφοριών – εννοιών που υπάρχουν σε ένα κείμενο (Deshler et al. 1996).
- *Στρατηγικές δημιουργίας και αξιοποίησης σημειώσεων*, οι οποίες αποτελούν σύνθετες διαδικασίες, στις οποίες εμπλέκονται δεξιότητες ακρόασης, σύγκρισης ιδεών και

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

διάκρισης των σημαντικότερων σημείων και τη σύνδεσή τους με εποικοδομητικό και ορθά ιεραρχικό τρόπο.

Μία ακόμη επισήμανση αποτελεί ότι τα αντικείμενα μάθησης των διδακτικών σχεδιασμών, που παρουσιάζονται ακολούθως, εμπεριέχονται στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και εντοπίζονται στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Η επισήμανση αυτή είναι σημαντική, διότι αποδεικνύει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν απαιτεί ιδιαίτερες επιλογές διδακτικών αντικειμένων, αλλά χρησιμοποιώντας τα προβλεπόμενα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδακτικά αντικείμενα δίνει μια «άλλη» διδακτική και λειτουργική διάσταση και προοπτική. Επιπλέον, τυγχάνει εφαρμογής και σε οποιαδήποτε ηλικιακή σχολική βαθμίδα. Η πρώτη σχολική ηλικία -που παρουσιάζεται στα παρόντα διδακτικά σχέδια- έχει ενδεικτικό χαρακτήρα, επισημαίνοντας σε κάθε περίπτωση τη μεγάλη σπουδαιότητα, για την επιτυχή έκβαση μιας διδασκαλίας, που έχει η πρόκληση αλλά και η διατήρηση του ενδιαφέροντος σε όλο το φάσμα της διδακτικής διαδικασίας.

### 8. Ανάπτυξη-παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών

1<sup>η</sup> Διδακτική Εφαρμογή<sup>2</sup>

Τάξη εφαρμογής της διδασκαλίας: Β΄ Δημοτικού

Θέμα-αντικείμενο διδασκαλίας-μάθησης: *«Οι τέχνες στην Ελλάδα τα πολύ παλιά χρόνια»*

Κύριες αναφορές διδακτικού αντικείμενου: οι διάφορες μορφές τέχνης που αναπτύχθηκαν από τα πολύ παλιά χρόνια στην Ελλάδα, όπως: η αγγειοπλαστική, η κατασκευή σφραγίδων και κοσμημάτων και η ζωγραφική τοιχογραφιών.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και πρότερες αντιλήψεις ή ιδέες των μαθητών:

Αναμένεται οι μαθητές να έχουν κάποια σχετική εξοικείωση με τις μορφές τέχνης που άνθισαν κατά την περίοδο των αρχαιοελληνικών χρόνων, στα χρόνια του κυκλαδικού πολιτισμού, καθώς και κατά τη μινωική εποχή. Η προαπαιτούμενη αυτή γνώση μπορεί να έχει σχηματοποιηθεί από τις σχετικές αναφορές στα αντίστοιχα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος.

Σκοπός

Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις διάφορες μορφές τέχνης που αναπτύχθηκαν κατά τους αρχαιοελληνικούς χρόνους.

Επιμέρους στόχοι:

Γνωστικοί

- Να αναφέρουν τα είδη τέχνης που άνθισαν στα χρόνια της ιστορικής περιόδου που μελετάται.

---

<sup>2</sup> Ο συγγραφέας ευχαριστεί τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς κα Αγγελική Γκλεζάκη και κα Μαρία Μπίμπα, καθώς και τον συνάδελφο κ. Διονύσιο Υφαντή για το έναυσμα που του παρείχαν στη συγγραφή του παρόντος κειμένου και την πιλοτική εφαρμογή των προτεινόμενων εφαρμογών.

