



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**«ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΕΦΑΡΜΟΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»**

ΜΗΤΣΗ ΠΟΛΥΞΕΝΗ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2020

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:

Επιβλέπουσα: **Σακελλαρίου Μαρία**, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη:

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κουτσελίνη Μαίρη, Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου

Η επταμελής εξεταστική επιτροπή

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κουτσελίνη Μαίρη, Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου

Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μορφίδη Ελένη, Επίκουρος Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τσώλη Κωνσταντίνα, Επίκουρος Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

Στους λατρεμένους μου γονείς.....
πυξίδα και φως της ζωής μου

‘Developmentally Appropriate Practices and Quality in Education in the context of Differentiated Instruction in preschool and primary school age’

"Don't try to fix the students, fix ourselves first. The good teacher makes the poor student good and the good student superior. When our students fail, we, as teachers, too, have failed."

(Marva Collins, 2003)

‘Μην προσπαθείτε να βελτιώσετε τους μαθητές αν πρώτα δεν βελτιώσετε τους εαυτούς σας. Ο καλός δάσκαλος κάνει τους αδύναμους μαθητές καλούς και τους καλούς μαθητές άριστους. Όταν οι μαθητές αποτύχουν, κι εμείς ως δάσκαλοι αποτύχαμε επίσης.’

(Marva Collins, 2003)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	13
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	15
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	17
ABSTRACT	19
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	20

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η Προβληματική της μελέτης

1.1 Περίληψη	27
1.2 Διατύπωση του προβλήματος.....	27
1.3 Αναγκαιότητα της μελέτης.....	33
1.4 Σκοπός της μελέτης	35
1.5 Επιμέρους στόχοι της έρευνας	36
1.6 Ερευνητικά ερωτήματα.....	37
1.7 Ερευνητικές Υποθέσεις.....	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Θεωρητική πλαισίωση και Φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

2.1 Περίληψη	40
2.2 Θεωρητική δόμηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	40
2.2.1 Η θεωρία του εποικοδομισμού.....	40
2.2.2 Οι Πολλαπλοί τύποι Νοημοσύνης.....	45
2.2.3 Η Ατομική μοναδικότητα.....	49
2.3 Επιστημολογική τεκμηρίωση της έννοιας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	51
2.3.1 Ανάλυση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μακρο-επίπεδο	59
2.3.2 Ανάλυση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μικρο-επίπεδο	60
2.4 Εννοιολογικές προσεγγίσεις και οριοθετήσεις.....	61

2.5 Διαχρονική προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	70
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η αξιοποίηση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

3.1 Περίληψη	76
3.2 Εννοιολογική προσέγγιση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων	76
3.3 Κοινωνικοπολιτισμική και ιστορική προσέγγιση των Αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.....	79
3.4 Λόγοι εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	84
3.5 Βασικές αρχές των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	88
3.6 Παράγοντες που επιδρούν στην αξιοποίηση των Αναπτυξιακά κατάλληλων Προγραμμάτων.....	98
3.7 Αποτελεσματικότητα εφαρμογής Αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών στη προσχολική και σχολική ηλικίας	103

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Πρακτική Εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

4.1 Περίληψη	109
4.2 Δομικά χαρακτηριστικά στο σχεδιασμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.....	109
4.2.1 Διαφοροποίηση με άξονα τον μαθητή.....	112
4.2.2 Διαφοροποίηση με άξονα το Αναλυτικό Πρόγραμμα	118
4.2.3 Διαφοροποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος.....	120
4.3 Βασικά χαρακτηριστικά για το σχεδιασμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.....	123
4.4 Μορφές διαφοροποίησης στην πειραματική και διδακτική διαδικασία	128
4.5 Προϋποθέσεις αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.....	130
4.6 Εμπόδια στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	136
4.7 Η αναγκαιότητα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	141
4.8 Προγραμματισμός και Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	148

4.9 Βασικές δομές του διδακτικού σχεδιασμού της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.....	151
4.10 Διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	153
4.10.1 Διδακτικές στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	153
4.10.2 Τεχνικές εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.....	167
4.11 Η Αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησηκαι Μάθηση	184
4.12 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.....	191

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Η ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

5.1 Περίληψη	202
5.2 Η έννοια της ποιότητας στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση.....	202
5.3 Χαρακτηριστικά της ποιότητας της εκπαίδευσης	207
5.3.1 Διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας	209
5.3.2 Δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας.....	211
5.4 Η σημασία και η αποτελεσματικότητα της ποιότητας.....	214
5.5 Η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης	219
5.6 Δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης	223

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Μεθοδολογία της Έρευνας

6.1 Περίληψη	232
6.2 Η Διαδικασία της έρευνας.....	232
6.3 Η Πιλοτική Διαδικασία.....	236
6.4 Το Δείγμα της Έρευνας.....	239

6.5 Περιορισμοί της έρευνας	240
6.6 Επιλογή Μέσων Συλλογής Δεδομένων	241
6.7 Οι Μεταβλητές	249
6.8 Η συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου.....	250
6.9 Πειραματική Εφαρμογή.....	251
6.9.1 Επιμορφωτικά εργαστηριακά σεμινάρια	251
6.9.2 Πειραματικός σχεδιασμός.....	255
6.9.3 Άμεση παρατήρηση	256
6.9.4 Ημι-δομημένη Συνέντευξη.....	257
6.9.5 Μέσα συλλογής δεδομένων	259
6.9.6 Μεθοδολογική προσέγγιση	265
6.9.7 Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας της πειραματικής εφαρμογής.....	268
6.10 Δεοντολογία της έρευνας.....	269
6.11 Είδη δεδομένων και στατιστικές τεχνικές.....	270
6.12 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	271
6.12.1 Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης των εκπαιδευτικών	271
6.12.2 Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης των ερευνητών στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή.....	273
6.12.3 Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης των ερευνητών στις ομάδες χωρίς την πειραματική εφαρμογή	275

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

7.1 Περίληψη	279
7.2 Δημογραφικά Στοιχεία.....	279
7.3 Αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησηκαι Μάθηση	282
7.4 Αποτελέσματα των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης	292
7.5 Συγκριτική ανάλυση των απόψεων Δασκάλων και Νηπιαγωγών σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και την ποιότητα στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	293

7.5.1 Συγκριτική ανάλυση των απόψεων Δασκάλων και Νηπιαγωγών σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση	293
7.5.2 Συγκριτική ανάλυση των Δασκάλων και Νηπιαγωγών σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης	294

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και Ποιότητα στην εκπαίδευση στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλία στην προσχολική και σχολική ηλικία (Πειραματική Εφαρμογή ετήσιας διάρκειας)

8.1 Περίληψη	298
8.2 Εισαγωγή.....	298
8.3 Το Χρονικό συλλογής του ερευνητικού υλικού.....	302
8.4 Δημογραφικά-Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Ερευνητών	303
8.5 Σύγκριση Αποτελεσμάτων Πειραματικών τάξεων και τάξεων Ελέγχου.....	305
8.5.1 Πειραματικές Τάξεις και Τάξεις Ελέγχου πριν την πειραματική εφαρμογή	305
8.5.2 Πειραματικές τάξεις πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή	332
8.5.3 Τάξεις ελέγχου πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή	358
8.5.4 Πειραματικές τάξεις και τάξεις ελέγχου μετά την πειραματική εφαρμογή.....	372
8.6 Ποσοτικά και Ποιοτικά αποτελέσματα επί των απόψεων των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και την ποιότητα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	392
8.6.1 Ποσοτικά αποτελέσματα επί των απόψεων των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας	392
8.6.2 Ποιοτικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας.....	411
8.6.3 Απόψεις Μαθητών για την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	414
8.7 Καταγραφή των απόψεων των γονέων σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και την ποιότητα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	430
8.7.1 Δημογραφικά- Περιγραφικά Χαρακτηριστικά.....	430
8.7.2 Πειραματικές Τάξεις και Τάξεις Ελέγχου χωρίς την πειραματική εφαρμογή	433
8.7.3 Πειραματικές Τάξεις και τάξεις Ελέγχου με την πειραματική εφαρμογή	435
8.7.4 Τάξεις ελέγχου στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.....	439
8.7.5 Πειραματικές Τάξεις χωρίς και με την πειραματική εφαρμογή.....	442

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο: Ανάλυση και Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

9.1 Περίληψη	446
9.2 Συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία και Μάθηση	446
9.3 Συμπεράσματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης	458
9.4 Συμπεράσματα αναφορικά με τη συγκριτική μελέτη των απόψεων δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και την ποιότητα στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	470
9.5 Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την πειραματική εφαρμογή	478
9.6 Προτάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης	504
9.7 Προτάσεις για Μελλοντική έρευνα	510

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση	512
Ξενόγλωσση	540

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα I

Οδηγός Εκπαιδευτικού	587
----------------------------	-----

Παράρτημα II

Ερωτηματολόγιο	628
----------------------	-----

Παράρτημα III

Κλίμακα Αξιολόγησης ACEI	636
--------------------------------	-----

Παράρτημα IV

Κλείδα Παρατήρησης	641
--------------------------	-----

Παράρτημα V	
Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS	645
Παράρτημα VI	
Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	646
Παράρτημα VII	
Ερωτηματολόγιο Γονέων.....	647
Παράρτημα VIII	
Φόρμα ημι-δομημένης συνέντευξης σε νήπια	651
Φόρμα ημι-δομημένης συνέντευξης σε μαθητές δημοτικού	654
Συνέντευξη σε εκπαιδευτικούς πειραματικής ομάδας.....	657

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ετερότητα ως βασικό στοιχείο της σύγχρονης πειραματικής πραγματικότητας επαναπροσδιορίζει και επικαιροποιεί το ρόλο του εκπαιδευτικού, προτάσσοντάς τον ενόπιον των εννοιών της διαφορετικότητας, του πλουραλισμού, της ανταγωνιστικότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Ο νέος, πολυσύνθετος και πολυεμφαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι προσαρμοσμένος στις απαιτήσεις και τις ανάγκες μιας σύγχρονης τάξης, με μαθητές μικτών ικανοτήτων μάθησης, διαφορετικής κουλτούρας, πολλαπλών θρησκευμάτων, ποικίλων ενδιαφερόντων, πολυσύνθετης ιδιοσυγκρασίας, ανόμοιου επιπέδου ετοιμότητας και ιδιαίτερου ατομικού μαθησιακού προφίλ.

Η μάθηση στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης, του αλληλοσεβασμού, της αμοιβαίας προσαρμογής, της αποδοχής και της ενσωμάτωσης ετερόκλητων πολιτισμικών στοιχείων και συμβόλων και εν γένει η αναγνώριση των διαφορετικών ατομικών βίοκοσμων αποτελεί πρόσταγμα για μια ποιοτική εκπαίδευση και αναμφισβήτητο αναφαίρετο δικαίωμα για κάθε παιδί. Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και η ποιότητα στην εκπαίδευση στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης φαίνεται ότι είναι δυνατόν να παρέχουν τα εχέγγυα για δημοκρατική, δίκαιη και αποτελεσματική διδασκαλία μέσω της υπέρβασης των ανισοτήτων και της υιοθέτησης πρακτικών ολιστικής ισότητας, δικαιοσύνης και ισότιμης κατανομής μαθησιακών ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιδιώκει να αναδείξει την αποτελεσματικότητα εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην ποιότητα της εκπαίδευσης, στην προσχολική και σχολική ηλικία. Η διδασκαλία υψηλής ποιότητας αποτελεί βασικό παράγοντα για την επίτευξη των τιθέμενων μαθησιακών στόχων, την ικανοποίηση των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών των μαθητών, της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων, της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού και της διασφάλισης σχέσεων εμπιστοσύνης με τις οικογένειες των μαθητών. Η ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης προσφέρει σημαντικά οφέλη σε όλα τα εμπλεκόμενα, στην πειραματική πραγματικότητα, μέλη.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κλειδί για την αποτελεσματική διδασκαλία καθώς οφείλει να επιτύχει τους στόχους όπως ορίζονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά και να ανταποκρίνεται, να προσαρμόζει και να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού της τάξης του. Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση, ως μια επίκαιρη, εναλλακτική και καινοτόμα πρόταση αλλαγής της φιλοσοφίας της διδασκαλίας

παρέχουν τη δυνατότητα για αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης διασφαλίζοντας τις κατάλληλες και αναγκαίες συνθήκες για ισότητα στη μάθηση, ισότιμη παροχή ευκαιριών, άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και εν τέλει τη διαμόρφωση ενός ενιαίου και αποτελεσματικού σχολείου για όλους.

Ευελπιστώντας ότι η εργασία αυτή θα αποτελέσει το έναυσμα για την ευρύτερη αποδοχή, εφαρμογή και εισαγωγή στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, όχι μόνο στην προσχολική και σχολική ηλικία, των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, καθώς προωθείται η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσα διδακτορικής διατριβής αποτελεί το επιστέγασμα μιας προσπάθειας, η οποία όμως δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την ουσιαστική συμβολή, στήριξη και συμπαράσταση ορισμένων προσώπων, τα οποία συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωσή της. Για τον λόγο αυτό, αισθάνομαι την ανάγκη, από τη θέση αυτή, να τους εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη.

Καταρχάς, θα ήθελα να διατυπώσω τις ευχαριστίες μου προς την επιβλέπουσα της διδακτορικής μου διατριβής κα. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την ανάθεση της μελέτης και τη συνεχή καθοδήγηση της σε όλα τα στάδια της πραγματοποίησής της. Ο επιστημονικός της λόγος, οι καίριες συμβουλές και επισημάνσεις της καθώς και η διαυγής και παραγωγική της σκέψη, αποτέλεσαν αδιαμφισβήτητη αξία τόσο για την πορεία και την έκβαση της διδακτορικής μου διατριβής όσο και για την προσωπική εξέλιξή μου, ως εκπαιδευτικός και ερευνήτρια. Την ευχαριστώ θερμά για την αμέριστη εμπιστοσύνη, την αδιάλειπτη συμπαράσταση και τη διαρκή ενθάρρυνση και εμπύχωση στο πρόσωπό μου, στοιχεία που συνεισέφεραν καθοριστικά στην επιτυχή έκβαση αυτού του έργου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και τα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής μου, τον κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, Ομότιμο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος στάθηκε πολύτιμος αρωγός αυτής της προσπάθειας, από την πρώτη στιγμή. Η συνεργασία μαζί του και η καθοδήγησή του σε όλη την πορεία της διδακτορικής διατριβής μου, ήταν πραγματικά πολύτιμη. Ευχαριστώ θερμά την Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, την κα. Κουτσελίνη Μαίρη, για το ενδιαφέρον που επέδειξε για την έρευνά μου και τις χρήσιμες συμβουλές. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω και προς τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής μου επιτροπής, τον κ. Μπαμπάλη Θωμά, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, την κα. Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κα. Μορφίδη Ελένη, Επίκουρο Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την κα. Τσώλη Κωνσταντίνα, Επίκουρο Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την ιδιαίτερη τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην κρίση της διδακτορικής διατριβής μου.

Ευχαριστώ θερμά τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ηλείου, κα. Αικατερίνη Παπαγεωργίου, για τη στήριξη της ώστε να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερα ερευνητικά δεδομένα. Ευχαριστώ τη συνάδελφο και φίλη κα. Κωνσταντίνα-Μαρία Μονεμβασιώτη που συμμετείχε, με ενθουσιασμό, ως δεύτερη παρατηρητής στην έρευνα καθώς και τη συνάδελφο, φίλη και πολύτιμη συνεργάτιδα, κα. Παναγιώτα Στράτη, η οποία στάθηκε συνοδοιπόρος στις καλές και δύσκολες στιγμές της πορείας αυτής και της οποίας ο λόγος συνέβαλε στην ψυχική ανάτασή μου σε στιγμές κούρασης, άγχους και αμφιβολίας.

Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι με ειλικρίνεια συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας και ιδιαίτερα τους φίλους, συναδέλφους δασκάλους και νηπιαγωγούς, που με ευαγή προθυμία και περίσσιο ενθουσιασμό συμμετείχαν στην πειραματική εφαρμογή, αφιερώνοντας πολύτιμο προσωπικό χρόνο. Τέλος, τεράστιο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου, στους γονείς και τον σύζυγό μου για την αμέριστη στήριξη, την υπομονή και τη συμπαράσταση που μου προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο κοινωνικός και πολιτισμικός πλουραλισμός της σύγχρονης πραγματικότητας ανέδειξε τις διαφορετικές εκφάνσεις του μαθητικού δυναμικού σε επίπεδο ετοιμότητας, ενδιαφερόντων, εμπειριών, κουλτούρας, αναγκών και δυνατοτήτων μάθησης, καθιστώντας τον παραδοσιακό, μονοδιάστατο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης ανεπαρκή. Στη βάση αυτής της λογικής, φαίνεται ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προοπτική, η οποία μέσω της αξιοποίησης των Αναπτυξιακών Κατάλληλων Προγραμμάτων, είναι ικανή να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα της πολυεπίπεδης ενεργοποίησης του ψυχοπνευματικού δυναμικού του κάθε μαθητή, στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ενεργό εμπλοκή του στη διδακτική διαδικασία και στην ανάπτυξη κινήτρων για την οικοδόμηση νέας γνώσης. Απόρροια της διερεύνησης και εφαρμογής Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης αποτελεί η ανάγκη ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας καθώς επιδρά καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και στις μελλοντικές προσδοκίες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν, να αναδειχθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής αγωγής και εκπαίδευσης για το επίπεδο παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην έρευνά μας συμμετείχαν N:584 εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) από την περιφέρεια της Ηπείρου που απάντησαν σε ερωτήματα σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και την ποιότητα στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Ακολούθησε πειραματική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία προκειμένου να καταγραφεί η ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή και να γίνει συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων με τάξεις στις οποίες ακολουθείται ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης. Κοινή διαπίστωση από τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η μη εφαρμογή της διαφοροποίησης και των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών στην καθημερινή πειραματική διαδικασία. Από το πρόγραμμα πειραματικής εφαρμογής προέκυψε ότι με την εφαρμογή των Κατάλληλων Αναπτυξιακών Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, ενισχύθηκε σημαντικά η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Με την ελπίδα ότι τα ερευνητικά πορίσματα θα αξιοποιηθούν και δεδομένου ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό πρόθεση της παρούσας έρευνας είναι να προσφέρει πληροφορίες και να αποτελέσει κίνητρο για εφαρμογή αποτελεσματικών εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, να ωθήσει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, να ενισχύσει τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και να ενθαρρύνει τους γονείς για ενεργή και αποτελεσματική συνεργασία και εμπλοκή με το σχολείο.

ABSTRACT

The social and cultural pluralism of modern reality has highlighted the different facets of the student potential in terms of readiness, interests, experiences, culture, needs and learning opportunities, rendering the traditional, one-dimensional way of teaching and learning inadequate. On this basis, it seems that Differentiated Teaching and Learning is a modern teaching perspective able to respond to the complexity of each student's multidimensional intellectual potential, to the acquisition of skills, to the active involvement in the teaching process and to the development of incentives in order to build new knowledge. The consequence of implementing Developmentally Appropriate Practices in the context of Differentiated Teaching and Learning is the need to control and ensure the quality of education, as has significant effects on children's overall development, academic achievement and future expectations.

The purpose of this study is to investigate, highlight and record the preschool and school teachers' views on the level of quality of education. 584 teachers (both teachers and pre-school teachers) participated in our research from the region of Epirus, who responded to questions concerning Differentiated instruction and quality in education. An experimental implementation was also implemented with the use of Appropriate Development Practices in the context of Differentiated Teaching and Learning in kindergartens and primary schools. Then we investigated the quality of education by the observations and the teachers', students' and parents' views with and without the implementation of Developmentally Appropriate Practices in the context of Differentiated Teaching and Learning. This study aims to conduct a comparative study from the results emerged. A common finding from the teachers' point of view is the non-implementation of differentiation and developmentally appropriate practices in the daily educational process. From the educational program emerged that with the implementation of the Developmentally Appropriate Practices in the context of Differentiated Teaching and Learning in kindergartens and primary schools, the quality of education was significantly enhanced.

With the hope that the research findings will be utilized and since that evaluation is not an end in itself, this research intends to provide information and motivate the implementation of effective, alternative teaching approaches, to improve the education quality, to maximize learning outcomes, to enhance teachers' professional development and to encourage parents to collaborate and engage actively and effectively with the school.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι προκλήσεις της σύγχρονης ανταγωνιστικής, πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας επιτάσσουν την αναπλαισίωση και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να αναστοχαστεί και να αναπροσαρμόσει τις προσωπικές του πρακτικές και να υιοθετήσει διδακτικές αρχές που ευνοούν την αποδοχή των ατομικών διαφοροποιήσεων, του αλληλοσεβασμού, της συμμετοχής, καθώς και την υλοποίηση δράσεων που προάγουν τη δια βίου μάθηση (Κανάκης, 2007). Η ετερότητα είναι κοινή διαπίστωση στις ομάδες, στις κοινωνίες αλλά και ευρύτερα στον κόσμο. Εν προκειμένω, στο μαθητικό πληθυσμό οι διαφορές σε επίπεδο εθνικότητας, θρησκεύματος, γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου, κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης (Κλουβάτος, 2014) αλλά και μαθησιακών δυνατοτήτων (Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013:15) είναι πλέον αναμφισβήτητες. Στην πειραματική πραγματικότητα, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη αναγνώρισης της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού επισημαίνοντας την αδυναμία αντιμετώπισής της με έναν κοινό τρόπο που θα είναι αποτελεσματικός για τον καθένα (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με την UNESCO (2008), θα πρέπει να είναι «μια συνεχιζόμενη διαδικασία που αποσκοπεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση για όλους, ενώ σέβεται την πολυμορφία, τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων» (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015). Αιτούμενο της σύγχρονης πραγματικότητας είναι ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, προκειμένου να εξαλειφθούν οι κοινωνικές ανισότητες, ο ρατσισμός, οι διακρίσεις, ο αναλφαβητισμός και να ενισχυθούν η ισότητα και η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των ατόμων, διαφορετικών πολιτιστικών ταυτοτήτων (Murati, 2015:173-174) και κοινωνικών στρωμάτων (Ασκούνη, 2013). Το σχολείο ως βασικό συστατικό κοινωνικής δομής αφενός αναπαράγει τις αρχές του κοινωνικού συστήματος αφετέρου προκαλεί αντιφάσεις καθώς οι κοινωνικές ανισότητες είναι δυνατόν να αναπτύσσονται και όχι απλώς να αναπαράγονται στον εκπαιδευτικό χώρο (Ασκούνη, 2007). Η ανάδειξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου έχει τις ρίζες της στις κοινωνικές ανισότητες, στη γεωγραφική διαφοροποίηση και στη διαφοροποίηση της κουλτούρας, στη διάκριση των φύλων, στη δυνατότητα προσβασιμότητας στην κοινωνία της πληροφορίας και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών καθώς και στην υπερίσχυση του οικονομικού κεφαλαίου έναντι του πολιτικού (Blanden & Machin, 2010· Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 211-217, 227-233). Ως εκ τούτου, καθίσταται επιβεβλημένη η

διαμόρφωση ενός σύγχρονου και δημοκρατικού σχολείου το οποίο θα διασφαλίζει τα εκπαιδευτικά αγαθά μέσω της διαφύλαξης και προώθησης των αρχών της ισότητας, της συνοχής, της ισονομίας και της ποιότητας προκειμένου να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή, ο σεβασμός και η αποδοχή πολλαπλών διαφορετικών ταυτοτήτων (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018).

Το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο που είναι ανοικτό προς την κοινωνία ενισχύει τη δυναμική του και αποτελεί το μέσο για την άρση κοινωνικών αποκλεισμών και ανισοτήτων (Zambeta, Askouni, Androusou, Leontsini, Papadaku & Lagoroulou, 2017· Zambeta, Leontsini, Askouni, Papadaku & Psochios, 2016). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση φαίνεται να εξασφαλίζει συνθήκες δημοκρατικής προσέγγισης στη διδασκαλία μέσω της υπέρβασης των ανισοτήτων και της υιοθέτησης πρακτικών ολιστικής ισότητας, δικαιοσύνης και ισότιμης κατανομής μαθησιακών ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Koutselini & Agathagelou, 2009). Άλλωστε η παροχή ίσων ευκαιριών αναφέρεται από Συμβούλιο της Ευρώπης (π.χ. 1998) τόσο στις θεσμικές αλλαγές και την διά νόμου έλλειψη διακρίσεων για εξασφάλιση της ισότητας όσο και στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων εκείνων που καθιστούν το κάθε άτομο ικανό να αναπτύξει και να ικανοποιήσει τις δυνατότητές του. Συγκεκριμένα το Συμβούλιο της Ευρώπης τονίζει ότι «Η προαγωγή της αποτελεσματικής ισότητας μπορεί να απαιτεί την υιοθέτηση ειδικών μέτρων όπου είναι απαραίτητο και σύμφωνα με την αρχή της μη διάκρισης να λάβει υπόψη τις ειδικές συνθήκες των ατόμων, ή των ομάδων στην κοινωνία». Ως εκ τούτου η νέα έννοια που νοηματοδοτεί την Αρχή των Ίσων ευκαιριών είναι η έννοια «της υιοθέτησης ειδικών μέτρων» χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται προς ποιους αλλά υποστηρίζει τη σημασία να λαμβάνονται υπόψη οι ειδικές συνθήκες των ατόμων ή των ομάδων στην κοινωνία, για να διασφαλίζεται και να προστατεύεται η ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου (Κουτσελίνη, 2018).

Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον βασισμένο και προσανατολισμένο στην πολύπλευρη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη του κάθε παιδιού, είναι απαραίτητο και επωφελές να εφαρμόζονται κατάλληλες στρατηγικές κατά τη διδασκαλία του απαιτούμενου περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών. Η αξιοποίηση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία καθώς η απόκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο (Mages, Nitecki and Ohseki, 2018 ·Katz, 2015· Snow, 2011). Η ενσωμάτωση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών, με τη δημιουργία πλούσιων σε ερεθίσματα μαθησιακών περιβαλλόντων, με την αξιοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων και κατάλληλων πρακτικών για την ανάπτυξη των παιδιών (Korte, Fielden, & Agnew, 2009· NAEYC, n.d.· Snyder et.al, 2012) αποτελεί πρόσταγμα των καιρών για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευση από την προσχολική κιόλας ηλικία (NAEYC, 2014:3).

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Μάθησης αποτελεί ίσως την πιο ρεαλιστική πρόταση στην απαίτηση για εφαρμογή παιδοκεντρικών πρακτικών εξατομίκευσης και φαίνεται να απαντά δυναμικά στην ανάγκη διδακτικής αποτελεσματικότητας στις σύγχρονες σχολικές τάξεις (Βαστάκη, 2010). Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τις κατάλληλες πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες, στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τους, το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα και τα ταλέντα τους στοχεύοντας σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις για κάθε μαθητή ανάλογα με τη δυναμική του (Kalantzis & Cope, 2013· Subban, 2006·Tomlinson, et al., 2003). Ο σχεδιασμός των μαθημάτων στη βάση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, συμβάλλει στην άρση των ανισοτήτων, αμβλύνει τις εντάσεις, παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης, παρέχει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, αναδεικνύει τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σέβεται τις ατομικές τους διαφοροποιήσεις και ανάγκες, διαμορφώνει αξίες και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για παραγωγή εσωτερικών κινήτρων. Στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης παρέχεται η δυνατότητα τόσο για ενεργητική πρόσκτηση γνώσης όσο και για βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης (Hattie & Timperley, 2007·Lewis & Batts, 2005) ενθαρρύνονται και προωθούνται δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, παροτρύνεται ο κάθε μαθητής να αναλάβει πρωτοβουλίες και έχει ενεργό και άμεση εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία (Koutselini & Patsalidou, 2015).

Η αναγκαιότητα και οι επιταγές της παιδαγωγικής επιστήμης προτάσσουν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθησης όχι ως πανάκεια αλλά ως διάυλο σύνδεσης της διδασκαλίας με την κοινωνική δικαιοσύνη και την επαγγελματική ηθική δέσμευση προκειμένου να επιτευχθεί η άρση των μαθητικών ανισοτήτων και η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση άλλωστε διακρίνεται για το ποιοτικό της αποτέλεσμα καθώς αποτελεί επιστέγασμα παιδαγωγικών αναζητήσεων ενώ στοχεύει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή ώστε να επιτύχει το μέγιστο αποτέλεσμα και την ατομική εξέλιξη (Θεοφιλίδης, 2009). Προσανατολισμένη στις επιταγές που υπαγορεύει το Νέο Σχολείο, θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και προτάσσει τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας στη βάση των ιδιαίτερων ατομικών αναγκών του (Δενδρινού & Καραβά, 2013:35). Είναι μια υψηλού επιπέδου διεργασία που απαιτεί ευελιξία, εναλλακτικότητα και καινοτομία στη διδασκαλία, στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και στην παρουσίαση των γνώσεων

προς τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα σε επίπεδο γνώσεων, εμπειριών, απαιτήσεων, δυναμικού και ενδιαφερόντων (Tomlinson, 2014 · Santamaria, 2009).

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο μέρη: Το θεωρητικό μέρος, δηλαδή τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων, και το εμπειρικό μέρος, που αφορά το μεθοδολογικό σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, τη στατιστική ανάλυση και την παρουσίαση των ευρημάτων και τέλος τη συζήτηση, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα στη βάση του υπό διαπραγμάτευση θέματος.

Το θεωρητικό μέρος ως προς τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση περιλαμβάνει την εισαγωγή και τα εξής κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο της ερευνητικής μας εργασίας αναπτύσσουμε την προβληματική της έρευνας, η οποία μέσα από την παρουσίαση του αντικειμένου της μελέτης, που είναι οι Αναπτυξιακά κατάλληλες Πρακτικές και η ποιότητα της εκπαίδευσης στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία, θα συμβάλει στην κατανόηση του ερευνητικού μας μέρους που θα ακολουθήσει. Διατυπώνονται, η προβληματική της έρευνας, τα κριτήρια επιλογής του θέματος, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνάς μας, τα ερωτήματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και οι υποθέσεις, τις οποίες θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε μέσα από τις ερευνητικές διαδικασίες.

Το δεύτερο κεφάλαιο διαπραγματεύεται θέματα που αφορούν την εννοιολογική οριοθέτηση της έννοιας Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση. Γίνεται εκτενής αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποίησης, στις απαρχές που θεμελίωσαν την υπό μελέτη έννοια, στη θεωρία του εποικοδομισμού, των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και της ατομικής θεωρίας. Επιπλέον, επιχειρείται η επιστημολογική τεκμηρίωσή της έννοιας διαφοροποίηση, με την ανάλυσή της σε μικρό και σε μακρό-επίπεδο ενώ προσεγγίζεται διαχρονικά.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρούμε να αναλύσουμε θέματα που αφορούν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στην προσχολική και σχολική ηλικία. Επιχειρείται μια κοινωνικοπολιτισμική και ιστορική προσέγγιση της έννοιας και γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα εφαρμογής τους. Ακολουθούν οι βασικές αρχές που τις διέπουν αλλά και τα εμπόδια εφαρμογής τους. Επιπροσθέτως, επισημαίνεται η αποτελεσματικότητα εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου αναλύεται ο ρόλος του παιδαγωγού στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην πρακτική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα δομικά χαρακτηριστικά της καθώς και οι βασικοί άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Επιπλέον, αναλύονται οι βασικές αρχές που διέπουν τη δομή και την πρακτική εφαρμογή της. Αναφέρονται οι μορφές διαφοροποίησης, οι προϋποθέσεις αξιοποίησής της, τα εμπόδια στην εφαρμογή της αλλά και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κατά την εφαρμογή της όπως αυτά καταγράφηκαν από άλλες έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς. Παρουσιάζεται ο βασικός προγραμματισμός που απαιτείται για την εφαρμογή της διαφοροποίησης και ο τρόπος σχεδιασμού της. Γίνεται αναφορά στις διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές που αξιοποιούνται στην πειραματική πράξη και μια σύντομη περιγραφή τους. Επίσης, αναδεικνύεται ο ρόλος της αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση.

Το πέμπτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση και τονίζεται η σημασία και η αποτελεσματικότητά της. Γίνεται αναφορά και ανάλυση των χαρακτηριστικών της ποιότητας της εκπαίδευσης, σε διαδικαστικά και δομικά. Επίσης, παρουσιάζονται οι επιδράσεις της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Ακολουθεί η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και αναφέρονται οι δείκτες ποιότητας που έχουν καθιερωθεί.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής αφορά τη μεθοδολογία και τη διεξαγωγή της έρευνας και περιλαμβάνει:

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται περιγραφή των ερευνητικών μας εργαλείων, της διαδικασίας κατασκευής τους, της πιλοτικής έρευνας, της συγκρότησης του δείγματος και των μεθόδων στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Εξετάζονται οι μεταβλητές και τα μέσα συλλογής των δεδομένων του ερωτηματολογίου. Αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τα βασικά χαρακτηριστικά της πειραματικής πειραματική εφαρμογής.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται εκτενής παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση καθώς και των αποτελεσμάτων που αφορούν την κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας και εξετάζονται οι ερευνητικές μας υποθέσεις. Παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, δασκάλων και νηπιαγωγών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση καθώς την ποιότητα της εκπαίδευσης ενώ καταγράφονται οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μέσω της συγκριτικής ανάλυσης που επιδιώκεται.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται το πρόγραμμα πειραματικής πειραματική εφαρμογής σε τάξεις νηπιαγωγείου και δημοτικού . Γίνεται αναφορά στο χρονικό συλλογής του εμπειρικού υλικού, στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν και στις διδακτικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν. Στη συνέχεια καταγράφονται τα αποτελέσματα μεταξύ των ομάδων ελέγχου και των πειραματικών ομάδων. Γίνεται παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών για την αποτελεσματικότητα εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Επίσης, γίνεται καταγραφή των απόψεων των γονέων των μαθητών σχετικά με το ζήτημα που διαπραγματεύεται η παρούσα διατριβή.

Στο ένατο κεφάλαιο, συζητιούνται τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα μας, υπό το πρίσμα του ελέγχου των υποθέσεών μας, συγκριτικά με άλλες έρευνες. Ακόμη, διατυπώνονται ερευνητικές προτάσεις για μελλοντικές μελέτες και προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η Προβληματική της μελέτης

1.1 Περίληψη

Στο πρώτο κεφάλαιο, διατυπώνεται η προβληματική της έρευνας και παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής του θέματός μας. Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να διαθέτει τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των μαθητών μικτών ικανοτήτων μάθησης και να παρέχει μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση που θα προετοιμάζει κριτικά σκεπτόμενους ενεργούς μελλοντικούς πολίτες. Γίνεται αναφορά στη σημασία της έρευνας για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική ηλικία χωρίς αποκλεισμούς, που είναι δικαίωμα κάθε παιδιού. Σκοπός μας είναι, να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για θέματα Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και ποιότητας στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. Καθορίσαμε τους στόχους της έρευνάς μας και σχεδιάσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα που μας βοήθησαν να συλλέξουμε τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μας. Κλείνουμε το κεφάλαιο με τις ερευνητικές υποθέσεις που αποτέλεσαν το σύνολο της γενικότερης ερευνητικής μας κατεύθυνσης.

1.2 Διατύπωση του προβλήματος

Στο πλαίσιο των ολοένα αυξανόμενων δομικών αλλαγών, των υψηλών απαιτήσεων και των παιδαγωγικών προκλήσεων της σύγχρονης πειραματικής πραγματικότητας καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για αναζήτηση καινοτόμων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες θα συμβάλουν στη δυναμική διερεύνηση και τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της αποτελεσματικής σχολικής μάθησης. Κάθε μαθητής επιχειρεί με έναν διαφοροποιημένο τρόπο να προσεγγίσει τη γνώση, παρακινούμενος έμμεσα, αλλά δυναμικά και λειτουργικά, σε γνωσιακή αλλά και κοινωνικο-συναισθηματική αλλαγή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η παραδοσιακή διδασκαλία που απευθύνεται στο «μέσο», τυπικό μαθητή αποδεικνύεται θεωρητικά ανεπαρκής και πρακτικά αναποτελεσματική καθώς η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα εμπεριέχει έντονα το στοιχείο της διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού (Howard, 1994). Η διαμόρφωση μιας ενιαίας διδασκαλίας ως αποτέλεσμα της αντίληψης του αδιαφοροποίητου ομοιογενή μαθητικού πληθυσμού ωθεί σε παραίτηση των προσπαθειών αφενός των μαθητών χαμηλών επιδόσεων καθώς το αποτέλεσμα είναι απογοητευτικό και δεν

υφίσταται παροχή βοήθειας και αφετέρου των μαθητών υψηλών επιδόσεων μάθησης διότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι ήδη γνωστό και παύει να είναι ελκυστικό (Tomlinson, 2010). Η απαρέγκλιτη επανάληψη στη διδακτική διαδικασία σε επίπεδο οργάνωσης και μεθοδολογίας προκαλεί άγχος, πλήξη και ανία στους μαθητές. Ως εκ τούτου, η παραδοσιακή διδασκαλία δεν είναι δυνατόν να καλύψει τις ανάγκες κάθε μαθητή παρά να επιδιώξει να μεταβιβάσει πληθώρα στερείρας γνώσης σε κοινό μαθητικό πληθυσμό (Koutselini & Persianis, 2001).

Στη βάση αυτής της λογικής και δεδομένης της πολυεμφαντικής ανομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και μαθησιακού προφίλ φαίνεται ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προοπτική ικανή να ανταποκριθεί στην πολυκλοκότητα της πολυεπίπεδης ενεργοποίησης του ψυχοπνευματικού δυναμικού του κάθε μαθητή, στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ενεργό εμπλοκή του στη διδακτική διαδικασία και στην ανάπτυξη κινήτρων για την οικοδόμηση νέας γνώσης (Tomlinson & Moon, 2014· Tomlinson, 2014· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Επισημαίνεται ωστόσο ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση δεν αποτελεί διδακτική στρατηγική ή διδακτικό μοντέλο, αλλά είναι περισσότερο ένας «άλλος» τρόπος σκέψης «περί του διδακτικώς πράττειν», που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας, της μάθησης, των κανόνων στην αίθουσα διδασκαλίας, της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στοχεύει στην οικοδόμηση της γνώσης και επιδιώκει την ενεργοποίηση του κινήτρου για μάθηση και τη διαμόρφωση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Gagatsis & Koutselini, 2000).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ξεχωριστές βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας και στοχεύει στη γνωστική κάλυψη των αναγκών κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2006). Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση επιλέγει και αξιοποιεί ποικίλα κριτήρια και μέσα για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές απαιτήσεις κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2008).

Με τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφερόμαστε σε μια συστηματική προσέγγιση στο 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. Εξασφαλίζεται κατά αυτόν τον τρόπο το ποιοτικό αποτέλεσμα της μάθησης το

οποίο συνάδει πλήρως με το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, το ενδιαφέρον και τις προτιμήσεις του σχετικά με τη διαδικασία μάθησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας διακρίνεται για το ποιοτικό της αποτέλεσμα, αποτελεί επιστέγασμα 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 για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. 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. Ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης και διδασκαλίας του εκπαιδευτικού σε κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών, η συνεχής αξιολόγηση και η ευελιξία κατά την ομαδοποίηση αποτελούν στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2010).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση είναι μια διεργασία υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει ευελιξία στον τρόπο διδασκαλίας, εναλλακτικό τρόπο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και ελκυστική παρουσίαση της νέας γνώσης προς τους μαθητές. Αποτελεί αναμφισβήτητα μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει διδασκαλία για ολόκληρη την τάξη, διδασκαλία σε ομάδες και εξατομικευμένη διδασκαλία. Το βασικότερο μέλημα για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη είναι η αναγνώριση από μέρους των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος της ύπαρξης διατομικών και ενδοατομικών διαφορών των μαθητών (Tomlinson, 2004).

Με βάση την παραπάνω διεθνή θεωρητική και ερευνητική οπτική καθίσταται απαραίτητη η ανάπτυξη και εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ανταπόκρισης στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή όπου λαμβάνονται υπόψη η ηλικία, οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, οι ικανότητες, οι γνώσεις και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρό του.

Οι μαθητές σχολικής και προσχολικής ηλικίας παρά τις έμφυτες ατομικές διαφορές έχουν την επιθυμία για δημιουργικότητα, απόλαυση, χαρά και εξερεύνηση του περιβάλλοντα κόσμου. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι καθοριστικός και συνάμα η ευθύνη μεγάλη για την επίτευξη των στόχων, την ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών και τη βελτιστοποίηση της καθημερινότητας αλλά και της μελλοντικής πορείας τόσο για τον ίδιο τον μαθητή όσο και για την οικογένειά του. Ως εκ τούτου είναι αναγκαία από τη πλευρά του σχολείου η παροχή υψηλής ποιότητας φροντίδας και εκπαίδευσης (Ντολιοπούλου, 2011).

Με την έννοια «Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές» ορίζεται η διδασκαλία εκείνη η οποία είναι κατάλληλη ως προς την ηλικία, τη μοναδικότητα και το κοινωνικόπολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται ο κάθε μαθητής ξεχωριστά και στο οποίο αναπτύσσεται. Επίκεντρο της διδασκαλίας στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές είναι το ίδιο το παιδί. Ο ρόλος των παιδιών είναι ενεργός και οικοδομούν τη γνωστική δομή τους με γνώσεις που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για εκείνα ενώ προβαίνουν στην επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων. Στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στη διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης είναι διαρκής η αλληλεπίδραση των παιδιών τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους ενήλικες και το περιβάλλον (Bredenkamp & Copple, 1997, Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Η διδασκαλία που βασίζεται στις αρχές των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως ατομικές βιογραφίες, να ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακά κατάλληλες ανάγκες κάθε μαθητή, να λαμβάνει υπόψη της το κοινωνικόπολιτισμικό περιβάλλον και να είναι πολυπολιτισμική (Hart et al., 1997: 3· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013) αρχές οι οποίες συνάδουν απόλυτα με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές αναγνωρίζουν το ατομικό επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών και απευθύνονται στον εκπαιδευτικό εκείνον ο οποίος γνωρίζει πολύ καλά τους μαθητές του και τους καθοδηγεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχουν ορισμένους δύσκολους αλλά εφικτούς στόχους (Ρέντζου, 2011). Στο μεταξύ οι Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές χαρακτηρίζονται ως εκείνες οι πρακτικές στις οποίες ο δάσκαλος, «προσπαθεί να προσφέρει γνώση μέσω διαλέξεων και άλλων ομαδικών δραστηριοτήτων». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές αντί να είναι διαμεσολαβητικός, είναι λιγότερο άμεσος, πιο επίσημος και διαμελίζοντας το πρόγραμμα σπουδών στις παραδοσιακές γνωστικές περιοχές δίνει περιορισμένη έμφαση στην ανεξαρτησία, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις διαφορές των παιδιών (Suk Lee et al., 2006·Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013).

Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές δεν απλοποιούν την πειραματική διαδικασία καθώς διασφαλίζουν την επιτυχή επίτευξη των τιθέμενων στόχων ενώ ταυτόχρονα θέτουν προκλήσεις στοχεύοντας στην περαιτέρω εξέλιξη και πρόοδο ενισχύοντας το ενδιαφέρον για μάθηση. Η εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιδιώκει την παροχή άριστης ποιότητας εκπαίδευσης και ισότιμων ευκαιριών μάθησης σε όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές (Ρέντζου, 2011). Οι πρακτικές είναι στοχευόμενες στην παιδαγωγική και στην αποτελεσματικότητα ώστε να προαχθούν οφέλη σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης και της μάθησης, βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα. Τα στοιχεία της συνέχειας και της αλλαγής κατέχουν σημαίνουσα

θέση στα Κατάλληλα Αναπτυξιακά Προγράμματα για αυτό και η αναθεωρημένη έκθεση του Εθνικού Οργανισμού για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (National Association for the Education of Young Children ή NAEYC) εμπεριέχει τις αναλλοίωτες τις βασικές παραδοχές της αφοσίωσης στο παιδί ως ολότητα, της αναγνώρισης της αξίας του παιχνιδιού, τον σεβασμό και την ανταπόκριση στις ατομικές και πολιτισμικές διαφορές των παιδιών και τη συνεργασία με τους γονείς. Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές ανταποκρίνονται στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης πειραματικής πραγματικότητας μέσω του στοχασμού και αναστοχασμού των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης επιδιώκοντας την ενεργοποίηση του μαθητή και της συμμετοχής του στη μαθησιακή διαδικασία για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της γνώσης (Ντολιοπούλου, 2011, Ρέντζου, 2011).

Στόχος της κατάλληλης παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής μέσω των Αναπτυξιακών Προγραμμάτων τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία δεν είναι μόνο η διαμόρφωση ικανών, παραγωγικών και υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών αλλά και η προσφορά υψηλής ποιότητας εμπειριών μέσω ενός δημιουργικού και ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο όλοι οι συμμετέχοντες θα είναι χαρούμενοι και ευτυχισμένοι. Η συμμετοχή των παιδιών με ευχάριστη και χαρούμενη διάθεση, πνευματικά και σωματικά, σε δραστηριότητες οι οποίες εγείρουν το ενδιαφέρον τους και αφορούν τόσο το φυσικό όσο και το ανθρωπογενές περιβάλλον αποτελεί καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας του ρόλου του παιδαγωγού και του σχολείου γενικότερα (Ντολιοπούλου, 2011).

Απόρροια της διερεύνησης και εφαρμογής Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης αποτελεί η ανάγκη ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας καθώς ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η ποιότητα ασκεί σημαντικές επιδράσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και επιδρά καθοριστικά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και στις μελλοντικές προσδοκίες. Μια υψηλής ποιότητας παρεχόμενη φροντίδα και αγωγή μέσω των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι δυνατόν να λειτουργήσει ανταποδοτικά σε επίπεδο όχι μόνο ατομικό αλλά κοινωνικό και οικονομικό.

Για την ποιότητα της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία δεν έχει επικρατήσει κάποιος κοινώς αποδεκτός ορισμός της έννοιας. Η έννοια της ποιότητας είναι μία πολύπλευρη και πολυδιάστατη έρευνα και δύσκολο να οριστεί (Petrogiannis, 2002 · Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009 · Ρέντζου, 2011· Hujala et. al, 2012). Οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα υψηλής ποιότητας προγράμματα παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής είναι αυτά που υποστηρίζουν τη βέλτιστη γνώση και ανάπτυξη των

παιδιών και πως ποιοτικό είναι αυτό που είναι καλό για το παιδί (Helburn & Howes, 1996· Hujala et. al, 2012). Ωστόσο δύο είναι τα κοινά βασικά χαρακτηριστικά (Melhuish, 2004) τα οποία χρησιμοποιούνται προκειμένου να ορίσουμε την ποιότητα της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας και αυτά είναι τα χαρακτηριστικά της δομής (structural) και τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας (process). Συχνά επίσης, γίνεται λόγος και τη «σφαιρική ποιότητα» (global quality).

Τα δομικά χαρακτηριστικά αφορούν την ποιότητα στην εκπαίδευση σε θέματα που άπτονται του περιβάλλοντος αγωγής και φροντίδας και περιλαμβάνουν: την αναλογία παιδιών / εκπαιδευτικών, το μέγεθος της ομάδας (τον αριθμό των παιδιών στην τάξη), την εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των παιδαγωγών και τα οικονομικά θέματα της παρεχόμενης φροντίδας και εκπαίδευσης (Marshall, 2004· Howes και Ponciano, 2006· Phillips et al, 2000).

Τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας αναφέρονται στην ποιότητα προετοιμασίας και εφαρμογής Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων από τους ενήλικες στο προσχολικό πρόγραμμα, στην ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος και στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων (Howes και Ponciano, 2006· Marshall, 2004).

Όσον αφορά τη «σφαιρική» ποιότητα (global quality) στην εκπαίδευση αξιολογούνται ένα σύνολο στοιχείων του προσχολικού και σχολικού προγράμματος και προκύπτει ως εξαγόμενο ένας γενικός δείκτης (ή/και δείκτες που αφορούν στις επιμέρους ενότητες) του επιπέδου της παρεχόμενης ποιότητας (Barnes, 2001).

Η αξιολόγηση της παρεχόμενης ποιότητας αγωγής και φροντίδας μέσα από την εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία καταδεικνύει τον τρόπο λειτουργίας και τους στόχους της πειραματικής πολιτικής (Hutchins et al., 2009, Ρέντζου, 2011).

Ο έλεγχος της ποιότητας αγωγής και φροντίδας στην προσχολική και σχολική ηλικία και η πολύπλευρη αξιολόγηση όλων των παραμέτρων, των υποκειμένων και των αντικειμένων, που την καθορίζουν και την επηρεάζουν είναι ιδιαίτερος σημαντικός και απαιτεί διαφορετικά έγκυρα και έγκριτα επιστημονικά ερευνητικά εργαλεία (Chen & McNamee, 2000· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Hallam et al., 2009· Κακανά και συν., 2006).

Αν και το θέμα της αξιολόγησης της παρεχόμενης ποιότητας αγωγής και φροντίδας στην προσχολική και σχολική ηλικία απασχολεί όλους τους φορείς που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, πολιτική ηγεσία, ωστόσο έχει διερευνηθεί σε περιορισμένο βαθμό από την επιστημονική κοινότητα όσο και από πρωτοβουλία του ίδιου του κράτους. Στα ευρωπαϊκά κράτη παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση για προστασία των παιδιών από αρνητικές πρώιμες εμπειρίες και χαμηλής ποιότητας

φροντίδα και αγωγή (Ρέντζου, 2011· Hujalaet al., 2012). Στοιχείο που καταδεικνύει την αναγκαιότητα ελέγχου θεμάτων ποιότητας από την εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία. Άλλωστε όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, «η χειρότερη αξιολόγηση είναι αυτή που δεν υπάρχει» (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:12), και στη χώρα μας δεν υφίσταται κάποιο σύστημα συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Πετρογιάννης, 2001·Ντολιοπούλου – Γουργιώτου, 2008· Δραγώνα, 2008·Κακανά και συν., 2006, ·Σακελλαρίου, 2006 α, 2006β·McAfee et al., 2010).

Η πρωτοτυπία της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής έγκειται στη διερεύνηση και αξιολόγηση θεμάτων που αφορούν την ποιότητα στην εκπαίδευση με την αξιοποίηση Κατάλληλα Αναπτυξιακών Προγραμμάτων στο εφαρμοστικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία. Επιχειρείται να εντοπιστεί και να αναδειχθεί, μέσω της εφαρμογής Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων, η συμβολή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη βελτιστοποίηση της διδακτικής προετοιμασίας, της στοχοθεσίας, της διδακτικής μεθοδολογίας και τελικά της μεγιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ολόπλευρης καλλιέργειας του παιδιού προσχολικής και σχολικής ηλικίας με την αξιολόγηση του επιπέδου της παρεχόμενης ποιότητας αγωγής και φροντίδας. Ως εκ τούτου και δεδομένου του βιβλιογραφικού κενού επί του κεντρικού στόχου της διατριβής, που υπάρχει τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή επιστημονικό χώρο, κρίνεται αναγκαία η σχετική διερεύνηση.

1.3 Αναγκαιότητα της μελέτης

Από τα σημαντικότερα θέματα που έχουν απασχολήσει την παγκόσμια κοινωνία είναι αυτό της ποιότητας στην εκπαίδευση, το οποίο δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο ένα όλα τα παιδιά της γης φοιτούν απλά στο σχολείο, αλλά κυρίως στο επίπεδο των παρεχόμενων γνώσεων που τους παρέχεται, στο βαθμό κατάκτησης και αξιοποίησης της γνώσης προκειμένου να λειτουργήσουν εποικοδομητικά και αποτελεσματικά ως μελλοντικοί πολίτες (Πελεgrίνης, 2012). Το επίπεδο παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προόδου, ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών κυρίως σε επίπεδο γνωστικό και κοινωνικό (NICHD Early Child Care Research Network, 2003·Howes et al., 1992· Azzi-Lessing, 2009· Ρέντζου, 2011· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν θέματα ποιότητας στην εκπαίδευση είναι περιορισμένα στον ελλαδικό χώρο ενώ εξίσου περιορισμένα είναι τα πορίσματα ερευνών που αφορούν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα. Το θέμα της αξιολόγησης της

ποιότητας της εκπαίδευσης έχει διερευνηθεί στην Ελλάδα σε περιορισμένο βαθμό και αφορούν σε κυρίως βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς (Τσιαντής κ.α., 1997· Tsiantis et al, 1991· Dragonas et al., 1993· Petrogiannis & Melhuish, 1996· Σακελλαρίου κ.α., 2007· Κακανά, 2007· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Ρέντζου, 2011· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013) ενώ υπάρχει και μια σχετική με την ποιότητα της σχολικής ζωής έρευνα που αφορά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα (Κουτουβέλα, 2015).

Επιπλέον, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών συσχετίζεται θετικά με τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών (Kim, 2005· McMullen et al., 2005· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009β· Ruto-Korir, 2010· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας σε όλο τον κόσμο, διάφοροι ερευνητές στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (Grieshaber & Cannella, 2001· Cannella & Viruru, 2004· Liu, 2007· Hedge & Cassidy, 2009β· Ruto-Korir, 2010). Έρευνες τόσο από τις ΗΠΑ όσο και άλλες χώρες σε όλο τον κόσμο, έχει επικεντρωθεί στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές (Kim, 2005· Kim & Buchanan, 2009· Kim et al., 2005· McMullen & Alat, 2002· File & Gullo, 2002· Jones et al., 2000· Buchanan et al., 1998· Smith, 1997· Stipek & Byler, 1997· Lara-Cinisomo et al., 2009· Maxwell et al., 2001· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009β· Doliopoulou, 1996· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Phillips, 2004· Sakellariou & Rentzou, 2011· 2012· Rentzou & Sakellariou, 2011· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών καταδεικνύουν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών καθώς και ο τρόπο εφαρμογής στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών. Ωστόσο επισημαίνεται ότι οι έρευνες για την αποτελεσματική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών αφορούν μαθητές προσχολικής ηλικίας και δεν υφίσταται έρευνα στον ελλαδικό χώρο που αναφέρεται στην εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στη σχολική ηλικία.

Όσον αφορά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση πλήθος ερευνών διεθνώς αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα εφαρμογής της, επισημαίνοντας την ουσιαστική ενεργοποίηση του ψυχοπνευματικού δυναμικού κάθε μαθητή (Tomlinson, 2005· Broderick et al., 2005· Lewis & Batts, 2005· Anderson, 2007· Carolan & Guinn, 2007· Douglas et al., 2008· King-Shaver, 2008· Wormeli, 2011· Βαλιαντή, 2015). Τα πορίσματα ερευνών σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης μαθητές με

χαμηλές επιδόσεις κατέδειξαν όχι μόνο σημαντική βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και απόκτηση ενδιαφέροντος για τη σχολική μάθηση από μέρους των μαθητών (McAdamis, 2001·McCullough, 2011). Αντιστοίχως έρευνες σε μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (McQuarrie, et. al. 2008· Rock et. al. 2008· Geisler et. al. 2009) τονίζουν την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Σε τάξεις μικτής ικανότητας, οι έρευνες αναφέρουν ότι η εφαρμογή της Δ.Δ. έχει σημαντικά οφέλη σε όλους τους μαθητές (Reis et al., 2011· Βαλιαντή, 2015· Elaldi & Batdi, 2016·Karip, 2016·Bal, 2016).

Ως εκ τούτου, δεδομένου του ερευνητικού κενού στον ελλαδικό και διεθνή χώρο σχετικά με θέματα ποιότητας της εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία η παρούσα έρευνα καλείται να εναποθέσει ερευνητικά δεδομένα στην επιστημονική κοινότητα προκειμένου να προαχθούν ζητήματα που αφορούν το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, να υπάρξουν δεδομένα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων διδακτικών εφαρμογών αλλά και την περαιτέρω εφαρμογή και αξιοποίηση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην καθημερινή σχολική πρακτική.

1.4 Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της ερευνητικής μας μελέτης είναι να εφαρμοστούν τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και να διερευνηθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία και ως εκ τούτου να αναδείξουμε νέα ερευνητικά δεδομένα, όσον αφορά το θέμα αυτό, στην ήδη περιορισμένη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Επιδιώκει, επίσης, να αναδείξει από την πειραματική εφαρμογή που υλοποιείται σε τάξεις Νηπιαγωγείου και Δημοτικού, την αποτελεσματικότητα εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω της καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων τους και των συστηματικών παρατηρήσεων των ερευνητών.

1.5 Επιμέρους στόχοι της έρευνας

Οι Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να εξεταστεί το επίπεδο της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία.
- Να διερευνηθεί το επίπεδο της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.
- Να καταγραφεί ο βαθμός η αλληλεπίδραση παιδαγωγών και μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.
- Να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων τους σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης χωρίς και με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.
- Να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί για την αναγκαιότητα εφαρμογής μιας καινοτόμου και εναλλακτικής φιλοσοφίας διδασκαλίας και μάθησης.
- Να επισημανθούν οι σημαντικότερες πτυχές της ποιότητας της εκπαίδευσης με την υλοποίηση της πειραματικής πειραματική εφαρμογής.
- Να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από τη συγκριτική μελέτη εφαρμογής και μη των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε τάξεις Νηπιαγωγείου κα Δημοτικού Σχολείου.

Ελπίζοντας ότι τα ερευνητικά πορίσματα θα αξιοποιηθούν, δεδομένου ότι η αξιολόγηση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία, δεν αποτελεί αυτοσκοπό ή πρόθεση της παρούσας έρευνας, επιδιώκεται να αποκομιστούν χρήσιμες πληροφορίες και η έρευνα να αποτελέσει κίνητρο για εφαρμογή αποτελεσματικών εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση, να ωθήσει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, να ενισχύσει τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά να ενθαρρύνει τους γονείς για ενεργή και αποτελεσματική συνεργασία και εμπλοκή με το σχολείο. Βασικότερος και απώτερος στόχων όλων η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη καλλιέργεια του τρισδιάστατου μαθητή, να καταστεί αποτελεσματικότερος κι επιτυχής ο

ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά και να αποκομίσουμε την ικανοποίηση των γονέων των μαθητών.

1.6 Ερευνητικά ερωτήματα

Η βασική θέση που διέπει την προτεινόμενη έρευνα είναι ότι το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας στην προσχολική και σχολική ηλικία με την εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης είναι σημαντικό. Συγκεκριμένα κατά τη διερεύνηση του θέματος κεντρικά ερωτήματα που θα επιδιωχθούν να απαντηθούν είναι τα ακόλουθα:

- Εφαρμόζονται τα Κατάλληλα Αναπτυξιακά Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία;
- Ακολουθούν οι φορείς προσχολικής και σχολικής αγωγής τις προτεινόμενες από την πειραματική πολιτική προδιαγραφές σχετικά με τα δομικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά διαδικασίας;
- Ποια είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με τον εκπαιδευτικό και ποια μεταξύ τους κατά την εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης;
- Ποια είναι το επίπεδο ποιότητας που προκύπτει κατά την εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία;
- Ποια είναι η εκτίμηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων για το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας;
- Ποια είναι η εκτίμηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων για το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας με την εφαρμογή των Αναπτυξιακών Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία;
- Τι διαφορετικό κομίζει στη διδακτική πράξη τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό Σχολείο η εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης;
- Ποιες καινοτόμες ιδέες εισαγάγει η εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία;

- Πώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχόμενων Αναπτυξιακών Κατάλληλων Προγραμμάτων κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία είναι δυνατόν να συμβάλλουν στη βελτιστοποίηση της παρεχόμενης αγωγής;
- Υπάρχει διαφορά αναφορικά με το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας στην προσχολική με την σχολική ηλικία και ποια η σημαντικότητα των διαφορών;

1.7 Ερευνητικές Υποθέσεις

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τους προσωπικούς προβληματισμούς και ως απόρροια των παραπάνω διερευνητικών ερωτήσεων καταλήγουμε στις παρακάτω *ερευνητικές υποθέσεις*:

Υπόθεση 1^η: Οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση.

Υπόθεση 2^η: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία είναι σε μέτριο βαθμό.

Υπόθεση 3^η: Αναμένεται να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των απόψεων των δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και την ποιότητα στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

Υπόθεση 4^η: Το επίπεδο ποιότητας κατά την εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία αναμένεται να είναι υψηλό.

Υπόθεση 5^η: Η εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών.

Υπόθεση 6^η: Οι μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας αλληλεπιδρούν σε μεγάλο βαθμό τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τον εκπαιδευτικό κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

Υπόθεση 7^η: Οι μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

Υπόθεση 8^η: Η εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία επιδρά θετικά στη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών.

Υπόθεση 9^η: Οι εκπαιδευτικοί με την εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία αισθάνονται αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Υπόθεση 10^η: Οι γονείς νιώθουν ευχαριστημένοι από την ποιότητα αγωγής και φροντίδας κατά την εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Θεωρητική πλαισίωση και Φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

2.1 Περίληψη

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση, ως μια διαφορετική φιλοσοφία στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης, αποτελεί το βασικό θέμα του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Οι βασικές αρχές θεωριών μάθησης και ο συνδυαστικός τους ρόλος συνέβαλλαν καθοριστικά με τα πορίσματά τους στη θεμελίωση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς προτάσσουν την ανάγκη διαφοροποίησης λόγω της αναγνώρισης των ιδιαίτερων ατομικών αναγκών. Η θεωρία του εποικοδομισμού, η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης καθώς και η αναγνώριση των ατομικών διαφορών κατέστησαν τις απαρχές της θεωρητικής δόμησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Η επιστημολογική και εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου διαφοροποίηση, καθώς και η ανάλυσή του σε μακρο-επίπεδο και μικρο-επίπεδο, κρίνεται απαραίτητη για την τεκμηρίωσή του.

2.2 Θεωρητική δόμηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

2.2.1 Η θεωρία του εποικοδομισμού

Το επιστημολογικό ρεύμα του κονστρουκτιβισμού ή εποικοδομισμού (constructivism-Konstruktivismus) προτάσσει μια συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση μέσω των γενικών αρχών των γνωστικών (Piaget, 1979), κοινωνικογνωστικών (Doise & Mugny, 1984) και κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών (Vygotsky, 1978) που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια προκειμένου να ερμηνευθεί ο προσωπικός τρόπος κατάκτησης και εξέλιξης της γνώσης αλλά και γενικότερα η προοδευτική πορεία ανάπτυξης της κοινωνικά προσδιορισμένης γνώσης (Kalantzis & Cope, 2013· Καραγιωργάκη & Γιώτη, 2013· Φλουρής, 2005α· Vosniadou et al., 2001). Ο Κονστρουκτιβισμός ή εποικοδομισμός, είναι επί της ουσίας ο συγκερασμός των επιστημονικών πορισμάτων, που αφορούν τον συμπεριφορισμό με τα δεδομένα που αναφέρονται στις γνωστικές θεωρίες. Περιγράφει πως οι μαθητές κατανοούν τη γνώση αλλά και με ποιον τρόπο ο εκπαιδευτικός τη μεταδίδει αποτελεσματικά. Ως επιστημολογικό ρεύμα ο εποικοδομισμός προσδοκά από τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί και να διαπιστώσει τι κατέχει ως γνώση ο μαθητής και στη

συνέχεια να του παρέχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει μέσω της ενεργούς εμπλοκής τη νέα γνώση και να την οικοδομήσει στην ήδη υπάρχουσα (Amineh & Asl, 2015· Mvududu & Thiel-Burgess, 2012 ·Yustina & Kapsin, 2017). Η οικοδόμηση της γνώσης περιγράφεται κυρίως ως εννοιολογική αλλαγή και τα βασικά στοιχεία της συνάδουν με θέσεις της Γνωστικής Ψυχολογίας, με θέσεις για την ανάπτυξη της επιστήμης (Lakatos, 1986), καθώς επίσης και με φιλοσοφικές θέσεις όπως αυτές του Von Glasersfeld.

Ο *γνωστικός κονστρουκτιβισμός* (Piaget, 1979), υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, που εξαρτάται από τα προηγούμενα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα του κάθε μαθητή, καθώς και από τον τρόπο δραστηριοποίησης, αλλαγής ή/και εμπλουτισμού τους μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Piaget, 1964). Οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις αποκωδικοποιούνται βάσει του προσωπικού κώδικα κατανόησης και επεξεργασίας πληροφοριών, ελέγχονται και *αφομοιώνονται* (assimilation) με αποτέλεσμα η μάθηση να απορρέει από την *προσαρμογή* (accommodation) αυτών των νοητικών σχημάτων στις νέες γνώσεις.

Στον *κοινωνικό κονστρουκτιβισμό* (Vygotsky), η γνώση κατασκευάζεται ως προϊόν διαπραγμάτευσης στα πλαίσια των κοινωνικών ομάδων και αντιλαμβάνονται την εννοιολογική αλλαγή ως την τροποποίηση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου κατά τέτοιο τρόπο που να του επιτρέπει την ομαλή και ολοκληρωτική ένταξή του στην ομάδα. Η συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση του ατόμου με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μπορεί να επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και ταυτόχρονη μεγιστοποίηση των επιδόσεων του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000) καθώς καθιστά ευκολότερη τη διαδικασία κατανόησης δυσνόητων εννοιών στο πλαίσιο της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (ZEA) (zone of proximal development) ενώ καθοριστική είναι και η συμβολή των μαθητών με υψηλό δυναμικό (Kalantzis & Cope, 2013· Φρυδάκη, 2009).

Ο *ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός* (Von Glasersfeld, 1995) υποστηρίζει την υποκειμενική κατασκευή ωστόσο θεωρεί ότι το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο υπάρχει για το υποκείμενο μόνο στο βαθμό και με τον τρόπο που το ίδιο αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει, ασκεί κάποιου είδους επιρροή στις γνωστικές κατασκευές του υποκειμένου. Οι εννοιολογικές κατασκευές ενός υποκειμένου δεν είναι αυθαίρετες αλλά υπόκεινται στους περιορισμούς του πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα. Αυτή η διαρκής ρύθμιση είναι απαραίτητη προκειμένου να υπάρξει επικοινωνία μεταξύ των υποκειμένων. Στο ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό η έννοια της δι-υποκειμενικότητας (intersubjectivity) είναι καθοριστικής

σημασίας καθώς αποτελεί την κορωνίδα για τη διαδικασία κατανόησης και σχηματισμού της γνώσης (Steffe & Thompson, 2000).

Ο *κριτικός κονστρουκτιβισμός* τονίζει ότι η κοινωνική θεωρία πρέπει να είναι πρακτικά προσανατολισμένη και να είναι ικανή να διαφωτίζει και να κινητοποιεί το άτομο προς περισσότερο κριτικές και δημοκρατικές κατευθύνσεις στην εργασία του, με τρόπο τέτοιο ώστε να επιτυγχάνεται η κοινωνική αλλαγή (Ματσαγγούρας, 2005). Έμφαση δίνεται στην κριτική παιδαγωγική προοπτική και στην επιρροή της πολιτικής και πολιτισμικής εξουσίας στην οικοδόμηση της γνώσης, της συνείδησης και των απόψεων της πραγματικότητας προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Kincheloe, 2005).

Η θεωρία του εποικοδομισμού ως θεωρία διδασκαλίας και μάθησης αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε μαθητή, τη διαφορετικότητά του σε επίπεδο ενδιαφερόντων, αναγκών και απαιτήσεων, αρχής βάσης της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση (Κουτσελίνη, 2008). Ερευνητικά δεδομένα (Aydisheh & Gharibi, 2015· Barman & Bhattacharyya, 2015· Kibos, Wachanga & Changeiywo, 2015· Kim, 2005· Loizidou & Koutselini, 2007· Offorma, 2015) καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του εποικοδομητικού μοντέλου στον τρόπο κατανόησης της γνώσης με τη διαμόρφωση προσωπικού κώδικα επεξεργασίας και εν τέλει διαμόρφωσης αντιλήψεων για τον κόσμο γύρω.

Η κατάκτηση της γνώσης όπως διαφαίνεται στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο είναι μια ατομική, ιδιαίτερη και ξεχωριστή διαδικασία, με βασικό χαρακτηριστικό την αυτό-συμμετοχή τόσο για την διαμόρφωση όσο και για την επέκτασή της (Badie, 2015). Βασικό κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα που συναντάται στη θεωρία του οικοδομισμού και συνάμα αποτελεί τη βάση της διαφοροποίησης είναι η αναγνώριση της διαφορετικότητας κάθε μαθητή και η αντιμετώπισή του ως μοναδική οντότητα σε πλαίσιο της πολυμορφίας της σχολικής τάξης (Βαλιαντή-Νεοφύτου, 2017).

Η εποικοδομητική μάθηση προϋποθέτει την κινητοποίηση του μαθητή για ενεργητική επεξεργασία των νεοεισερχομένων πληροφοριών που προκαλούν το ενδιαφέρον του και τη μετέπειτα συσσώρευση και οργάνωσή της σε προηγούμενα νοητικά σχήματα. Η νέα γνώση εκπληρώνει συγκεκριμένους στόχους και είναι αυτορρυθμιζόμενη καθώς ελέγχεται και προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις κάθε μαθητή. Οι προηγούμενες πληροφορίες θα αποτελέσουν τη βάση για να οικοδομηθούν οι νέες (Κουτσελίνη 2008). Ο κονστρουκτιβισμός παρουσιάζει ένα εναλλακτικό παράδειγμα έναντι του αντικειμενισμού με ένα τρόπο ώστε η διερεύνηση να εξαρτάται από το βαθμό του ρίσκου που αναλαμβάνεται και πως αυτό διαχειρίζεται σε συγκεκριμένα ιστορικά, κοινωνιο-πολιτισμικά και πολιτικά

πλαίσια (Chipangura & Waldtm, 2016). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση υπό το πρίσμα της κονστρουκτιβιστικής οπτικής τεκμηριώνεται στις βασικές παραδοχές της ενεργητικής πρόσκτησης της γνώσης και όχι της παθητική αποδοχής αλλά και της προσαρμογής της γνωστικής λειτουργίας σε μια εμπειρικά βιωμένη οντολογική πραγματικότητα (Glasserfeld στο Leonard, 2013). Η κονστρουκτιβιστική επιρροή στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτάσσει 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). Ερευνητικά διαφαίνεται ότι η πρόοδος των μαθητών συνδέεται με πρακτικές που ακολουθούν τις αρχές του κονστρουκτιβισμού και μάλιστα σε ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα, εκπαιδευτικά συστήματα και επίπεδα (Aydisheh & Gharibi, 2015·Barman & Bhattacharyya, 2015· Kibos, Wachanga & Changeiywo, 2015·Offorma, 2015).

Ο κονστρουκτιβισμός φαίνεται να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη διδασκαλία, η σημαντικότερη από τις οποίες είναι η μετατόπιση της εστίασης του παιδαγωγικού σχεδιασμού από τη διδασκαλία προς το σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων που στο επίκεντρό τους έχουν τον ίδιο τον μαθητή (Bhattacharjee, 2015). Το μοντέλο του κονστρουκτιβισμού απαιτεί αλλαγή στην κουλτούρα της τάξης, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις αλλά και τις παγιωμένες πρακτικές (Bhattacharjee, 2015). Η ενεργός και διερευνητική μάθηση που υποστηρίζει ο κονστρουκτιβισμός λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης όπου επικρατεί η αλληλεπίδραση, η αλληλοεπικοινωνία και ο αλληλοσεβασμός στοιχεία που αποτελούν βασική αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η έμφαση δίνεται στη διαμόρφωση δημοκρατικού περιβάλλοντος το οποίο και θα προωθεί τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργικότητα με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε ατομικές αλλά και ομαδικές εργασίες (Amineh & Asl, 2015) ενώ παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για αναπροσαρμογή, επαναπροσδιορισμό, αναδιαμόρφωση και εν τέλει βελτιστοποίηση των διδακτικών πρακτικών του προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στο ρόλο του.

Στο εποικοδομητικό μοντέλο επικρατεί ως γενική παραδοχή ότι η μάθηση αποτελεί απόρροια των ενεργειών του εκπαιδευτικού που δραστηριοποιεί, κινητοποιεί, προκαλεί το ενδιαφέρον κάθε μαθητή ώστε να εμπλακεί στη διαδικασία οικοδόμησης γνωστικών σχημάτων (Κουτσελίνη, 2001). Βασική προϋπόθεση επίτευξης των παραπάνω αποτελεί η διαφοροποίηση των διαδικασιών μάθησης ώστε να άπτονται των ατομικών αναγκών και απαιτήσεων κάθε μαθητή (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013). Οι μαθητές φαίνεται ότι αποδίδουν περισσότερο όταν έχουν άμεση εμπλοκή με τη διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης, χωρίς να

αναμένουν ότι ο εκπαιδευτικός θα είναι η βασική πηγή μεταλαμπάδευσής της, συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν εργασίες που δεν είναι κοινές για όλους αλλά που απευθύνονται και ενδιαφέρουν τους ίδιους (Carter, 2009· Powell & Kalina, 2009· Robinson et. al, 2014).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δίνεται έμφαση στα ουσιώδη σημεία της διδασκαλίας όπως αντιστοίχως στον κονστрукτιβισμό τα επιμέρους θέματα διδασκαλίας εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιό τους και αξιοποιούνται οι πρωταρχικές έννοιες. Στον κονστрукτιβισμό παρέχεται η δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής της διδασκαλίας σε σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών στοιχείο που συναντάται στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση οποία προσαρμόζεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς οφείλει να προετοιμάσει και να επισημάνει τις βασικές –πυρηνικές γνώσεις (έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες, στρατηγικές) στο μάθημα που πρόκειται να διδαχθεί και να έχει καθορίσει τις βασικές προαπαιτούμενες οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση στην οποία θα οικοδομηθεί η νέα γνώση. Στη συνέχεια μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων και της άμεσης εμπλοκής των μαθητών θα επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013).

Σημαντική είναι η προσέγγιση του λάθους τόσο στο εποικοδομητικό μοντέλο όσο και στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση, καθότι αξιοποιείται και προσεγγίζεται ως διάυλος ανάλυσης του «νοητικού εμποδίου» και εν τέλει προσπέλασής του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Στη βάση άλλωστε της θεωρίας του οικοδομισμού, το λάθος είναι αναμενόμενο και λειτουργεί ευεργετικά, σύμφωνα με τον Jean Piaget, καθώς κατέχει θεμελιακό ρόλο και παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη μάθηση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Το «λάθος» αποτελεί τον τρόπο μέσω του οποίου θα αναδυθούν τα νοητικά εμπόδια που πρέπει να προσπελαστούν προκειμένου να οικοδομηθεί η νέα γνώση (Κουτσελίνη, 2001, 2006). Ως εκ τούτου η αξιοποίηση του λάθους θα αποτελέσει μέσο κατεύθυνσης του μαθητή στην πορεία κατάκτηση της νέας γνώσης αλλά και αναδιαμόρφωσης και αναπροσαρμογής της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Κουτσελίνη, 2006).

Βασικό στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ενίσχυση της αυτό-αξιολόγησης (Kalantzis & Cope, 2013·Καραγιωργάκη & Γιώτη 2013·Γιώτη & Γλέζου, 2002·Wheatley, 1991) και η ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσω των συνεχών και δημιουργικών διαμαθητικών αλληλεπιδράσεων (Scardamalia, 2002) στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών ανάλογα με τη δυναμική τους (Gagatsis & Koutselini, 2000:3) και την προώθηση τόσο της ατομική όσο και της ομαδικής εργασίας

συμβάλλοντας στη συνειδητοποίηση των διαφορετικών πτυχών του εαυτού και τελικά στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας (Elbers & Streefland, 2000). Το κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο, αντιστοίχως, μετατοπίζει την έμφαση από τη διδασκαλία στη μάθηση, επικεντρώνεται στην κατασκευή γνώσεων, όχι στην αναπαραγωγή, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και συμπεριφορές, εξατομικεύει τη μάθηση δημιουργεί εμπειρίες, αναγνωρίζει το ατομικό στυλ μάθησης κάθε μαθητή και δημιουργεί προϋποθέσεις μεταγνωστικών ικανοτήτων (Bhattacharjee, 2015) όπου ο μαθητής έχει επίγνωση των μέσων επεξεργασίας και κατάκτησης της γνώσης και είναι δυνατόν να τα αντλεί και τα επεξεργάζεται αναλόγως την προκύπτουσα μαθησιακή περίσταση (Jaleel, 2016).

2.2.2 Οι Πολλαπλοί τύποι Νοημοσύνης

Οι αρχές της Γνωστικής Ψυχολογίας και ο συνδυαστικός της ρόλος με τη Διαφορική Ψυχολογία συνέβαλλαν καθοριστικά με τα πορίσματά τους στη θεμελίωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς προτάσσουν την ανάγκη διαφοροποίησης λόγω της αναγνώρισης των ιδιαίτερων ατομικών αναγκών.

Η γνωστική ψυχολογία ως ειδικευμένος κλάδος της Ψυχολογίας διερευνά τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης, της εσωτερικής αναπαράστασής της, της αλληλεπίδρασής της με την προϋπάρχουσα γνώση και του τρόπου με τον οποίο η νεοαποκτηθείσα γνώση επηρεάζει τα συναισθήματα και τη γνώση (Hoffman & al'Absi, 1998:323). Σύμφωνα με τις παραδοχές της Γνωστικής Ψυχολογίας η διαθέσιμη πληροφορία καθίσταται αντικείμενο επεξεργασίας μιας σειράς επεξεργαστικών συστημάτων τα οποία τη μετασχηματίζουν ή τη τροποποιούν με διάφορους συστηματικούς τρόπους. Η γνωστική ψυχολογία έχει προσδιορίσει τις δομές και τις διεργασίες που διέπουν το συγκεκριμένο σύστημα, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η εφαρμογή στοχευμένων διδακτικών στρατηγικών (Eysenck & Keane, 2005:1-2).

Η Διαφορική Ψυχολογία από την άλλη έχει προσφέρει το εξαιρετικά σημαντικό ψυχομετρικό δεδομένο ότι οι άνθρωποι διαφέρουν αφενός ως προς την εργαζόμενη μνήμη, και αφετέρου επιδεικνύουν διαφορετικό βαθμό νοητικής ικανότητας. Η ιστορία της διαφορικής ψυχολογίας και η σχέση της με την μετέπειτα αναδυθείσα γνωστική ψυχολογία στοιχειοθετούν τις θεωρητικές παραδοχές για την ανάγκη ενσωμάτωσης των ατομικών διαφορών στην εκπαίδευση καθώς οι άνθρωποι διακρίνονται από ατομικές διαφορές ως προς τις νοητικές τους ικανότητες. Οι ατομικές αυτές διαφορές είναι συσχετιζόμενες, μετρήσιμες, και συνδέονται με αυτό που γενικά ορίζεται ως μαθησιακή ικανότητα και απόδοση (Jensen, 1986).

Ως εκ τούτου η καθιέρωση της θεωρίας της εμπειρικής μάθησης και των μοντέλων των μαθησιακών στυλ αλλά και της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της διαφοροποίησης για τη διαδικασία της μάθησης βάσει της αναγνώρισης των ενδοατομικών, διατομικών και διομαδικών διαφορών. Επίσης, αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα των μαθητών σε επίπεδο ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και μαθησιακού προφίλ καθώς διαφέρουν ως προς το βιολογικό και γενετικό τους προφίλ, το φύλο, την καταγωγή, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, το βαθμό ανάπτυξης κάθε τύπου νοημοσύνης, τη γλώσσα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, τα κίνητρα για επίδοση και μάθηση, τις ανάγκες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και το ρυθμό μάθησης.