## E. Κατσαρού & Μ.Λιακοπούλου (επιμ.)

---

- Να εξηγούν τις τεχνικές κατασκευής των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων εκείνης της εποχής.
- Να αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των αντικειμένων της τέχνης στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων εκείνης της περιόδου.
- Να διακρίνουν τα στοιχεία που τους ενδιαφέρουν μελετώντας κείμενα, παρατηρώντας εικόνες και παρακολουθώντας βίντεο.

### Συναισθηματικός

- Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

### Κοινωνικός

- Να εξοικειωθούν με την εργασία σε ομάδες, επεκτείνοντας τις επικοινωνιακές τους ικανότητες.

### Ψυχοκινητικός

- Να εξασκηθούν στη δημιουργία αντικειμένων με πηλό ή στη ζωγραφική τοιχογραφιών με τη βοήθεια των κηρομπογιών.

Χρονική διάρκεια: Ένα διδακτικό 2ωρο

### Υλικοτεχνική υποδομή

Θρανιά τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο που να ευνοούν την εργασία των μαθητών σε ομάδες, Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας, πηλός, πλαστελίνη, χαρτί του μέτρου, μολύβια, κηρομπογιές, χαρτόνια σε μέγεθος Α4, τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, φύλλο εργασίας, σημειωματάριο.

### Μεθοδολογία

Θα εφαρμοστεί η μέθοδος εργασίας των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας με στοιχεία ερωτηματικής-διαλογικής μορφής διδασκαλίας και επίδειξης αντικειμένων, προωθώντας την παρατήρηση και την ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση με αυτενέργεια και αυτόνομο τρόπο.

### Πρώτη φάση: Προετοιμασία τάξης για διδασκαλία με μικρές ομάδες μαθητών

Οι μαθητές κάθονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Το έναυσμα διερεύνησης της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών γίνεται με ερωτήσεις που απευθύνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές. Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη διαλόγου με αφορμή τα δεδομένα των ερωτήσεων αυτών, προκειμένου να επιτευχθεί η εστίαση στο θέμα της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Οι τίτλοι των αντίστοιχων μαθημάτων των σχολικών εγχειριδίων λειτουργούν ως προκαταβολικοί οργανωτές και προετοιμάζουν τους μαθητές για όσα πρόκειται να διδαχτούν στη συνέχεια. Δίνονται εξηγήσεις-κατευθύνσεις για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί και διατυπώνονται οι διδακτικοί στόχοι. Μοιράζονται τα φύλλα εργασίας με οδηγίες προς όλες τις ομάδες αλλά και επισημάνσεις που αφορούν την κάθε ομάδα χωριστά.

### Δεύτερη φάση: Επεξεργασία στο πλαίσιο των ομάδων

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Αρχικά οι μαθητές διαβάζουν τις σχετικές πληροφορίες του περιεχομένου του θέματος από το σχετικό μέσο πληροφόρησης (εγχειρίδιο και ανάλογο φύλλο πληροφόρησης) και επιχειρούν τον εντοπισμό βασικών στοιχείων που αφορούν το προς πραγμάτευση αντικείμενο. Παρατηρούν εικόνες και παρακολουθούν ένα βίντεο με τη βοήθεια του Η/Υ και του βιντεοπροβολέα από σχετική ιστοσελίδα στο διαδίκτυο. Κρατούνται σημειώσεις που μπορούν να φανούν χρήσιμες στη συνέχεια της διδακτικής διαδικασίας. Ακολούθως, εργάζονται στις ομάδες τους, όπου πραγματεύονται διαφορετικό θέμα η καθεμιά (αγγεία, σφραγίδες, κοσμήματα, τοιχογραφίες). Με τα υλικά που τους διατίθενται και με τη βοήθεια του σχολικού εγχειριδίου επεξεργάζονται το θέμα τους. Η κάθε ομάδα εργάζεται στη βάση των ακόλουθων αξόνων, αφού προηγουμένως δίνονται οι εξής οδηγίες:

- Διαβάζονται σιωπηρά σχετικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, παρατηρώντας παράλληλα τις σχετικές εικόνες, προσέχοντας ιδιαίτερα τα σημεία που αφορούν την κάθε ομάδα.
- Παρατηρούμε τις εικόνες που βλέπουμε με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του βιντεοπροβολέα, προσέχοντας τις επιμέρους λεπτομέρειες που σχετίζονται με το βίντεο που θα προβληθεί και αναφέρεται στον αρχαιολογικό χώρο της Κνωσού στην Κρήτη. Όπου είναι απαραίτητο, κρατούνται σημειώσεις στο σημειωματάριο, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν αργότερα στην εργασία της ομάδας.
- Έναρξη εργασίας στις ομάδες

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει την ακόλουθη δραστηριότητα:

Ομάδα 1: Στην 1<sup>η</sup> ομάδα ανατίθεται η δημιουργία αγγείων με πηλό σαν κι εκείνα της μινωικής εποχής. Στους μαθητές δίνονται διάφορα σχήματα και μεγέθη στον πηλό, ώστε πάνω σε αυτόν να χαράξουν με το μολύβι τους σχέδια εμπνευσμένα από τη φύση, όπως λουλούδια, φύλλα, ζώα, ψάρια κ.ά.

Ομάδα 2: Η 2<sup>η</sup> ομάδα κατασκευάζει σφραγίδες από πηλό. Κάποιες από αυτές μπορούν να έχουν και το σχέδιο δαχτυλιδιού. Όταν στεγνώσουν, τις πιέζουν πάνω σε επίπεδα κομμάτια πλαστελίνης και βλέπουν το αποτύπωμά τους.

Ομάδα 3: Με τον πηλό και το μολύβι οι μαθητές της 3<sup>ης</sup> ομάδας δημιουργούν διάφορα κοσμήματα (βραχιόλια, σκουλαρίκια, δαχτυλίδια κ.ά.) σαν κι αυτά που έφτιαχναν οι χρυσοχόοι στη μινωική Κρήτη.

Ομάδα 4: Στην 4<sup>η</sup> ομάδα οι μαθητές προσπαθούν να ζωγραφίσουν με κηρομπογιές στο χαρτί του μέτρου τοιχογραφίες, όπως εκείνες που έφτιαχναν στην Κρήτη των μινωικών χρόνων. Ζωγραφίζουν λουλούδια, ζώα, πρίγκιπες και πριγκίπισσες, ακροβάτες κ.ά.

Ομάδα 5: Σε χαρτί του μέτρου οι μαθητές της 5<sup>ης</sup> ομάδας ζωγραφίζουν με τις κηρομπογιές την καταστροφή της μινωικής Κρήτης μετά από την έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας, όπως τη φαντάζονται. Έτσι, δημιουργούν μια ακόμη ξεχωριστή τοιχογραφία που αναπαριστά το τέλος του μινωικού πολιτισμού.

Σε όλη τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών στις ομάδες τους ο εκπαιδευτικός περιφέρεται ανάμεσα στις ομάδες, παρακολουθεί την πρόοδο των εργασιών τους, τις υποστηρίζει και παρέχει έμμεση καθοδήγηση στις προσπάθειές τους, όπου και όταν αυτό είναι αναγκαίο.

## E. Κατσαρού & Μ.Λιακοπούλου (επιμ.)

---

Τρίτη φάση: Παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη

Όταν οι ομάδες εργασίας ολοκληρώσουν το έργο τους, παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα-δημιουργήματά τους, αναφέρονται στις τυχόν δυσκολίες, που αντιμετώπισαν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους για την εμπειρία που βίωσαν. Κατόπιν, προωθείται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δια-ομαδική συζήτηση και διατυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα για την τέχνη στους αρχαιοελληνικούς χρόνους.