Τα στυλ μάθησης είναι διαφορετικές προσεγγίσεις ή τρόποι μάθησης και περιλαμβάνουν παιδαγωγικές μεθόδους, κυρίως εξατομικευμένες, οι οποίες επιτρέπουν σε ένα άτομο να μαθαίνει καλύτερα. Οι περισσότεροι άνθρωποι προτιμούν κάποια συγκεκριμένη μέθοδο αλληλεπίδρασης, κατανόησης, και επεξεργασίας ερεθισμάτων ή πληροφοριών. Με βάση αυτή την έννοια, η ιδέα των εξατομικευμένων στυλ μάθησης προέρχεται από τη δεκαετία του 1970, και έκτοτε προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψη το στυλ μάθησης των μαθητών τους και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο στυλ μάθησης κάθε μαθητή. Η θεωρία για τα στυλ μάθησης άρχισε με τον Carl Jung το 1927, ο οποίος επισήμανε σημαντικές διαφορές στον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται, στον τρόπο που παίρνουν αποφάσεις και στο πώς ενεργούν ή αντιδρούν κατά την αλληλεπίδρασή τους. Οι Isabel Myers and Katherine Briggs, το 1977, εφάρμοσαν τη θεωρία του Jung και επηρέασαν μια γενιά από ερευνητές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν συγκεκριμένες διαφορές στην ανθρώπινη μάθηση. Με την ίδια περιοχή ασχολήθηκαν οι David Kolb (1984), Anthony Gregorc (1985), Kathleen Butler (1984), Bernice McCarthy (1982) και Harvey Silver and J. Robert Hanson (1995). Ως εκ τούτου, ο συγκερασμός των επιστημονικών ερμηνειών διαμορφώνει τέσσερις τύπους μαθησιακών στυλ: τον συγκλίνοντα, τον αποκλίνοντα, τον αφομοιωτικό και τον διευκολυντικό (Smith, 2010). Αν και οι θεωρητικοί ερμηνεύουν την προσωπικότητα με διαφορετικούς τρόπους, υπάρχουν κοινές τάσεις σύμφωνα με τις οποίες τα μοντέλα των στυλ μάθησης τείνουν να ενδιαφέρονται για τη διαδικασία της μάθησης, για το πώς, δηλαδή, το άτομο αφομοιώνει πληροφορίες, σκέφτεται γι' αυτές και αξιολογεί τα αποτελέσματα. Επιπροσθέτως η έμφαση δίνεται στην ατομικότητα καθώς οι θεωρητικοί των στυλ μάθησης πιστεύουν ότι η μάθηση είναι ένα προσωπικό αποτέλεσμα, μια ατομική δράση σκέψης και συναισθήματος. Η αναγνώριση και αποδοχή των διαφορετικών μαθησιακών στυλ από τους εκπαιδευτικούς είναι

δυνατόν να συμβάλει στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, στην αξιοποίηση ευέλικτων πολυμεσικών διδακτικών τεχνικών και στην προαγωγή καινοτόμων δράσεων, προκειμένου να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hattie, 2012·Darling-Hammond & Barron, 2010).

Η θεωρητική τεκμηρίωση των μαθησιακών στιλ θεμελιώνεται στη θεωρία του Gardner (1993), τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία αφορά το νου και βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ερευνών, ψυχολογικών, ανθρωπολογικών και βιολογικών. Ο Howard Gardner (1993) με δεδομένο το πολυδιάστατο χαρακτήρα της νοημοσύνης που συνδέεται με ψυχοσωματικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, αναφέρεται στην ύπαρξη οκτώ τύπων νοημοσύνης:

α) *Λεκτική/γλωσσική νοημοσύνη (verbal/linguistic intelligence)*. Αναφέρεται στην ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης και ανάπτυξης του προφορικού ή/και του γραπτού λόγου ενώ εδράζεται στον αριστερό κροταφικό λοβό.

β) *Λογική/μαθηματική νοημοσύνη (logical/mathematical intelligence)*. Εδράζεται στον αριστερό κροταφικό λοβό όπως ο παραπάνω τύπος νοημοσύνης και συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου για ανάπτυξη λογικής σκέψης, για εκτέλεση μαθηματικών πράξεων, για επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, σωστή χρήση αριθμών και διατύπωση σχέσεων μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος.

γ) *Οπτική/χωρική ή χωροταξική νοημοσύνη (visual/spatial intelligence)*. Εδράζεται στον δεξιό πλευρικό λοβό και αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης του χώρου και σχηματισμού νοητικών εικόνων

δ) *Μουσική/ρυθμική νοημοσύνη (musical intelligence)*. Εδράζεται στον δεξιό μετωπικό κροταφικό λοβό και συνδέεται με την ικανότητα ανταπόκρισης στο ρυθμό, το μέτρο και την χροιά του ήχου.

ε) *Σωματική/κιναισθητική νοημοσύνη (bodily/kinesthetic intelligence)*. Συνδέεται με την ικανότητα έκφρασης μέσω του σώματος και την εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων.

στ) *Διαπροσωπική και Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (interpersonal and intrapersonal intelligence)*. Αυτός ο τύπος νοημοσύνης αναφέρεται στην ικανότητα επίγνωσης των προσωπικών δυνατοτήτων και αδυναμιών αλλά και στην κατανόηση των αισθημάτων, διαθέσεων, προθέσεων, κινήτρων συμπεριφορών, ιδεών, αντιλήψεων και απόψεων των άλλων.

ζ) *Φυσιοκρατική νοημοσύνη (naturalistic intelligence)*. Σε ύστερο χρόνο πρόσθεσε στους τύπους νοημοσύνης ο Gardner τη φυσιοκρατική ή νατουραλιστική νοημοσύνη, η οποία

αφορά την ικανότητα κατανόησης του φυσικού κόσμου, την αναγνώριση των ειδών χλωρίδας και πανίδας και τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση (Gardner, 1999).

η) *Υπαρξιακή νοημοσύνη (existential intelligence)*. Αποτελεί τον πιο πρόσφατα διατυπωμένο τύπο νοημοσύνης, ο οποίος συνδέεται με τον προβληματισμό που αναπτύσσει το άτομο σχετικά με θέματα που αφορούν την ύπαρξή του.

θ) *Συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence)*. Αποτελεί τον τελευταίο τύπο νοημοσύνης και αποτελεί το προϊόν δύο βασικών δεξιοτήτων, της ατομικής νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα αυτοεπίγνωσης και αυτοδιαχείρισης και της κοινωνικής νοημοσύνης που αναφέρεται στην ικανότητα ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων (Bradberry, & Greaves, 2006).

Συνολικά, γίνεται αναφορά για ταυτοποίηση εννέα διαφορετικών τύπων ενώ υφίσταται το ενδεχόμενο για ύπαρξη περισσότερων. Χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους είναι ότι διαθέτει όλα τα είδη της νοημοσύνης ενώ μπορεί να διαθέτει σε μεγαλύτερο βαθμό έναν τύπο νοημοσύνης ή και να συνδυάζει ορισμένους τύπους νοημοσύνης, διαμέσου των οποίων κατακτά και επεξεργάζεται ταχύτερα και αποτελεσματικότερα τη γνώση. Κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικό προφίλ νοημοσύνης, ακόμη και οι ομοζυγωτικοί δίδυμοι, αν και έχουν κοινό γενετικό υλικό και ζουν στο ίδιο περιβάλλον, η νοημοσύνη τους διαφέρει, επειδή βιώνουν διαφορετικές εμπειρίες. Ως εκ τούτου η νοημοσύνη ως μια μη στατική αλλά διαρκώς εξελισσόμενη κατάσταση (Gardner, 2010 & 1993) τονίζει τη διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων και τους ιδιαίτερους προσωπικούς τρόπους επεξεργασίας και αφομοίωσης της γνώσης γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Φλουρής, 2005β & 2006β). Οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται αποκλειστικά σε έναν μόνο τύπο νοημοσύνης ελαχιστοποιούν τις ευκαιρίες για εκείνους τους μαθητές που έχουν άλλου τύπου νοημοσύνη ανεπτυγμένη (Subban, 2006). Οι εκπαιδευτικοί είθισται να δίνουν έμφαση σε δύο μόνο τύπους νοημοσύνης, στη λεκτική/γλωσσική και τη λογική/μαθηματική νοημοσύνη με αποτέλεσμα να αποκλείουν ένα σύνολο μαθητών (Jolliffe, 2007· Tomlinson & Kalbfleisch, 1998) καθώς ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι μαθητές στις εργασίες και δραστηριότητες που τους ανατίθενται αξιοποιούν τον τύπο νοημοσύνης που έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό (Silver, Strong & Perini, 2000). Με τις πρώτες βιβλιογραφικές αναφορές για την ύπαρξη πολλαπλών τύπων νοημοσυνών, στις ΗΠΑ, αρχικά, εντοπίζεται η πιλοτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας κα Μάθησης (Hogan, 2014).

Ο Robert Sternberg (1985) ορίζει το γνωστικό στυλ, χρησιμοποιώντας όρους που σχετίζονται με την οργάνωση της πολιτείας. Έτσι, αναφέρει ότι υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι με τους οποίους το άτομο επιθυμεί να εργαστεί, ο νομοθετικός που συνδέεται με τον

δημιουργικό τύπο, ο εκτελεστικός με τον πρακτικό και ο δικαστικός με τον θεωρητικό. Ειδικότερα, ο νομοθετικός, αναφέρεται στο άτομο που επιλέγει τη μη αυστηρά δομημένη μορφή εργασίας και τον αυτοσχεδιασμό ενώ διακρίνεται για τη δημιουργικότητα, τον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης, την τάση για ανάπτυξη θεωριών και την εύρεση κανόνων και συνεπειών. Ο εκτελεστικός τύπος, προτιμά τη σαφώς δομημένη και προκαθορισμένη εργασία, ακολουθεί πιστά κανόνες, τύπους, αρχές και οδηγίες, επιλέγει κλειστού τύπου ερωτήσεις και προβλήματα ενώ χαρακτηρίζεται για τον συγκλίνοντα τρόπο σκέψης. Τέλος, ο Sternberg (1985), αναφέρει τον δικαστικό τύπο, οποίος επιλέγει να αναλύει, να αξιολογεί, να εξάγει συμπεράσματα, να εμπλέκεται σε διαλογικές συζητήσεις και να αναπτύσσει κριτική και συλλογιστική σκέψη (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015:131)

2.2.3 Η Ατομική μοναδικότητα

Η πειραματική πραγματικότητα, όπως επηρεάζεται από τις κοινωνικό-οικονομικές εξελίξεις, αναδεικνύει έντονα την πολυεμφαντική και πολυεπίπεδη διαφορετικότητα του μαθητικού δυναμικού. Τα πορίσματα των ερευνών στον χώρο της ψυχομετρίας τονίζουν τη διαφορετικότητα στον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατακτά τη γνώση (Παρασκευόπουλος, 1982). Κάθε άτομο έχει ένα μοναδικό, ξεχωριστό και ιδιαίτερο τρόπο να μαθαίνει δηλαδή να αποκομίζει, να οργανώνει, να κωδικοποιεί, να αποκωδικοποιεί και να ερμηνεύει τις πληροφορίες (Felder & Silverman, 1988·Messick,1976). Κάθε άτομο έχει διαφορετικό τρόπο σκέψης και ως εκ τούτου λαμβάνει και επεξεργάζεται με διαφορετικό τρόπο την πληροφορία (Stager, 2007·Eissa & Mostafa, 2013).

Στη σχολική τάξη οι διαφορές που εντοπίζονται αφορούν πέρα από το φύλο, τις επιδόσεις, το θρήσκευμα, τις πολιτισμικές καταβολές, το γλωσσικό υπόβαθρο, την κοινωνικό-οικονομική προέλευση, την ηλικία, τα βιώματα, τα ταλέντα, τους τρόπους επικοινωνίας, τις γνωστικές δομές και λειτουργίες, τη στάση απέναντι στο σχολείο, τις ικανότητες και τη νοημοσύνη (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004· Σφυρόερα, 2004: 20-21). Η έννοια της συμπαγούς και ομοιογενούς τάξης στην οποία αρμόζει μια τυποποιημένη μορφή διδασκαλίας με παραδοσιακές αρχές δεν είναι πλέον αποδεκτή και αποτελεσματική (Tomlinson, κ. συν., 2003). Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω του ατομικού τρόπου δόμησής της και αξιολογείται, αξιολογείται και οικοδομείται στη βάση των προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων, πεποιθήσεων και ενδιαφερόντων (Sousa & Tomlinson, 2011).

Η έντονη κινητικότητα των πληθυσμών και η πλέον πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας (Cummins,2003) και κατ' επέκταση της σχολικής κοινότητας διαμορφώνει μια διευρυμένης ανομοιογενούς σύνθεσης γλωσσική, εθνολογική, οικονομική

και κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα (Gurian, Henley & Trueman, 2001·Santamaria, 2009). Επομένως, ένας σημαντικά αυξανόμενος αριθμός μαθητών προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά και οικονομικά περιβάλλοντα (McCoy & Ketterlin-Gellen, 2004· VanSciver, 2005· Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Οι ατομικές διαφορές είναι δυνατόν να αναφέρονται στην ποσότητα και την ταχύτητα με την οποία το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται και αποθηκεύει τη γνώση. Συναντώνται διαφορές στο επίπεδο διαχείρισης της βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης καθώς και στο βαθμό αυτορρύθμισης, ανάπτυξης των εσωτερικών κινήτρων μάθησης, των ενδιαφερόντων αλλά και των υπαρχουσών εμπειριών. Επίσης, υφίσταται και ποιοτικές διαφορές μεταξύ των υποκειμένων καθώς εντοπίζονται διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούν, ανακαλούν, συνδέουν και απομνημονεύουν τη γνώση. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ακόμα και το ίδιο το άτομο είναι δυνατό να ανταποκρίνεται διαφορετικά σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Lubart, 2004: 2-3).

Τα άτομα διαφέρουν και ως προς το στυλ σκέψης (Sternberg & Zhang, 2005) αλλά και ως προς τις αντιλήψεις (O'Brien & Guiney, 2001). Οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα άτομα αφορούν τον ίδιο τους τον εαυτό, ως προς τις δυνατότητες που διαθέτει, τις ικανότητες και αδυναμίες αλλά και τον εκπαιδευτικό και τη μαθησιακή διαδικασία (O'Brien & Guiney, 2001).

Όλοι οι μαθητές έχουν ανάγκη αποδοχής και σεβασμού ανεξάρτητα των όποιων διαφορών τους προκειμένου να αισθανθούν ότι ανήκουν στην ομάδα της τάξης τους και να βιώσουν την επιτυχία (Κουτσελίνη, 2001·Tomlinson, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων ουκ άνευ θα πρέπει πριν ακόμη προβούν στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους να αποδεχτούν ότι στις σύγχρονες τάξεις ο μαθητικός πληθυσμός είναι ανομοιογενείς (Guild, 2001· Tomlinson, 2001). Επομένως μια διδασκαλία στο πλαίσιο της τυποποιημένης παραδοσιακής διδασκαλίας είναι δυνατόν να αποδώσει μόνο σε ένα αδιαφοροποίητο μαθητικό πληθυσμό (Κουτσελίνη, 2001, 2006·Tomlinson, 2001).

Η θεωρία των στυλ μάθησης προβάλλει τον πολύπλευρο μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας μέσα από στρατηγικές που μπορούν να χαρακτηριστούν εποικοδομητικές. Τέτοιες στρατηγικές ωθούν τους μαθητές στη δημιουργία και κατάκτηση της γνώσης μέσα από τις δικές τους μαθησιακές προτιμήσεις και τις δικές τους μοναδικές ικανότητες. Οι κοινοί δεσμοί της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης και των θετικών αποτελεσμάτων της εφαρμογής των στυλ μάθησης στην εκπαίδευση είναι η διευκόλυνση του ατόμου να στοχαστεί πάνω στη μάθησή του και να την κατευθύνει επιτυχώς και η ενθάρρυνσή του να συνεργαστεί αποτελεσματικά με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Η επίγνωση της ύπαρξης

διαφορετικών μαθησιακών προφίλ είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό ώστε να κατανοήσει τις ατομικές διαφορές και να βοηθήσει στην εξέλιξη του μαθητή. Ο προσδιορισμός του μαθησιακού προφίλ δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες του μαθητή, ώστε να τον βοηθήσει να επιτύχει καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα καθώς η διδασκαλία καθίσταται ελκυστικότερη προς του μαθητές μετατρέποντας τους από απλούς θεατές σε κύριους πρωταγωνιστές (Silver, & Perini, 2001).

Οι ατομικές διαφορές, τα μαθησιακά στυλ και οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης αποτελούν μεταβλητές που βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη δεδομένων των εσωτερικών διεργασιών, των εξωτερικών παραγόντων αλλά και της επιρροής που ασκείται από την αγωγή και την εκπαίδευση. Κατά συνέπεια διαπιστώνεται ότι η μάθηση είναι μια ατομική, ξεχωριστή και ιδιαίτερη διαδικασία η οποία προσδιορίζει το προσωπικό προφίλ κάθε μαθητή. Η αποτελεσματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης έγκειται στο να την προσαρμόσει στις ιδιαιτερότητες, την ψυχοσύνθεση και το προφίλ κάθε μαθητή λαμβάνοντας υπόψη τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, τις δεδομένες συνθήκες αλλά και την εν δυνάμει εξέλιξη του (Κανάκης, 2007: 5-7). Ως εκ τούτου οι τιθέμενοι μαθησιακοί στόχοι, το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθώς και οι δραστηριότητες διαφοροποιούνται, προσαρμόζονται και εναλλάσσονται ως προς την πολυπλοκότητά τους ανάλογα με την ατομική πορεία εξέλιξης κάθε μαθητή (Kalantzis & Cope, 2013·Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

2.3 Επιστημολογική τεκμηρίωση της έννοιας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Προσεγγίζοντας τον όρο διαφοροποίηση εννοούμε τη διαδικασία διάκρισης και διαχωρισμού των προσώπων ή των κοινωνικών ομάδων με βάση τα ιδιαίτερα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία και τα διακρίνουν από άλλα πρόσωπα ή ομάδες. Σύμφωνα με τον H. Spencer διαφοροποίηση είναι η μετάβαση από το ομοειδές στο ετεροειδές (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992). Η διαφοροποίηση συναντάται ως όρος στις θεωρίες κοινωνικής αλλαγής και αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία σύνολα κοινωνικών δραστηριοτήτων που εκτελούνται από έναν κοινωνικό θεσμό κατανέμονται σε διαφορετικούς θεσμούς. Η διαφοροποίηση αντιπροσωπεύει μια ολοένα αυξανόμενη ειδίκευση των μερών της κοινωνίας επιφέροντας έντονα το στοιχείο της ετερογένειας σε αυτή. Ο H. Spencer υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση αποτελεί αναπόσπαστη συνέπεια της ανάπτυξης, τόσο των βιολογικών όσο και των κοινωνικών οργανισμών. Αυτό συμβαίνει διότι καθώς προκύπτει ανάπτυξη των οργανισμών είναι αναγκαία η διαφοροποίηση στα δομικά

μέλη προκειμένου να καθίσταται εφικτή η επιβίωση. Με την ολοένα αυξανόμενη εξειδίκευση των μερών επέρχεται μια αντίστοιχη ανάγκη για αλληλεξάρτηση και ενσωμάτωσή τους σε ένα ενιαίο όλο. Η διαφοροποίηση, σύμφωνα με τον T. Parsons, στη βάση των λειτουργιστικών και εξελικτικών θεωριών αποτελεί δομικό στοιχείο, σε συνδυασμό με τη μεταλλαγή, κοινωνικής εξέλιξης η οποία επήλθε από απλές μορφές σε προοδευτικά συνθετότερες. Τα κοινωνικά συστήματα διαφοροποιούνται σε κοινωνικά υποσυστήματα με διαφορετικές το καθένα λειτουργίες, ανάλογα με ποικίλα περιβάλλοντα, τα οποία περιλαμβάνουν άλλα υποσυστήματα. Αυτή η διαδικασία είναι ατέρμονη και παράγει μεγαλύτερη ποικιλία υποσυστημάτων, το καθένα με την ιδιόμορφη δομή και λειτουργία του, με κοινό ωστόσο στόχο, τη γενική τόνωση της προσαρμοστικής ικανότητας του συστήματος. Ο N. Smelser (1959) υποστηρίζει ότι υπάρχει μια αλληλουχία αλλαγής, όταν μια υφιστάμενη δομή προκαλεί δυσaréσκεια και αυτό σταδιακά οδηγεί σε μια περισσότερο διαφοροποιημένη δομή (Abercrombie, Hill & Turner, 2000).

Στη διάρθρωση της κοινωνίας η έννοια της κοινωνικής διαφοροποίησης αναφέρεται στη βάση των μορφολογικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των κοινωνικών ομάδων και οδηγεί στην κοινωνική διαστρωμάτωση χωρίς ωστόσο να ταυτίζεται με αυτήν (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992). Η κοινωνική διαφοροποίηση αναφέρεται στην κατανομή των μελών ενός κοινωνικού συνόλου κατά θέσεις και ρόλους. Τα άτομα διαφοροποιούνται μεταξύ τους κοινωνικά ως κάτοχοι θέσεων και φορείς ρόλων. Ένα σύστημα διαφοροποίησης που συνδυάζεται με ένα σύστημα κοινωνικών ανισοτήτων, το οποίο θεμελιώνεται σε ένα σύστημα ιεράρχησης και αξιολόγησης των ρόλων και θέσεων, μετατρέπεται σε σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης (Τσαούσης, 1993).

Βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία και όπως υποστηρίζει ο Luhmann, είναι η αναβάθμιση της διαδικασίας της συστημικής διαφοροποίησης ως τρόπου αντιμετώπισης της περιπλοκότητας του περιβάλλοντος του συστήματος. Εν προκειμένω η διαφοροποίηση ενυπάρχει στην «αντιγραφή, εντός ενός συστήματος, της διαφοράς ανάμεσα στο σύστημα και το περιβάλλον του» (Luhmann, 1982:230). Αυτό σημαίνει ότι σε ένα διαφοροποιημένο σύστημα υπάρχουν δύο είδη περιβαλλόντων: α) ένα το οποίο είναι κοινό σε όλα τα υποσυστήματα και β) ένα άλλο διαφορετικό, ιδιαίτερα περίπλοκο και δυναμικό εσωτερικό περιβάλλον το οποίο δημιουργεί ένα ξεχωριστό υποσύστημα. Οι ολοένα αυξανόμενες αλλαγές στο εσωτερικό του περιβάλλοντος είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν από τη διαφοροποίηση που συντελείται εντός του συστήματος. Κάθε σύστημα προκειμένου να επιβιώσει εντός του περιβάλλοντός του, θα πρέπει να μην υπερβαίνει τα όριά του και να διαθέτει την ικανότητα αντιμετώπισης

των περιβαλλοντικών διαφοροποιήσεων, ειδάλλως θα κατακλυζόταν από το στοιχείο της περιπλοκότητας του περιβάλλοντος με αποτέλεσμα να καταρρεύσει και εν τέλει να αφανιστεί. Σε ένα σύστημα η διαδικασία της διαφοροποίησης ενέχει το στοιχείο της αυξανόμενης περιπλοκότητας καθώς είναι πιθανή η δημιουργία διαφορετικών διασυνδέσεων με άλλα υποσυστήματα. Εντός του συστήματος το στοιχείο της διαφοροποίησης είναι εντονότερο προκειμένου να μπορεί να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιήσεις στο περιβάλλον του. Επομένως κάθε νεοδημιουργηθέν υποσύστημα στο εσωτερικό του περιβάλλοντος αποτελεί περιβάλλον για τη δημιουργία άλλων υποσυστημάτων στο ήδη υπάρχον περιβάλλον, ωστόσο το νέο υποσύστημα αυξάνει το στοιχείο της περιπλοκότητας, καθώς συνοδεύεται από την προοπτική δημιουργίας νέων και πρόσθετων σχέσεων μεταξύ των υποσυστημάτων. Το νέο υποσύστημα ως πιο εξελιγμένο θα έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί καλύτερα σε αλλαγές και να ενσωματώσει τόσο το ίδιο όσο και το περιβάλλον στο οποίο ανήκει τις νέες αυτές δυνατότητες. Επίσης, είναι αξιοσημείωτη η δυνατότητα του νέου υποσυστήματος στη σύναψη σχέσεων μεταξύ του ίδιου και των άλλων υποσυστημάτων αλλά και η αναβάθμιση των δυνατοτήτων των μερών του ίδιου υποσυστήματος. Η διαφοροποίηση προκαλεί αύξηση της ποικιλίας γεγονός που συντελεί σημαντικά στην καλύτερη απόκριση προς το περιβάλλον και την ταχύτερη εξέλιξή του μέσω μιας διαδικασίας επιλογή ποικίλων διαθέσιμων εναλλακτικών. Ο Luhmann υποστηρίζει ότι ελάχιστες μόνο μορφές εσωτερικής διαφοροποίησης έχουν εξελιχθεί και αυτές τις ονομάζει: τομεακή διαφοροποίηση, διαστρωματωμένη διαφοροποίηση, διαφοροποίηση κέντρου-περιφέρειας και λειτουργική διαφοροποίηση. Η περιπλοκότητα του συστήματος αυξάνεται εξαιτίας των επαναλήψεων των διαφοροποιήσεων μεταξύ του συστήματος και του εσωτερικού του περιβάλλοντος. Οι μορφές διαφοροποίησης επηρεάζουν και την εξελικτική δυναμική τους καθώς παρουσιάζουν ποικίλα επίπεδα αναπαραγωγής της ποικιλότητας και ως εκ τούτου προσδίδουν μεγαλύτερη επιλεκτικότητα στις εξελικτικές διαδικασίες. Όσο περιπλοκότερες είναι οι μορφές διαφοροποίησης τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα επίτευξης της εξέλιξης του συστήματος.

Η *τομεακή διαφοροποίηση (segmentary differentiation)* αναφέρεται στη διαφοροποίηση του συστήματος σε τομείς με τέτοιο τρόπο κατά τον οποίο διαχωρίζονται τα μέρη του επιτελώντας επαναλαμβανόμενα πανομοιότυπες λειτουργίες. Η ανισότητα του περιβάλλοντος εντός του συστήματος αποτελεί απόρροια τυχαίων διαφοροποιήσεων και δεν επιτελεί συγκεκριμένη λειτουργία. Στην περίπτωση εκείνη κατά την οποία κάποιος τομέας αδυνατεί να επιτελέσει τη λειτουργία του δεν απειλείται με κατάρρευση όλο το σύστημα. Βασικό στοιχείο αυτού του τύπου διαφοροποίησης είναι ότι δε διαφέρει ο αριθμός δυνατικών

σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών υποσυστημάτων από δομική άποψη αλλά είναι κατά βάση οι ίδιες.

Η *διαστρωματωμένη διαφοροποίηση (stratificatory differentiation)* είναι η κάθετη διαφοροποίηση σε στρώματα με βάση την ιεραρχική θέση ή το βαθμό κάθε στοιχείου εντός του συστήματος στην οποία κάθε βαθμίδα επιτελεί συγκεκριμένη και διακριτή λειτουργία. Η ανισότητα είναι καθοριστικής σημασίας καθώς υφίσταται διαντίδραση μεταξύ ισότητας και ανισότητας. Τα μέλη του συστήματος που κατέχουν την ίδια θέση είναι ίσα ενώ εντοπίζεται το στοιχείο της ανισότητας στην κατάκτηση διαφορετικών θέσεων σε επίπεδο ιεραρχίας όπου οι υψηλόβαθμοι διαθέτουν μεγαλύτερη προσβασιμότητα σε πόρους και μεταβιβάζουν σημαντικές πληροφορίες.

Το σύστημα εστιάζει στις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας και επιλαμβάνεται των χαμηλότερων βαθμίδων μόνο όταν αποτελούν απειλή. Οι βαθμίδες ωστόσο μεταξύ τους αλληλοεξαρτώνται ενώ η εύρυθμη λειτουργία όλων των βαθμίδων αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία εν γένει του συστήματος. Οι σχέσεις μεταξύ ιεραρχικών βαθμίδων είναι θεμελιωδώς διαφορετικές από τις σχέσεις στο εσωτερικό κάθε βαθμίδας.

Συνδυακό κρίκο της τομεακής με τη διαστρωματωμένη διαφοροποίηση αποτελεί η *διαφοροποίηση κέντρου-περιφέρειας (center-periphery differentiation)* η οποία ουσιαστικά επιδιώκει να συνδέσει τα χαρακτηριστικά του ενός τύπου διαφοροποίησης με τον άλλο αν και έχουν διατυπωθεί ενστάσεις καθώς φαίνεται ότι οι βασικές αρχές αυτού του τύπου αναφέρονται σε μια διαφοροποίηση των λειτουργιών εντός του συστήματος. Επομένως η διαφοροποίηση υφίσταται σε ένα συγκεκριμένο σύστημα εντός του κοινωνικού συστήματος και όχι στο κοινωνικό σύστημα συνολικά.

Η *λειτουργική διαφοροποίηση (functional differentiation)* αποτελεί τον πιο διαδεδομένο τύπο διαφοροποίησης στη σύγχρονη κοινωνία αν και είναι σημαντικά περίπλοκη ως προς τη μορφή της. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του τύπου της διαφοροποίησης είναι η ανάθεση συγκεκριμένης λειτουργίας σε συγκεκριμένο τμήμα του συστήματος. Αυτός ο τύπος διαφοροποίησης ενέχει υψηλό στοιχείο κινδύνου αφανισμού της ολότητας του συστήματος καθώς το ενδεχόμενο αποτυχίας κατά τη λειτουργία μιας μονάδας είναι δυνατόν να απειλήσει την ύπαρξη όλου του συστήματος δεδομένου του περίπλοκου συνδυασμού αλληλεξάρτησης και αυτονομίας. Στα λειτουργικώς διαφοροποιημένα συστήματα, η διαφοροποίηση των σχέσεων πολλαπλασιάζεται, είναι πιο ευέλικτη και περίπλοκη.

Το στοιχείο της περιπλοκότητας που ενυπάρχει σε κάποιο τύπο διαφοροποίησης παρέχει τη δυνατότητα αναβάθμισης των δυνατοτήτων ενός συστήματος προκειμένου να κινηθεί πιο ευέλικτα στο περιβάλλον του και να το αντιμετωπίσει επιτυχώς ωστόσο όμως

αυξάνει σημαντικά τον κίνδυνο συστημικής κατάρρευσης στην περίπτωση που κάποια μονάδα δεν επιτελέσει σωστά την ανατεθείσα σε αυτή λειτουργία (Ritzer, 2012).

Ο Georg Simmel αντιλαμβάνεται τη διαφοροποίηση και την ενσωμάτωση ως διαδικασία αλληλενέργειας κατά την οποία ένα πλέγμα φαινομένων διαφοροποιεί από ορισμένες απόψεις και τα αποτελέσματα της διαφοροποίησης συντίθεται ξανά σε ένα ανώτερο μόρφωμα. Ο Simmel θίγει δύο προβλήματα τα οποία απέκτησαν ιδιαίτερη σημασία στη συστημική θεωρία: α) η διαφοροποίηση δεν πρέπει να καταλήγει απαραίτητα σε πόλωση και πρόκληση ανταγωνιστικών συγκρούσεων ούτε όμως αναγκαία και σε εξέλιξη προς μια υψηλότερη βαθμίδα. Η διαφοροποίηση μαζί με την εξατομίκευση ελευθερώνει το πεδίο προς τη διαμεσολάβηση και τη βαθμιαία εμφάνιση των μεταβάσεων. Αυτό αναδεικνύει το ζήτημα σχετικά με το ποιοι όροι ευνοούν την ποιότητα της διαδικασίας που ακολουθήθηκε. β) Η διαφοροποίηση αποτελεί στην πραγματικότητα και μια στροφή προς το μικρόκοσμο, μεταλαμπαδευόμενη από την παραλληλία στους κόλπους του συνόλου (nebeneinander) στη μεταλληλία (nacheinander) των περιόδων της ζωής του ατόμου. Ο Simmel θέτει την ιδέα ότι η ενταχθείσα με τη διαφοροποίηση διαδικασία περιπλοκότητας της κοινωνίας μπορεί να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας με τελείως διαφορετικούς τρόπους. Η κοινωνική περιπλοκότητα περισσότερο από οτιδήποτε άλλο μπορεί να αντιμετωπίσει με τη χρονική διαφοροποίηση των εστιακών ρόλων του ατόμου, δηλαδή των βασικών ρόλων που διαδραματίζει το άτομο (Willke, 1999).

Ο κοινωνικός εξελικτισμός και δαρβινισμός του Herbert Spencer, κυρίως σε ότι αφορά την παραδοχή ότι η ανάπτυξη και η εξέλιξη ενός οργανισμού διαθέτει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον αποτέλεσαν την αφετηρία για τη διατύπωση των απόψεων του Georg Simmel περί της κοινωνικής διαφοροποίησης. Στη συνέχεια επιτυγχάνεται μια λειτουργιστική (functionalistic) προσπέλαση των κοινωνικών μορφών και αναπτύσσεται στον αντίποδα του στείρου θετικισμού και του ορθολογισμού το φιλοσοφικό ρεύμα του 19^{ου} αιώνα η «φιλοσοφία της ζωής» (Lebensphilosophie), ως απόρροια της αποκήρυξης του κοινωνικού εξελικτισμού και της ερμηνευτικής ανάλυσης του κοινωνικού με όρους βιολογικούς.

Στο κοινωνικό επίπεδο η διαφοροποίηση απαιτεί την ενεργοποίηση διαδικασιών εξατομίκευσης και διανοίγονται ευρύτερα πεδία προώθησης και ενθάρρυνσης για τη δημιουργία νέων συνδέσεων μεταξύ ατόμων, προκρίνοντας τη συνομάδωση, την ανάπτυξη του ατόμου και την εκδίπλωση της ατομικότητας. Ο Simmel περιγράφει και αναλύει τους μηχανισμούς με τους οποίους καθίσταται εφικτή η αποδέσμευση του ατόμου από προκαθορισμένες, κλειστές, τοπικές, παραδοσιακές και ομόκεντρες ομάδες και η

(επαν)ενσωμάτωσή του σε εξειδικευμένες, ευρύτερες, ανοιχτές, πολλαπλές και περιεκτικές συνομαδώσεις, οι οποίες εφάπτονται ή διασταυρώνονται μεταξύ τους. Στις κοινωνικές ομάδες όπου το στοιχείο της διαφοροποίησης δεν είναι έντονο οι ομάδες απορροφούν το άτομο και το καθορίζουν κοινωνικά, αντιθέτως οι σύγχρονες πολυδιάστατα διαφοροποιημένες κοινωνικές ομάδες απαιτείται να προσαρμοστούν στο άτομο. Ο Simmel αυτή την εξέλιξη την χαρακτηρίζει ως μετάβαση από ομόκεντρες ομάδες" σε "ομάδες που διασταυρώνονται", ιχνογραφώντας ουσιαστικά το μετασχηματισμό της προβιομηχανικής σε βιομηχανική κοινωνία.

Το άτομο σύμφωνα με τις ικανότητες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτει, έχει το δικαίωμα των ελεύθερων επιλογών και διαφοροποιεί το ρόλο που κατέχει κάθε φορά στα πλαίσια της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει αποκτώντας μοναδικότητα. Η διαφοροποίηση ρόλων έρχεται τώρα να πολλαπλασιάσει τις κοινωνικές θέσεις των σύγχρονων ανθρώπων και μαζί τους να αυξήσει γεωμετρικά τον αριθμό των συσχετιζόμενων ατόμων καθώς και τον αριθμό των αντίστοιχων προσδοκιών συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου το άτομο δεν ορίζεται πλέον αποκλειστικά και μόνο φυλογενετικά και οντογενετικά αλλά και μέσα από ποικίλους ρόλους που καταλαμβάνει στην καθημερινότητά του. Κατά αυτόν τον τρόπο προκύπτει η άμεση ή έμμεση αλληλοσύνδεση των υποκειμένων που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες οι οποίες δημιουργούν ένα σύνθετο κοινωνικό συνονθύλευμά και ένα αξιακά πλουραλιστικό πεδίο δραστηριοτήτων διαμορφώνοντας ουσιαστικά ένα κοινωνικό δίκτυο στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας. Στο σύγχρονο κοινωνικό δίκτυο κατά τον Simmel αναδύεται η δυναμική της εξατομίκευσης αλλά και η αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλες διαφορετικές ομάδες (Simmel, 2004).

Ο Simmel αναφέρεται στην κοινωνική δομή και διαφοροποίηση στην οποία η διεργασία της «διαφοροποίησης» εξετάζεται στο πεδίο της κοινωνικής δομής όπου εκεί καταλαμβάνει διττή σημασία. Το φαινόμενο της αστυφιλίας πρόταξε αρχικά την ανάγκη διαφοροποίησης του πληθυσμού ανάλογα με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις κλίσεις και τα ταλέντα του καθενός και έτσι επήλθε η κατανομή της εργασίας με αποτέλεσμα την ανάδειξη πολλών επαγγελμάτων και την ενίσχυση των αγορών (Simmel, 1998). Η πορεία του κοινωνικού από μια «αδιαφοροποίητη ενότητα» μετατρέπεται σε μια «διαφοροποιημένη πολλαπλότητα», και εν τέλει οδηγείται στη «διαφοροποιημένη ενότητα» όπου και συντελείται η μετάβαση από τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας στον νεωτερικό. Πιο συγκεκριμένα σε κάθε ιστορική ζωή διαφαίνεται μια προοδευτική πορεία από τη οργανική κοινότητα στη μηχανική συνύπαρξη μέσα στην οποία αναδύονται στοιχεία τα

οποία το υποκείμενο μοιράζεται ή τα οικειοποιείται κατά αποκλειστικότητα ορμώμενο από προσωπικά κίνητρα και συμφέροντα (Simmel, 2004). Στο μικροεπίπεδο της σχολικής κοινότητας και δεδομένων των ολοένα αυξανόμενων αλλαγών και απαιτήσεων της σύγχρονης πειραματικής πραγματικότητας με έντονο το στοιχείο της πολυεμφαντικής ανομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, επιμέρους ενδιαφερόντων και μαθησιακού προφίλ αναδεικνύεται έντονα το στοιχείο της διαφοροποίησης και προβάλλεται επιτακτικά η ανάγκη για δημιουργική αξιοποίηση πολλαπλών αποτελεσματικών και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων προκειμένου να συμβάλλουν δυναμικά στη διεύρυνση της σχολικής μάθησης, της πολυεπίπεδης ενεργοποίησης του ψυχοπνευματικού δυναμικού του κάθε μαθητή, της απόκτησης δεξιοτήτων, της ενεργούς εμπλοκής του στη διδακτική διαδικασία και της ανάπτυξης κινήτρων για την οικοδόμηση νέας γνώσης. Στη βάση της κοινωνικής δομής ο Simmel αναφέρεται στη λειτουργική διαφοροποίηση κατά τη οποία προκύπτουν στο πλαίσιο του κοινωνικού συστήματος διάφορα υποσυστήματα που αναλαμβάνουν την επιτέλεση μιας συγκεκριμένης λειτουργίας τα οποία τελούν υπό καθεστώς αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και ενίσχυσης (Simmel, 1998). Αντιστοίχως στο πλαίσιο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πειραματική πράξη ο κάθε μαθητής ανήκει στην ομάδα της τάξης αλλά ανάλογα με τις ικανότητες, τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό του προφίλ ανήκει σε κάποια υποομάδα η οποία επιτελεί συγκεκριμένη λειτουργία και της οποίας τα μέλη βρίσκονται σε κατάσταση διαρκούς αλληλοενίσχυσης και αλληλεπίδρασης. Ο Parsons δέχεται ότι τα συνολικά γενικευμένα μέσα της διάδρασης έπονται της διαφοροποίησης των κοινωνικών συστημάτων και στοχεύουν ακριβώς στο να ικανοποιήσουν την ανάγκη ανταλλαγής ενσωμάτωσης που προκύπτει μεταξύ των μερών με τη λειτουργική διαφοροποίηση. Το γεγονός όμως ότι τα μέσα δεν απαντώνται παρά μόνο σε συστήματα που έχουν ήδη επιτύχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο περιπλοκότητας δε φαίνεται να διαδραματίζει κάποιο ρόλο στο θεωρητικό οικοδόμημα του Parsons. Αντίθετα ο Luhmann θεωρεί ως συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σύστημα, στη δράση και την εξέλιξη τους τρόπους διαμόρφωσης των επιλογών (Merton, 1958).

Η ανάγκη κατανόησης της οργανωμένης περιπλοκότητας του συστήματος της σχολικής τάξης απαιτεί την προσέγγιση της έννοιας «άτομο-μαθητής» ως μια οργανωμένη ολότητα, αποτελούμενη από αλληλοσυνδεόμενες υποδιεργασίες, π.χ. βιολογικές, ψυχοκοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές (Βασιλείου, 1987). Σκοπό του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και γενικότερα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή ο οποίος δραστηριοποιείται σε ένα ανοικτό και διαρκώς

εξελισσόμενο σύστημα. Το παραδοσιακό σύστημα διδασκαλίας και μάθησης αποκλίνει από τον ανωτέρω στόχο απευθυνόμενο αποκλειστικά στο νοητικό υποσύστημα του μαθητή και τον αντιμετωπίζει ως υποδοχέα ασύνδετων μεμονωμένων πληροφοριών διαφορετικών αντικειμένων μάθησης που παρατίθενται αθροιστικά στο πρόγραμμα, παραβλέποντας ουσιαστικά τις συγκινησιακές του πλευρές, την αναλογική του έκφραση και επικοινωνία, την ανάγκη για βιωματική μάθηση και αλληλεπίδραση. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής προσεγγίζεται κατά κύριο λόγο ως μονάδα σε ένα σύνολο μαζικοποιημένο, χωρίς ιδιαίτερη σημασία στη λειτουργική του σχέση με τα ενδιάμεσα συστήματα και στην ενίσχυση της αλληλο-σύνδεσης αυτών των υποσυστημάτων καθιστώντας το σχολείο ως «κλειστό σύστημα» με διαταραγμένη τη σχέση του και με τα υποσυστήματά του και με το κοινωνικό υπερόςστημα. Πολιτισμικά, αυτή η προσέγγιση ανήκει στην βιομηχανική εποχή η οποία αντιλαμβάνεται το άτομο ως γρανάζι ενός μαζικού συνόλου (Πολέμη-Τοδούλου, 2010). Βασικό στοιχείο που είναι δυνατόν να υποδηλώσει αλλαγή στο κοινωνικό σύστημα είναι ο τρόπος που αντιμετωπίζει την παρέκκλιση και την εισαγωγή της διαφοράς. Ο τρόπος λειτουργίας του παραδοσιακού σχολείου επιβάλλει έναντι του διαφορετικού την εφαρμογή συμμορφωτικών μηχανισμών αντί της αντίληψής του ως στοιχείου κάποιας δυσλειτουργίας που απαιτεί άμεση αντιμετώπιση ή κάποιας νέας αντίληψης προς την οποία χρειάζεται να μετακινηθεί διευρύνοντας το πεδίο του. Στον αντίποδα λοιπόν συναντάται το σύγχρονο σχολείο εμπνευσμένο από συστημικές αρχές και όπου τονίζεται η διαρκής υπογράμμιση της λειτουργικής σχέσης μέρους και όλου (Τοδούλου, 2010).

Η διαφοροποίηση ενός κοινωνικού συστήματος- όπως είναι η σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία- διευρύνει προπάντων τις δυνατότητες γνώσης, το εύρος των επιλογών της γνώσης, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα επιλογής αρκετών αληθειών και αναληθειών ως επιβεβαιωμένων προτάσεων, το πλήθος και η επιλεκτικότητα των προτάσεων που έχουν επικυρωθεί επιστημονικά ως αληθής ή ψευδής σταδιακά αυξάνει. Η προκύπτουσα αλλαγή μεταβάλλει τη μέχρι πρότινος γνωστή και ευρέως κοινώς αποδεκτή αλήθεια σε μια μερικώς κοινωνικά νομιμοποιημένη από την οποία ένα επιμέρους σύστημα αναστοχάζεται την κοινωνική προοπτική. Στη βάση αυτής της λογικής καθίσταται αναγκαίος ο επιστημονικός αναστοχασμός προς όλους τους τομείς και τα συστήματα της κοινωνίας και της κοινωνικότητας (Minsky, 1988).

2.3.1 Ανάλυση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μακρο-επίπεδο

Η θεώρηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μακρο-ανάλυση επικεντρώνεται σε κοινωνικά φαινόμενα εστιάζοντας στις αξίες και τα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά ομάδων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση διαμορφώνουν τη γενικότερη πειραματική πολιτική (Αργυρόπουλος, 2013·Thomsen, 2012). Οι παράγοντες που λειτουργούν σε μακρο-ανάλυση είναι δυνατόν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται παράγοντες στους οποίους εμπίπτουν η πολιτική και η φιλοσοφία κάθε σχολείου για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και το ρόλο της στην κοινωνία. Επίσης, μελετώνται οι τύποι σχολείων, οι βαθμίδες και οι τάξεις καθώς και το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα που εφαρμόζεται. Το σχολείο αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της εκάστοτε πειραματικής πολιτικής που ακολουθείται. Οι σκοποί που τίθενται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν εφόσον δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της πειραματικής πολιτικής ολόκληρου του σχολείου (long-term whole-school strategy). Αυτό συμβαίνει διότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησαντιπροσωπεύει μια διαδικασία, ένα ενέργημα το οποίο μέσω διαρκών αλλαγών ισορροπεί, διαμορφώνοντας τρόπους δράσης και τροποποιώντας ή ενισχύοντας απόψεις (Αργυρόπουλος, 2013·Παντελιάδου, 2013).

Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται παράγοντες που αναφέρονται σε πολιτισμικά, πολιτικά, γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Τη σχολική κουλτούρα απαρτίζουν οι στάσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα. Οι δημογραφικές αλλαγές άλλωστε που συντελούνται στη σύγχρονη πραγματικότητα έχουν αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων των σύγχρονων κοινωνιών. Η εκπλήρωση του ρόλου αυτού απαιτεί προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που χαρακτηρίζουν την εποχή μας (Γκόβαρης, 2001). Απαιτεί ταυτόχρονα -πέρα από την αναθεώρηση του νομοθετικού πλαισίου, του Αναλυτικού Προγράμματος και των προσφερόμενων προγραμμάτων και διδακτικού υλικού- τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τον καταστήσουν ικανό να χρησιμοποιεί την κατάλληλη μεθοδολογία και να εφαρμόζει τις απαραίτητες στρατηγικές, ώστε το εκπαιδευτικό του έργο να είναι αποτελεσματικό (Γκανέτσου & Ρέππα, 2007). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις και θεσμικές αποφάσεις τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο για ένταξη των παιδιών με αναπηρίες ή / και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

διαφοροποιεί το ρόλο της σύγχρονης Παιδαγωγικής και του σύγχρονου σχολείου καθώς θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες όλων των παιδιών (Ainscow, 1996). Με άλλα λόγια αυτό που έχει μεγαλύτερη αξία για την πειραματική πράξη είναι όχι τόσο η κατηγοριοποίηση των παιδιών ανάλογα με τις μειονεξίες που έχουν αλλά η αξιολόγησή τους βάσει των ατομικών τους δυνατοτήτων (James, 1999). Η ολοένα αυξανόμενη ετερογένεια σε επίπεδο κοινωνικό-πολιτιστικό και πολιτικό επιτάσσει την ανάγκη για αναθεώρηση του κλασικού τρόπου διεξαγωγής της διδακτικής διαδικασίας και προκαλεί την αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος. Οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και όλων των φορέων της πειραματικής πραγματικότητας θεωρείται ότι αποτελούν κίνητρο μακροπρόθεσμα αναθεώρησης του Αναλυτικού Προγράμματος (Terwel, 2005).

2.3.2 Ανάλυση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μικρο-επίπεδο

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αναπτύσσει μια διαδραστική σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού καθώς η συμμετοχή του μαθητή είναι ενεργή στη διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών του αποτελεσμάτων και από την άλλη ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την άμεση και αποτελεσματική ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή (Tomlinson, 1999). Οι βασικοί παράγοντες που δρουν σε μικρο-ανάλυση εφαρμόζοντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αποτελούν το πλαίσιο της σχολικής τάξης και συγκεκριμένα τη μελέτη των μεταβλητών της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας που λαμβάνονται υπόψη πριν το σχεδιασμό και τη στοχοθεσία της μαθησιακής ενότητας. Βασική μεταβλητή στην πειραματική διαδικασία σε μικρο-ανάλυση αποτελεί ο μαθητής με τα ιδιαίτερα μοναδικά χαρακτηριστικά του, με το διαφορετικό ρυθμός μάθησης, κατανόησης, πρόσκτησης γνώσης και τις διαφορετικές εμπειρίες. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας βασίζεται πρωταρχικά στην ατομικότητα του μαθητή, σε επίπεδο ενδιαφερόντων, εμπειριών και κλίσεων και δευτερευόντως στην επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας (Dodge, 2005 · Αργυρόπουλος, 2013).

Ο καθορισμός των διδακτικών στόχων αποτελεί βασική μεταβλητή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μικρο-ανάλυση καθώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει αποσαφηνίσει το περιεχόμενο και το είδος των γνώσεων που θέλουν να αποκομίσουν οι μαθητές του, να έχει διακρίνει τα ουσιώδη σημεία της διδασκαλίας, να έχει αναπτύξει δυνατότητες αυτορρύθμισης των μαθητών και να έχει διαμορφώσει συνθήκες ενίσχυσης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Heacox, 2009).

Με εφόρμηση το συνυπολογισμό των προαναφερθέντων μεταβλητών ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα επιλογής κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και υλοποίησης τυπικών ή άτυπων αξιολογήσεων (Gregory & Charman, 2007). Σε κάθε περίπτωση η αξιοπιστία και εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας θα πρέπει να αποτελεί απείκασμα σαφών, τεκμηριωμένων και ορθά καθορισμένων κριτηρίων.

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης σε μικρο-επίπεδο ενισχύεται μέσω διαδικασιών αναστοχασμού. Ο αναστοχασμός της διδακτικής πράξης είναι μια σύνθετη, πολυεπίπεδη και μεταγνωστική διαδικασία καθώς ανατροφοδοτεί την πειραματική πράξη και καθοδηγεί τις σκέψεις και κατ' επέκταση τις διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού (Cornford, 2002). Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσω του αναστοχασμού παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο ενιαίο σύνολο των μαθητών της τάξης. Ο αναστοχασμός αποτελεί τη νοητική διεργασία κατά την οποία ο μαθητής μελετά την πορεία των ενεργειών του προκειμένου να αναθεωρήσει ή να ενισχύσει τα συμπεράσματά του και είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως προωθητικός παράγοντας της μεταγνώσης. Μέσω του αναστοχασμού ο μαθητής ανατροφοδοτείται με στοιχεία από τη δραστηριότητα, τις εμπειρίες και τις ιδέες του, καθοδηγούμενος προς την αυτοαξιολόγηση των επιδόσεών του. Η φάση του αναστοχασμού αποτελεί δομικό στάδιο μεταγνωστικής διεργασίας καθώς επιτελείται είτε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (reflection-in-action) είτε με την ολοκλήρωση αυτών (reflection-on-action) (Loizidou & Koutselini, 2007).

2.4 Εννοιολογικές προσεγγίσεις και οριοθετήσεις

Η παραδοσιακή διδασκαλία που απευθύνεται στο «μέσο», τυπικό μαθητή φαίνεται να καθίσταται θεωρητικά ανεπαρκής και πρακτικά αναποτελεσματική καθώς η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα εμπεριέχει έντονα το στοιχείο της διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού (Howard, 1994· Koutselini & Persianis, 2001). Η εφαρμογή της ενιαίας διδασκαλίας στο πλαίσιο της αντίληψης του αδιαφοροποίητου ομοιογενή μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να μην αποδίδει τόσο στους μαθητές χαμηλών επιδόσεων καθώς δεν αντιμετωπίζονται οι αδυναμίες τους και εγκαταλείπουν την προσπάθεια όσο και στους μαθητές υψηλών επιδόσεων μάθησης διότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους είναι ήδη γνωστό και παύει να είναι ελκυστικό (Tomlinson, 2010). Η απαρέγκλιτη επανάληψη ως πανάκεια και βασικό συστατικό της παραδοσιακής και αυστηρά τυποποιημένης διδασκαλίας στην πειραματική πράξη σε επίπεδο οργάνωσης και μεθοδολογίας προκαλεί άγχος, πλήξη και ανία σε όλους τους μαθητές (Κουτσελίνη, 2009). Ως εκ τούτου η παραδοσιακή διδασκαλία

δεν είναι δυνατόν να καλύψει τις ανάγκες κάθε μαθητή παρά μόνο να επιδιώξει να μεταβιβάσει πληθώρα στείρας γνώσης σε κοινό μαθητικό πληθυσμό (Koutselini & Persianis, 2001). Ο Hopf θα καταρρίψει την μέχρι τότε επικρατούσα άποψη η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχει μόνο ένας σχετικός αριθμός «καλών» ή «κακών» μαθητών και ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατόν να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στην πλειοψηφία των μαθητών ώστε να επιτευχθούν οι περισσότεροι από τους στόχους μάθησης (Hopf, 1982:11).

Η συνειδητοποίηση της ατομικότητας και η αναγνώριση των ιδιαίτερων εσωτερικών διεργασιών του κάθε μαθητή και της μη τυχαίας συνάθροισής τους στη σχολική τάξη επέφεραν την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες κάθε παιδιού προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικότερη η διδασκαλία και να ανταποκρίνεται στο ρυθμό ανάπτυξης και προόδου κάθε μαθητή (Φλουρής, 2005:149).

Επιδιώκοντας την οριοθέτηση της έννοιας της εξατομικευμένης διδασκαλίας και το διαχωρισμό της από την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την οποία συχνά συγχέεται, υποστηρίζεται ότι είναι η διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης μέσω της μετατροπής της εμπειρίας βασιζόμενη στις ατομικές εμπειρίες και στις γνώσεις όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Dixon,1999). Η εξατομικευμένη διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί: α) από την άποψη του περιεχομένου διδασκαλίας όπου η διδακτέα ύλη προσαρμόζεται ποσοτικά και ποιοτικά ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών, β) από την άποψη της μεθόδου, η οποία προϋποθέτει ευελιξία στην εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, και γ) από την άποψη των απαιτήσεων καθώς επιδιώκεται να κατακτήσει ο κάθε μαθητής ότι άπτεται των δυνατοτήτων του (Φωτίου, 2001:84-85).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία αναφέρεται στην ικανότητα οικοδόμησης της γνώσης μέσω του εξατομικευμένου στοχασμού λαμβάνοντας υπόψη τα εξωτερικά ερεθίσματα όπως αυτά τροποποιούνται από το προσωπικό σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών και σε συνδυασμό με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Sinitza, 2000). Ο Piaget υποστήριξε ότι η μάθηση σε εξατομικευμένο πλαίσιο επιτυγχάνεται όταν η εμπειρία προκαλεί αλλαγή στις εννοιολογικές δομές ή στη συμπεριφορά ενός ατόμου. Προκειμένου να καταστεί εφικτός ο τρόπος κατανόησης της έννοιας της μάθησης θα πρέπει να αποσαφηνιστεί η διαδικασία οικοδόμησης και ανακάλυψης της γνώσης και όχι η επανάληψη ή αντιγραφή συμπεριφορών και στάσεων (Piaget, 1983,1985). Σε εξατομικευμένα περιβάλλοντα μάθησης οι μαθητές εργάζονται σε ατομικό επίπεδο επιδιώκοντας την επίτευξη των στόχων τους, οι οποίοι δε σχετίζονται με αυτούς των συμμαθητών τους και αξιολογούνται βάσει του προσωπικού σημείου αναφοράς. Ως εκ τούτου η επίτευξη των στόχων είναι ατομική υπόθεση και δεν

εμπλέκονται οι στόχοι, οι επιδιώξεις και οι κατακτήσεις των άλλων συμμαθητών αγνοώντας ουσιαστικά κάθε επιτυχία ή αποτυχία τους (Deutsch, 1962· Johnson & Johnson, 1989).

Η εξατομικευμένη διδασκαλία δεν προϋποθέτει απαραίτητα την αφοσίωση του δασκάλου για ορισμένο χρόνο σε κάθε μαθητή χωριστά, αλλά εκείνη κατά την οποία βασίζεται στις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες των μαθητών (Φωτίου, 2001:84-85). Η αρχή της εξατομίκευσης απορρέει από τις αρχές της συμμετοχικότητας και της εργασίας των μαθητών. Ο μαθητής με μαθησιακά κενά, αλλά και ο μαθητής που παρουσιάζει άριστη και με γρήγορους ρυθμούς επίδοση ικανοποιεί τις προσωπικές εξειδικευμένες μαθησιακές του ανάγκες μέσω των ατομικών εργασιών. Αλλά και οι άλλοι μαθητές, οι οποίοι διαφέρουν ως προς τη πρόσκτηση μάθησης, ανάλογα με την προσωπικότητά τους και με την εκάστοτε μέθοδο διδασκαλίας η οποία μπορεί ν' ανταποκρίνεται ή να απάδει προς τις κλίσεις και τις προτιμήσεις τους, χρειάζεται να έχουν την ευκαιρία να μάθουν σύμφωνα με τους δικούς τους όρους ενδιαφέροντος (Πηγιάκη, 2003:103).

Η κατάσταση της εξατομίκευσης αποτελεί απόρροια της έννοιας της τροποποίησης η οποία συνδέθηκε εννοιολογικά με την έννοια της διαφοροποίησης που αποκτά πολυπρισματικό χαρακτήρα καθώς το περιεχόμενό της διαπλάθεται διαρκώς μέσω των θεωριών, των κοινωνικών αλλαγών, των τεχνολογικών επιτευγμάτων και της κατάθεσης των ερευνητικών πορισμάτων (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Η σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη από την άλλη καταρρίπτει ολοκληρωτικά τον παιδαγωγικό μύθο περί «μέσου» μαθητή δεδομένου της διαφορετικότητας σε επίπεδο γνώσεων, ενδιαφέροντος, εμπειριών και επιδόσεων (Hopf, 1982· Peirce, 1998). Το στοιχείο της έντονης διαφορετικότητας του σύγχρονου μαθητικού πληθυσμού μπορεί να αντιμετωπίσει, σύμφωνα με την πληθώρα ερευνητών, η χρήση διδακτικών πρακτικών της διαφοροποίησης (Βαλιαντή, 2010· Βαστάκη, 2010· Κουτσελίνη, 2008). Η ανάγκη για άμεση μάθηση, για ενεργό εμπλοκή, για ανταπόκριση της διδασκαλίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ετοιμότητας αλλά και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή αποτέλεσαν τις απαρχές για τη διατύπωση ορισμών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση (Ernest, Thompson, Heckaman, Hull, & Yates, 2011).

Σύμφωνα με τον Hopf (1982) με τον όρο «διαφοροποίηση» της διδασκαλίας εννοούμε την ένταξη των μαθητών σε ομάδες ανάλογα με τους στόχους της μάθησης (Hopf, 1982).

Ο Κανάκης (1991), υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση είναι η διδασκαλία μέσω της οποίας εφαρμόζονται ποικίλες δραστηριότητες, ιεραρχούνται συγκεκριμένα κριτήρια, εμπλουτίζονται τα μέσα διδασκαλίας, αξιολογούνται οι διαδικασίες και διαμορφώνεται

ανάλογα το περιβάλλον ώστε να ανταποκριθούμε στις ατομικές δυνατότητες κάθε μαθητή. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2001), αποτελεί οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική.

Ο Bearne υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση είναι μια διδακτική προσέγγιση η οποία απαιτεί τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας και των μαθησιακών δραστηριοτήτων ώστε να καλυφθούν όλες οι ανάγκες των μαθητών (Bearne, 1996).

Η διαφοροποίηση είναι μια αλληλεπιδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή όπου ο πρώτος επιδιώκει να ανταποκριθεί επαρκώς στις ιδιαίτερες ατομικές, μοναδικές και ξεχωριστές ανάγκες του δεύτερου ενώ ο μαθητής μέσω των μαθητικών και διαμαθητικών δραστηριοτήτων έχει αναλάβει ενεργό δράση, εμπλουτίζει τις ακαδημαϊκές του γνώσεις και μεγιστοποιεί τα μαθητικά του αποτελέσματα (Tomlinson, 1999).

Ο Klafki υποστηρίζει ότι η «διαφοροποίηση» εμπεριέχει όλες εκείνες τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού σε επίπεδο οργάνωσης και μεθοδολογίας, με στόχο τη δίκαιη και αποτελεσματική ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες, δυνατότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση προϋποθέτει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με στόχο την επίτευξη της καλύτερης και αποτελεσματικότερης μαθησιακής εμπειρίας (Heacox, 2009). Είναι για τον εκπαιδευτικό η προσπάθεια *«να δημιουργεί συνεχώς και αδιαλείπτως διαφορετικά μονοπάτια για να μπορούν όλοι οι μαθητές να πετύχουν.»* (Hollas 2005 στο Burriss & Burriss, 2011).

Πρόκειται άλλωστε 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).

Επιδιώκοντας να προσεγγίσουμε εννοιολογικά την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προκύπτει ως η πειραματική διαδικασία με την οποία μεταδίδονται γνώσεις με διαφορετικό τρόπο επισημαίνοντας δηλαδή το στοιχείο εκείνο που διακρίνει έναν άνθρωπο από κάποιον άλλο (Μπαμπινιώτης, 2012).

Η διατύπωση ενός συγκεκριμένου ορισμού για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση παρουσιάζει σημαντικές δυσχέρειες διότι διακρίνεται για τον πολυδιάστατο και περίπλοκο χαρακτήρα της (Βαλιαντή και Κουτσελίνη, 2008). Η έννοια της διαφοροποίησης είναι ένας όρος πολυδιάστατος που μπορεί να περιλαμβάνει ένα σύνολο πολλών και

διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων (Prast, Van de Weijer-Bergsma, Kroesbergen, Kroesbergen, & Van Luit, 2015).

Οι μαθητές στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας καθώς βασικό στόχο αποτελεί η γνωστική κάλυψη των αναγκών κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2006). Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση επιλέγει και αξιοποιεί ποικίλα κριτήρια και μέσα για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές απαιτήσεις κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2008).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στοχεύει στην οικοδόμηση της γνώσης και επιδιώκει την ενεργοποίηση του κινήτρου για μάθηση και τη διαμόρφωση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Gagatsis & Koutselini, 2000).

Με τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφερόμαστε σε μια συστηματική προσέγγιση στο 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. Εξασφαλίζεται κατά αυτόν τον τρόπο το ποιοτικό αποτέλεσμα της μάθησης το οποίο συνάδει πλήρως με το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, το ενδιαφέρον και τις προτιμήσεις του σχετικά με τη διαδικασία μάθησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διαφοροποίησης σχεδιάζει τη διδασκαλία στη βάση της διαφορετικότητας των μαθητών σε όλα τα επίπεδα στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για κάθε μαθητή (Goddard et al., 2015).

Ο Wilson (2009) υποστήριξε ότι υπάρχουν δύο βασικοί ορισμοί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ανάπτυξη των απλών θεμάτων εργασίας σε πολυσύνθετα, και η διαφορά μεταξύ των μαθητών ανεξάρτητα από την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούν (Wilson, 2009:70). Επιπλέον, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση είναι προσέγγιση σχεδιασμού έτσι ώστε ένα μάθημα να μπορεί να διδαχθεί στο σύνολο των μαθητών της τάξης ενώ παράλληλα να πληρούνται και να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις κάθε μαθητή (Butt & Kausar, 2010: 107).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2010) «διαφοροποίηση» σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. 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. Ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης και διδασκαλίας του εκπαιδευτικού σε κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών, η συνεχής αξιολόγηση

και η ευελιξία κατά την ομαδοποίηση αποτελούν στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2010).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση 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). Ο διδακτικός σχεδιασμός βασισμένος 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 το σημερινό μαθητικό πληθυσμό στην περίπτωση που δε ληφθούν υπόψη είναι δυνατόν να καταστήσουν και το πιο καλοσχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών αναποτελεσματικό (Stanford, Crowe, Flice, 2010).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν ως γενική αποτίμηση σχετικά με την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «διαφοροποιημένη διδασκαλία» διαφαίνεται ότι είναι μια διεργασία υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει ευελιξία στον τρόπο διδασκαλίας, εναλλακτικό τρόπο εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και ελκυστική παρουσίαση της νέας γνώσης προς τους μαθητές. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση είναι μια συνειδητή και σκόπιμη μέθοδος σχεδιασμού και τρόπου διδασκαλίας η οποία παρέχει πολλαπλές δυνατότητες πρόσκτησης της γνώσης μέσω σαφώς καθορισμένων στόχων (King-Shaver, 2008). Αποτελεί μια απαιτητική διδακτική στρατηγική (Antonioni, Kyriakides, Cremeers, 2011), η οποία διακρίνεται για τη συνθετότητά της καθώς βασίζεται στην αξιοποίηση από μέρους του εκπαιδευτικού πολλαπλών ευέλικτων και αποτελεσματικών διδακτικών (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2006, Koutselini, 2008). Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η ανάδειξη τόσο της προσωπικότητας του μαθητή ως δρώντος υποκειμένου όσο και της δικής του προσωπικής θεωρίας όπως αυτή προβάλλεται μέσα από το ρόλο που διαδραματίζει στη διδακτική πράξη και το έργο που επιτελεί (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Αποτελεί αναμφισβήτητα μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει διδασκαλία για ολόκληρη την τάξη, διδασκαλία σε ομάδες και εξατομικευμένη διδασκαλία. Το βασικότερο μέλημα για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη είναι η αναγνώριση από μέρους των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος της ύπαρξης διατομικών και ενδοατομικών διαφορών των μαθητών (Tomlinson, 2004).

Ωστόσο η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση δεν είναι η ατομική διδασκαλία για κάθε μαθητή αλλά απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την κατανόηση των δυνατοτήτων και των αναγκών όλων των μαθητών (Evans & Waring, 2011) δίνοντας έμφαση στην

υπευθυνότητα, την αλληλεπίδραση, την ευελιξία στην ομαδοποίηση και τις μαθητικές επιλογές (Grimes & Stevens, 2009) έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μεγιστοποιούν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα και να οδηγούνται στην επιτυχία (Tobin 2008· Tobin & McInnes 2008). Επομένως, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση είναι ένας άλλος τρόπος σκέψης που απαιτεί ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και προσαρμογή σε σχέση με την διαφορετικότητα κάθε μαθητή (Hall, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα προαναφέρθηκαν στην προσπάθεια να προσδιοριστεί εννοιολογικά η έννοια της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» διαπιστώνεται ότι στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ορισμένες από τις βασικότερες έννοιες που εμπεριέχονται είναι αυτές της ευελιξίας, της αποτελεσματικότητας, της δημιουργικότητας και της αλληλεπίδρασης.

Με την έννοια «ευελιξία» ορίζεται η ικανότητα να ελίσσεται, να περιστρέφεται κανείς με ταχύτητα και ευκολία, η ικανότητα να κάνει ελιγμούς την κατάλληλη στιγμή. Με τη μεταφορική σημασία της έννοιας νοείται η ικανότητα να, να αποφεύγει κανείς από τις δυσκολίες, τις κακοτοπιές χωρίς να φθείρεται (Μπαμπινιώτης, 2012:687-688). Σε μεταφράσεις από τη γερμανική γλώσσα στα ελληνικά και μάλιστα στο έργο του D. Hopf 'Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας' η έννοια Flexibilisierung από το αντίστοιχο ρήμα flexibilisieren αποδίδεται ως ευκαμψία (Hopf, 1982). Γενικά με τον όρο ευελιξία μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την ανθρώπινη προσπάθεια να ανταποκριθεί στις εξωτερικές διαταράξεις και να προσαρμοστεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Σύμφωνα με τον Piaget η διαδικασία αυτή γίνεται αντιληπτή ως βιολογική προσαρμογή με τις έννοιες της αυτορρύθμισης και ισορροπίας, της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης μέσω των διαδικασιών εξισορρόπησης (Piaget, 1979: 39). Επομένως, η έμφαση δίνεται στις γνωστικές δομές που αποκτά το υποκείμενο προκειμένου να προσαρμοστεί επιτυχώς στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, θεωρώντας ότι οι διαρκείς ανισορροπίες συνιστούν οργανικές ή διανοητικές παθολογικές καταστάσεις. Η άποψη για την ευελιξία αποκτά ποικίλες και πολυσήμαντες διαστάσεις όταν το κοινωνικό περιβάλλον υπόκειται με ταχύτερους ρυθμούς σε πολυποίκιλες αλλαγές. Οι διαδικασίες εξισορρόπησης μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων και σχετικά σταθερών δομών προϋποθέτουν ένα επίσης σχετικά σταθερά εξελισσόμενο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο καθίσταται ευκολότερα αναπαραστάσιμο και στο οποίο το υποκείμενο θα μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα κατανοώντας τις διαστάσεις και τις απαιτήσεις του. Η δυσαναγνωσιμότητα, η ανομοιογένεια και η άτακτη διαφοροποίηση απαιτούν την ευελιξία ως την ικανότητα προσπέλασης του χαοτικού και του αβαστού (Jameson, 1999).

Η «αποτελεσματικότητα» αποτελεί βασική έννοια που αφορά τη διαφοροποίηση και ορίζεται ως αυτό που είναι δυνατόν να επιφέρει αποτέλεσμα. Το επίθετο αποτελεσματικός (= ο παράγων ή έχων αποτέλεσμα) συναντάται στον φιλόσοφο Σέξτο Εμπειρικό στο έργο του «Προς Μαθηματικούς» όπου διαχωρίζεται και αντιπαραβάλλεται η αποτελεσματική τέχνη με την θεωρητική. Το ουσιαστικό αποτέλεσμα (=συμπλήρωσις, αποτελειώσις, γεγονός, συμβάν) συναντάται στα έργα των Αριστοτέλη, Πολύβιου και Πλούταρχου και προέρχεται από το ρήμα αποτελέω-ω (=φέρνω εντελώς εις πέρας, αποτελειώνω, συμπληρώνω έργον τι). Στα έργα του Ηροδότου, Ξενοφώντα και Πλάτωνα η έννοια αποδίδεται ως εκπληρώ, εκτελώ ό,τι οφείλω ή είμαι υπόχρεως να εκπληρώσω ή εκτελέσω. Το δεύτερο συνθετικό της έννοιας μας οδηγεί στο ουσιαστικό τέλος<τέλεος<τέλειος όπου σημαίνει η επιτυχής εκπλήρωση (Liddell & Scott, 1996:222). Απόρροια των όσων προαναφέρθηκαν θα μπορούσαν να αποδώσουν στην αποτελεσματικότητα την ιδιότητα, που οφείλει ή είναι υποχρεωμένος κάποιος να εκπληρώνει, να συμπληρώνει και να τελειοποιεί με τις ενέργειές του οτιδήποτε αναλαμβάνει προκειμένου να φέρει αποτέλεσμα (Μπαμπινιώτης, 1998:262). Σύμφωνα με τον Levacic (1995), «αποτελεσματικότητα είναι κάνει κανείς σωστά πράγματα» ενώ ο Gaskell (1995), κινείται στην ίδια λογική υποστηρίζοντας ότι αποτελεσματικότητα είναι η μέτρηση της επιτυχίας με σταθμισμένα κριτήρια, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι, ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας» (Παμουκτσόγλου, 2001: 83) .

Η «διαφοροποίηση» ως διδακτική πρακτική αναδύει την έννοια της «δημιουργικότητας» στη διδακτική διαδικασία. Μια αρχική εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της «δημιουργικότητας» πραγματοποιήθηκε από τον Guilford (1950) ο οποίος ανέφερε ότι καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό». Αργότερα ο Torrance (1963), ορίζει την δημιουργικότητα ως «τη διαδικασία του να γίνεσαι ευαίσθητος σε προβλήματα, σε ανεπάρκειες, κενά στη γνώση, σε στοιχεία που λείπουν, σε δυσαρμονίες, να προσδιορίζεις τις δυσκολίες, να ψάχνεις για λύσεις, να κάνεις υποθέσεις για την κάλυψη των ανεπαρκειών, να ελέγχεις και να τροποποιείς αυτές τις υποθέσεις και να εξωτερικεύεις τα αποτελέσματα». Για τον Maslow (1968), η δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται ως προδιάθεση με καθολικό χαρακτήρα καθώς είναι ένα χαρακτηριστικό του ατόμου παγκοσμίως μέσω του οποίου οδηγείται στην αυτοπραγμάτωση. Για τον Mac Kinnon (1961,1962) η δημιουργικότητα ενέχει το στοιχείο της πρωτοτυπίας, της προσαρμοστικότητας και της

αφοσίωσης και φροντίδας για συγκεκριμένη πραγματοποίηση. Είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως η ικανότητα για παραγωγή πρωτότυπου έργου ανταποκρινόμενο στις εκάστοτε προϋποθέσεις (Lubart, 1994) του οποίου το τελικό αποτέλεσμα είναι κατάλληλο και χρήσιμο τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για το ευρύτερο άμεσο ή έμμεσο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει και δραστηριοποιείται (Ξανθάκου, 1999). Μια ενδεδειγμένη προσπάθεια διερεύνησης της έννοιας της δημιουργικότητας διευκρινίζει την ετυμολογική προσέγγιση του όρου «δημιουργός» ως το άτομο που παράγει έργα για τον δήμο δηλαδή για το λαό (Μπαμπινιώτης, 2019). Καθίσταται λοιπόν, σαφές ότι η δημιουργικότητα αποτελεί το ένα νοητικό συνονθύλευμα φαντασίας, γνώσης, εμπειρίας και συμπεριφοράς που αποτελεί το έναυσμα για παραγωγή νέων, καινοτόμων, διαφοροποιημένων και πρωτότυπων ιδεών και έργων (Ξανθάκου & Καϊλα, 2002· Μαγνήσαλης, 2003 ·Elliotet. al, 2009). Επικρατεί άλλωστε η άποψη ότι όπως η τέχνη έτσι και η επιστήμη έχουν ως βασικό απαιτούμενο κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο τη φαντασία στην ανθρώπινη δραστηριότητα. Ο Max Planck αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «ο πρωτοπόρος επιστήμονας πρέπει να έχει ζωντανή, ενορατική φαντασία, γιατί οι νέες ιδέες δεν προέρχονται από την παραγωγή, αλλά από μια έντεχνη δημιουργική φαντασία» (Σκορδούλης, 2015). Η δημιουργικότητα του ατόμου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Amabile, 1996 ·Eysenck, 1995, Guilford, 1950) που αλληλεπιδρούν πολυεπίπεδα, ποικιλότητα και πολυσύνθετα μεταξύ τους όπως τη γνωστική δυνατότητα, παράγοντες προσωπικότητας, το γνωστικό ύφος, τα κίνητρα, τη γνώση, το περιβάλλον (Dodds, Smith, & Ward, 2002) αλλά και την αξιολόγηση (Csikszentmihalyi, 1996,1999). Το διαφοροποιητικό στοιχείο που φέρει η έννοια της δημιουργικότητας δεν υπαγορεύει την εξωτερική αναδόμηση ή ανατροπή της υφιστάμενης κατάστασης αλλά εστιάζει στην εσωτερική αναγέννηση της υπόστασης του ατόμου, μέσω της ισόρροπης αλληλεπίδρασης των στοιχείων της προσωπικότητας (Φράγκος, 2006). Η δημιουργικότητα, επομένως, ως έννοια ερμηνεύεται αφενός από ψυχολογική, και αφετέρου από κοινωνική άποψη ενώ απαιτεί την αναζήτηση των γνωστικών μηχανισμών που βρίσκονται στο υπόβαθρο της, ουσιαστικά την διερεύνηση της δημιουργικής σκέψης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1997).

Με την έννοια της αλληλεπίδρασης αναφερόμαστε στη δράση, που συντελείται μεταξύ δύο προσώπων είτε συνεργατικά είτε αντιθετικά (Καλατζή-Αζίζι, 1990). Η αλληλεπίδραση παραπέμπει «τόσο σε άμεσες όσο και σε έμμεσες σχέσεις ατόμων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται αμφίδρομα οι κοινωνικές τους σχέσεις» (Σταμάτης, 2015). Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2012) η αλληλεπίδραση είναι η αμφίπλευρη επιρροή μεταξύ των ατόμων με τη χρήση γλωσσικών και μη γλωσσικών συμβόλων και διεξάγεται μέσω της άσκησης επιρροής, της καθοδήγησης, της επιβολής ποινών ή αμοιβών και της απόκτησης κέρδους του ενός προς

τον άλλον ή τους άλλους. Από ψυχοκοινωνιολογικής οπτικής η αλληλεπίδραση ερμηνεύεται ως αμφίδρομη επιρροή και αλληλεξάρτηση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων των οποίων η συμπεριφορά και δράση επηρεάζεται, τροποποιείται ή αναπροσαρμόζεται μέσω των αλληλέλληλων αλληλεπιδράσεων και της επικράτησης της δυναμικής του καθενός με σκοπό την προσέγγιση ή ανταπόκριση στις απαιτήσεις των άλλων, για ομαλή συμμετοχή και αποδοχή (Τσιπλητάρης, 2012). Στην αλληλεπίδραση η ύπαρξη γνωστικών και συναισθηματικών σημείων αναφοράς, κοινών για τα άτομα με διαπροσωπικές σχέσεις, είναι απαραίτητη συνθήκη προκειμένου να κατανοήσει ο ένας τον άλλο. Τα αλληλεπιδρώντα υποκειμένα αντιλαμβανόμενα την αντίδραση που θα επιφέρει η εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς παρακινούνται προς την κατεύθυνση αυτή και σταθεροποιούν επιθυμητά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς στους. Σε αυτή την περίπτωση σταθεροποιείται η συμπεριφορά απέναντι στους τρίτους ενώ περιορίζεται η μεταβλητότητά της (Postic, 1998).

Οι έννοιες αυτές διαπνέονται σε όλο το περιεχόμενο της φιλοσοφίας της διαφοροποίησης και αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και μάθησης.

2.5 Διαχρονική προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Προσεγγίζοντας διαχρονικά την εξέλιξη της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη εντοπίζουμε στην Αρχαία Ελλάδα μια συστηματική προσπάθεια σαφούς αναγνώρισης και αξιοποίησης των ατομικών διαφορών. Στο έργο του Πλάτωνα, «Πολιτεία» υποστηρίζεται άλλωστε χαρακτηριστικά «...ούτε δύο άτομα δε γεννιούνται τελείως όμοια, αλλά από τη φύση τους είναι διαφορετικά, καθένα κατάλληλο για διαφορετικό επάγγελμα». Έτσι για να επιτευχθεί η σωστή επιλογή των ατόμων για τα διάφορα αξιώματα ο Πλάτωνας προτείνει μια σειρά από δραστηριότητες, ένα είδος διαγνωστικού τεστ που θα αναδείξει τα προσωπικά ταλέντα και τις αδυναμίες κάθε ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1992).

Ο Jean Jacques Rousseau τονίζει την ανάγκη για προσαρμογή της διδασκαλίας στη φυσική ανάπτυξη του παιδικού πνεύματος και της αυθόρμητης εξατομικευμένης μορφώσεως. Συγκεκριμένα, στο έργο του Αιμίλιος, το παιδαγωγούμενο πρόσωπο επιβάλλεται να αφαιθεί ελεύθερο, αυτενεργώντας και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του να αναπτύξει τις φυσικές του ικανότητες μέσα από την ανακάλυψη της γνώσης και όχι από τη στείρα απομνημόνευση. Η ριζική αλλαγή της παιδαγωγικής σκοπιάς που διακηρύσσει ο Rousseau αποβλέπει στροφή από τα αντικειμενικά περιεχόμενα της διδασκαλίας στα υποκειμενικά δεδομένα του μαθητή (Δανασσής-Αφεντάκης, 2015).

Στις αρχές του 20ου αιώνα, συναντάμε τις πρώτες προσπάθειες εξατομικευσης της μαθητικής εργασίας, όπου το κίνημα της Προοδευτικής Αγωγής επιτάσσει την ανάγκη

αναπροσαρμογής της πειραματικής πολιτικής με γνώμονα τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2009). Κατά τις δεκαετίες του 1920 και 1930 επινοήθηκαν στις ΗΠΑ τα συστήματα διδασκαλίας Dalton Plan και Winnetka Plan τα οποία αναφέρονται στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και την ανάγκη προσαρμογής της στις ατομικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τα συστήματα στόχευαν στην κατάκτηση της γνώσης βάσει του ρυθμού μάθησης κάθε μαθητή παρέχοντας διδακτικά μέσα και υλικά για αυτοδιδασκαλία και μελέτη στους μαθητές. (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια). Στη Μεγάλη Βρετανία εφαρμόστηκε από την Helen Parkhurst, ένα ριζοσπαστικό για την εποχή σύστημα διδασκαλίας που έγινε γνωστό ως Dalton-plan και αναγνωρίζει ότι κάθε άτομο κατέχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, βιοπορεία και ψυχολογική οντότητα. Συγκεκριμένα όταν μια μικρή ομάδα μαθητών αδυνατεί να παρακολουθήσει τους ρυθμούς μάθησης της τάξης επιλέγεται να διαφοροποιηθεί ο ρυθμός διδασκαλίας ως προς την ομάδα και ο κάθε μαθητής να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό με βασική προϋπόθεση την αυτοανάπτυξη και αυτοαγωγή του (Parkhurst, 2013). Ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη της μόρφωσής του και επιλέγει την εργασία που προτιμά και έτσι ασχολείται με θέματα που πλαισιώνουν τη σφαίρα των ενδιαφερόντων και δυνατοτήτων του. Βασικός στόχος κατά την εφαρμογή του συστήματος ήταν να διευρυνθεί η σκέψη των μαθητών και να καλλιεργηθούν στο έπακρο οι δυνατότητές τους (Τριλιανός, 2013). Το σύστημα Winnetka Plan εμπνεύστηκε ο Carleton Washburne, ο οποίος επιδίωξε να συνδυάσει την εξατομικευμένη μάθηση Dalton με την κοινωνικοποιημένη δράση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, κάθε μαθητής δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως ένα άτομο με ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και ένα μέρος του κοινωνικού συνόλου, δηλαδή μια κοινωνική μονάδα. Η μέθοδος Winnetka έχει σχεδιαστεί για να αντιμετωπίσει τα υπερβολικά μειονεκτήματα της εξατομικευμένης εργασίας του Dalton Plan και να καλλιεργήσει την επιθυμητή κοινωνικοποίηση των μαθητών με βασικά δομικά στοιχεία την αυτοδιδασκαλία και τον αυτοέλεγχο τους (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980).