Τέταρτη φάση: Αξιολόγηση

Κατά την αξιολόγηση ελέγχεται το επίπεδο επίτευξης των διδακτικών στόχων. Για τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία η αξιολόγηση γίνεται με βάση τις σημειώσεις που κρατά ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη συμμετοχή των μελών της κάθε ομάδας στην εργασία που τους ανατέθηκε, τον βαθμό συνεργατικότητας ανάμεσά τους, καθώς και αναφορικά με τα αποτελέσματα της ομαδικής τους δουλειάς. Επιπλέον, η έκθεση των δημιουργημάτων τους σε κάποιο χώρο του σχολείου μπορεί να αποτελέσει μια ακόμη μορφή αξιολόγησης της δουλειάς τους.

2<sup>η</sup> Διδακτική εφαρμογή<sup>3</sup>

Τάξεις εφαρμογής της διδασκαλίας: Α' και Β' Δημοτικού

Θέμα-αντικείμενο: *«Γνωρίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα μέσα από αφηγήσεις και εικόνες»*

Διάρκεια: Ένα διδακτικό 2ωρο

Στόχοι:

Γνωστικός

Να καλλιεργηθεί η γλωσσική έκφραση των μαθητών μέσω της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Κοινωνικός

Οι μαθητές να αναπτύξουν πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας.

Συναισθηματικοί

Οι μαθητές να:

Αναγνωρίσουν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός).

Αποδέχονται, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά.

Αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων.

Συνδέουν το συναίσθημα με την πηγή που το προκαλεί.

Αντιληφθούν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι αντίδρασης σε κάποιο συναίσθημα, αλλά κάποιοι από αυτούς πρέπει να αποφεύγονται.

---

<sup>3</sup> Ο συγγραφέας ευχαριστεί τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς κα Κιούση Ελένη και κ. Κολιό Δημήτρη για το έναυσμα που παρέιχαν και την πιλοτική εφαρμογή της προτεινόμενης εφαρμογής.

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

### Ψυχοκινητικός

Οι μαθητές να εκφράσουν συναισθήματα μέσω του χορού, του τραγουδιού, θεατρικών δρώμενων και της ζωγραφικής.

### Μεθοδολογία

Πρώτη φάση: Προετοιμασία τάξης για διδασκαλία με μικρές ομάδες μαθητών

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων μαθητών, προκειμένου να προωθηθούν βιωματικές διαδικασίες μάθησης που θα προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την απελευθέρωση της δημιουργικότητάς του, την ανάληψη ευθύνης για την πορεία της μάθησής του, την επίτευξη της συνεργασίας του με τους συμμαθητές του και την αντιμετώπιση πιθανών συγκρούσεων. Ακολουθεί από τον εκπαιδευτικό η αφήγηση του παραμυθιού, το οποίο για τη συγκεκριμένη περίπτωση είναι «Ο εγωιστής γίγαντας» του Όσκαρ Ουάλντ. Μετά το πέρας της αφήγησης ακολουθούν ερωτήσεις γνωστικής και συναισθηματικής προσέγγισης του παραμυθιού.

Δεύτερη φάση: Επεξεργασία στο πλαίσιο των ομάδων

Μετά το πέρας της αφήγησης δίνονται σε κάθε ομάδα διαφοροποιημένες ερωτήσεις κατανόησης του παραμυθιού, προκειμένου να επιτευχθεί με διαφοροποιημένο τρόπο η προσέγγιση των βασικών παραμέτρων του παραμυθιού, κυρίως όμως να επιτευχθεί η αναγνώριση των εκφραζόμενων συναισθημάτων που προκύπτουν από τους ήρωες του παραμυθιού.