Στο τέλος της δεκαετίας του 1960 η θεωρία της συντελεστικής μάθησης του Skinner και η θεωρία της μάθησης με δοκιμή και πλάνη του Thorndike εισαγάγουν την προγραμματισμένη διδασκαλία της οποίας βασικές αρχές αποτελούν η ατομική εργασία του μαθητή σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς, με μικρά κάθε φορά βήματα και ενεργό συμμετοχή (Κολιάδης, 2006).

Οι εντατικές έρευνες της νευροεπιστήμης και κλάδων της Ψυχολογίας επιβεβαίωσαν με τα πορίσματά τους, τους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης, αφομοίωσης, δόμησης και επαναχρησιμοποίησης από τα άτομα της παρεχόμενης πληροφορίας και γνώσης. Η

διαφορετικότητα, λοιπόν, είναι πλέον και επιστημονικά τεκμηριωμένα και διατυπώθηκε στην «αρχής της ατομικότητας» (Θεοφιλίδης, 2009).

Το κίνημα της μελέτης του παιδιού (child study movement) επιδίωξε την άρση της μαζικοποίησης, της ομοιογένειας και της ενιαίας και αδιαφοροποίητης εκπαίδευσης καθώς επιδίωξε να επιφέρει αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα προτάσσοντας την ενεργητική, άμεση και βιωματική εμπλοκή των μαθητών στην διδακτική διαδικασία μέσω της πρόκλησης του ενδιαφέροντος, της ανταπόκρισης τις μαθητικές ανάγκες και της καλλιέργειας ενός μαθητοκεντρικά προσανατολισμένου μαθησιακού κλίματος όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και από απόλυτα καθοδηγητικός γίνεται συμβουλευτικός και συνεργατικός (Φλουρής, 2005γ & 2006α).

Σημαντική επιρροή στην αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος άσκησε και το κίνημα του κοινωνικού ανασυγκροτισμού (social reconstructionism), σύμφωνα με την ανάλυση του Skilbeck (1982a) που παρουσιάζει ο Clark (1987), το οποίο αναφέρεται στη δυνατότητα του ανθρώπου να βελτιώσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του, είναι προσανατολισμένο στην κοινωνία και σκοπεύει στην προώθηση συμφωνημένων κοινωνικών στόχων σε μία κοινωνία ίσων ευκαιριών για όλους και μεγαλύτερης κατανόησης ανάμεσα στις διάφορες ομάδες. Μέσα σε αυτό το σύστημα αξιών « η πειραματική φιλοσοφία δίνει έμφαση στις πρακτικές ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας και στο ρόλο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος να παράξει μαθητές που είναι οικονομικά παραγωγικοί» ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα που διαμορφώνεται θέτει σαν στόχο την ικανότητα επικοινωνίας του μαθητή και με βάση τον ορισμό της επικοινωνιακής ικανότητας ακολουθεί ο ορισμός περιεχομένου και η αξιολόγηση. Πρόκειται για προσέγγιση στόχων-μέσων (ends-means) (Richards, 2001: 115) όπου η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για ουσιαστικές αλλαγές στην κοινωνία καθώς επιδιώκει την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και της δραστηριοποίησης των μαθητών προκειμένου να αποτελέσουν τους ενεργούς μελλοντικούς πολίτες. Η επιρροή των παραπάνω προαναφερθέντων κινήματων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ήταν σημαντική και αποτέλεσαν έναυσμα για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ωστόσο δεν επιτεύχθηκε η άρση των υφιστάμενων ιδεολογιών στο υπάρχον εφαρμοσμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Gioti, 2010· Φλουρής, 2005γ & 2006α).

Η σύγχρονη-μετανεωτερική θεώρηση της Διδακτικής προτάσσει την αμφισβήτηση του κυρίαρχου, ομοιογενοποιητικού λόγου της νεωτερικότητας, την αμφισβήτηση της αποκλειστικότητας της λογικής σκέψης, της επιστημονικής γνώσης και αλήθειας, την κατάφαση της διαφοράς των εμπειριών, των ιδεών και της πολυμορφίας της γνώσης (Παυλίδης, 2006:131-153). Η μετανεωτερική αντίληψη τείνει προς την «αποδόμηση» των

ριζικών διακρίσεων μεταξύ αντικειμενικότητας-υποκειμενικότητας ή αλήθειας-μη αλήθειας (επιστημονικής), γνώσης-εξουσίας, παρελθόντος-παρόντος, πραγματικότητας-επιφανόμενου και γενικότερα, όλων των νεωτερικών διχοτομιών (Mcenogy, 2007). Το κυριότερο χαρακτηριστικό αυτής της νέας προοπτικής καταδεικνύει την αποστασιοποίηση από τη «Διδακτική του Αντικειμένου», της οποίας αφετηρία αποτελεί η σχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό μετάδοση πολιτισμικών περιεχομένων και γνώσεων και την μετάβαση στη «Διδακτική του Υποκειμένου», η οποία προβάλλει τη διδασκαλία ως πραγμάτωση από το Υποκείμενο-μαθητή, μέσω ατομικών δομικών και αναδομητικών μαθησιακών διαδικασιών, η οποία στο πνεύμα της σύνθεσης και της ευελιξίας ελίσσεται μεταξύ καθοδήγησης και αυτονόμησης του μαθητή όπως εντοπίζεται στα ευρήματα της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού, της συστημικής θεωρίας και της θεωρίας της διαλεκτικής αλληλεπίδρασης (Κοσσυβάκη, 2006:29-37). Έντονη κριτική ασκείται στις αρχές που διέπουν το κλειστό τύπου Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο βασίζεται στο στείο ακαδημαϊσμό ή στον τεχνοκρατισμό με απόλυτη προσάρτηση σε αυστηρά προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους, επιδιώκοντας την κατάκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και την ανάπτυξη περιορισμένων δεξιοτήτων, με τον εκπαιδευτικό να κατέχει το ρόλο του μεταλαμπαδευτή των γνώσεων σε ένα παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό διδακτικό πλαίσιο προκειμένου να καταστούν οι μαθητές κοινωνικά αποτελεσματικότεροι (Γιώτη, 2011· Φλουρής & Πασιάς, 2007).

Στο σύγχρονο-μετανεωτερικό διδακτικό πλαίσιο στόχος είναι ο μαθητής να εμπλέκεται στη διαδικασία οργάνωσης, ταξινόμησης, μετάδοσης και επεξεργασίας της γνώσης γεγονός που επηρεάζει τον τρόπο διαμόρφωσης τόσο της προσωπικής αυτοεικόνας του όσο και της αντίληψής του για την κοσμοεικόνα (Μακρή-Μπότσαρη, 2005:8-10). Η προοδευτική προοπτική της μετανεωτερικής διδακτικής, στηρίζεται στη δράση και στην άμεση συμμετοχή και συμβολή του ατόμου, γεγονός που συμβάλει στη κατανόηση του τρόπου απόκτησης της γνώσης και οδηγεί σταδιακά στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας (Χρυσάφιδης, 2006). Στη βάση αυτή ο σύγχρονος μαθητής έχει ανάγκη από μια διδακτική που να έχει τα χαρακτηριστικά της μαθητοκεντρικότητας και ταυτόχρονα της κοινωνιοκεντρικότητας, της βιωματικότητας (Αλαχιώτης, 2002) και να συντελείται σε έναν ελκυστικό χώρο αλλά και σε έναν χώρο καλλιέργειας της δημιουργικότητας και της κριτικής δυναμικής (Lewis, 2004). Η διδακτική είναι κατά βάση επικοινωνιακή και προσανατολισμένη στο Υποκείμενο-μαθητή. Η εκπαίδευση στη μεταμοντέρνα εποχή στοχεύει να καταστήσει τις φύσει υπάρχουσες ικανότητες αλλά και τις επίκτητες δεξιότητες σε προσληπτικά εργαλεία της γνώσης, που εξελίσσονται διαρκώς μέσω της άσκησης. Η Διδακτική μελετά την

παιδαγωγική δεοντολογία, τους ψυχοπαιδαγωγικούς και κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες που προσδιορίζουν τη διδακτική πράξη ερευνώντας τις προϋποθέσεις, τις τεχνικές και τα μέσα οργάνωσης, διεξαγωγής και αξιολόγησης. Επιδίωξη της διδακτικής είναι η συστηματοποίηση των διδακτικών προβληματισμών που αναφέρονται στο περιεχόμενο, στην αναγκαιότητα και στη σκοπιμότητα της διδασκαλίας. Η γνώση στη μεταμοντέρνα εποχή αποκτά υποκειμενικό χαρακτήρα και υπόκειται σε διαρκή εξέλιξη (Κοσσυβάκη, 2006). Στη μετανεωτερική εποχή τα διάφορα τμήματα του προγράμματος σπουδών θα πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους και να συνδέονται άμεσα με τα καθημερινά βιώματα του μαθητή, μετατρέποντας την εκμάθηση σε μια σύνθετη και δυναμική δραστηριότητα. Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς ως παραδείγματα προσέγγισης, ερμηνείας αντιμετώπισης βασικών απαιτήσεων επιβίωσης και ομαλής κοινωνικής συνύπαρξης ενώ είναι προσανατολισμένα στη διασύνδεση της γνώσης, τη διαθεματικότητα δημιουργώντας ένα στέρεο υπόβαθρο για την εποικοδομητική και την αναλυτική - διερευνητική μάθηση. Για την αναβάθμιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου διδακτικού έργου το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί την ολιστική μάθηση μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της διδακτέας ύλης στοχεύοντας να καλλιεργηθούν βασικές αξίες, να αποκτηθούν οι απαραίτητες θετικές στάσεις και να αναπτυχθούν δεξιότητες που απαιτούνται στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Άλλωστε είναι γεγονός ότι το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως ενότητα, η καθημερινή του εμπειρία δεν είναι τεμαχισμένη και αποσπασματική (Ματσαγγούρας, 2011) δεδομένο που το καθιστά ικανό να φθάσει στην κατανόηση του κόσμου και των φαινομένων μέσα από «ενοποιητικές, ενδιαφέρουσες, και προσιτές διαδρομές» (Γερμανός, 2005). Η πολυεπιστημονική προσέγγιση καθιστά τον τρόπο μάθησης πιο φυσικό και άμεσο ενώ οι κατακερματισμένες γνώσεις δεν συνιστούν γνώση (Αλαχιώτης, 2009). Η διδασκαλία ενός ενιαιοποιημένου προγράμματος σπουδών (integrated curriculum) βασίζεται στη λογική ότι η μάθηση αποτελεί μία σειρά από συνδέσεις και σχέσεις. Η διδασκαλία ενιαιοποιημένων διδακτικών ενοτήτων προκειμένου να οδηγήσει στην αποτελεσματική εκμάθηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τα παιδιά με φυσικό τρόπο απαιτεί τη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης σε ένα ενοποιημένο πλαίσιο σφαιρικής θεώρησης (Καλδή & Κόνσολας, 2016).

Η διαφοροποίηση προτείνεται, επομένως, σαν ένας άλλος τρόπος σκέψης επί του διδακτικώς πρακτέου η οποία είναι δυνατόν εν δυνάμει να επαναπροσδιορίσει τις κοινωνικές παραδοχές μέσω των μεταρρυθμίσεων του Αναλυτικού Προγράμματος ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική, πολιτισμική και γλωσσική προέλευσή τους (Φλουρής & Γιώτη, 2013·

Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013· Κουτσελίνη, 2006: 7-8, 26 ·Tomlinson, et al., 2003: 199-145).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας καταλαμβάνει σήμερα ή τείνει να καταλάβει μεγάλο μέρος της διδακτικής πράξης. Δεν πρέπει να παραλείπουμε το γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να απορροφηθεί τόσο από την εξατομικευμένη διδασκαλία, ώστε να ξεχάσει ότι αυτή δεν αποτελεί σκοπό αλλά μέσο μάθησης και αγωγής (Tomlinson, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η αξιοποίηση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

3.1 Περίληψη

Για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στις σύγχρονες σχολικές τάξεις, δεδομένης της διαφορετικότητας σε πολλαπλά επίπεδα, η αξιοποίηση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, με την εφαρμογή πρακτικών στη βάση των ιδιαίτερων ατομικών αναγκών όλων των μαθητών αποτελεί αιτούμενο. Στο κεφάλαιο αυτό οριοθετούνται εννοιολογικά οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και προσεγγίζονται από κοινωνικοπολιτισμική και ιστορική πλευρά. Η αναγκαιότητα εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία είναι αδιαμφισβήτητη και συνδέεται άμεσα με τις αρχές και τη φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Για την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ακολουθήσουν κάποιες βασικές αρχές και να υπερπηδήσουν τα εμπόδια που συχνά συναντώνται κατά την πειραματική διαδικασία. Τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι αποτελεσματικά για τη φυσική, την κοινωνικοσυναισθηματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

3.2 Εννοιολογική προσέγγιση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων

Στη σύγχρονη πειραματική πραγματικότητα η πολυσυνθετότητα, η διαφοροποίηση και ο ταχύτατος επαναπροσδιορισμός της γνώσης προβάλλουν επιτακτικά την αποστασιοποίηση από παγιωμένες διδακτικές πρακτικές καθώς φαίνεται ότι αδυνατούν να ανταποκριθούν πολύπλευρα και αποτελεσματικά στις νεοδημιουργηθείσες ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού και εγείρουν έντονα τη ανάγκη για παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και φροντίδα. Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές φαίνεται να αποτελούν στο χώρο της προσχολικής αγωγής τον κυριότερο εκπρόσωπο των «βέλτιστων πρακτικών» αναβαθμίζοντας την παρεχόμενη ποιότητα στην εκπαίδευση (Bredenkamp & Dunn & Kontos, 1997· McMullen & Alat, 2002· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· Liu, 2007· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013).

Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές δίνουν έμφαση την ολόπλευρη καλλιέργεια και ανάπτυξη του παιδιού (Brown, Feger, & Mowry, 2015), μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης με υποκείμενα και αντικείμενα και με τη χρήση τόσο κατάλληλων όσο και ακατάλληλων μεθόδων οι οποίες ανταποκρίνονται στο μαθησιακό προφίλ, τια ανάγκες και το αναπτυξιακό επίπεδο κάθε παιδιού. Αποτελούν μια ολιστική προσέγγιση η οποία βασίζεται στην αναπτυξιακή πορεία και την αλληλεπιδραστική διαδικασία που συντελείται καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται και μαθαίνουν (Ντολιοπούλου, 2006: 121-122·Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 58).

Με τον όρο «Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές» αναφερόμαστε στη διδασκαλία που ανταποκρίνεται στην ηλικία, τη μοναδικότητα, το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε παιδιού (Bredenkamp & Copple, 1997·Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Στο επίκεντρο του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι το ίδιο το παιδί. Ως εκ τούτου, στο προσκήνιο της διδασκαλίας, που εφαρμόζονται κατάλληλα προγράμματα, πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει το ίδιο το παιδί το οποίο αναπτύσσεται και μαθαίνει μέσω της ενεργούς συμμετοχής, της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές, τον/την εκπαιδευτικό αλλά και τα υλικά και μέσα που διατίθενται στον χώρο (Tomlinson, 2010). Στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές το παιδί αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αναπτύσσει επιχειρήματα, γνωρίζει πώς να μαθαίνει, επιδιώκει να αντιμετωπίσει με επιτυχία συγκρούσεις και επιλύει πιθανά προκύπτοντα προβλήματα (Bredenkamp & Copple, 1997·Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Η διδασκαλία που βασίζεται στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές θα πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλη ως προς την ηλικία του μαθητή, να υπακούει στις αρχές της εξατομίκευσης και της διαφοροποίησης ως προς τις ανάγκες και τις απαιτήσεις κάθε παιδιού (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013), να λαμβάνει υπόψη τη βιοπορεία του κάθε παιδιού, προερχόμενο από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτισμικό περιβάλλον δεδομένο το οποίο αποτελεί βασική αρχή στη φιλοσοφία της διαφοροποίησης (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Όσον αφορά τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά το μαθησιακό προφίλ, το επίπεδο ετοιμότητας και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή προκειμένου να θέσει ρεαλιστικούς και εφικτούς στόχους οι οποίοι θα επιδιώκουν την ατομική εξέλιξή του (Tomlinson, 2010·Bredenkamp & Copple, 2011). Ωστόσο επισημαίνεται ότι οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές δεν αναφέρονται σε μια εύληπτη διδασκαλία με απλοποιημένους στόχους και απλουστευμένες διαδικασίες (Bredenkamp & Copple, 2011) και η διδασκαλία που βασίζεται στη διαφοροποίηση δε νοείται μόνο στην τακτική της μείωσης ή

απλούστευσης της ύλης ή ακόμη και εμπλουτισμούς της (Subban, 2006· Tomlinson et al., 2003), αντιθέτως η διδασκαλία απευθύνεται στις μαθησιακές ανάγκες και στην ηλικιακή ανάπτυξη κάθε παιδιού ενώ οι στόχοι, οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα βάσει της ατομικής προόδου και να προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση (Bredenkamp & Copple, 2011· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015· Tomlinson, 2010· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Οι καλές πρακτικές δε βασίζονται σε υποθέσεις και προβλέψεις σχετικά με την διδασκαλία, τη μάθηση και τον μαθητή αλλά στην καλή γνώση της αναπτυξιακής εξέλιξης του παιδιού, του τρόπου κατάκτησης της γνώσης και της διαμόρφωσης της ουσιαστικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013· Ρέντζου, 2011· Bredenkamp & Copple, 2011).

Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας δεν απευθύνονται στον μέσο μαθητή καθώς αποτελεί μύθο ο οποίος καταρρίπτεται και αντικρούει τη φιλοσοφία για μοναδικότητα και εξατομικευμένες ανάγκες (Hopf, 1982· Bredenkamp & Copple, 2011). Ο παραδοσιακός, τυποποιημένος και αδιαφοροποίητος τρόπος σχεδιασμού και διεξαγωγής της διδασκαλίας δε δύναται να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών (Δημητριάδου, 2016). Ο σχεδιασμός, οι πρακτικές και οι στρατηγικές είναι ανάλογες των αναπτυξιακών αναγκών όλων των μαθητών. Για τους χαρισματικούς μαθητές οι καλές πρακτικές ανταποκρίνονται στις ανάγκες εξέλιξης του αναπτυξιακού δυναμικού στον τομέα των γνωστικών, κοινωνικών, φυσικών και ψυχοσυναισθηματικών αναγκών τους. Ο σχεδιασμός γίνεται βάσει της αποκλίνουσας και σύνθετης σκέψης των χαρισματικών παιδιών λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τα όρια των ικανοτήτων των παιδιών της κάθε ηλικίας. Ο προγραμματισμός και οι πρακτικές που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης ικανοποιούν τις ανάγκες εξέλιξης του αναπτυξιακού δυναμικού ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνουν την ενίσχυση του δυναμικού ταλέντου τους (Χαντζούλη & Παπαδάτος, 2016).

Η έμφαση που δίνουν οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο υπάρχον γνωστικό επίπεδο κάθε παιδιού και η επιδίωξη για επίτευξη δύσκολων αλλά εφικτών στόχων φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά και στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Η προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος και των διδακτικών πρακτικών στη βάση των ατομικών διαφορών είναι ουσιώδης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία χρήζουν συστηματικότερης διδασκαλίας με περαιτέρω αλλαγές και διαφοροποιήσεις στις διδακτικές μεθόδους προκειμένου να αναπτύξουν πλήρως και σε μέγιστο βαθμό το δυναμικό τους. Η διδασκαλία στο πλαίσιο των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών δεν παράσχει απλά χρόνο

αναμένοντας από τον μαθητή με δυσκολίες να εξελιχθεί αντιθέτως θέτει κατάλληλες προσδοκίες μέσα από κατάλληλες πρακτικές, παρέχοντας μαθησιακές εμπειρίες και κατάλληλες γνώσεις που θα ενισχύσουν την πρόοδο, λαμβάνοντας υπόψη τους νοητικούς ή και άλλους βιολογικούς περιορισμούς που υφίστανται σε κάθε περίπτωση (Bredenkamp & Corple, 2011· Στράτη, 2017).

Από την άλλη πλευρά, ως Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές χαρακτηρίζονται εκείνες οι πρακτικές στις οποίες ο δάσκαλος, «προσπαθεί να σερβίρει γνώση μέσω διαλέξεων και άλλων ομαδικών δραστηριοτήτων» (Hart et al., 1997:3). Στις Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές ο εκπαιδευτικός μεταδίδει τη γνώση με παραδοσιακές μεθόδους, απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών οι οποίοι διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά με βασικότερο αυτό της ηλικίας, η έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών δίνεται στην κατάκτηση των γνωστικών δεξιοτήτων ενώ δε λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, η διαφορετικότητα, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα των μαθητών (Suk Lee et al., 2006). Στη διδασκαλία που ακολουθείται η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση και αξιοποιούνται κατάλληλα προγράμματα, η γνώση κατακτάται μέσα από την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή, ο οποίος και αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στην πειραματική διαδικασία (Tomlinson, 2010). Τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, αναφέρονται στην εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών, στην υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές, ακολουθούνται βιωματικές προσεγγίσεις ενώ εφαρμόζονται πολλές και διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού (Δημητριάδου, 2013).

3.3 Κοινωνικοπολιτισμική και ιστορική προσέγγιση των Αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας

Από τα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα, στις ΗΠΑ, άρχισε να εισάγεται στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης ο όρος «αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές» επιδιώκοντας να αποτυπώσει το επιτυχημένο έργο κάποιων παιδαγωγών οι οποίοι υποστήριζαν την εφαρμογή αναπτυξιακών προγραμμάτων και των οποίων η επιλογή ήταν καινοτόμα για την εποχή, αλλά και αντιμέτωπη με την έμφαση που απέδιδε το σύνολο των παιδαγωγών στα ακαδημαϊκά προγράμματα (Bredenkamp & Corple, 2011). Αφορμή για την εκδήλωση ενδιαφέροντος υπέρ των αναπτυξιακών προγραμμάτων στάθηκε η ανάδειξη μακροπρόθεσμων υψηλών θετικών αποτελεσμάτων, το 1984 από τον Weikart και τους συνεργάτες του, σε παιδιά που είχαν διδαχθεί σε υψηλό αναπτυξιακό πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High Scope) (Berrueta-

Clement et.al, 1984· Schweinhart & Weikart, 1990, 1997·Schweinhart Barnes & Weikart, 1993· όπ. αναφ. στο Bredekamp & Copple, 2011:9-10).

Μεγαλύτερη επιστημονική εγκυρότητα δόθηκε στα αναπτυξιακά προγράμματα το 1986 όταν δημοσιεύτηκαν έρευνες οι οποίες παρουσίασαν μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα στο αναπτυξιακό πρόγραμμα Υψηλών στόχων και αρνητικά στο ακαδημαϊκό συμπεριφοριστικό πρόγραμμα Dister. Η αποδοχή και το ενδιαφέρον για τα αναπτυξιακά προγράμματα ενισχύθηκε όταν παρουσιάστηκαν και οικονομικά κέρδη (Berrueta-Clement et.al, 1984· Schweinhart& Weikart, 1993 όπ. αναφ. στο Bredekamp & Copple, 2011:9-10). Έτσι το 1986 ο Εθνικός Οργανισμός για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (National Association for the Education of Young Children ή NAEYC) εξέδωσε ένα εγχειρίδιο το οποίο περιελάμβανε βασικές οδηγίες και ένα πρότυπο πρόγραμμα διδασκαλίας για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο εν λόγω εγχειρίδιο δίνεται έμφαση στην νοητική αναπτυξιακή θεωρία η οποία βασίζεται στην ενεργό εμπλοκή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης με αντικείμενα και μέσα, την αλληλεπίδραση με τα άτομα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος ενώ περιλαμβάνει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιών μέσα από όλες τα διαδοχικά αναπτυξιακά στάδια (Ντολιοπούλου, 2006: 121·Rentzou & Sakellariou, 2011 · Bredekamp & Copple, 2011). Το εγχειρίδιο του Εθνικού Οργανισμού για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC) τονίζει ότι ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα είναι κατάλληλο όταν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή, αξιοποιεί τις εμπειρίες του, προκαλεί το ενδιαφέρον του, υποστηρίζει κι βοηθά την ανάπτυξη του και μέσω της ενεργητικής συμμετοχής παρέχει τη δυνατότητα για ανακάλυψη της γνώσης . Βασικά σημεία του εγχειριδίου είναι η σύνδεση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών με την αξιοποίηση και ενίσχυση των ικανοτήτων του παιδιού ανάλογα με το επίπεδο ανταπόκρισής του και το αναπτυξιακό του στάδιο, η εκδήλωση ενδιαφερόντων, η ανάπτυξη ταλέντων καθώς επίσης και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αφομοιώνει και συνδέει τη γνώση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Hohmann & Weikart, 1995 όπ. αναφ. στο Bredekamp & Copple, 2011:9-10).

Σύμφωνα με την NAEYC, οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές βασίζονται στην ατομική ανάπτυξη, στο προσωπικό προφίλ κάθε μαθητή, στις ικανότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα καθώς και στις εμπειρίες και γνώσεις για το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον κάθε παιδιού. Αυτά είναι τα βασικά σημεία τα οποία οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους και οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή αναπτυξιακών κατάλληλων προγραμμάτων και να τα εμπεριέχουν στους διάφορους τύπους μαθησιακού υλικού και

στρατηγικών καθοδήγησης που χρησιμοποιούνται (Bredenkamp & Rosegrant, 1992, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου, 2006: 131· NAEYC, 1996·Jambunathan & Caulfield, 2008).

Η αποδοχή του εγχειριδίου της NAEYC ήταν πολύ μεγάλη από την πειραματική κοινότητα και αξιοποιήθηκε σε προγράμματα ποιοτικής αναβάθμισης στην προσχολική εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς οργανισμούς ενώ αποτέλεσε το μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Αμερική (Spodek & Brown, 1993·Williams, 1997 όπ. αναφ. στο Bredenkamp & Copple, 2011:9-13). Ωστόσο ασκήθηκε έντονη κριτική και αμφισβητήθηκε η χρήση του εγχειριδίου, γνωστού ως «πράσινο βιβλίο» ως το μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο των αμφισβητήσεων περιήλθε τόσο το περιεχόμενό του εν λόγω εγχειριδίου όσο και οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές που εμπεριέχονται σε αυτό. Βασικό σημείο στο οποίο ασκήθηκε κριτική όσον αφορά τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές ήταν η σύνδεση του περιεχομένου της γνώσης που μεταδίδεται στη βάση της ανάπτυξης χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η γνώση και η κουλτούρα. Αν και οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές έχουν ασκήσει έντονη επιρροή στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας σε παγκόσμιο επίπεδο, διάφοροι ερευνητές στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (Hedge & Cassidy, 2009b· Cannella & Viruru, 2004· Grieshaber & Cannella, 2001· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Phillips, 2004) εξέφρασαν τις κάποιες ενστάσεις ως προς την έννοια των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών, χαρακτηρίζοντας τις ως ευρω-αμερικανική κατασκευή της μεσαίας τάξης, η οποία δεν παρέχει τη δυνατότητα για ευρεία εφαρμογή σε διάφορους πολιτισμούς (Bredenkamp & Copple, 2011). Ως απάντηση στην κριτική που ασκήθηκε, οι υποστηρικτές των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών τονίζουν ότι η έννοια Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές δεν κατέχει δεσμευτικό χαρακτήρα αλλά αποτελεί χρήσιμο οδηγό για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να σχεδιάσουν και να οργανώσουν τις πρακτικές που θα εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους (Hedge & Cassidy, 2009b).

Απόρροια των αμφισβητήσεων για τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές ήταν η αναθεωρημένη επανέκδοση του εγχειριδίου το 1997, στην οποία συμπεριλήφθηκαν όλα τα σημεία στα οποία είχε ασκηθεί κριτική (Bredenkamp & Copple, 2011).

Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο νέο αναθεωρημένο εγχειρίδιο βασίζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο των έργων των Piaget, Vygotsky, Gardner, Dewey, Erikson, Bronfenbrenner και Bowlby (Erdiller & McMullen, 2003· Faour, 2003· Kim, 2005· Liu, 2007). Επιπροσθέτως, στο νέο εγχειρίδιο ο σχεδιασμός και η οργάνωση των αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων αφορά στοιχεία που αφορούν την κουλτούρα των παιδιών

συγκεκριμένης τάξης, το κοινωνικό-οικονομικό και οικογενειακό περιβάλλον τους, στη βάση των ιδιαίτερων αναγκών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Οι επόμενες κριτικές που ασκήθηκαν αποτελέσαν την αφορμή για την τρίτη έκδοση του εγχειριδίου το 2009 από τον Οργανισμό κρίνοντας ωστόσο απαραίτητη την αναπροσαρμογή για την καλύτερη αξιοποίηση των πρακτικών δεδομένης της νέας κοινωνικής πραγματικότητας με έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας όσο και της ραγδαίας αύξησης και ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση (Bredenkamp & Copple, 2011).

Η αναθεωρημένη έκδοση του Εθνικού Οργανισμού για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών στηρίζεται στην καταλληλότητα με βάση την ηλικία, τα ατομικά χαρακτηριστικά και το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή με στόχο τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ανάλογα με την ατομική εξέλιξη και πρόοδο κάθε παιδιού (Bredenkamp & Copple, 2011).

Στη χώρα μας αλλά και παγκοσμίως οι παιδαγωγοί εφαρμόζουν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές γεγονός που αποτέλεσε αφορμή για την διεξαγωγή μιας σειράς ερευνών τόσο από τις ΗΠΑ όσο και άλλες χώρες σε όλο τον κόσμο οι οποίες και αφορούν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σχετικά με αυτές (Kim, 2005· Kim & Buchanan, 2009· Kim et al., 2005· McMullen & Alat, 2002· File & Gullo, 2002· Jones et al., 2000· Buchanan et al., 1998· Smith, 1997· Stipek & Byler, 1997· Faour, 2003· Lara-Cinisomo et al., 2009· Charlesworth et al., 1993· Vartuli, 1999· Maxwell et al., 2001· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009β· Doliopoulou, 1996· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Phillips, 2004· Sakellariou & Rentzou, 2011· 2012· Rentzou & Sakellariou, 2011·2013). Οι έρευνες αυτές παρείχαν τη δυνατότητα να κατανοηθεί ο τρόπος αντίληψης και κατανόησης των παιδαγωγών σχετικά με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών αλλά και να διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Τα πορίσματα των ερευνών συγκλίνουν σε δύο βασικά σημεία, από τη μια παρουσιάζονται αντιφάσεις μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη τους και από τη άλλη διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ισχυρότερες πεποιθήσεις σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές ήταν περισσότερο πιθανό να τις εφαρμόσουν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερο ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με αυτές (Dunn & Kontos, 1997· Kim, 2005· Kim et al., 2005· Charlesworth et al., 1993· Faour, 2003· Vartuli, 1999· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· Doliopoulou, 1996· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· McMullen, 1999· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Sakellariou &

Rentzou, 2011· 2012· Rentzou & Sakellariou, 2011·2013). Αξιοποιώντας τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι αν και οι παιδαγωγοί αποδέχονται και έχουν θετική ανταπόκριση απέναντι στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, σε θεωρητικό επίπεδο, εντούτοις είναι περιορισμένη η πρακτική εφαρμογή τους στην τάξη (Lara-Cinisomo et al., 2009· Hedge & Cassidy, 2009a· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Sakellariou & Rentzou, 2012; Rentzou & Sakellariou, 2011·2013· Masnan, Sharif, & Josin, 2018).

Ορισμένα, επιπλέον, επιχειρήματα κατά των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών βασίζονται σε ευρήματα που σχετίζονται με την έλλειψη πολιτιστικής συνείδησης. Ερευνητικά διαπιστώθηκε ωστόσο ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις εκπαιδευτικών επιπτώσεων για τους μαθητές που διδάσκονται τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές (Van Horn & Ramsey, 2003) ούτε καλύτερα αποτελέσματα με βάση τις κλίμακες γονικής αξιολόγησης (Van Horn, Karlin, & Ramsey, 2012). Ωστόσο, σε έρευνα ποιοτικής μετανάλυσης αναδείχθηκαν επιφυλάξεις σχετικά με την επαρκή ανταπόκριση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων πρακτικών σε περιπτώσεις με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο λόγω των διαφορετικών πολιτιστικών πεποιθήσεων και των πρακτικών (Brown & Yan, 2015). Από την άλλη οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές συχνά ερμηνεύεται με βάση το πολιτιστικό πλαίσιο (Hegde & Cassidy, 2009) και η κατανόηση και αξιοποίησή τους διαφέρει ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο, των αριθμό των μαθητών και τις μεθόδους διδασκαλίας (Kim & Han, 2015). Ως εκ τούτου, πιθανά εμπόδια στην εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών να σχετίζονται με την κατάρτιση, εκπαίδευση, γνώση και κατανόηση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές και όχι με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους (Edwards et. al. 2018).

Σε κάθε περίπτωση ωστόσο επισημαίνεται είναι χρήσιμο να ερευνηθούν περαιτέρω οι πεποιθήσεις και οι προθέσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και στη χώρα μας (Doliopoulou, 1996·Ruto-Korir, 2010· Rentzou & Sakellariou, 2011· Sakellariou & Rentzou, 2011· 2012·2013) προκειμένου να αναδύονται οι πρακτικές αγωγής και φροντίδας που προωθούνται από κάθε πολιτισμό και κοινωνία (Sakellariou & Rentzou, 2013).

3.4 Λόγοι εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Στο σύγχρονο πλουραλιστικό, πολυπολιτισμικό και πολυεμφαντικό κοινωνικό περιβάλλον, με δεδομένο τις ολοένα αυξανόμενες δομικές παιδαγωγικές αλλαγές η επαναπροσδιορισμού και αναπλαισίωσης της διδακτικής διαδικασίας με την αξιοποίηση κατάλληλων πρακτικών καθίσταται επιτακτική για την αποτελεσματική μαθησιακή πορεία και εξέλιξη όλων των μαθητών. Η ετερότητα είναι κοινή διαπίστωση στις ομάδες, στις κοινωνίες αλλά και ευρύτερα στον κόσμο. Εν προκειμένω, στην πειραματική πραγματικότητα καθίσταται επιτακτική η ανάγκη αναγνώρισης της διαφορετικότητας όλων επισημαίνοντας την αδυναμία αντιμετώπισής της με έναν κοινό τρόπο που θα είναι αποτελεσματικός για τον καθένα (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Το κάθε παιδί παρουσιάζει ατομικές διαφορές τόσο στις αναπόφευκτες αποκλίσεις από τη συνήθη ή τη φυσιολογική πορεία ανάπτυξης όσο και ως προς τη μοναδικότητα του ως άτομο. Κάθε παιδί έχει τη δική του προσωπική αναπτυξιακή πορεία η οποία υπόκειται σε ένα ξεχωριστό ατομικό χρονοδιάγραμμα. Οι ατομικές διαφορές αναφέρονται στην ιδιουσυγκρασία, στην προσωπικότητα και στις ικανότητες αλλά και στις εμπειρίες και στον τρόπο με τις οποίες τις προσλαμβάνει το άτομο από την οικογένεια και το κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Επίσης, είναι αναμφισβήτητο ότι κάθε παιδί έχει τις δικές του δυνατότητες, τα δικά του ταλέντα, τις δικές του ανάγκες και τα δικά του ενδιαφέροντα. Οι παράμετροι που διαφοροποιούν τα παιδιά τα οποία ανήκουν ωστόσο στην ίδια ηλικιακή ομάδα είναι τόσες πολλές που εν τέλει ανάγουν το στοιχείο της ηλικίας σε αδρό δείκτη του αναπτυξιακού επιπέδου (Sousa & Tomlinson, 2011· Bredekamp & Copple, 2011· Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004· Σφυρόερα, 2004: 20-21). Ένα σύνολο εξωγενών αλλά και ενδογενών παραγόντων είναι δυνατόν να διαμορφώνουν μια ποικιλομορφία στα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά που συσχετίζονται με τη σχολική επίδοση (Considine & Zappala, 2002· Smalley, 2004· Sigf sd ttir et al., 2007· Yamamoto et al., 2010· Lucio et al., 2011· Βασιλούδης, 2014·2019). Οι εξωγενείς παράγοντες αναφέρονται στο περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται, δρα και κοινωνικοποιείται ο μαθητής, όπως τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του, ο τόπος κατοικίας του, οι κοινωνικές σχέσεις και η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, αλλά και τα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτά, ενώ οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες, τα βιώματα, τις στάσεις και τις συνήθειες του μαθητή, οι οποίες είναι δυνατό να επηρεάζουν τη σχολική του επίδοση (Βασιλούδης, 2014·2019). Τα παιδιά με χαμηλές

μαθησιακές επιδόσεις προκειμένου να φτάσουν στο ανώτερο επίπεδο της ατομικής τους εξέλιξης και ανάπτυξης θα πρέπει να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Επιπροσθέτως, ένας μαθητής του οποίου οι εμπειρίες δεν έχουν διαμορφώσει το κατάλληλο οικοδόμημα γνώσεων και εμπειριών προκειμένου να βρουν οι νέες γνώσεις και δεξιότητες βάση αφομοίωσης θα πρέπει να καταβάλλει περισσότερη προσπάθεια έναντι των άλλων παιδιών για να επιτύχει στο μαθησιακό περιβάλλον (Bredenkamp & Copple, 2011). Ακόμη όμως και για τους χαρισματικούς μαθητές οι οποίοι κατακτούν τη γνώση με ταχύτατο ρυθμό οι πρακτικές θα πρέπει να είναι κατάλληλες και προσαρμοσμένες στο επίπεδο των δυνατοτήτων τους μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, με τη χρήση νέων τεχνολογιών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που τα χαρακτηρίζει ο εμπλουτισμός και η επιτάχυνση (Αργυρίου, Γιωτοπούλου & Παππά, 2016). Άλλωστε και ερευνητικά διαπιστώνεται ότι και οι εκπαιδευτικοί συνηγορούν στην άποψη χρειάζεται ειδική εκπαίδευση για τους χαρισματικούς μαθητές (Altintas, & Ozdemir, 2012· Ozcan, & Kayadelen, 2014· Perković Krijan, & Borić, 2015· Μελέτη κ.α., 2017). Αυτές λοιπόν οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών θα πρέπει να προσπεράσουν με το κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλία το οποίο θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματικό και εξατομικευμένο. Οι αυστηρά προκαθορισμένες προσδοκίες που βασίζονται στην άποψη περί μέσου μαθητή δεν ανταποκρίνονται στην πειραματική πραγματικότητα δεδομένου των μαθησιακών και αναπτυξιακών διαφορών των παιδιών. Ωστόσο είναι σημαντικό για όλα τα παιδιά να υπάρχουν υψηλές προσδοκίες, ανάλογα με το ανώτατο όριο των δυνατοτήτων τους αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να υιοθετούνται στρατηγικές και τεχνικές που ανταποκρίνονται σε κάθε μαθητή (Bredenkamp & Copple, 2011).

Από την άλλη η παγκοσμιοποίηση, οι προκλήσεις της σύγχρονης πλουραλιστικής, ανταγωνιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, οι αυξανόμενες δημογραφικές αλλαγές και η ανάγκη ισχυροποίησης της κοινωνικής συνοχής επιτάσσουν την αναδιατύπωση των στόχων της πειραματικής πολιτικής προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός μοντέλου πολιτειακού πλουραλισμού με κατάλληλες πρακτικές οι οποίες θα ενισχύουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, επίγνωση και δράση του μαθητή στην πορεία εξέλιξής του ως ενεργού μελλοντικού πολίτη (Kalantzis & Cope, 2013). Η μάθηση στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης, του αλληλοσεβασμού, της αμοιβαίας προσαρμογής, της αποδοχής και ενσωμάτωσης ετερόκλητων πολιτισμικών στοιχείων και συμβόλων και εν γένει η αναγνώριση των διαφορετικών ατομικών βίκοσμων αποτελεί το πρόσταγμα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας της γνώσης (Kalantzis & Cope, 2013· Αρβανίτη, 2013). Η ανάπτυξη της συνειδητότητας, της συμμετοχικότητας, της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής

νοημοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού ως βασικές πτυχές της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (Αρβανίτη, 2011·2013), επιτυγχάνεται σε μια σύγχρονη σχολική κοινότητα η οποία ενσωματώνει στους κόλπους της τη διαφορετικότητα με δημοκρατικό πνεύμα ισονομίας και ισοπολιτείας στη βάση μιας δεοντολογίας συμβιβασμού, συμπερίληψης, ισότιμης αντιμετώπισης και συναίνεσης υπό το πρίσμα των προδιαγραφών του επίσημου προγράμματος σπουδών (Αρβανίτη, 2013· Αρβανίτη & Σακελλαρίου, 2014).