Ακολούθως, στην ολομέλεια της τάξης κάθε ομάδα καταθέτει τις απόψεις της και στη συνέχεια επιχειρείται η ανάδυση προσωπικών εμπειριών των μαθητών από καταστάσεις στις οποίες βίωσαν παρόμοια συναισθήματα με τους ήρωες του παραμυθιού. Κατόπιν αναπτύσσεται συζήτηση στην οποία επιδιώκεται να υπάρξει συσχέτιση των συναισθημάτων των μαθητών με τα συναισθήματα του γίγαντα του παραμυθιού, επιχειρώντας ταυτόχρονα να εντοπίσουν ποιες εικόνες του παραμυθιού απεικονίζουν διάφορα συναισθήματα. Οι μαθητές επιστρέφουν στις ομάδες τους και δημιουργούν κατάλογο συναισθημάτων που προκύπτουν από τις εικόνες του παραμυθιού. Στον κατάλογο αυτό τους ζητείται δίπλα σε κάθε συναίσθημα που εντοπίζουν να βρίσκουν και να καταγράφουν το αντίθετό του: π.χ. αγάπη-μίσος, χαρά-λύπη, θυμός-ηρεμία, κακία-καλοσύνη, ευτυχία-δυστυχία και άλλα σχετικά.

Τρίτη φάση: Επέκταση της επεξεργασίας

Οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση των ανωτέρω καταλόγων τους αναρτούν σε εμφανή σημεία της τάξης, ώστε να είναι ορατοί από όλους τους συμμαθητές τους. Επιστρέφοντας στις ομάδες τους ο εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα αντίγραφα από έργα διάφορων ζωγράφων, στα οποία απεικονίζονται πρόσωπα που εκφράζουν συναισθήματα. Δείγματα αντιγράφων μπορεί να είναι τα ακόλουθα:



Οι μαθητές παρατηρούν τα αντίγραφα των πινάκων ζωγραφικής και προσπαθούν να περιγράψουν τα συναισθήματα που νομίζουν ότι νιώθουν οι άνθρωποι που απεικονίζονται σε αυτά. Ως βοηθητικές ερωτήσεις στην προσπάθειά τους καταγράφονται οι εξής: «Πώς νιώθουν οι άνθρωποι αυτοί»; «Τι πιθανόν τους συνέβη»; και άλλες παρόμοιες ερωτήσεις.

Οι μαθητές συνεργαζόμενοι και πάλι στις ομάδες τους επιχειρούν να σκισάρουν με αυθόρμητο τρόπο, αλλά συλλογικά όλα μαζί τα μέλη των ομάδων, πρόσωπα με διαφορετικές συναισθηματικές εκφράσεις. Παρακινούνται να σχηματοποιήσουν και την δική τους έκφραση για το πώς ενδεχόμενα νιώθουν τη συγκεκριμένη στιγμή.

Στη συνέχεια, τα μέλη κάθε ομάδας καλούνται να φανταστούν ένα διαφορετικό τέλος στο παραμύθι του Όσκαρ Ουάιλντ. Η δραστηριότητα συνοδεύεται από το τραγούδι «Είμαι ένας γίγαντας». Οι μαθητές παροτρύνονται να συγχρονιστούν με τους στίχους εκφράζοντάς τους με αυτοσχεδιασμούς κινήσεων του σώματός τους. Εξελικτικά η ένταση της μουσικής χαμηλώνει και οι μαθητές προσπαθούν να εκφράσουν τα συναισθήματα που ένιωθαν ακούγοντας τους στίχους του τραγουδιού.

#### Τέταρτη φάση: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση γίνεται με τη χρήση ενός σύντομου γραπτού ερωτηματολογίου που συμπληρώνεται από την κάθε ομάδα. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να ελεγχθούν τα ακόλουθα σημεία:

- Στο γνωστικό επίπεδο: Μπορούν οι μαθητές να ονοματίσουν συναισθήματα, να τα αναγνωρίσουν και να τα διαχωρίσουν;
- Στο επίπεδο των ικανοτήτων: Καλλιεργήθηκαν ικανότητες όπως: η προσεκτική ακρόαση, λήψη απόφασης, η εργασία σε ομάδα, η υπευθυνότητα ή η επιδεξιότητα; Σε επίπεδο εκδήλωσης ενδιαφέροντος: Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για το πρόγραμμα; Ποιες δραστηριότητες τους άρεσαν περισσότερο; Στα ανωτέρω επίπεδα επιχειρείται ο εντοπισμός του βαθμού συμμετοχής των μαθητών, η αλλαγή στάσεων ή αντιδράσεων σε καταστάσεις που γεννούν αρνητικά συναισθήματα, καθώς επίσης και ο τρόπος που διαχειρίζονται πλέον τα συναισθήματά τους θετικά και αρνητικά.