Η αποδοχή και αξιοποίηση του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών διαφορετικής προέλευσης (Δαμανάκης, 2005) με την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και κινήτρων δύναται να επιφέρει επίτευξη των διδακτικών στόχων και μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 2007). Ο συμπεριληπτικός τρόπος προσέγγισης της διαφορετικότητας, με συμμετοχικές τεχνικές στην οργάνωση της τάξης (Saklan & Erginer, 2017), διαμορφώνει ένα «σχολείο για όλους» (Χατζησωτηρίου, 2014·Χολέβα, 2017), ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (Clark, 2017), μια υγιής κοινότητα μάθησης με σταθερότητα, αλληλεγγύη και αίσθημα ομαδικότητας για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, πολιτισμικές και εθνοτικές διαφοροποιήσεις τους (Maadad & Matthews, 2018 ·Wubbels et al., 2006 όπ. αναφ. στο Tielman, Brok, Bolhuis, & Vallejo, 2012). Κατάλληλες αναπτυξιακά πρακτικές που καλλιεργούν και αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση διαμορφώνουν τις συνθήκες για αγαστή επικοινωνία, ενεργό εμπλοκή και δράση σε διαδικασίες με διαπολιτισμικό χαρακτήρα αλλά και για υιοθέτηση αξιών στη βάση της αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Chen, 1997·Αρβανίτη & Σακελλαρίου, 2014). Η αναγνώριση, η κατανόηση, η επίγνωση, η αποδοχή, ο επαναπροσδιορισμός ο συνεχής επανακαθορισμός, η αναθεώρηση και η διεύρυνση στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων για τις πολιτισμικές διαφορές αφορούν βασικές διαστάσεις πρακτικών που προωθούν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (Αρβανίτη & Σακελλαρίου, 2014· Σιμόπουλος, 2014).

Η εφαρμογή Αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών στην προσχολική και σχολική ηλικία αποτελεί αιτούμενο καθώς και ερευνητικά διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητά τους. Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της προσχολικής ηλικίας επισημαίνουν την αναγκαιότητα των Αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση (Bredenkamp & Copple, 1997, 2011· Dunn & Kontos, 1997· McMullen & Alat, 2002· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· Liu, 2007·Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Επιπλέον, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών συνδέονται με θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών (Kim, 2005· Faour, 2003· McMullen et al., 2005· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009b· Parker & Neuharth-

Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Phillips, 2004· Naeyc, 2009·2011). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο επίκεντρο βρίσκεται το ίδιο το παιδί. Επίσης, αναφέρουν ότι οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση παρέχει αυτονομία στο παιδί προκειμένου να σχεδιάζει το δικό του τρόπο εκμάθησης βάσει του δικού του ρυθμού ικανοποιώντας τις ατομικές ανάγκες (Tomlinson, 2010·Bhamani & Bhamani, 2014). Επιπλέον, με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών ενθαρρύνεται η αναγνώριση της φιλοσοφίας διαφορετικών πολιτισμών και μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση παιδιών με διαφορετική κουλτούρα (Abu-Jaber et al., 2010·McMullen et al., 2005·Haroun και Weshah, 2009· Liu, 2007·Erdiller Akin, 2013· Alghamdi and Ernest, 2019). Η αξιοποίηση των Αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία εξασφαλίζει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχή μελλοντική πορεία των μαθητών στο σχολείο (Williams, Ballard, Johnson & Hegde ,2012· Brown, Feger, & Mowry, 2015). Οι Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές αποτελούν το καλύτερο ολοκληρωμένο πλαίσιο για κοινωνικοποίηση, εξατομίκευση, εργασία και παιχνίδι ενώ αδιαμφισβήτητα προσφέρει εκτεταμένη ποικιλία μαθησιακών εμπειριών (Masnan et.al., 2019·Alghamdi & Ernest, 2019 ·Elkind, 2015).

Με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων εξασφαλίζεται η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για θετική στάση απέναντι στο σχολικό περιβάλλον (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2014·Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη & Τζίμα, 2016). Οι κατάλληλες πρακτικές δημιουργούν γέφυρες μεταξύ της οικογένειας και των παιδαγωγών διαμορφώνοντας ιδανικές συνθήκες για εκπλήρωση κοινού οράματος, αυτού της ομαλής μετάβασης και επιτυχούς προσχολικής και σχολικής πορείας (Σακελλαρίου, 2012α·Yeboah, 2002· Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη & Τζίμα, 2016), διασφαλίζοντας «το ασφαλές πέρασμα του παιδιού στο νέο κόσμο Brooker, 2016). Στα προγράμματα ομαλής μετάβασης, οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές εφαρμόζονται από την αρχή της σχολικής χρονιάς , κατά τη διάρκεια αυτής αλλά και στο τέλος (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη & Τζίμα, 2016).

Η ανάδειξη «καλών» πρακτικών στο πλαίσιο της διαφοροποίησης είναι αναγκαία, καθώς εσωτερικές αντιφάσεις και λανθάνουσες λειτουργίες υφέρπουν ακόμη και σε πρακτικές που ευνοούν τις θετικές επιδόσεις των μαθητών (Chouliaraki, 1996· Rodríguez, 2013).

3.5 Βασικές αρχές των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Ο Εθνικός Οργανισμός για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC) τονίζει ότι ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα είναι κατάλληλο για την προσχολική και σχολική ηλικία όταν πληροί κάποιες προϋποθέσεις και τηρεί βασικές αρχές.

Βασική αρχή προκειμένου μια πρακτική να είναι αποτελεσματική στην πειραματική διαδικασία είναι η άρση των ανισοτήτων και η εξισορρόπηση των αποκλίσεων σε όλα τα επίπεδα που παρουσιάζονται μεταξύ των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό και γλωσσικό περιβάλλον, σε άλλη εθνότητα και μορφωτική τάξη. Η εκπαίδευση φέρει την ευθύνη της αντιστάθμισης του κληροδοτούμενου μειονεκτήματος της ενιαίας αντιμετώπισης διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και παροχή ευκαιριών και επιλογών. Η σύγχρονη εκπαίδευση για να είναι δημοκρατική θα πρέπει να βασίζεται στην πολιτιστική και θεσμική αναβάθμιση και να είναι όχι απλώς προσβάσιμη σε όλους αλλά αντισταθμιστική. Η Αντισταθμιστική Ισότητα (remedy of inequality), βασίζεται στην ισότητα των ευκαιριών ωστόσο επιδιώκει να προσφέρει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου το κάθε άτομο να αναπτύξει τις δυνατότητές του αντισταθμίζοντας εξωγενείς παράγοντες που υποθάλουν αυτό το σκοπό (Κουτσελίνη, 2018). Οι αποκλίσεις αυτές είναι εμφανείς πολύ νωρίς, με την έλευση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και φαίνεται να τα ακολουθούν σε όλη τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων με συνέπειες για τα ίδια αλλά και για την κοινωνία γενικότερα. Ο περιορισμός των αποκλίσεων με την ισότιμη μεταχείριση, την παροχή μαθησιακών ευκαιριών ανάλογα με τις υπάρχουσες ανάγκες αποτελεί βασικό πρόσταγμα ενώ για την επιτυχή έκβαση αυτής της προσπάθειας η συμμετοχή των ειδικών, της τοπικής κοινωνίας και πρωτίστως της οικογένειας των μαθητών είναι καθοριστική (Bredenkamp & Copple, 2011).

Η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και η παροχή αγωγής και φροντίδας σε νοητικό, συναισθηματικό, ακαδημαϊκό, συναισθηματικό, ψυχοκοινωνικό και σωματικό επίπεδο αποτελεί βασική αρχή στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές (Jambunathan, 2012 Masnan et.al., 2019·Alghamdi & Ernest, 2019). Η κατάκτηση της νέας γνώσης γίνεται με την οικοδόμηση της νέας στις προϋπάρχουσες προκειμένου να υπάρχει σύνδεση και αλληλουχία. Στη διδασκαλία λαμβάνεται υπόψη ο ατομικός ρυθμός μάθησης και οι δυνατότητες ατομικής εξέλιξης των παιδιών επιδιώκοντας ο εκπαιδευτικός τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων βάσει των ιδιαίτερων ικανοτήτων. Ο σχεδιασμός και η πορεία της διδασκαλίας θα πρέπει να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς με βάση τις μαθησιακές εμπειρίες και την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές πρόσβαση στη

γνώση και δυνατότητες για ενεργή εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία (Bredenkamp & Copple, 2011).

Η επιλογή της διδακτικής μεθόδου από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών αποτελεί βασική αρχή. Η διδακτική μέθοδος που θα ακολουθηθεί για να είναι κατάλληλη και αποτελεσματική θα πρέπει να εμπλέκει ενεργά τον κάθε μαθητή, άλλωστε ο Laevers (Nekane et.al., 2016) αναφέρει ότι η συμμετοχή των παιδιών είναι μία διαδικασία μάθησης, να τον θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας και να του παρέχει τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, τον/την εκπαιδευτικό αλλά το μαθησιακό περιβάλλον με τα διαθέσιμα υλικά και μέσα (Tomlinson, 2010·Bredenkamp & Copple, 2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος προκειμένου να επιτελέσει παιδαγωγικό, διδακτικό, αξιολογικό και εποπτικό έργο (Κωνσταντίνου, 2015:127-129). Για την αποτελεσματική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει συνειδητά τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα είναι ανάλογες των ικανοτήτων τους σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017·Bredenkamp & Copple, 2011).

Στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση δημοκρατικής προσωπικότητας για την επιτυχή προετοιμασία του μελλοντικού ενεργού πολίτη από την προσχολική ακόμα ηλικία. Τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την έννοια του ενεργού πολίτη έχουν ευέλικτο χαρακτήρα, καθώς αναπροσαρμόζονται βάσει των μεταβαλλόμενων αξιών και αρχών της νεοδημιουργηθείσας κοινωνικής κατάστασης (Kennedy 2008 στο Wood, 2014). Ο μαθητής γίνεται δέκτης της μόρφωσης που ενέχει μορφωτικά αγαθά με ατομικά και κοινωνικά -παγκόσμια περιεχόμενα που τον ωθούν να αναδείξει από τη μία πλευρά τη μοναδικότητα της προσωπικότητας του και από την άλλη πλευρά να αναλάβει υπεύθυνες πράξεις που ανταποκρίνονται στα καλέσματα του εξωτερικού του περίγυρου μέσα κι έξω από το σχολικό περιβάλλον (Biesta, 2014 ·Klafki 1995 ,2000,2002). Είναι απαραίτητο ο μαθητής να έρχεται σε επαφή με την έννοια του «Κοσμοπολίτη» ο οποίος συνδέει το τοπικό, το εθνικό και το παγκόσμιο επίπεδο και να προβληματίζεται αναφορικά με την ανθρώπινη αλληλεγγύη και την απόδοση δικαιοσύνης και ισότητας (Osler, 2011). Η συνδιαλλαγή των μαθητών με αυτές τις έννοιες τους βοηθά να αποκτήσουν εμπειρίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να κατανοήσουν και τοποθετηθούν κριτικά και αναστοχαστικά πάνω στα προσωπικά τους θέματα καθώς και σε ζητήματα που αφορούν τον κοινωνικό τους περίγυρο (Klafki, 2005). Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να διατυπώνουν ελεύθερα και αβίαστα τις απόψεις τους, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να οδηγούνται αποφάσεις, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και να επικοινωνούν,

ώστε τελικά οι δημοκρατικές αξίες να γίνονται βίωμα και να βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινή ζωή (Σακελλαρίου, Βάσση, Τσιάρα & Γκέσιου, 2016· Σουνόγλου & Μιχαλοπούλου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη θα πρέπει να θέτουν ερωτήματα για το ποιες αρχές πρέπει να εφαρμόζονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και με ποιο τρόπο να στηρίζουν την προαγωγή του αναστοχασμού, της κριτικής ανάλυσης και την καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας και του αισθήματος της ευθύνης στους μαθητές τους (Beck et al, 2015).

Ο ενεργός ρόλος του μαθητή στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο των κατάλληλων πρακτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης. Οι McGarity & Batts (1984) υποστηρίζουν ότι, όπως παρατίθεται από τους Aydogan, Farran & Sagsoz (2015:605) «είναι πιθανό ένας μαθητής που συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης να μην αποκομίσει τα αναμενόμενα γνωστικά οφέλη, αλλά είναι ανέφικτο να μάθει, αν ο ίδιος δεν συμμετέχει σε μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται». Η στάση των μαθητών απέναντι στη γνώση και γενικότερα στη μάθηση είναι θετικότερη όταν αναλαμβάνουν ενεργό δράση (Σακελλαρίου, 2012:97) ενώ κατακτούν μακροχρόνια και υψηλής ποιότητας μαθησιακά αποτελέσματα (Williford et.al., 2013 · Skinner & Pitzer, 2012). Η συσχέτιση δε που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή αποδεικνύεται και ερευνητικά (Aydogan, Farran & Sagsoz, 2015·Williford et.al., 2013·Hart, Steward & Jimerson, 2011·DiPema, Lei, & Reid, 2007· Jablon & Wilkinson, 2006· Skinner & Belmont, 1993). Η βιβλιογραφία υπερτονίζει τα οφέλη που αποκομίζονται από την άμεση εμπλοκή των μαθητών με καταστάσεις που απαιτούν κριτική σκέψη και προβληματισμό (Abell et al., 2011· Can, Yildiz-Demirtas, & Altun, 2017·Hovey & Ferguson, 2014). Η διδασκαλία επιδρά θετικά στις μαθησιακές ικανότητες όταν οι μαθητές έχουν ρεαλιστικές ευκαιρίες για να γνωρίσουν νέες έννοιες (Hovey & Ferguson, 2014; Scogin, Kruger, Jekkals, & Steinfeldt, 2017). Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι μαθητές εκείνοι οι οποίοι στις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες επιδεικνύουν αυξημένη ενεργητική συμμετοχή, συνεχίζουν την ίδια πορεία και στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Aydogan, Farran & Sagsoz 2015 · Ling & Barnett, 2013 · Skinner & Pitzer 2012 · Hart, Steward & Jimerson, 2011 · Ladd & Dinella, 2009 · Jablon & Wilkinson, 2006 · Anderson, 2004). Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει στην ποιοτικότερη και συνεκτικότερη εκπαίδευση καθώς γίνεται καλύτερη διαχείριση προβλημάτων και καταστάσεων ενώ περιορίζονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές και καταστάσεις (Ling & Barnett, 2013 ·Skinner & Pitzer, 2012· Parson & Taylor, 2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση των συνθηκών που θα επιτρέψουν τον ενεργό ρόλο του μαθητή στην

πειραματική διαδικασία είναι καθοριστικός (Sakellariou & Tsiara, 2017) καθώς επισημαίνεται ότι το καλό σχολικό κλίμα και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού με τους μαθητές αυξάνουν την ατομική ενεργητική συμμετοχή στην τάξη (Sakellariou & Tsiara, 2017·Cavanagh, 2015· Abbott-Charman, κ.σ, 2013· Li & Lerner, 2011).

Οι δραστηριότητες τις οποίες σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός να πραγματοποιήσει στην τάξη ή τις έχουν επιλέξει οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον και να προωθούν την ανάπτυξη και πρόοδο τους. Στη διδασκαλία που στηρίζεται στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, έχουν τη δυνατότητα επιλογής της δραστηριότητας που θα πραγματοποιήσουν καθώς και του τρόπου με τον οποίο θα εργαστούν. Επιδιώκεται τόσο η ατομική εργασία όσο και η ομαδική ενώ το αποτέλεσμα παρουσιάζεται από τους ίδιους τους μαθητές στην ολομέλεια της τάξης (Tomlinson, 2010·Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017·Bredenkamp & Copple, 2011). Η προσήλωση στην αυστηρά ατομική εργασία με το κίνητρο της ενεργοποίησης μέσω του ανταγωνισμού καταρρίπτεται στο σύγχρονο σχολείο που εφαρμόζει κατάλληλες πρακτικές, καθώς μέσω της ομαδικής εργασίας η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, ο αλληλοσυμπλήρωση ακόμη και οι διαφωνίες ενισχύουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αυτενέργεια και τη διερεύνηση στη διδακτική πράξη (Ρουσσάκη, 2010). Άλλωστε και ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την εθνική κουλτούρα και το σύστημα αξιών, (Lee, 2005· Johansson, 2007· Alvestad& Berge, 2009· Niikko& Havu-Nuutinen, 2009, όπ. αναφ. στο Brodin& Rebland, 2013, 2015) οφείλει να στοχεύει στην προετοιμασία ατόμων με ανεπτυγμένες συνεργατικές δεξιότητες ικανών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε μια κοινωνία με αυξανόμενες δομικές αλλαγές (Seliverstova, 2006, όπ. αναφ. στο Brodin& Rebland, 2013, 2015).

Η ετερότητα ως κοινή διαπίστωση στις ομάδες, στις κοινωνίες αλλά και ευρύτερα στον κόσμο και εν προκειμένω, στην πειραματική πραγματικότητα καθιστά επιτακτική την ανάγκη αναγνώρισης της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού (Tomlinson & Imbeau, 2010) και εφαρμογής πρακτικών πολιτισμικά κατάλληλων στις εμπειρίες των μαθητών (Παπανδρέου, 2017). Έτσι ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του οφείλει να έχει σχεδιάζει ποικιλία δραστηριοτήτων προκειμένου να ανταποκρίνονται στο επίπεδο κάθε μαθητή αλλά και να έχει διαμορφώσει κατάλληλα τον χώρο προκειμένου να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν τη γωνιά μάθησης που επιθυμούν να εργαστούν (Bredenkamp & Copple, 2011· Tomlinson & Imbeau, 2010).

Στις βασικές αρχές των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών είναι η αξιοποίηση του παιχνιδιού καθώς αποτελεί βασικό συστατικό της καθημερινότητας των παιδιών και

διαδικασία της ανθρώπινης ανάπτυξης. Το παιχνίδι καθώς συναντάται συστηματικά στην παιδική ηλικία και είναι συνυφασμένο με αυτή, έχει αποδειχθεί και ερευνητικά ότι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών (Kolb & Kolb, 2010, όπ. αναφ. στο Ayra, 2016:284·Brock et al., 2016:43,45·Weisbergetal, 2015:11· Bateson & Martin 2000, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015: 348·Eberle, 2014, όπ. αναφ. στο Lynch, 2015:348· Eberle, 2011:19· Logue & Detour, 2011: 1·Smidt, 2011: 62·Bergen, 2009·Elkind, 2007:4, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011: 2·Wood & Attfield, 2005, όπ. αναφ. στο Hyvonen, 2011:66·Hughes, 2010:179·Meadows, 1995·Moyles, 1989) ενώ φαίνεται ότι έχει πειραματική αξία (Wood, 2008, όπ. αναφ. στο Dockett & Perry, 2010: 718· Dockett, Perry, Campbell, Hard, Kearney & Taffe, 2007·Sakellariou & Banou, 2020). Τα είδη των παιχνιδιών που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία είναι αρκετά όπως λειτουργικά παιχνίδια (παιχνίδια ασκήσεων, ψυχοκινητικά κ.ά.), κατασκευών, κανόνων, μάθησης, ελεύθερο παιχνίδι, δραματικό, ρόλων, θεατρικό, ηλεκτρονικό, παιχνίδι με τη βοήθεια Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Κωνσταντινόπουλος, 2007:217-261). Μέσω του παιχνιδιού, οποιασδήποτε μορφής, συνδυάζονται οι σχολικές γνώσεις με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενισχύεται η διεπιστημονική προσέγγιση και προωθείται η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των παιδιών (Michalopoulou, Grantza, 2014). Το παιδί μέσα από το παιχνίδι, όπως επισημαίνει η Wood, ενδυναμώνει πολλές πτυχές της ανάπτυξης του όπως είναι η προσωπική, η γνωστική, η γλωσσική, η σωματική και η δημιουργική ανάπτυξη (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016:108). Μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες το παιδί ανακαλύπτει τη γνώση, αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και διαμορφώνει τη δική του πραγματικότητα για τον κόσμο και τα αντικείμενα (Sakellariou & Banou, 2020·Πανταζής, 2004·Πανατζής & Σακελλαρίου, 2005). Με το παιχνίδι ενισχύεται η γνωστική ανάπτυξη (Stone, 2005·Vygotsky, 1997, 1966·Piaget, 1962:42, όπ. αναφ. στο Burriss & Burriss, 2011:2), αναπτύσσονται ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (Elkind, 2007·Erikson, 1950, όπ. αναφ. στο Ayra, 2016:284), τονώνεται η αυτοπεποίθηση, το παιδί αποκτά αυτοπεποίθηση, κοινωνική επίγνωση και ενσυναίσθηση (Lauer, 2011:1). Το παιδί εξοικειώνεται και αποκτά θετική στάση απέναντι στη γνώση και τη μάθηση καθώς εμπλέκεται στο παιχνίδι οποιασδήποτε μορφής ενώ αποκτά δεξιότητες, εμπλέκεται σε μαθησιακές διαδικασίες και καταλήγει σε αποτελέσματα. Ο συνδυασμός παιχνιδιού και μάθησης ευνοεί την συμμετοχή των παιδιών, την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, την νοηματοδότηση της δράσης, την ενίσχυση των προσωπικών κινήτρων, την οικοδόμηση των νέων εμπειριών στις προϋπάρχουσες, τη δημιουργία ποικίλων στρατηγικών και τεχνικών καθώς και την επιδίωξη για επίτευξη κάθε φορά ανώτερου, δυσκολότερου αλλά συνάμα εφικτού στόχου (Αυγητίδου, Τζεκάκη &

Τσάφος, 2016:108). Ο Smith (2010) υποστηρίζει ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ασκούνται σε δεξιότητες ζωής (Smith, 2010, όπ. αναφ. στο La Freniere, 2011: 465).

Η προσδοκία για επιτυχή μαθησιακή πορεία με την κάλυψη των μαθησιακών κενών αλλά και την ολοένα αυξανόμενη επίδοση αποτελεί μια ακόμη βασική αρχή των κατάλληλων πρακτικών στο πλαίσιο της διαφοροποίησης (Bredenkamp & Copple, 2011· Valiandes, 2015· Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, & Tieso, 2005). Ωστόσο η επιρροή που ασκεί η οικογένεια στην ψυχοσωματική αλλά και πειραματική εξέλιξη του παιδιού είναι πολύ μεγάλη (Πυργιωτάκης, 2007) με αποτέλεσμα να συναντώνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στο σύνολο των προϋπαρχουσών εμπειριών, βιωμάτων, δυνατοτήτων και γνώσεων των μαθητών. Αν και το σχολείο και η παρεχομένη ποιότητα εκπαίδευσης επηρεάζει σημαντικά τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών εντούτοις το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό καθορίζει το βαθμό επιτυχίας των μαθητών (Γιαβρίμης, 2010). Οι κυριότεροι παράγοντες που εξετάζονται είναι το μορφωτικό επίπεδο γονέων (Κυρίτσης - Παπαδοπούλου, 2011· Τομαρά-Σιδέρη, 1999), η οικονομική κατάσταση των γονέων (Kapinga, 2014· Dahl-Lochner, 2011), το επάγγελμα των γονέων (Sirin, 2005· Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 1995), και η οικογενειακή κατάσταση-δομή οικογένειας (Downey 1995· Astone & McLanahan, 1991). Το κοινωνικοοικονομικό (Rothman& McMillan, 2003) και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (Fan& Chen, 2001· Davis-Kean, 2005) επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση (Considine & Zappala, 2002· Λάμνιαν, 2002· Ρόντος κ. ά., 2018) και αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο μαθησιακό περιβάλλον (Klein & Knitzer, 2006), ενώ μαθητές που μεγαλώνουν σε οικογένειες με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο έχουν περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση και παρουσιάζουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις καθώς είναι μεγαλύτερη η πληθώρα των μορφωτικών ερεθισμάτων που δέχονται (Παρασκευόπουλος, 1992) και οι οικογένειές του έχουν προσδοκίες εξέλιξης από τα παιδιά τους θεωρώντας σημαντική την εκπαίδευση (Φλουρής, 1989·Considine & Zappala, 2002· Yamamoto& Holloway, 2010). Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας που αναφέρονται στον τρόπο επικοινωνίας των μελών της, τις μεταξύ τους σχέσεις, τις προσδοκίες, τα κίνητρα και τα ερεθίσματα που παρέχουν είναι δυνατόν να αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα επιρροής της μαθησιακής επίδοσης των παιδιών-μελών της (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011). Ως προς τον βαθμό αστικότητας, ο Ainsworth (2002), επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές των αστικών κέντρων τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις

συγκριτικά με τους μαθητές των επαρχιακών περιοχών γεγονός που επαληθεύτηκε και από σχετική έρευνα μεταξύ μαθητών της Αθήνας και της επαρχίας (Σταύρου, 2014). Βέβαια η σχολική αποτυχία είναι απόρροια πολλών συνιστωσών και για την ερμηνεία της έχουν διατυπωθεί θεωρίες με επίκεντρο τόσο το άτομο όσο και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται (Δήμου, 1999·Leithwood κ.ά., 2010· Μουζέλης κ.ά., 2012·Τουρτούρας, 2012· Ασημάκη, Σακκούλης, & Βεργίδης, 2016).

Μια ακόμη βασική αρχή για την επιτυχή εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών είναι η διαμόρφωση υγιών σχέσεων της οικογένειας με το σχολείο. Διεθνώς οι έρευνες επισημαίνουν ότι η συμμετοχή των γονέων έχει αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση αλλά και στη βελτίωση της συμπεριφοράς (Duch, 2005· Seitsinger κ.α., 2008· Anderson & Minke, 2007 ·Jeynes, 2005 ·Kuperminc κ.α., 2008). Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου κι της οικογένειας αποτελεί βασική προϋπόθεση διασφάλισης ευκαιριών ισότητας, ομαλής ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και ενίσχυση των μαθητικών επιδόσεων (Μπέση & Γρίβα, 2013). Η σημαντικότητα της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας υπογραμμίζεται σε πλήθος ερευνών οι οποίες τονίζουν τη θετική επίδρασή της, τόσο στους μαθητές όσο και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σακελλαρίου, 2008). Επιπλέον, «οι δυνατοί δεσμοί σχολείου-οικογένειας συσχετίζονται επίσης με τη βελτίωση της διδακτικής απόδοσης του εκπαιδευτικού, με την ενίσχυση της γονεϊκής αυτοπεποίθησης και αυτάρκειας, και με την ενασχόληση των γονιών με την προσωπική τους επιμόρφωση» (Συμέου, 2003). Ο σχεδιασμός των κατάλληλων πρακτικών επιτυγχάνεται με καλύτερο τρόπο όταν υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικών καθώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους, συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τους αναπροσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί αντλώντας πληροφορίες από στις οικογένειες των μαθητών ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών και διαμορφώνουν ανάλογα τη διδασκαλία τους (Κολοβός& Θωμά, 2015).

Ο ρόλος του διευθυντή για την εξέλιξη της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης, με την εφαρμογή κατάλληλων και καλών πρακτικών, που θα ενισχύσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καθοριστικός (Brauckmann & Pashiardis, 2011·Marzano, Waters & McNulty, 2005). Η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών μάθησης στη σχολική μονάδα φαίνεται ότι επηρεάζεται από το σχεδιασμό του αποτελεσματικού διευθυντή (Πασιαρδής, 2012). Η αποτελεσματικότητα στην άσκηση της ηγεσίας, στη διαχείριση και ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου οδηγεί στην παραγωγή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών και επιδόσεων

(Vikaraman, Mansor, & Hamzah, 2017). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί βασικό παράγοντα ανάπτυξης καλού σχολικού κλίματος με συνεργατικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και κατ' επέκταση προώθησης καλών και αποτελεσματικών πρακτικών που θα ενισχύσουν το ρόλο του (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018b). Ερευνητικά διαπιστώνεται (Moss & Ngu, 2009· Karaköse, 2008· Judge et al., 2001· Sackett, Zedeck & Fogli, 1998), ότι η προσωπικότητα του διευθυντή παίζει σπουδαίο ρόλο στο στυλ ηγεσίας που υιοθετεί, επηρεάζοντας αντίστοιχα τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Η συνεργατική κουλτούρα όπως καταδεικνύεται και ερευνητικά οδηγεί σε υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των συναδέλφων, σε επαγγελματική ικανοποίηση, βελτίωση της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων της για όλα τα μέλη της πειραματικής κοινότητας καθώς και σε διαχρονική διατήρηση αυτών των αλλαγών (Waldron & McLeskey, 2010). Ερευνητικά διαφαίνεται ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης επιδιώκει και παροτρύνει το διδακτικό προσωπικό να εφαρμόσει στο σχολείο καινοτομίες και αλλαγές προκειμένου να συμβαδίζει με τη σύγχρονη πραγματικότητα (Yan Piau & Lay Ting, 2014). Είναι οραματιστής, έχει καθοδηγητικό ρόλο στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου, ασκεί αποτελεσματικά τα διοικητικά του καθήκοντα, συμβουλεύει, συμβάλλει στην ολιστική ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας, επικοινωνεί διεξοδικά με τα μέλη της και προωθεί εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες (Μουρατίδου, 2018). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που διατηρεί υγιείς τις διαπροσωπικές σχέσεις, διαθέτει την ικανότητα μετασχηματισμού και επιδεικνύει ηθική στον τρόπο ηγεσίας διαθέτει τα εχέγγυα για επιτυχία και πρόοδο του εκπαιδευτικού οργανισμού που ηγείται (Κυθραιώτης, 2015).

Η εφαρμογή αναπτυξιακών κατάλληλων πρακτικών με στόχο τη διευκόλυνση της μετάβασης του παιδιού από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών ή προβλημάτων που θα προκύψουν στην περίοδο προσαρμογής του παιδιού στο νέο περιβάλλον (Cappelloni, 2011· UNESCO, 2012· Σακελλαρίου κ.α., 2018). Οι πρακτικές προετοιμάζουν το παιδί για τις επερχόμενες αλλαγές και την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, καλλιεργώντας τις κοινωνικές του ικανότητες και τις ακαδημαϊκές του δεξιότητες (Ντολιοπούλου, 2011· Σακελλαρίου, 2002· Σακελλαρίου, 2012· Early, κ.ά., 2001· Lo-Casale Crouch, κ.ά., 2008) δίνοντας έμφαση στην κοινωνικοποίησή του ως μια ουσιαστική διαδικασία πειραματικής και προσωπικής εξέλιξης του κάθε παιδιού (Σακελλαρίου, κ.ά., 2014· 2018). Άλλωστε, σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα της διαδικασίας της μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη καθώς οι αλλαγές που συντελούνται είναι ραγδαίες σε

ψυχοκοινωνικό επίπεδο για κάθε παιδί, ιδιαιτέρως δε αυτό της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Vogler, κ.ά., 2008·Σακελλαρίου κ.α., 2018). Η ομαλή προσαρμογή, η ευημερία των παιδιών, η επιτυχημένη εξέλιξη και η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων της σχολικής εμπειρίας (Brooker, 2016) εξαρτάται και από τη δημιουργία μιας ποιοτικότερης και συνεκτικής μαθησιακής κοινότητας (Bredenkamp & Copple, 2011) της οποίας οι συνθήκες επικοινωνίας και συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς είναι αγαστή (DeCaro & Worthman, 2011· McGettigan & Gray, 2012· Wildenger, κ.ά., 2008). Τα υψηλής ποιότητας προγράμματα εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική ηλικία φαίνεται να επιδρούν θετικά στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην αλλαγή συμπεριφορών (McDermott,κ.ά.,2016), στην ανάπτυξη μαθηματικών και γλωσσικών ικανοτήτων, (Fantuzzo,κ.ά.,2011) στη διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των παιδιών (Σακελλαρίου, κ.α., 2018).

Σταχυολογώντας τα βασικά ιδεώδη των παιδαγωγικών θεωριών για τους παράγοντες εκείνους που συνδιαμορφώνουν ένα δημιουργικό, συνεκτικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον αναδεικνύονται ως καθοριστικές, οι έννοιες της άδολης αγάπης για το παιδί, του ελκρινούς ενδιαφέροντος για την αναπτυξιακή του πορεία, της αναγνώρισης των ατομικών του δικαιωμάτων, ικανοτήτων, αναγκών και ταλέντων. Το υγιές, ποιοτικό και συνεκτικό περιβάλλον μάθησης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ομαλή πνευματική και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Η εκδήλωση αγάπης και ενδιαφέροντος από την πλευρά του παιδαγωγού προς το παιδί αποτέλεσε και αποτελεί βασική αρχή διαπαιδαγώγησης διακεκριμένων παιδαγωγών παγκοσμίως (π.χ. Neil, Montessori) (Πυργιωτάκης, 2015·2018). Επισημαίνεται ότι όταν τα παιδιά αισθάνονται υποστήριξη, δέσμευση, αγάπη και ασφάλεια παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και υγιή ανάπτυξη (Cohen & Elias, 2011: 1). Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή όταν βασίζεται στις παραπάνω αρχές αποτελεί βασικό εχέγγυο σχολικής επιτυχίας καθώς ο μαθητής εκδηλώνει επιθυμία για μάθηση και επιδιώκει να κατακτήσει ενεργά τη γνώση (Den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004· Wubbels & Brekelmans, 2005), σε αντίθετη περίπτωση επηρεάζεται σημαντικά η ακαδημαϊκή δέσμευση (Opdenakker & Maulana, 2012). Η δημιουργία συνεκτικής μαθησιακής κοινότητας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις σχέσεις αλληλεπιδράσεις, την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης (Κουτούβελα, 2016·Μπαμπάλης, 2009: 168). Η αποτελεσματικότητα του σχολείου κρίνεται από τη «συστημική αρμονία» η οποία απορρέει από τη διασφάλιση ενός ανθρωποκεντρικού σχολικού περιβάλλοντος (Okafor, 2009:65).

Η αξιολόγηση, αναδιαμόρφωση και κατάλληλη αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος προς την κατεύθυνση εκπλήρωσης των αρχών των Αναπτυξιακά

Κατάλληλων Πρακτικών σε ένα πλαίσιο πολυπολιτισμικής και πολυεμφαντικής πειραματικής ποικιλομορφίας αποτελεί μια ακόμη βασική προϋπόθεση (McLachlan et al., 2017). Το ανελαστικό και άκαμπτο Αναλυτικό Πρόγραμμα με το αυστηρά καθορισμένο χρονοδιάγραμμα, την προσήλωση στα ακαδημαϊκά και μόνο επιτεύγματα το οποίο καταπνίγει τη δημιουργικότητα, περιορίζει την ελεύθερη έκφραση, οριοθετεί τη συνεργασία και ελαχιστοποιεί τις ευκαιρίες για συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, για φυσική δραστηριότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών δεν μπορεί παρά να αντιβαίνει των αρχών των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών επιφέροντας άρνηση για μάθηση και χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση αποθαρρύνοντας και απογοητεύοντας όλους τους εμπλεκόμενους εντός του σχολικού πλαισίου φορείς (Bredenkamp & Copple, 2011). Ως εκ τούτου είναι σημαντικό το Αναλυτικό Πρόγραμμα να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και προσδοκίες της ηλικίας αλλά και του αναπτυξιακού σταδίου των παιδιών (McLachlan et al., 2017). Το νεωτερικό πνεύμα στη φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος το οποίο στοχεύει στο να προετοιμάσει το μαθητή για την αγορά εργασίας με κυρίαρχα τα χαρακτηριστικά της εμπειρογνομοσύνης, της μέτρησης και του πειραματισμού (Κουτσελίνη, 2013) τελειοποιούνται μέσω της μετανεωτερικής προσέγγισης του Αναλυτικού Προγράμματος το οποίο βασίζεται σε συμμετοχικές διαδικασίες όλων των μελών της σχολικής τάξης στη βάση του σεβασμού (Σακελλαρίου, 2010) αλλά με αμφισβήτηση, στοχαστική ματιά και κριτικό έλεγχο (Τσάφος, 2014). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη μετουσίωση αυτών σε πράξη είναι καθοριστικός και βέβαια σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαία η παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση (Moss, 2006·Brock, 2009, όπ. αναφ. στο McLachlan et al., 2017). Η προοπτική της μετανεωτερικής προσέγγισης του Αναλυτικού Προγράμματος αν και φαίνεται να αντιμετωπίζεται θετικά από τους εκπαιδευτικούς (Νάτσια, 2018·McLachlan et al., 2017) ωστόσο σχετικές έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στις θετικές πεποιθήσεις και τις πρακτικές εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος με την τάση οι εκπαιδευτικοί να αναπαράγουν παγιωμένες πρακτικές προερχόμενες από τις προσωπικές του εμπειρίες, να ακολουθούν ένα γνωσιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Birbili, 2015· Kakana& Mavidou, 2015 ·Κακανά, 2011·Νάτσια, 2018 · Hu & Li, 2012· Hu et al., 2017).

3.6 Παράγοντες που επιδρούν στην αξιοποίηση των Αναπτυξιακά κατάλληλων Προγραμμάτων

Οι πρακτικές που προάγουν την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, σχεδιασμένες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους, αποκαλούνται αναπτυξιακά κατάλληλες και η επιτυχή εφαρμογή τους εξαρτάται τόσο από τη Πειραματική Πολιτική όσο και από τους παιδαγωγούς, τις οικογένειες των παιδιών και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Bredenkamp & Corple, 2011). Κατά την πρακτική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων παρουσιάζονται κάποια εμπόδια τα οποία οφείλονται σε *κοινωνικούς, ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς* παράγοντες, παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία αλλά και θεσμικούς παράγοντες (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013·Rentzou & Sakellariou, 2011a, 2011b· Hedge & Cassidy, 2009b·Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· McMullen, 1999· Liu, 2007· Wang et al., 2008·Phillips, 2004). Οι πιο κοινοί παράγοντες που αναφέρονται είναι οι περιβαλλοντικές, αλλά και οι σχετικές με τον εργασιακό χώρο πιέσεις. Συχνά οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αστήρικτοι από τους γονείς, τους συναδέλφους και τους διευθυντές ή προϊσταμένους (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013·Rentzou & Sakellariou, 2011a, 2011b·McMullen, 1999). Ψυχοσυναισθηματικές, πολιτισμικές, κοινωνικό- περιβαλλοντικές αιτίες, αντιλήψεις, εμπειρίες, προκαταλήψεις, απαιτήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, ψυχολογικοί και κοινωνικοί περιορισμοί, ελλειπείς επικοινωνιακές δεξιότητες, ζητήματα της οικογένειας, είναι μερικά από τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την ουσιαστική επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017).

Δεδομένης της πολυπλοκότητας, της αβεβαιότητας, της ανασφάλειας και της αστάθειας λόγω της κρίσης, η οποία δεν αφορά μόνο την οικονομία και την πολιτική αλλά πολύ δε περισσότερο το σύστημα αρχών και αξιών, επηρεάζεται σημαντικά ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σύγχρονου σχολείου (Kornbeck et al., 2011· Kyriacou, 2015· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013, 2015, 2017· Mylonakou – Keke, 2015· Stephens, 2013). Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης και των αλλαγών στις κοινωνικές δομές της σύγχρονης πραγματικότητας είναι δυνατόν να επιδράσουν αρνητικά στην πρακτική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων. Η οικονομική κρίση επέφερε πληθώρα σημαντικών αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης, σε πολλούς τομείς όπως στις δαπάνες, και στις σχετικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Douglass, 2010· ΚΑΝΕΠ-ΓΣΣΕ, 2014· OECD, 2011· UNICEF, 2014· Αυγητίδου, Κομίνια, Λυκομήτρου, Αλεξίου, Ανδρούσου, Κακανά, Τσάφος, & Κουσαξίδης, 2016). Ως βασική συνέπεια της οικονομικής κρίσης στις χώρες της

Ευρώπης και συγκεκριμένα στη χώρα μας παρατηρήθηκαν περικοπές στις χρηματοδοτήσεις για την εκπαίδευση με την καταγραφή αξιοσημείωτης μείωσης των δημοσίων δαπανών, τοποθετώντας την Ελλάδα, στη χαμηλότερη θέση σε σχέση με τα υπόλοιπα Ευρωπαϊκά κράτη (ETUCE, 2013· EACEA, 2013). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε έρευνες που αφορούν την επάρκεια εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία της χώρας, υποστηρίζουν ότι υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις, γεγονός που αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και κατάλληλων διδακτικών πρακτικών (Σακελλαρίου & Μήτση, 2017·2018α·2018β·2019·Sakellariou, Mitsi& Konsolas, 2018a). Η ανεπάρκεια παιδαγωγικού υλικού παρακωλύει την εκπλήρωση παιδαγωγικών σκοπών όπως την αποτελεσματική εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος με πληθώρα ευχάριστων και δημιουργικών δραστηριοτήτων για την επίτευξη των τιθέμενων στόχων (NAEYC, 2005,όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 63-64). Ποικίλες διδακτικές πρακτικές, κατάλληλες και αποτελεσματικές για τις ανάγκες όλων των μαθητών επιτελούνται σε ευέλικτους και καλά οργανωμένους μαθησιακούς χώρους καθώς ενισχύουν τη διάθεση για έκφραση και δημιουργία (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 42-43). Η επιτυχής διδασκαλία με την παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλία και κατ' επέκταση μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων επιτυγχάνεται σε εκείνο το σχολικό περιβάλλον το οποίο παρακινεί τους μαθητές με αφθονία υλικών να προβούν σε ανακαλύψεις και εξερεύνηση του χώρου (NAEYC, 2005, όπ. αναφ. στο Ρέντζου& Σακελλαρίου, 2014: 63).