#### 3<sup>η</sup> Διδακτική Εφαρμογή<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Ο συγγραφέας ευχαριστεί τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς κα Δήμου Ελένη, κα Κάλια Ευσταθία, κ. Παπαθανασίου Απόστολο και κ. Σπέντζα Μιχαήλ για την προθυμία που παρείχαν και την πιλοτική υλοποίηση της προτεινόμενης εφαρμογής.



# Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Τάξη εφαρμογής της διδασκαλίας: Α΄ Δημοτικού

Θέμα-αντικείμενο διδασκαλίας-μάθησης: «Γεωμετρικά σχήματα»

Διάρκεια: Ένα διδακτικό 2ωρο

Γενικός Σκοπός

Οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης των βασικών γεωμετρικών σχημάτων που βρίσκονται γύρω τους.

Επιμέρους Στόχοι:

Οι μαθητές να είναι ικανοί:

- Να αναγνωρίζουν γεωμετρικά σχήματα σε αντικείμενα της καθημερινότητας.
- Να διαχωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα με βάση τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, ανεξάρτητα από το μέγεθός τους ή τη θέση στην οποία βρίσκονται τα σχήματα.
- Να χαράζουν σε τετραγωνισμένο χαρτί τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα.
- Να δημιουργούν ζωγραφιές αξιοποιώντας γεωμετρικά σχήματα.

Πρώτη φάση: Προετοιμασία τάξης για διδασκαλία με μικρές ομάδες μαθητών

Οι μαθητές οργανώνονται σε τέσσερις ομάδες εργασίας, σε κάθε μία από τις οποίες δίνεται εποπτικό υλικό γεωμετρικών σχημάτων, προκειμένου αφενός να αναδυθεί προϋπάρχουσα γνώση και αφετέρου να προβούν σε συστηματικότερη παρατήρηση επ' αυτών.

Δεύτερη φάση: Επεξεργασία στο πλαίσιο των ομάδων

Σε κάθε ομάδα δίνεται ο ακόλουθος πίνακας του Kandinsky



και οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τα γεωμετρικά σχήματα και να καταγράψουν πόσα εμφανίζονται από κάθε κατηγορία (π.χ. 12 τετράγωνα, 4 κύκλοι κλπ).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός αφήνει σε διαφορετικά σημεία της αίθουσας διάφορα αντικείμενα, όπως: μπάλες του τένις, κουτιά παπουτσιών, σπирτόκουτα, γόμες κλπ., ενώ στους μαθητές μοιράζονται 4 φύλλα χαρτιού που στο καθένα είναι σχεδιασμένο ένα γεωμετρικό σχήμα και ζητείται από κάθε ομάδα να αναγνωρίσει ποιο γεωμετρικό σχήμα έχει, να γράψει την ονομασία του, να ψάξει στην αίθουσα και να καταγράψει στο φύλλο της αντικείμενα που αντιστοιχούν στο γεωμετρικό σχήμα που

## **E. Κατσαρού & Μ.Λιακοπούλου (επιμ.)**

---

έχει. Στη συνέχεια, γίνεται η παρουσίαση των ενεργειών και των αποτελεσμάτων κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης.

Τρίτη φάση: Επέκταση επεξεργασίας

Αξιοποιώντας την τεχνική της ιδεοθύελλας καταγράφονται στον πίνακα λέξεις που έρχονται αυθόρμητα στη σκέψη των μαθητών, όταν προσφωνούνται οι λέξεις τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος, ορθογώνιο. Έτσι σχηματίζεται ένα σύνολο λέξεων. Στη συνέχεια δίνεται και πάλι σε κάθε ομάδα ένα φύλλο στο οποίο υπάρχει ένα γεωμετρικό σχήμα, διαφορετικό για κάθε ομάδα, και οι μαθητές καλούνται στις ομάδες τους να φτιάξουν μια ιστορία αξιοποιώντας λέξεις που προέκυψαν από την ιδεοθύελλα αλλά σχετίζονται με το γεωμετρικό σχήμα που έχουν στο φύλλο που τους δόθηκε. Οι ιστορίες των ομάδων ακούγονται στην ολομέλεια της τάξης και στη συνέχεια αναρτώνται σε εμφανές σημείο της αίθουσας.

Ακολούθως, το σύνολο των μαθητών χωρίζεται σε 2 ομάδες. Η πρώτη ομάδα ονομάζεται «Οι μικροί πολεοδόμοι» και η δεύτερη «Οι μικροί καλλιτέχνες». Στην πρώτη ομάδα δίνεται ένα κουτί που έχει μέσα χαρτιά κανσόν, εφημερίδες, περιοδικά, κόλλα και ψαλίδι. Ζητείται από τους μαθητές να φτιάξουν την πόλη των ονείρων τους μόνο με σχήματα που θα κολλήσουν σε χαρτί του μέτρου και, όταν τελειώσουν το έργο τους, να ονοματίσουν την πόλη τους. Στην άλλη ομάδα δίνεται ένα κουτί με το ίδιο περιεχόμενο με το κουτί της πρώτης ομάδας και τους ζητείται να δημιουργήσουν τον δικό τους άνθρωπο μόνο με σχήματα που θα κολλήσουν σε χαρτί του μέτρου. Τα τελικά προϊόντα της εργασίας των δύο ομάδων αναρτώνται σε εμφανή σημεία της αίθουσας.

Τέταρτη φάση: Αξιολόγηση

Κατά την αξιολόγηση ελέγχεται το επίπεδο επίτευξης των διδακτικών στόχων. Για τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία, στο πλαίσιο της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός ελέγχει το επίπεδο συμμετοχής των μελών της κάθε ομάδας στην εργασία που τους ανατέθηκε, τον βαθμό συνεργατικότητας ανάμεσά τους, καθώς και αναφορικά με τα αποτελέσματα της ομαδικής τους δουλειάς. Επιπλέον, η έκθεση των δημιουργημάτων τους σε κάποιο χώρο του σχολείου μπορεί να αποτελέσει μια ακόμη μορφή αξιολόγησης της δουλειάς τους.

### **9. Αντί επιλόγου...**

Η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη, καθώς το σύνολο των μαθητών οποιασδήποτε τάξης αποτελεί ανομοιογενή πληθυσμό. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς το φύλο, την εθνικότητα, την κοινωνική προέλευση, το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις νοητικές ικανότητες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, το γλωσσικό επίπεδο, τα κίνητρα για επίδοση, τον ρυθμό μάθησης. Η πολυπλοκότητα των διατομικών και ενδοατομικών διαφορών οδηγεί στη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της οργάνωσης της διδασκαλίας και μάθησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ως γνώρισμα την ενεργητική πρόσκτηση γνώσης, τον βιωματικό και διερευνητικό χαρακτήρα μάθησης, τις διαμαθητικές αλληλεπιδράσεις, τη γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί, ακόμη κι αν οι ίδιοι δε χρησιμοποιούν στρατηγικές διαφοροποίησης στη διδακτική τους πράξη,

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητά τους και την αναγκαιότητα για διεύρυνση της εφαρμογής τους, ειδικά για την άρση των ανισοτήτων, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμόζει τη μαθησιακή διαδικασία στις ανάγκες, τους ρυθμούς και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνει να επιφέρει τη μεγιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών από όλες τις μαθησιακές κατηγορίες.