Συχνά, επίσης, παρατηρούνται εμπόδια στην επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια, γεγονός το οποίο καθιστά δυσκολότερη την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών καθώς διαταράσσεται το καλό σχολικό κλίμα και δεν υφίσταται συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο βασικών κοινωνικών θεσμών. Σύμφωνα με την έρευνα των Goodson και Lindblad (2011), διαφάνηκε ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα η κατάλληλη. Αν και από κοινωνιολογική άποψη υποστηρίζεται ότι η αρμονική κοινωνική συμβίωση, όσον αφορά όλους τους θεσμούς της κοινωνίας, όπως εν προκειμένω το σχολείο και την οικογένεια, είναι απαραίτητο να εκδηλώνεται ένα ελάχιστος βαθμός συναίνεσης ανάμεσα στα μέλη που τους απαρτίζουν. Το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας φαίνεται ότι επηρεάζει τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των συστημάτων, του σχολείου και της οικογένειας (Hill & Taylor, 2004·Μπεαζίδου & Σπάθης, 2019). Συγκεκριμένα, ερευνητικά διαπιστώνεται ότι γονείς με φτωχό κοινωνικοοικονομικό status έχουν περιορισμένη επικοινωνία με το σχολείο (Γεωργίου, 2009·Μπεαζίδου & Σπάθης, 2019). Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς που ανήκουν στη μεσαία τάξη έχουν μια καλύτερη συνεργασία (Stephen Ball και η

Agnes van Zanten, οπ. αναφ. στο Ζαμπέτα & Ζμας, 2018). Γονείς από περιβάλλοντα που ανήκουν στην ανώτερη και μεσαία κοινωνικοοικονομική τάξη έχει μορφωτικό πλεονέκτημα έναντι των κοινωνικοοικονομικά ασθενέστερων τάξεων, όπως προέκυψε ερευνητικά, γι' αυτό έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό έργο, νιώθουν «φορείς εξουσίας» και η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι συχνότερη λόγω της δύναμης που αισθάνονται ότι τους παρέχει η κοινωνική τους θέση. Ωστόσο, ο ρόλος τους είναι παρεμβατικός και πιεστικός προς το έργο των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, οι γονείς που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, δεν φαίνεται να επικοινωνούν στον ίδιο βαθμό με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ενώ όταν αυτό συμβαίνει είναι συγκαταβατικοί (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018). Συχνά, ο περιορισμένος βαθμός συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών οφείλεται στο αίσθημα του ελλείμματος και το φόβο απόδοσης ευθυνών από την πλευρά του σχολείου για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών φαινόμενο που παρατηρείται εντονότερα στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Συγκιρίδου, 2010). Από την άλλη πλευρά δεν πρέπει να προτάσσεται ο εκπαιδευτικός εμπειρισμός του γονέα, με την άσκηση αλόγιστης κριτικής, με παρεμβάσεις, αμφισβητήσεις ή και απαξιώσεις, έναντι της επιστημονικής γνώσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού που επιβαρύνουν και παρεμποδίζουν, σε κάθε περίπτωση, την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Βιβλιογραφικά αναφέρονται και άλλοι παράμετροι που είναι δυνατόν επηρεάσουν την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια, όπως ο ρόλος των κρατικών υπηρεσιών, η μάθηση και ανάπτυξη στη βάση των ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των θεσμών, τα δικαιώματα του πολίτη, και οι κοινωνικές αντιλήψεις και προσδοκίες για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας (Ματσαγγούρας, 2008·Μπεαζίδου & Σπάθης, 2019). Οι προσωπικές σχολικές εμπειρίες των γονέων (Ζηλιασκοπούλου, 2014·Chrispeels & Rivero, 2001:122), ο ρόλος, η συμμετοχή και η συνεργασία των δικών τους γονέων με το σχολείο, οι αντιλήψεις, οι στάσεις αλλά και οι αξίες για τη γονεϊκή εμπλοκή και την επίδρασή της στη μαθησιακή πορεία του παιδιού (Haack, 2007:53· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009:37) αποτελούν βασικούς παράγοντες που συχνά δημιουργούν εμπόδια στην εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών. Βασικοί άλλωστε παράγοντες που δημιουργούν στρεσογόνες καταστάσεις στους εκπαιδευτικούς και παρακωλύουν το έργο τους, περιορίζοντας την αποτελεσματικότητά τους είναι, πέρα από τις συχνές αλλαγές ή το περιορισμένο στο εκπαιδευτικό υλικό, την έλλειψη κινήτρων, την αδιαφορία των μαθητών και η προβληματική σχέση με τους γονείς των μαθητών (E.A.S.H.W., 2008·Στάγια& Ιορδανίδης, 2014).

Η ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου διδακτικού έργου απαιτεί πρωτίστως τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων προκειμένου να επιτευχθεί η πρόοδος, ευημερία και εξέλιξη της σχολικής κοινότητας με την εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019α). Ερευνητικά μάλιστα διαπιστώνεται ότι η αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας είναι δυνατόν να ερμηνεύσει τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του σχολείου (Saitis & Saiti, 2018·Πέτρου & Αγγελίδης, 2016) αλλά και να προσδιορίσει τη λειτουργική αποτελεσματικότητα του (Day,Gu &Sammons, 2016). Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα καταγράφηκε ο χαμηλός βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ηπείρου (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019α). Παρατηρήθηκε, επιπροσθέτως, ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματικά και συναισθηματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους καθώς, οι σχέσεις που επικρατούν είναι επιφανειακές και δεν εκδηλώνουν διάθεση για συνεργασία (Patterson & Rolheiser, 2004b). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι μια εύθραυστη διαδικασία η οποία αποδυναμώνεται ευκολότερα παρά ενδυναμώνεται καθώς εξαρτάται από αλλαγές στις συμπεριφορές, στις σχέσεις εργασίας, στις παιδαγωγικές καθώς και στις οργανωσιακές δομές (Εφραιμίδου, 2014). Βιβλιογραφικά επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως όταν προκύπτουν προβλήματα που αφορούν τη διδασκαλία και μάθηση δεν επιζητούν την αρωγή συναδέλφων τους στο πλαίσιο ανάπτυξης δημιουργικών συνεργασιών αλλά απευθύνονται σε εξωσχολικούς παράγοντες (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004, σ.195). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τον ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους γεγονός που καθιστά ανέφικτη τη διάθεση εθελοντικού χρόνου για συνεργασία με συναδέλφους σε ποικίλα προγράμματα και αναδύει την αποστασιοποίησή τους από συνεργατικές δραστηριότητες (Darling Hammond, 2015). Οι περιορισμένες συνεργατικές δεξιότητες και η μη εξοικείωση με συνεργατικές διαδικασίες αναδεικνύονται ερευνητικά από πλευράς των εκπαιδευτικών (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019α). Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν ανταλλάσσει καθόλου εκπαιδευτικά υλικά με τους συναδέλφους όλων των άλλων ειδικοτήτων που διδάσκουν στο ίδιο τμήμα (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019α). Για την αποτελεσματική εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος, την ανταλλαγή διδακτικών ιδεών, προτάσεων και τεχνικών και εν τέλει την προώθηση της Παιδαγωγικής επιστήμης απαιτείται η εκτεταμένη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών η οποία υφίσταται σε περιορισμένη μορφή (Postholm, 2016). Ωστόσο τονίζεται ότι σημαντικό εμπόδιο στην ανάπτυξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών αποτελεί το έλλειμμα του χρόνου και του χώρου (Dufour et al, 2006· Darling Hammond, 2015).

Οι περιβαλλοντικές συνθήκες και συγκεκριμένα ο χώρος διδασκαλίας είναι πιθανό να αποτελεί παράγοντα που δεν ευνοεί την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών όταν δεν είναι επαρκής, ευέλικτος και καλά οργανωμένος. Η καλή αισθητική και η υγιεινή του σχολικού χώρου επιδρά ευνοϊκά στη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων μελών και διαμορφώνει συμπεριφορές, διάθεση, συναισθηματική, ψυχολογική και συναισθηματική ευημερία (Bjorkild, 2010, όπ. αναφ. στο Muscovitz, 2013·Ρέντζου& Σακελλαρίου, 2014: 28-29). Το περιβάλλον άλλωστε δεν αποτελεί το σκηνικό στο οποίο υλοποιείται το πρόγραμμα σπουδών, αντιθέτως είναι αναπόσπαστο και πολύτιμο μέρος αυτού (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016·Stonehouse, 2011).

Καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή καινοτόμων, εναλλακτικών αλλά και κατάλληλων πρακτικών στο σχολείο είναι η υποστήριξη του διευθυντή ή προϊστάμενου η οποία δεν υφίσταται πάντα. Το συγκεντρωτικό στιλ ηγεσίας αποστερεί από τη σχολική μονάδα τη δυνατότητα διαφοροποίησης, ανανέωσης, προόδου, ευελιξίας και προσαρμογής στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της κάθε κοινωνίας (Υφαντή & Βοζαίτης, 2005· Κουτούζης, 2012· OECD 2015·Μαυρικάκης, 2018). Ο διευθυντής ή προϊστάμενος, ο οποίος εκπροσωπεί το παθητικό ή προς αποφυγήν στιλ ηγεσίας δεν έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκύπτουσες ανάγκες, στις προβληματικές καταστάσεις και στις απαιτήσεις των μαθητών, των οικογενειών τους αλλά και του συλλόγου διδασκόντων, καθώς δεν αναλαμβάνει ευθύνες, είναι απών σε περιπτώσεις κατά τις οποίες η παρουσία του είναι απαραίτητη και δεν είναι σε θέση να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις των μελών της σχολικής μονάδας και κυρίως των εκπαιδευτικών της (Παπαδόπουλος, 2017). Δεδομένου ότι η καθημερινότητα στη σχολική μονάδα έχει μεγάλες συναισθηματικές απαιτήσεις για όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα (Mills & Niesche, 2014) θα πρέπει να έχει διαμορφώσει θετικό σχολικό κλίμα προκειμένου να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο στο οποίο ευνοείται η συνεργασία, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αλληλεπίδραση και υποστήριξη της διδασκαλίας με την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών και καινοτομιών (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες πρακτικές αποτελεί ένα ακόμη βασικό εμπόδιο στην επιτυχή εφαρμογή τους. Έρευνες που διεξήχθησαν σε χώρες όπως την Κίνα, το Εκουαδόρ, την Αγγλία, τη Φινλανδία, την Ουγγαρία, την Ινδία, την Ιορδανία, τη Νότια Κορέα, την Ταϊβάν, τη Σιγκαπούρη, την Τουρκία αλλά και τη χώρα μας, διασαφηνίζουν τις διεθνείς προοπτικές όσον αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών προς τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και αναδεικνύουν τη συσχέτιση ανάμεσα σε ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, σε

εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών εθνών και τον τρόπο αντίληψης και προσέγγισης των πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς (Erdiller Akin και McMullen 2003 · Hedge et al. Cassidy 2009· Liu 2007· Ting Tan & Rao, 2017· Alghamdi & Ernest 2019). Επιπροσθέτως, σε παγκόσμιο επίπεδο έρευνες ανέδειξαν τους παράγοντες του πολιτισμού, της θρησκείας, των παραδόσεων, των αξιών και των πεποιθήσεων να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα ή μη των Αναπτυξιακών πρακτικών (Goldstein 2008· McMullen et al. 2005· Abu-Jaber et al. 2010· Haroun and Weshah 2009· Erdiller Akin 2013· Rababah 2012· Alghamdi & Ernest, 2019). Είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να διδάσκονται να αναγνωρίζουν, να διδάσκουν και να αξιολογούν τις κατάλληλες πρακτικές στην τάξη τους. Η καλή κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προάγει την ποιότητα του προγράμματος (Edwards et. al. 2018).

3.7 Αποτελεσματικότητα εφαρμογής Αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών στη προσχολική και σχολική ηλικία

Ένας μεγάλος αριθμός έμπειρων παιδαγωγών επισημαίνουν την αποτελεσματικότητα των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών στην προσχολική και σχολική ηλικία (Bredenkamp & Copple, 2011). Επιπλέον, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών συσχετίζεται θετικά με τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών (Kim, 2005· Faour, 2003· McMullen et al., 2005· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009β· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Phillips, 2004). Οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός τρόπου διδασκαλίας που ταιριάζει στα παιδιά και ανταποκρίνεται σε όλο το φάσμα των γνώσεων που πρέπει να λάβουν (Bredenkamp & Copple, 2011).

Φυσική Ανάπτυξη

Η αποτελεσματικότητα των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών ως προς την *Φυσική Ανάπτυξη*. Συγκεκριμένα, μέσα από τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές προωθείται η φυσική ανάπτυξη του παιδιού καθώς μέσα από την κίνηση εκτελούν δύσκολες σωματικές δραστηριότητες, εκφράζουν συναισθήματα, αποκτούν εμπειρία από τη συναλλαγή με διαφορετικά υλικά και μέσα. Τα παιδιά καθώς συμμετέχουν σε ομάδες εναλλάσσουν ρόλους, αναπτύσσουν κινητικές δεξιότητες και εμπλέκονται σταδιακά σε πιο σύνθετες δραστηριότητες (Bredenkamp & Copple, 2011). Η σταδιακή φυσική ανάπτυξη βελτιώνει τις κινητικές δεξιότητες, ενισχύει την

αυτοπεποίθηση των παιδιών εμπλέκοντάς τα σε νέες και δυσκολότερες δραστηριότητες (Τσαπακίδου, 2014). Η κίνηση αποτελεί μέσο εξωτερίκευσης του ανθρώπου επιδιώκοντας την επικοινωνία με τον περιβάλλοντα κόσμο, την ομαλή ένταξη και επιβεβαίωση. Δεδομένου ότι μέσω της κίνησης και της ανάγκης του παιδιού να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του, να δραστηριοποιηθεί, να αποκτήσει εμπειρίες εκφράζεται η σκέψη αναδύονται συναισθήματα, μαθησιακές καταστάσεις, ο βαθμός αυτοελέγχου και αυτοκυριαρχίας του παιδιού. Αυτή η έμφυτη και αυθόρμητη ενεργητικότητα του παιδιού είναι η βάση της ανάπτυξης και της καλής υγείας του (ΔΕΠΠΣ, 2002). Η φυσική ανάπτυξη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία άλλωστε συμβάλλει στην φυσική, κινητική, οστική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν επαρκή χρόνο καθημερινά για οργανωμένες ή μη φυσικές δραστηριότητες (National Association for Sport and Physical Education, 2002· Skouteris κ.α., 2012·Ραχανιώτη κ.α, 2014). Κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών, το παιδί έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή στο χώρο που κινείται με διάφορα αντικείμενα αναπτύσσοντας την αδρή κινητικότητά του, αλλά και μετέπειτα τη λεπτή κινητικότητα. Έτσι, το παιδί εξασκείται σε διάφορες μορφές κινήσεων, πειραματίζεται και σταδιακά αποκτά καλή φυσική ανάπτυξη (Gallahue,1996, ό.α στο Τσαπακίδου, 1997). Η καλή φυσική ανάπτυξη και το υψηλό επίπεδο κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, ειδικότερα στην προσχολική ηλικία, προάγει την ομαλή ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Bark, Hajami& Kamil, 2004 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013:118). Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαμορφώσει κατάλληλα το σχολικό περιβάλλον προκειμένου να προαχθεί η φυσική ανάπτυξη και να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα, προσφέροντας κίνητρα για την ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων μέσω του παιχνιδιού και της μάθησης. Το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να παρέχει εσωτερικούς η εξωτερικούς χώρους για σωματική άσκηση, τα παιδιά θα πρέπει να αισθάνονται ελεύθερα και να μπορούν να κινούνται με άνεση στο χώρο. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα ήταν καλό να παρέχει καθημερινές ευκαιρίες για υψηλής ποιότητας διδασκαλία σχετικά με την κίνηση και να διαθέτει αρκετό χρόνο για άσκηση και παιχνίδι τόσο στον εξωτερικό όσο και στον εσωτερικό χώρο. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο κατάλληλος εξοπλισμός, να υπάρχουν τα απαραίτητα υλικά και μέσα με τα οποία τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή και να ενισχύσουν τη φυσική ανάπτυξή τους (Bredenkamp & Copple, 2011).

Κοινωνικό-συναισθηματική Ανάπτυξη

Η εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών προάγει την *κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη* των παιδιών. Η κοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται στη συνεργασία, στην ομαλή επίλυση των συγκρούσεων, στην τήρηση των κανόνων και οδηγιών του παιδαγωγού στοιχεία που αποδεικνύουν ότι το παιδί μπορεί και θέλει να βοηθήσει τους γύρω του (Shonkoff & Phillips, 2000 στο Bredekamp & Copple, 2011:308).

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί βασική προϋπόθεση και ανάγκη για τη δημιουργία νέων διαπροσωπικών σχέσεων πέραν των ήδη διαμορφωθέντων στο οικογενειακό περιβάλλον. Η διαμόρφωση του χαρακτήρα αλλά και του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού επηρεάζεται σημαντικά από τις εμπειρίες που αποκτά το παιδί κατά την αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα (Mantei & Kervin, 2014). Η εκδήλωση επιθυμίας του παιδιού για συναναστροφή και παιχνίδι με συνομηλίκους το ενθαρρύνει τόσο να εμπλουτίζει τις κοινωνικές του σχέσεις όσο και να τις διατηρεί (Newton & Jenvey, 2011) εξελίσσοντας σταδιακά την κοινωνική του συμπεριφορά (Vahedi, Farrokhi & Farajian, 2012). Άλλωστε στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ (2011) του Νηπιαγωγείου αναφέρεται η ανάγκη εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικό επίπεδο προκειμένου να εξελιχθεί σε ως ικανός μελλοντικός πολίτης (Eurydice, 2018:6). Στο νηπιαγωγείο δίνεται έμφαση στην αμοιβαία και εποικοδομητική αλληλεπίδραση με τους άλλους, συμπεριλαμβανομένης της προσωπικής ανάπτυξης, της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, της ενεργής δράσης με κοινωνική υπευθυνότητα και της προώθησης των δημοκρατικών αξιών (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2011: 586-615). Με την εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών τα παιδιά αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από δραστηριότητες που ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ευθύνες, να αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Μαθαίνουν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους αλλά και με τον παιδαγωγό κατανοώντας την αξία της ομάδας, της αρμονικής κοινής συνύπαρξης και της τήρησης των κανόνων. Επιπλέον, τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται και να αποδέχονται άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία ή κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Ευαισθητοποιούνται απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και συμπόνιας για τα άτομα που τα περιβάλλουν (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2011:586-615). Οι κατάλληλες πρακτικές ενισχύουν την αυτοαντίληψη του παιδιού, δηλαδή το σύνολο των πεποιθήσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του (McLeod, 2008·Marsh & Martin, 2011·Stock, 2012·Anderson, 2017·García & Durán, 2018·Hartoto, Khory, & Prakoso, 2018·Habrat, 2018·Zander, Brouwer, Jansen, Crayen, Hannover, 2018) και οι οποίες αντανakλούν διάφορες

συμπεριφορές, καθώς και εκείνο σταδιακά αποκτά μια ωριμότερη εικόνα για τον περιβάλλοντα κόσμο (Λεονταρή, 1998). Το επίπεδο της αυτοαντίληψης που αποκτούν τα παιδιά επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσει καθώς οι έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές με αρνητική αυτοαντίληψη διαμορφώνουν μια αρνητική εικόνα για τα άτομα που τους περιβάλλουν, ενώ οι μαθητές που είχαν αποκτήσει θετική αυτοαντίληψη είχαν καλύτερη προσαρμοστικότητα και είχαν σχηματοποιήσει θετικότερη εικόνα για το περιβάλλον τους και τα άτομα που το απαρτίζουν (Stock, 2012).

Τα παιδιά διαθέτουν πιο σύνθετες συναισθηματικές εμπειρίες, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να κατανοούν τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων ενώ αντιλαμβάνονται ότι κάθε άνθρωπος έχει ένα προσωπικό σύστημα αποκωδικοποίησης της πραγματικότητας διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις (Wellman, Cross & Watson, 2006 στο Bredekamp & Copple, 2011:313) γεγονός που εξηγεί τη σημαντική διαφορετικότητα στη συναισθηματική ζωή τους σε σχέση με αυτή των ενηλίκων (Μανροβελιέτα, 2008). Η χρήση κατάλληλων διδακτικών εργαλείων και η αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών των παιδιών συμβάλλει σημαντικά στη διαδικασία κατανόησης τόσο των συναισθημάτων τους και των παραγόντων που τα καθορίζουν, όσο και των συναισθημάτων των άλλων (Rafaila, 2015).

Η αυτορρύθμιση και οι δεξιότητες που αναπτύσσει το παιδί επιδιώκοντας τον έλεγχο και την έκφραση των συναισθημάτων του, σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις αναπτύσσουν μηχανισμούς αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, ψυχολογικής άμυνας αλλά και ρύθμισης της διάθεσης ομαλοποιώντας την προσαρμογή και εξασφαλίζοντας συναισθηματική ισορροπία και αρμονική κοινωνική συμβίωση (Χατζηχρήστου, 2014). Ωστόσο προκειμένου το παιδί να αναπτύξει την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, θα πρέπει να έχει λάβει τις κατάλληλες αναπτυξιακά πρακτικές (Νόβα-Καλτσούνη, 2008). Οι δεξιότητες αυτορρύθμισης αποτελούν βασική προϋπόθεση για την σχολική επιτυχία καθώς διαμορφώνουν τις βάσεις για επίτευξη βραχυπρόθεσμων, αλλά και μακροπρόθεσμων στόχων, για μάθηση και διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων μέσω της προσαρμογής των συναισθημάτων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του ατόμου σε υγιή κοινωνικά περιβάλλοντα (Blair, 2002, οπ. αναφ. στους Flook et al., 2015).

Νοητική Ανάπτυξη

Η εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών έχει καθοριστική σημασία για τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών καθώς ο τρόπος σκέψης, από τη νηπιακή κιόλας ηλικία,

αναδιοργανώνεται, επαναπροσδιορίζεται, συστηματικοποιείται, γίνεται σταδιακά ακριβέστερος και συνθετότερος. Αυτή τη μετάβαση από τον απλούστερο τρόπο σκέψης του παιδιού προσχολικής ηλικίας στον συνθετότερο τρόπο σκέψης των μεγαλύτερων παιδιών συνιστά την είσοδο στην ηλικία της λογικής και συντελείται κατά το διάστημα της προσχολικής της μετάβασης από στη σχολική ηλικία (Sameroff & Mc Donough, 1994· Flavell, Miller & Miller, 2001·Newcombe, 2005 στο Bredekamp & Copple, 2011:321).

Η νοητική ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία αναφέρεται στις μεταβολές που συντελούνται στις γνωστικές ικανότητες του παιδιού και στην ευρύτερη λειτουργία της νόησης στη διάρκεια αυτής της ηλικιακής περιόδου. Η νόηση και οι νοητικές ικανότητες συνθέτουν από κοινού *«ψυχολογικές λειτουργίες με τις οποίες το παιδί αποκτά γνώση των προσώπων και των πραγμάτων γύρω του, γνώση του κόσμου»* (Παρασκευόπουλος, 1987:40). Κατά τη σχολική ηλικία στο γνωστικό επίπεδο συντελούνται εύρος των διανοητικών και πνευματικών λειτουργιών του παιδιού ωθώντας το στο στάδιο της ωρίμανσης (Hilderbrand, 1990). Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού κατά τη μετάβαση από τη νηπιακή ηλικία στην παιδική διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενώ επιτελούνται συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες (Piaget, 1950). Το νηπιαγωγείο, με το δραματικό και συμβολικό παιχνίδι, με το κουκλοθέατρο, τα παραμύθια και άλλες δραστηριότητες που παρέχουν τη δυνατότητα για προσωπική έκφραση και αναπαράσταση, εμπειριών, ιδεών, συναισθημάτων και καθημερινών γεγονότων προάγει το επίπεδο της συμβολικής σκέψης στο παιδί και προσδίδει στη σκέψη του λειτουργική ευκαμψία και αυξημένη ικανότητα μάθησης. Η διαδικασία αυτή θα αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη της τυπικής λογικής η οποία προοδευτικά θα δώσει τη δυνατότητα στο παιδί για ανώτερους νοητικούς συλλογισμούς κατακτώντας υψηλότερο αφαιρετικό επίπεδο (Καππάτου, 1999· Κατσαντώνη, 2016). Οι ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες που οργανώνονται αρχικά στο νηπιαγωγείο και μετέπειτα στο δημοτικό σχολείο σταδιακά αξιοποιούν, επεκτείνουν και εξελίσσουν το λεξιλόγιο, οργανώνουν τη διαδικασία της μάθησης, ενισχύουν τη μνήμη, βελτιώνουν την επικοινωνία και εμπλέκουν το παιδί σε ανώτερες νοητικές διεργασίες (Κατσαντώνη, 2016).

Η εφαρμογή των κατάλληλων πρακτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη και εξέλιξη του προφορικού λόγου από τη νηπιακή στη σχολική ηλικία η οποία είναι αλληλένδετη με εκείνη του εγγραμματοςμού (Strickland, 2006 στο Bredekamp & Copple, 2011:331-333). Η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο καλλιεργεί την ικανότητα της γραφής και ανάγνωσης ενώ παράλληλα αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες για αξιοποίησή τους σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Ετεοκλέους, Παύλου & Τσολακίδης, 2012). Ο γραμματισμός είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία παρέχει τη δυνατότητα στο

άτομο να διαβάζει, να κατανοεί, να αντιμετωπίζει κριτικά αλλά και να παράγει αποτελεσματικά το ίδιο ποικίλα είδη λόγου ανάλογα με τις επικοινωνιακές καταστάσεις (Χατζησαββίδης, 2003 στο Αϊδίνης, 2012:20). Οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις του παιδιού που συνδέονται με τον γραμματισμό αποτελούν τη βάση για το μέλλον και ενισχύουν την μετέπειτα αναγνωστική τους ικανότητα, την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση ενός κειμένου και την ευχέρεια λόγου (Sandvik, van Daaland Ader, 2014). Οι κατάλληλες πρακτικές, με το κατάλληλα διαμορφωμένο και εξοπλισμένο μαθησιακό περιβάλλον συσχετίζονται με την κατάκτηση του εγγραμματισμού (Guo, Justice, Kaderavek, McGinty, 2012).

Τα παιδιά, ως ανθρώπινα πλάσματα, σκέφτονται, κινούνται, αισθάνονται και αλληλεπιδρούν. Στις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές η διδασκαλία είναι ποιοτική καθώς λαμβάνει υπόψη της αλλά και εξασφαλίζει τη μάθηση και την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς. Η κατάκτηση του πλήρους φάσματος ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών για τη μελλοντική συμμετοχή τους στην κοινωνία ως ενεργοί πολίτες απαιτεί αγωγή και διδασκαλία η οποία επιδιώκει να καλύψει τις ανάγκες σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Οι κατάλληλες πρακτικές δύναται επιφέρουν ισόρροπη ανάπτυξη στον φυσικό κοινωνικό συναισθηματικό και το νοητικό τομέα εξασφαλίζοντας τη σχολική επιτυχία (Bredenkamp & Corple, 2011). Ως εκ τούτου η διαμόρφωση ενός ανοιχτού και ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος με την εφαρμογή των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών θα διευκολύνει τη μαθησιακή προσπάθεια και θα ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας όλων των παιδιών, αποκτώντας εφόδια για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών (Ι.Ε.Π., 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Πρακτική Εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

4.1 Περίληψη

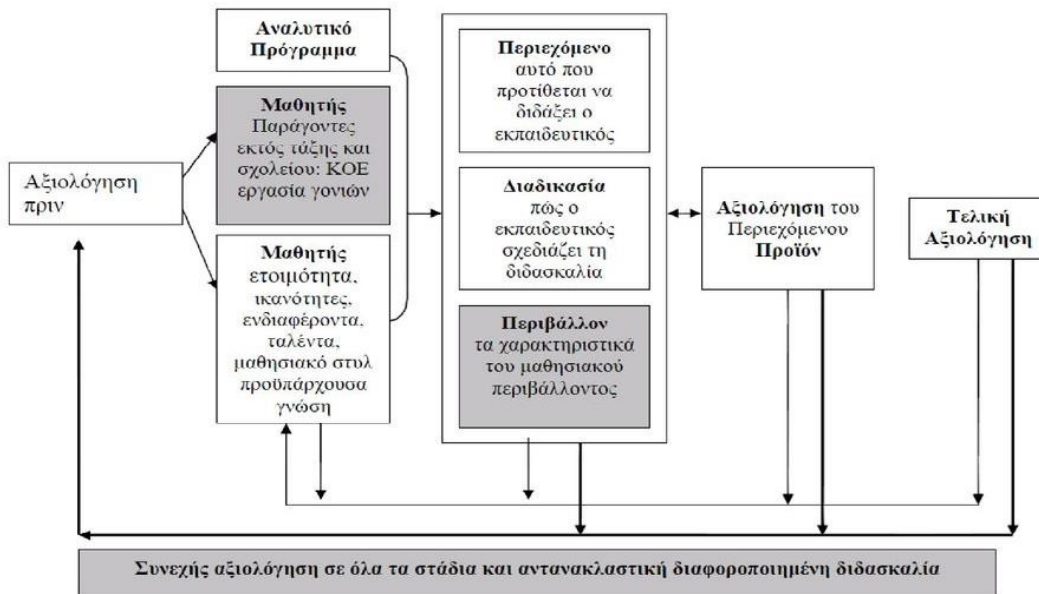
Η πρακτική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης ακολουθεί συγκεκριμένη και καλά οργανωμένη πορεία για την επιτυχή υλοποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Η διδασκαλία δομείται στους άξονες του μαθητή, του Αναλυτικού Προγράμματος και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Για την εφαρμογή της, ωστόσο, στην καθημερινή πειραματική πράξη είναι σημαντικό να διέπεται από βασικές αρχές, να πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις και να προσπελαστούν τα εμπόδια προκειμένου να εκτιμηθούν τόσα τα οφέλη της όσο και τα τρωτά της σημεία. Η διδασκαλία για την επιτυχή εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης με την αξιοποίηση κατάλληλων πρακτικών, ακολουθεί συγκεκριμένο προγραμματισμό και υπακούει σε βασικές δομές του διδακτικού σχεδιασμού. Στη διδασκαλία αξιοποιούνται ποικίλες και κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές ενώ ο ρόλος της αξιολόγησης είναι καθοριστικός. Σε όλη αυτή την προσπάθεια της αλλαγής της φιλοσοφίας και της διεξαγωγής της διδασκαλίας ρόλο κλειδί κατέχει ο εκπαιδευτικός.

4.2 Δομικά χαρακτηριστικά στο σχεδιασμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Ο όρος «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση» αναφέρεται σε μια συστηματική, οργανωμένη και άρτια σχεδιασμένη προσέγγιση στη διαδικασία, στο σχεδιασμό και στην επεξεργασία του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες η οποία αποτελεί το απαύγασμα διεπιστημονικών πορισμάτων (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005, Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Μια πορεία σχεδιασμού διαφοροποίησης της διδασκαλίας προτείνεται από τους Oaksford & Jones (2001) οι οποίοι την αποτύπωσαν και διαγραμματικά διακρίνοντας τους βασικούς άξονες διαφοροποίησης (Σχήμα 1).

Σε ποιο θεωρητικό πλαίσιο στηρίζεται;



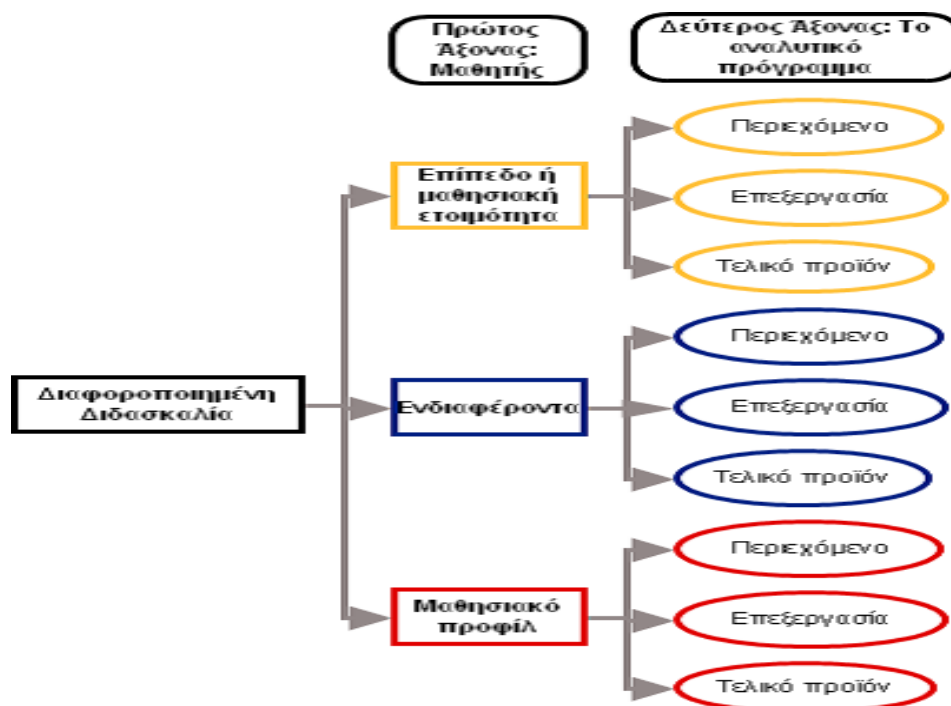
Σχήμα 1: Πορεία σχεδιασμού διαφοροποίησης της διδασκαλίας

*Πηγή: Oaksford & Jones, 2001 · Βαλιαντή & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2008 σελ.6

Στο σχεδιασμό περιλαμβάνονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και οι οποίοι είναι πολλοί και δεν εντοπίζονται μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά αφορούν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή, την αυτοεικόνα του αλλά τα βιώματα και τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον πέραν του σχολείου. Η επίδραση άλλωστε της οικογένειας στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού έχει καταδειχθεί και ερευνητικά (Κουμπή, 2010· Αλεξανδράτου, 2006· Wilder, 2014· Xaba, 2015). Επίσης, σημαντικά είναι τα πορίσματα ερευνών που συσχέτισαν την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή με την αυτοεικόνα, την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή του επισημαίνοντας την υψηλότερη επίδοση σε μαθητές με θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Hosseini et. al, 2014· Luthans, et. al., 2012· Vanno, et. al., 2013). Πλήθος ερευνών διεθνώς φαίνεται να τονίζει τη θετική σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη των παιδιών με το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Οι μαθητές προερχόμενοι από προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα συχνά παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική επίδοση καθώς διαθέτουν περισσότερα εφόδια σε μορφωτικό κεφάλαιο και έχουν περισσότερα ερεθίσματα που θα αξιοποιηθούν στις απαιτήσεις της σχολικής καθημερινότητας γεγονός που τους θέτει σε σαφή πλεονεκτική θέση έναντι των άλλων

συμμαθητών τους (Κουμπή, 2010·Αλεξανδράτου, 2006·Wilder, 2014·Χαβα, 2015). Ωστόσο στη διαγραμματική απεικόνιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας δεν περιλαμβάνονται δύο βασικά χαρακτηριστικά προκειμένου να είναι ολόπλευρη και σφαιρική η αντιμετώπιση του προγραμματισμού της διαφοροποίησης. Έτσι απουσιάζουν και δεν αξιοποιούνται αρχικά οι πληροφορίες που αναφέρονται σε παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά στη διαδικασία μάθησης και ανήκουν στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του μαθητή και δεν αποτυπώνεται διαγραμματικά η ανάγκη για συνεχή αξιολόγηση των μαθητών και άμεση αναπροσαρμογή της πορείας διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάλογα με τις προκύπτουσες απαιτήσεις. Επισημαίνεται ότι στο συγκεκριμένο σχεδιάγραμμα αναφέρεται η διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό περιβάλλον του οποίου τα χαρακτηριστικά επιδρούν καθοριστικά στη μάθηση (Oaksford & Jones, 2001).

Ένας άλλος σχεδιασμό που αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας, στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης αποδίδεται διαγραμματικά παρακάτω δίνοντας έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο *μαθητή* και στο *αναλυτικό πρόγραμμα* (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Περιεχόμενο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

*Πηγή: Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008 σελ.10

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, τον *μαθητή*, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητά του ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης (*readiness*), τα ενδιαφέροντά του (*interest*) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει δηλαδή το μαθησιακό προφίλ, (*learning profile*). Αντιστοίχως, σε ό,τι αφορά το δεύτερο άξονα, δηλαδή το *αναλυτικό πρόγραμμα* και τη διδασκαλία, διακρίνουμε και εδώ τις εξής διαστάσεις: το περιεχόμενο (*content*), την επεξεργασία του περιεχομένου (*process*), το τελικό προϊόν (*product*) και το μαθησιακό περιβάλλον (*learning environment*). Ως εκ τούτου η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποσαφηνίζει το τι, το πώς και το γιατί μαθαίνει ο κάθε μαθητής ανάλογα με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) .

4.2.1 Διαφοροποίηση με άξονα τον μαθητή

Η σχολική τάξη συγκροτείται από μαθητικό δυναμικό με ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες διαφοροποιούνται βάσει της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ κάθε μαθητή προκειμένου να καθίσταται έτοιμο να προσαρμοστεί και να αποδεχτεί τα νέα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και να αντεπεξέλθει επιτυχώς στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

▪ Μαθησιακή ετοιμότητα

Η *ετοιμότητα (readiness)* είναι ένας πολυδιάστατος όρος ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού, είναι το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα (Θεοφιλίδης, 2009). Προσδιορίζει το σημείο εκκίνησης κάθε μαθητή και αναφέρεται στις βασικές γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες που έχει ο μαθητής και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για να διδαχτεί η νέα γνώση (Tomlinson & McTighe, 2006). Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως την πνευματική ανάπτυξη, δηλαδή τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική αλλά και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Tomlinson, 2010).

Η μάθηση σύμφωνα με τον Vygotsky (1978, 1986) επιτυγχάνεται στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (*zone of proximal development*) κάθε μαθητή και έτσι αναδύεται το επίπεδο ετοιμότητας. Ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών προσαρμόζει ανάλογα τη διδασκαλία του, αναθέτοντας εργασίες αντίστοιχες και με ένα βαθμό επέκτασης ανώτερο του ήδη υπάρχοντος επιπέδου, των δεξιοτήτων των μαθητών, όχι απλοποιημένες ούτε πάρα πολύ απαιτητικές (Βαλιαντή & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2008),

γεγονός το οποίο συμβάλλει καθοριστικά στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993).