Τελικά, εφόσον γίνεται αντιληπτή η ανάγκη αναθεώρησης του «διδασκτικώς σκέπτεσθαι», καθίσταται επιβεβλημένο να αναδομηθούν παγιωμένες διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες και αντιδραστικοί μηχανισμοί στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής διαδικασίας. Στον αντίποδα απαιτείται η ανάδυση διαφοροποίησης του τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας, καθώς επίσης και του τρόπου ανάδειξης της προοπτικής της. Οι διδακτικοί σχεδιασμοί του παρόντος κειμένου επιχειρούν να συμβάλουν στην προσπάθεια αυτή, λειτουργώντας ως μια ενδεικτική αφετηρία αλλά και ως μια παρότρυνση διδακτικών πειραματισμών και λειτουργικών ανατροπών.

### Βιβλιογραφία

- Azmitia, M. (1999). *Αλληλεπίδραση συνομηλίκων: εξελικτικά, θεωρητικά και μεθοδολογικά θέματα*, μτφρ. Α. Παπαγεωργιάτου. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βαλιάντη, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Διαθέσιμο: [http://diaforopiisi.net/arhra/Diaforopiisi\\_proupotheseis\\_themata\\_pros\\_syzitisi\\_paid\\_etai\\_2008pdf](http://diaforopiisi.net/arhra/Diaforopiisi_proupotheseis_themata_pros_syzitisi_paid_etai_2008pdf)
- Βαστάκη, Σ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 12, 121-135.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and Diversity in the Primary School*, London: Routledge.
- Bender, W. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies (5th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Caldwell, B. & Spinks, J. (1999). *Leading the self-managing school*. London: Falmer.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Becoming critical*. London: Falmer Press.
- Craib, I. (1998). *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία*, μτφρ. Μ. Τζιαντζή & Π. Λέκκα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Deshler, D., Ellis, E. & Lenz, B. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: strategies and methods*. Denver, CO: Love Publishing.
- Dolan, R. B., Murray, E. A., & Strangman, N. (2006). *Mathematics instruction and assessment for middle school students in the margins: students with learning disabilities, students with mild mental retardation, and students who are English language learners*. CAST.
- Drapeau, P. (2004). *Differentiated instruction. Making it work*. New York, NY: Scholastic Teaching Resources.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1992). *Educational Psychology: classroom connections*. New York, NJ: Glencoe/Mcgraw – Hill.

- Fuchs, L. S & Fuchs, D. (2005). Enhancing mathematical problem solving with students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 39, 45-57.
- Harris, M. (2002). *Developmental Psychology: a students' handbook*. New York: Psychology Press.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35, 1-16.
- Hopf, D. (1982). Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας, μτφρ. Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας-μάθησης. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-39.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουγιουμουτζάκης, Ι. (1997). *Αναπτυξιακή ψυχολογία: παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Lasley, T. & Matezynski, T. (1997). *Strategies for teaching in a diverse society: instructional models*. Belmont CA: Wadsworth Publishing Company.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π. (2002). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Popper, K. (2004). *Όλοι οι άνθρωποι είναι φιλόσοφοι*, μτφρ. Μ. Παπανικολάου. Αθήνα: Μελάρι.
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tomlinson, C. A. (1997). *Differentiating instruction: facilitator's guide*. Alexandria VA: ASCD
- Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2<sup>ed</sup> ed.)*. NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, μτφρ. Χρ. Θεοφιλίδης & Δεσ. Μαρτίδου-Φορσιέ, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1991). Προγράμματα Αναλυτικά. Στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*, 7, 4051-4054. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Φορτούνη Τ., Κομματάς Ν., Αλεξανδράτος Γ. & Ράπτη Α.(2006). *Οι Χάρτες Εννοιών στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού: όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χρυσafiδης, Κ. (2005). *Βιοματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π. & Καριώτογλου, Π. (1993). Επικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνεργασία δασκάλου-μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7, 34-41.