Προκειμένου να προσδιοριστεί με ακρίβεια το σημείο εκκίνησης κάθε μαθητή στην τάξη είναι απαραίτητο από μέρος του εκπαιδευτικού να εφαρμόζει την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, μέσω της οποίας αποτιμάται το επίπεδο ετοιμότητας και θα παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του και στον μαθητή να κατακτήσει επιτυχώς και με πιο εύληπτο τρόπο τη νέα γνώση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Για την Tomlinson (2004) η ετοιμότητα αποτελεί το «σημείο εισόδου» του μαθητή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα και ο βαθμός ανταπόκρισης του καλύπτει τις διαφοροποιήσεις σε σχέση με άλλα «σημεία εισόδου» των άλλων μαθητών (Tomlinson et al., 2003). Ο βαθμός μαθησιακής ετοιμότητας δεν παρουσιάζει πάγια και σταθερή μορφή αλλά μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το είδος της γνώσης, το συγκεκριμένο περιεχόμενο, τη δεδομένη χρονική στιγμή, τις συγκεκριμένες δεξιότητες και τις μέχρι τότε διαμορφωμένες εμπειρίες (Tobin & Tippett, 2014). Σε κάθε τάξη ερευνητικά έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν 3 έως 5 επίπεδα ετοιμότητας άλλωστε σε διαφορετική περίπτωση δε θα ήταν εφικτό για τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει και να υλοποιήσει τη διδασκαλία στη βάση του επιπέδου ετοιμότητας όλων των μαθητών μιας πολυδύναμης τάξης (Κουτσελίνη, 2017).

Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκτήσει απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί απρόσκοπτα στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Για τους μαθητές με μειωμένη ετοιμότητα είναι σημαντικό να εντοπιστούν τα αδύναμα σημεία τους στη μάθηση, να καλυφθούν τα κενά και να τους παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για άμεση διδασκαλία ή πρακτική άσκηση. Επίσης κρίνεται σκόπιμο να εμπλακούν ενεργά σε μαθησιακές δραστηριότητες πιο δομημένες και πιο εποπτικοποιημένες και να θέτουν στόχους που είναι εφικτό να κατακτήσουν προκειμένου να έχουν ένα πιο σταθερό ρυθμό μάθησης (Tomlinson, 2010). Στον αντίποδα τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης τείνουν να παρουσιάζουν ασύγχρονη ανάπτυξη λόγω του διαφορετικού τρόπου, μάθησης, κατανόησης και αντιμετώπισης της πληροφορίας. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές υψηλής ετοιμότητας σε ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο διδασκαλίας είναι δυνατόν να παρακάμψουν εμπεδωτικές ασκήσεις και κατακτημένες έννοιες, να ασχοληθούν με ανώτερου επιπέδου, πολύπλοκες δραστηριότητες και να εμβαθύνουν στη μελέτη με ταχύτερο ρυθμό μάθησης (Tomlinson, 2010).

Προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας που ενυπάρχουν στη σχολική τάξη, διαμορφώνει τη διδασκαλία με τρόπο που να περιλαμβάνει διαφορετικού βαθμού πολυπλοκότητας δραστηριότητες, παρέχοντας την κατάλληλη βοήθεια κάθε φορά (Scott, Vitale & Mastern, 1998·Tomlinson, 1999, 2000, 2014·Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

▪ *Ενδιαφέρον*

Το *ενδιαφέρον* (*interest*) είναι μια κινητήρια μεταβλητή που αναφέρεται σε μια ψυχολογική διεργασία εμπλοκής ή προδιάθεσης για συμμετοχή και δράση εκ νέου σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, γεγονός, ή μια ιδέα (Hidi & Renninger, 2006· Krolonvie, 2010). Το ενδιαφέρον μπορεί να θεωρηθεί ως «ψυχολογική κατάσταση δέσμευσης», και να δημιουργεί την προδιάθεση για επανειλημμένη συμμετοχή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, ιδέες ή γεγονότα ή με την πάροδο του χρόνου (Paul, 2014). Οι συναισθηματικές συνιστώσες του ενδιαφέροντος αναφέρονται στην έκφραση των θετικών συναισθημάτων και έχουν νευροβιολογική βάση (Hidi, 2003). Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα κινήτρων του ανθρώπου προέρχεται από συναισθηματικά κυκλώματα του εγκεφάλου. Επομένως, το ενδιαφέρον των ανθρώπων ενεργοποιείται μέσω αλληλεπιδράσεων στις οποίες εμπλέκονται σωματικά, νοητικά, και συμβολικά με το αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους (Panksepp, 2003). Οι ερευνητές σχετικά με το ενδιαφέρον αναφέρουν ότι ενισχύει τη σαφή και σε βάθος κατάκτηση της γνώσης αλλά και ενδυναμώνει τη δυνατότητα επανάκλησής της (Paul, 2014). Το ενδιαφέρον συνδέεται με θετικά συναισθήματα και με την ενασχόληση με κάποιο αντικείμενο, θέμα ή δεξιότητα που φέρεται να κατέχει ιδιαίτερη αξία προκαλώντας έλξη, περιέργεια ή πάθος στο παιδί (Tomlinson, 2010 ·Tobin & Tippett, 2014 ·Tomlinson & Imbeau, 2010:17). Το ενδιαφέρον χρησιμεύει ως κίνητρο για κάτι νέο, αξιοπερίεργο και εντυπωσιακό. Τόσο η επιθυμία προσέγγισης ή συμμετοχής σε ορισμένα γεγονότα όσο και η επιθυμία να αποφευχθούν κάποια γεγονότα βρίσκονται στη σφαίρα του ενδιαφέροντος (Krolonvie, Joe & Okoto, 2014).

Μια διδασκαλία που καλύπτει τα ενδιαφέροντα του μαθητή ενισχύει σημαντικά τις πιθανότητες να έχει άμεση εμπλοκή, να κατακτήσει επιτυχώς τη γνώση, αλλά και ενισχύσει τα εσωτερικά του κίνητρα (Heacox, 2018· Tobin & Tippett, 2014). Η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει α αποτελεί την πηγή διαμόρφωσης νέων ενδιαφερόντων (Tomlinson & McTighe, 2006). Η ενασχόληση του ατόμου με θέματα που προκαλούν το ενδιαφέρον του διαμορφώνει τις συνθήκες για συνεχή

μαθησιακή πρόοδο και εξέλιξη (Tomlinson et al., 2003·Sauer, 2012) ενώ εμπλέκεται στην εμπειρία «ροής» όπου το ενδιαφέρον μένει αμείωτο και το παιδί δε νιώθει κούραση, ανία και περνάει ευχάριστα και δημιουργικά τον χρόνο του (Csikszentmihalyi et al., 1993). Το ενδιαφέρον συνδέεται μεταξύ άλλων και με τα κίνητρα, εσωτερικά και εξωτερικά, που δημιουργούνται ή υπάρχουν για την ενασχόληση με μια δραστηριότητα (Krapp & Prenzel, 2011 ·Swarat, Ortony, & Revelle, 2012) αλλά και τις αξίες που έχει διαμορφώσει άτομο στο κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (Rogoff, Matuson, & White, 1996 · Wertsch, del Rio, & Alvarez, 1995). Η εμπλοκή του μαθητή σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και επάρκειας. Επιτυγχάνεται κατά αυτόν τον τρόπο η διαμόρφωση μιας θετικής μαθησιακής συμπεριφοράς με τον μαθητή να επιδιώκει να αναλάβει πρωτοβουλίες και δράση (Tomlinson et al, 2003: 128-129).

▪ *Μαθησιακό προφίλ*

Το *μαθησιακό προφίλ (learning profile)* αποτελεί κριτήριο για τη διαφοροποίηση καθώς αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής και μπορεί να διαμορφωθεί από τους τύπους της πολλαπλής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Howard Gardner, το φύλο, το μαθησιακό στυλ, το πολιτισμικό περιβάλλον και άλλους παράγοντες που εμπλέκονται στην πειραματική και κοινωνική πραγματικότητα. Το μαθησιακό προφίλ λαμβάνεται υπόψη για την ανάθεση εργασιών στους μαθητές και παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για εφαρμογή κατάλληλων δραστηριοτήτων για την επίτευξη τεχνικών προς την πορεία ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων (Θεοφιλίδης, 2009, Tomlinson, 2010).

Το μαθησιακό προφίλ περιλαμβάνει το στυλ μάθησης που έχει κάθε μαθητής και είναι μοναδικό και ξεχωριστό για τον καθένα (Gregory & Chapman, 2007· Santangelo & Tomlinson, 2012). Ουσιαστικά το στυλ μάθησης αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει το κάθε άτομο να προσλάβει, να κωδικοποιήσει, να επεξεργαστεί και να αποθηκεύσει την πληροφορία (Gregory & Chapman, 2007·Heacox, 2018). Ως στυλ μάθησης θα μπορούσε να οριστεί η «γενική προσέγγιση της μάθησης εκ μέρους του μαθητή, ο τυπικός και σταθερός τρόπος αντίδρασης των μαθητών στα μαθησιακά καθήκοντα» (Mariani, 1996: 147). Είναι «ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε μαθητής αρχίζει να επικεντρώνεται στη διαδικασία, να προσλαμβάνει και να επεξεργάζεται, να απομνημονεύει και να ανακαλεί στη μνήμη του νέες και σύνθετες ακαδημαϊκές πληροφορίες» (Dunn & Griggs, 2000: 9).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών με τους Dunn και Dunn (1981) να διαχωρίζουν τους τύπους μάθησης σε ακουστικό, οπτικό, κιναισθητικό και οπτικο-κιναισθητικό. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή υπάρχουν παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία του ακουστικού τύπου και προσλαμβάνουν ευκολότερα ηχητικές πληροφορίες, αυτά που είναι οπτικοί τύποι λαμβάνουν καλύτερα τη νέα γνώση μέσα από τα οπτικά ερεθίσματα, τα παιδιά που αποκομίζουν πληροφορία μέσω της απτικής επαφής με τα αντικείμενα και ανήκουν στον χειραπτικό τύπο και τέλος τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία του κιναισθητικού τύπου και αλληλεπιδρούν καλύτερα με την πληροφορία μέσω της κίνησης του σώματος. Ωστόσο αξίζει να επισημανθεί ότι είναι δυνατόν κάποια άτομα να εμπίπτουν συνδυαστικά σε παραπάνω από ένα τύπους (Landrum & McDuffie, 2010).

Το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στο σύνολο των παραγόντων που διαμορφώνουν την ιδιαίτερη προσωπικότητα κάθε μαθητή. Οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζονται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 3) και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση επηρεάζοντας σημαντικά τη μάθηση στο μικροεπίπεδο της τάξης (Φλουρής & Γιώτη, 2013). Σύμφωνα με την Dunn (1983:496-498), το στυλ μάθησης αποτελεί έναν «συνδυασμό περιβαλλοντικών συναισθηματικών, κοινωνιολογικών, φυσικών και ψυχολογικών στοιχείων, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο προσλαμβάνει, αποθηκεύει και χρησιμοποιεί τη γνώση». Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προκειμένου να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες, στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνουν υπόψη τους το μαθησιακό προφίλ στοχεύοντας σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις για κάθε μαθητή σε σχέση με τη δυναμική του (Kalantzis & Cope, 2013·Subban, 2006· Tomlinson, et al., 2003). Το μαθησιακό προφίλ είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο προτιμούν να εργαστούν οι μαθητές, είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες, σε ζεύγη ή στην ολομέλεια ενώ συχνά επιλέγουν συνδυαστικά πολλούς τρόπους. Στο μαθησιακό προφίλ επιδρούν και περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως η διαμόρφωση του μαθησιακού χώρου, η προσβασιμότητα του, το επίπεδο θορύβου, τα υλικά που διαθέτει, η αισθητική του χώρου, η διάταξη των θρανίων, ο φωτισμός κ.α. (Gregory & Chapman, 2007· Santangelo & Tomlinson, 2012). Το ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει στα παιδιά ερεθίσματα και κίνητρο για δράση και ενεργό εμπλοκή, είναι δυνατόν να παρέχει τα εχέγγυα για ανταπόκριση στο μαθησιακό προφίλ (Koeze, 2007).

Η ανταπόκριση στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ μπορεί να επιτευχθεί μέσω της βαθιάς γνώσης σχετικά με το τύπο μάθησης κάθε παιδιού, τη διαμόρφωση και κατάλληλη προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος και γενικότερα όλων των παραγόντων που

συλλειτουργούν και αλληλεπιδρούν σε κάθε παιδί (Gregory & Chapman, 2007·Heacox, 2018· Koeze, 2007).



Σχήμα 3: Παράγοντες που διαμορφώνουν το μαθησιακό προφίλ

*Πηγή: Φλουρής & Γιώτη, 2013

Ως εκ τούτου η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προτρέπει τον εκπαιδευτικό να παρέχει πολλαπλές εναλλακτικές δραστηριότητες, έτσι ώστε οι μαθητές διαφορετικών ενδιαφερόντων, ετοιμότητας και γνωστικών αναγκών να απολαμβάνουν τους κατάλληλους για αυτούς τρόπους κατανόησης, αξιοποίησης και ανάπτυξης των εννοιών των γνωστικών αντικειμένων. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση δύναται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα πολλαπλά, μοναδικά και ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού (Scott, 2012). Η διαφοροποίηση προϋποθέτει ενεργό δράση και άμεση εμπλοκή του μαθητή, δέσμευση με τη μάθηση, και μάθηση μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης με το σύνολο των μαθητών (Diamond στο Theroux, 2004). Είναι μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη και όχι μια συγκεκριμένη μέθοδος, μια συνταγή προς εφαρμογή με σαφή δομή και προκαθορισμένους κανόνες, η οποία αναφέρεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στην ενεργητική δράση, επιδιώκοντας να αποκωδικοποιήσει και να ενισχύσει τους λόγους και τον τρόπο της ατομικής πορείας κάθε

μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία (Σφυροέρα, 2004).

4.2.2 Διαφοροποίηση με άξονα το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης προϋποθέτει την αναγνώριση του στοιχείου της ανομοιογένειας των μαθητών και της ασύγχρονης ανάπτυξης γεγονός που επιτάσσει την προσαρμογή της διδασκαλίας στις διαφορετικές ανάγκες, στην ετοιμότητα, στις απαιτήσεις, στην υπάρχουσα γνώση, στα ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά προφίλ και τους προτεινόμενους τύπους νοημοσύνης των μαθητών προκειμένου να ενισχυθεί η προσβασιμότητά τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησηθα αποκτήσει μία ποιοτική διάσταση κατά την οποία η φύση της εργασίας προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες των μαθητών, παρέχει πολλαπλές προσεγγίσεις τόσο στο περιεχόμενο, στην πορεία όσο και στο προϊόν της μάθησης. Στο κέντρο της διδασκαλίας βρίσκεται ο μαθητής, τα ενδιαφέροντα του και η μάθηση είναι σαφώς προσανατολισμένη στη γνώση, είναι δυνατόν να ενέχει στοιχεία διαθεματικότητας και να συνδυάζει πολλαπλούς τρόπους εργασίας ενώ έχει περισσότερο χαρακτήρα προληπτικό (Tomlinson, 2010:31-32·Κουτσελίνη, 2008). Η κοινωνικό-συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, η αναγνώριση της βιοπορείας του και η αντιμετώπισή του ως ξεχωριστή βιογραφία και όχι ως αντίγραφο της ίδιας εικόνας αποτελούν βασικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012· Gardner, 2010· Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Η διαφοροποίηση του *περιεχομένου* της διδασκαλίας (content) αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του περιεχομένου και στον τρόπο παρουσίασης του προκειμένου να είναι προσβάσιμο, κατανοητό και αξιοποιήσιμο από τους μαθητές. Το κεντρικό θέμα της διδασκαλίας καθώς και οι βασικές έννοιες είναι μεν κοινές για το σύνολο των μαθητών ωστόσο διαφοροποιείται ο βαθμός δυσκολίας ή τρόπος παρουσίασης ώστε να ανταποκρίνεται τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή. Η έμφαση δίνεται στα ουσιώδη σημεία της διδασκαλίας με τη χρήση ποικίλων παραδειγμάτων και πολλαπλών τρόπων παρουσίασης τους (Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013). Αναλυτικότερα, το περιεχόμενο εμπεριέχει τις βασικές πληροφορίες σχετικά με το τι πρέπει ο μαθητής να κατακτήσει σε γνωστικό επίπεδο, με έμφαση στις βασικές ιδέες και δεξιότητες παραλείποντας πληροφορίες, έννοιες και δραστηριότητες δευτερεύουσας σημασίας. Στο σχολικό εγχειρίδιο η ύλη είναι ενιαία και αδιαφοροποίητη για όλους τους μαθητές ωστόσο οι γνώσεις που υπάρχουν είναι δυνατόν να διακριθούν σε *θεμελιακές-πυρηνικές γνώσεις (core knowledge)*, όπως είναι οι δεξιότητες, οι

έννοιες, οι πληροφορίες, οι στρατηγικές, καθώς και σε *μετασχηματιστικές γνώσεις*, δηλαδή σε αυτές που ανήκουν σε υψηλότερο επίπεδο απαιτήσεων του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος. Οι *θεμελιακές-πυρηνικές* γνώσεις ακολουθούν μια ιεραρχική βαθμίδα σε κάθε μάθημα της ημέρας, συγκεκριμένα υπάρχουν οι *βασικές* γνώσεις τις οποίες θα πρέπει να έχουν κατακτήσει όλοι οι μαθητές μετά το πέρας του μαθήματος, και υπάρχουν οι *προαπαιτούμενες*, δηλαδή αυτές που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση ότι έχουν κατακτηθεί προκειμένου να αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθούν οι βασικές (Tomlinson, 2010 & 2003· Huebner, 2010:79-80· Φλουρής & Γιώτη, 2013).

Η διαφοροποίηση στην *επεξεργασία του περιεχομένου* ή τη *διαδικασία* (process) συνδέεται με τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ο μαθητής αλλά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να αποκτηθούν οι επιθυμητές γνώσεις και δεξιότητες (Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013). Η διαφοροποίηση της διαδικασίας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής έχει πρόσβαση στο υλικό. Η διαδικασία είναι δυνατόν να διαφοροποιηθεί με την προσθήκη βάθους, πολυπλοκότητας και βαθμού αφαίρεσης στις δραστηριότητες, με την ενεργό δράση και άμεση εμπλοκή των μαθητών προκειμένου να οξυνθεί η κριτική και δημιουργική σκέψη και να κατακτηθούν στον υψηλότερο βαθμό οι τιθέμενοι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος (Heacox, 2018). Οι μαθησιακές δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί βάσει του περιεχομένου έτσι ώστε να άπτονται των απαιτήσεων, των αναγκών, του μαθησιακού επιπέδου και των ενδιαφερόντων των μαθητών αλλά και να τους παρέχεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούν ουσιώδεις δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων οι οποίες θα διευκολύνουν την κατάκτηση εννοιών-κλειδιών και βασικών αρχών. Στόχος των δραστηριοτήτων είναι, επίσης, να λειτουργούν επικουρικά στην προσπάθεια αναζήτησης σχέσεων μεταξύ του όλου και των μερών του, καθώς και στη δημιουργία συσχετίσεων μεταξύ του προς μελέτη θέματος με άλλα παρεμφερή (Tomlinson, 2010:31 & 2003·Karpusnick & Hauslein, 2001:15). Επιπλέον, οι δραστηριότητες έχουν παρόμοιο γενικό περιεχόμενο αλλά διαφοροποιείται επιμέρους το επίπεδο δυσκολίας ή ο βαθμός και ο τύπος υποστήριξης σύστοιχο προς τις ατομικές ανάγκες των μαθητών διασφαλίζοντας ωστόσο την ισορροπία ανάμεσα στις δραστηριότητες που αναθέτει ο εκπαιδευτικός και αυτές που επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές. Ο ρυθμός, η πορεία και τα βήματα της διδασκαλίας διαφοροποιούνται, εξίσου, πάντα σε συνάρτηση με τις μαθησιακές ανάγκες (Wormeli, 2011· Tomlinson et al., 2003:131-133). Ως εκ τούτου οι δραστηριότητες αναδιοργανώνονται και αναδιαρθρώνονται ανάλογα με τη διαφοροποιημένη στοχοθεσία, τη χρονική ακολουθία και τα τιθέμενα χρονικά περιθώρια. Σε κάθε περίπτωση οι δραστηριότητες προκαλούν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, είναι ελκυστικές και ενέχουν

το στοιχείο της καινοτομίας και της ευελιξίας ενώ αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα και τον εναλλακτικό τρόπο σκέψης (Κουτσελίνη, 2006). Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά τη διαφοροποίηση ως προς την ποσότητα και την ποιότητα των εργασιών ή δραστηριοτήτων που ανατίθενται στους μαθητές καθώς και στη δυνατότητα να επιλογής τους με βάση τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και την ετοιμότητά τους (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Η διαφοροποίηση του *τελικού προϊόντος* ή του *αποτελέσματος* (product) της μάθησης αναφέρεται στον τρόπο αξιολόγησης των γνώσεων ή δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται μέσω της παραγωγής ή και της επίδειξης των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε μαθητής καταδεικνύει τις γνώσεις που αποκόμισε, αλλά και πως μπορεί να καταστούν αυτές αξιοποιήσιμες μετά από μια περίοδο μελέτης. Σε κάθε περίπτωση η επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα διαφανούν οι κατεκτημένες γνώσεις και δεξιότητες από το μαθητή είναι αποτέλεσμα των προτιμήσεων, του μαθησιακού στυλ και του επιπέδου ετοιμότητάς του (Tomlinson & Demirsky, Allan 2000· Heacox, 2018). Μέσα από μια συστηματική, συνεχόμενη, στοχευμένη αλλά και διαφοροποιημένη αξιολογική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβαθμίζει την ύλη και τις εργασίες του μαθησιακού αντικειμένου, να επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας και να εμπλουτίζει, να προσαρμόζει ή να αναπροσαρμόζει τους αρχικούς μαθησιακούς του στόχους (Φιλιππάτου 2013).

Στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση ο ρόλος της αξιολόγησης είναι καθοριστικός καθώς αποτελεί μια συνεχή διαδικασία η οποία έχει την αφετηρία της πριν την έναρξη μιας διδακτικής πειραματικής εφαρμογής, συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκειά της και ολοκληρώνεται στο τέλος της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κατέχουν χαρακτήρα ανατροφοδότησης και αποτελούν κριτήριο για τον στοχασμό, αναστοχασμό, προγραμματισμό και σχεδιασμό της διδασκαλίας στο πλαίσιο μιας επιτυχημένης διαφοροποίησης (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

4.2.3 Διαφοροποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος

Η διαφοροποίηση του *μαθησιακού περιβάλλοντος* (learning environment), δηλαδή του τρόπου με τον οποίο είναι διαμορφωμένος ή λειτουργεί ένας χώρος διδασκαλίας είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας στο πλαίσιο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013) (Βλ. Σχήμα 4). Συγκεκριμένα αφορά τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται η τάξη και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή (Κοσσυβάκη,

2002· Theroux, 2004· Tomlinson, 2004). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση προάγει την έννοια της σχολικής τάξης ως κοινότητας, καθώς στο πλαίσιο της γίνονται αποδεκτές τόσο οι ομοιότητες όσο και οι διαφορές μεταξύ των μαθητών (Bosch, 2001· Brimijoin, Marquissee, & Tomlinson, 2003· Lawrence-Brown, 2004· Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004). Η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα και εργάζεται, σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη. Η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος στην τάξη που να εξασφαλίζει ευνοϊκές συνθήκες για αποδοτική ατομική ή ομαδική εργασία θα πρέπει να έχει διευκολυντικό χαρακτήρα τόσο σε επίπεδο μάθησης όσο και σε χωροταξικό επίπεδο (Gregory & Chapman, 2007). Ερευνητές από ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων επισημαίνουν τη σημαντικότητα του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στο σχολείο ως βασικό παράγοντα αποτελεσματικής μάθησης (Fraser, 2012· OWP/P Architects et al., 2010· Ontario Ministry of Education, 2012· Τζιώτα, 2019). Πολυάριθμες έρευνες κατέδειξαν την επίδραση που ασκούν οι ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις του κλίματος της τάξης στον τρόπο κατάκτησης της γνώσης και στη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Ghaith, 2003· Allodi, 2002). Το μαθησιακό περιβάλλον διαφοροποιείται όταν παρέχονται στους μαθητές σαφείς οδηγίες, ευκαιρίες για ανάπτυξη τόσο ατομικών όσο και ομαδικών εργασιών, ποικιλία εκπαιδευτικών υλικών που αντιστοιχούν σε ποικίλα πολιτιστικά και οικογενειακά περιβάλλοντα, δυνατότητες ενεργητικής ή στατικής εργασίας και ευκαιρίες αυτοβελτίωσης με την ανάλογη ανατροφοδότηση και υποστήριξη (Tomlinson, 1995, 1999, 2004β). Σε μια σχολική τάξη με κοινό διδακτικό στόχο αλλά με συμμετοχή και επιτέλεση έργου ανάλογα με τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή επιτυγχάνεται ένα ευχάριστο, δημιουργικό και εύκολα προσβάσιμο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο παρέχεται η ευκαιρία ακόμη και σε μαθητές με χαμηλό δυναμικό να μεγιστοποιήσουν τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα (Lewis & Batts, 2005). Έρευνες (Sanoff, 1995· Μπότσογλου, 2010· Γερμανός, 2014, 2018· Germanos, 2015· Bullard, 2009) αναδεικνύουν την καθοριστικής σημασίας επίδραση, που ασκεί ο χώρος στην ανάπτυξη των παιδιών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Σακελλαρίου, 2014).

Σύγκριση αιθουσών διδασκαλίας	
Παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας	Αίθουσα διδασκαλίας με διαφοροποίηση της εργασίας
Οι διαφορές των μαθητών αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται όταν είναι προβληματικές	Οι διαφορές των μαθητών μελετώνται ως βάση για τον προγραμματισμό
Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως στο τέλος για να διαπιστωθεί "ποιός απέκτησε τη γνώση"	Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική με σκοπό την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών
Επικρατεί σχετικά στενή αντίληψη για την νοημοσύνη	Γίνεται αποδεκτό ότι η νοημοσύνη έχει πολλαπλές μορφές
Υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός για την ιδέα "εξαιρετική επίδοση"	Η εξαιρετική επίδοση καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόοδο που σημειώνει ο μαθητής με κριτήριο το σημείο που ξεκίνησε
Σπάνια λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον των μαθητών	Οι μαθητές συχνά καθοδηγούνται ώστε να κάνουν μαθησιακές επιλογές με βάση τα ενδιαφέροντά τους
Λίγες επιλογές, οι οποίες προσιδιάζουν στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών λαμβάνονται υπόψη	Παρέχονται πολλές επιλογές ανάλογες με το μαθησιακό προφίλ
Κυριαρχεί η διδασκαλία προς ολόκληρη την τάξη	Χρησιμοποιούνται πολλές διδακτικές ρυθμίσεις
Η κάλυψη του εγχειριδίου και του αναλυτικού προγράμματος κατευθύνει τη διδασκαλία	Η ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών διαμορφώνουν τη διδασκαλία
Η μάθηση εστιάζεται στην απομνημόνευση γεγονότων και την απόκτηση δεξιοτήτων	Η μάθηση εστιάζεται στη χρήση βασικών δεξιοτήτων για την αντίληψη και κατανόηση βασικών εννοιών και αρχών
Κανόνας είναι η ανάθεση μιας και μοναδικής εργασίας	Κανόνας είναι η ανάθεση εναλλακτικών μορφών εργασίας
Ο χρόνος είναι καθορισμένος και δεν μπορεί εύκολα να διαφοροποιηθεί	Ο χρόνος χρησιμοποιείται ευέλικτα, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών
Επικρατεί ένα και μοναδικό εγχειρίδιο	Παρέχονται πολλαπλά υλικά
Μπορεί να αναζητηθεί μια και μοναδική ερμηνεία ιδεών και γεγονότων	Αναζητούνται συστηματικά πολλαπλές προσεγγίσεις στις ιδέες και τα γεγονότα
Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών	Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να ανεξαρτητοποιηθούν περισσότερο ως μανθάνοντες
Ο εκπαιδευτικός λύει προβλήματα	Οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και μαζί με τον εκπαιδευτικό λύνουν προβλήματα
Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κοινά κριτήρια για την αξιολόγηση όλων των μαθητών	Οι μαθητές συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό για να θέσουν μαθησιακούς στόχους για ολόκληρη την τάξη αλλά και για κάθε μαθητή ξεχωριστά
Συχνά χρησιμοποιείται μια και μοναδική μορφή αξιολόγησης	Οι μαθητές αξιολογούνται με πολλαπλούς τρόπους

Σχήμα 4: Σύγκριση αιθουσών διδασκαλίας

*Πηγή: Metropolitan Center for Urban Education (2008). *Culturally Responsive Differentiated Instructional Strategies*. New York University (σ. 5).

Σε κάθε περίπτωση η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη δεν προϋποθέτει αποκλειστικά εργασίες χαμηλών απαιτήσεων στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης ούτε απόλυτη προσαρμογή στις εμπειρίες τους προκειμένου να αποφευχθεί η αναπαραγωγή αφενός των μαθησιακών και αφετέρου των κοινωνικών ανισοτήτων (Tomlinson, 2010). Η διαφοροποίηση ως εκ τούτου απαιτεί την αναδιάρθρωση του χωρικού περιβάλλοντος μάθησης, που σχετίζεται με τη διαρρύθμιση και τη διακόσμηση της αίθουσας διδασκαλίας. Η οργάνωση του χώρου, η αισθητική, τα έπιπλα, η χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων αλλά η διαφοροποίηση του τρόπου χρήσης τους, το εμπλουτισμένο από εργασίες, υλικά και μέσα μαθησιακό περιβάλλον, η άμεση και ανεμπόδιστη προσβασιμότητα σε αυτά αναπτύσσουν κίνητρα για επεξεργασία και πειραματισμό (Κοσσυβάκη, 2002· Theroux, 2004· Tomilson, 2004· Murray et al, 2004). Η σωστή διαρρύθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι δυνατόν να προϋποθέτει την αναδιαμόρφωση της τάξης με βάση τα κριτήρια της ενίσχυσης του περιεχομένου (Τι), της διαδικασίας (Πώς) και του παραγόμενου αποτελέσματος (Murray et al, 2004) με ευέλικτο τρόπο και όχι με χρονοβόρες και γραφειοκρατικές διαδικασίες. Όλες οι αίθουσες διδασκαλίας είναι πολυδιάστατες ωστόσο μια τάξη στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας, υπάρχουν διαφορές συγκριτικά με εκείνη στην οποία ακολουθείται η παραδοσιακή διδασκαλία (Tomilson, 2010:28-31). Παρακάτω παρουσιάζονται από την Tomilson (2010) ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της αίθουσας διδασκαλίας στη βάση της παραδοσιακής διδασκαλίας και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

4.3 Βασικά χαρακτηριστικά για το σχεδιασμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Για την εφαρμογή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη συνταγή που μπορεί να δώσει λύση στο πρόβλημα της πολυπλοκότητας και του διαφορετικού βαθμού μάθησης των μαθητών. Είναι όμως δυνατόν να διατυπωθούν οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και εφαρμόζονται στην πράξη. Συγκεκριμένα:

- *Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει τη διδασκαλία του στα ουσιώδη σημεία.* Στην τάξη όπου εφαρμόζεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στο να καλύψει τις βασικές έννοιες, αρχές και δεξιότητες που περιλαμβάνει το θέμα (Tomlinson, 2010). Όταν το σχέδιο διδασκαλίας είναι καλά οργανωμένο και σαφώς διατυπωμένο, οι μαθητές επικεντρώνονται στα ουσιώδη και δεν αναλώνονται σε επαναλήψεις και περιττές πληροφορίες (Τριλιανός, 2013). Οι μαθητές υψηλών δυνατοτήτων μάθησης από την άλλη έχουν το χρόνο να εμπλακούν σε πιο απαιτητικές αναζητήσεις και να αξιοποιήσουν

δημιουργικά το χρόνο τους. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται το μέγιστο αποτέλεσμα στη μαθησιακή διαδικασία για όλους τους μαθητές (Tomlinson, 2010).

- *Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα των μαθητών και ανταποκρίνεται σε αυτή* (Tomlinson, 2010). Η σχολική τάξη, αναμφισβήτητα δεν αποτελεί μια απλή συνάθροιση ατόμων, αλλά πρόκειται για ένα κοινωνικό σχηματισμό ή σύστημα που έχει συσταθεί από την πολιτεία, για έναν ειδικό σκοπό, τη μάθηση. Δεν πρόκειται για μια αυθόρμητη σύμπληξη αλλά για συνειδητή απόφαση της πολιτείας να ορίσει κριτήρια διαμόρφωσης σχολικών τμημάτων χωρίς όμως να εκλείπουν προβλήματα σε σχέση με τις δυνατότητες των μαθητών στην τάξη. Γι' αυτό το λόγο η διδασκαλία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και να είναι προσαρμοσμένη στα διάφορα επίπεδα μαθησιακών δυνατοτήτων που υπάρχουν στην τάξη (Δημουλάς & Καλύβας, 2006). Η αντιμετώπιση των παιδιών ως παραλλαγές του ίδιου του ατόμου αποτελεί μέγιστο παιδαγωγικό σφάλμα και επιζητείται άμεσα η αναγνώριση του ατομικού ρυθμού εξέλιξης και μάθησης (Tomlinson, 2010). Από διδακτική άποψη, σε κάθε σχολική τάξη οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς δύο παράγοντες: i) Ως προς την ωριμότητά τους, που μπορεί να παραλλάσσει μέχρι και δύο χρόνια, ii) Ως προς την ιδιαιτερότητά τους σε τρόπους μάθησης, που οφείλεται κυρίως στο διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται (Βερτσέτης, 2003). Τα βιώματα, η πολιτιστική ταυτότητα, το φύλο, κληρονομικοί παράγοντες, οι γενετικοί κώδικες και η νευρολογική κατασκευή επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο μάθησης (Tomlinson, 2010). Η άποψη περί ομοιογένειας των μαθητών σε επίπεδο βιολογικών, νοητικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, γλωσσικών και πολιτισμικών δυνατοτήτων διαφαίνεται στη διαμόρφωση των τάξεων και ένταξη των μαθητών σε αυτές με κριτήριο την ηλικία (Κωνσταντίνου, 2007). Είναι όμως πασιφανές ότι το κριτήριο της ηλικίας δεν αντικατοπτρίζει τις δυνατότητες όλων των μαθητών που φοιτούν στην ίδια τάξη (Κοσσυβάκη, 2003). Για να αξιοποιηθούν όλες οι δυνατότητες και προϋποθέσεις αγωγής των μαθητών θεωρείται ως καλύτερη λύση η διαφοροποίηση στη διδακτική πράξη. Κατά αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν με τον πλέον πρόσφορο τρόπο και με τους ρυθμούς που αυτοί προκρίνουν (Tomlinson, 2010, 2014).

- *Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της διδασκαλίας.* Στην αίθουσα διδασκαλίας που επιλέγεται η διαφοροποίηση, η αξιολόγηση έχει χαρακτήρα διαγνωστικό και διαμορφωτικό (Tomlinson, 2010). Σκοπός της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι να προσδιορίσει το γνωστικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα ταλέντα των μαθητών ενώ είναι σημαντική η συμβολή της στον εντοπισμό προβλημάτων ή δυσκολιών μάθησης. Η διαγνωστική αξιολόγηση είναι δυνατόν να γίνει στην αρχή της σχολικής περιόδου ή μιας

συγκεκριμένης περιόδου μαθημάτων (π.χ. στην αρχή του τριμήνου) ώστε να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών. Μέσω αξιολογικών διαδικασιών ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εντοπίσει τα αίτια που προκαλούν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθητών και να τροποποιήσει τη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφευχθούν πιθανά προβλήματα. Με τη διαγνωστική αξιολόγηση είναι δυνατόν να εντοπιστούν ειδικές δυσκολίες μάθησης που υπάρχουν σε μονιμότερη κάποιες φορές βάση για αυτό άλλωστε κάποιες φορές χαρακτηρίζεται ως μέσο «πρώτων βοηθειών» για τις μαθησιακές δυσκολίες. Είναι ιδιαίτερος σημαντικό να εφαρμόζεται αυτή η μορφή αξιολόγησης υπεύθυνα και με συνέπεια προκειμένου οι πληροφορίες που θα προκύψουν να είναι έγκυρες και να οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των πιθανών δυσκολιών (Αθανασίου, 2003). Τη διαγνωστική αξιολόγηση θα μπορούσαμε να την αποκαλούμε και με τους όρους αρχική και προκαταρκτική. Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και επιτυγχάνεται κατά τη διάρκεια της πειραματικής πράξης ώστε ο εκπαιδευτικός να βεβαιώνεται ότι η πορεία διδασκαλίας που ακολουθήθηκε είναι η ορθή, είτε στο τέλος της διδασκαλίας ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει συνολική άποψη για το επίπεδο των γνώσεων που κατέκτησαν οι μαθητές (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Θέτουμε παιδαγωγικούς στόχους μέσω ενός συγκεκριμένου προγράμματος διδασκαλίας και διαπιστώνουμε κατά πόσο και πώς επιτεύχθηκαν από το μαθητή. Μέσω αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι σε θέση ο ίδιος ο μαθητής να γνωρίζει τα στάδια της προόδου του και ποιες δυσκολίες συνάντησε κάθε φορά, αν υπάρχουν κενά ή αδυναμίες. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαπιστώσει κατά πόσο υλοποιείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζει και αν είναι ρεαλιστικοί και πραγματοποιήσιμοι οι στόχοι που θέτει (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Προκειμένου να αποδώσει αυτή η μορφή αξιολόγησης απαιτείται άμεση ανατροφοδότηση για την κάλυψη των κενών και την αντιμετώπιση των δυσκολιών μιας διδασκαλίας σε σύντομο χρονικό διάστημα ώστε να προκύψει θετικό αποτέλεσμα (Αθανασίου, 2003). Κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης στη διδασκαλία χρησιμοποιείται και η συγκριτική αξιολόγηση για την επίσημη αποτίμηση της προόδου του μαθητή και επιδιώκεται η κατάκτηση της αυτογνωσίας για όσα ήδη γνωρίζει ο μαθητής και όσα είναι σε θέση να κατακτήσει στο μέλλον. Σε κάθε περίπτωση η αξιολόγηση πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσο ανατροφοδότησης και υγιούς αντιμετώπισης των αδυναμιών και λαθών του μαθητή (Tomlinson, 2010).

- *Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το τελικό προϊόν της μάθησης.* Το περιεχόμενο της μάθησης διαφοροποιείται σε σχέση με το γνώσεις, τις δεξιότητες, τις έννοιες, τη μεθοδολογία και τα υλικά που επιλέγει να συμπεριλάβει ο

εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του. Ο εκπαιδευτικός αποφεύγει τη μονομέρεια της εφαρμογής μιας μεθόδου και χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων, προκειμένου να επιτύχει τη βέλτιστη επεξεργασία των περιεχομένων (Tomlinson, 2010). Η διαφοροποίηση στη διαδικασία αναφέρεται στην εφαρμογή εναλλακτικών δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν και αξιοποιούν τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών. Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας αποδεικνύει την ποιότητα της αποκτηθείσας γνώσης που αποκομίστηκε κατά τη διδασκαλία και παρουσιάζονται οι τρόποι για περαιτέρω διερεύνηση της (Tomlinson, 2010). Σχετικά με τη διάρθρωση της διδασκαλίας, ο Κανάκης προτείνει για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση την ακόλουθη διάρθρωση των φάσεων της: α) προβληματισμός–παράθεση, β) προσφορά-πρόσκτηση, γ) επεξεργασία, δ) επανάληψη- εξάσκηση, ε) εφαρμογή και μεταβίβαση μάθησης, στ) αξιολόγηση. Η διάταξη των φάσεων είναι κυκλική. Σημαντική ακόμη είναι η διαφοροποίηση των μέσων όπου παρατηρείται η χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων αλλά και στους διαφορετικούς τρόπους χρήσης του ίδιου μέσου (Tomlinson, 1999,2010).

- *Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία ανάλογα με τη δυναμική τους* (Βαλιαντή & Νεοφύτου 2017). Ο εκπαιδευτικός σέβεται το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή και διαμορφώνει αντίστοιχα τη διδασκαλία του (Tomlinson, 2010). Συγκεκριμένα ο δάσκαλος φροντίζει ώστε ο μαθητής να ασχοληθεί με κάποιο θέμα που του προκαλεί το ενδιαφέρον και να καλύπτει τις ατομικές του ανάγκες. Ο δάσκαλος επίσης, παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να προσαρμόσει τις διδακτικές ενέργειες στο επίπεδο και τις ικανότητές του. Ακόμη ο εκπαιδευτικός διεγείρει την προσοχή του μαθητή και μεταδίδει με όσο το δυνατόν πιο προσιτό τρόπο το στόχο της διδασκαλίας. Παράλληλα, παρέχει ερεθίσματα για ανάκληση χρήσιμων γνώσεων που θα βοηθήσουν στην αφομοίωση της νέας ύλης. Οδηγίες παρέχονται μόνο στην περίπτωση που καταστεί ανάγκη ενώ στόχος του δασκάλου είναι να εργαστεί μόνος του ο μαθητής. Δίνονται εναλλακτικοί τρόποι κωδικοποίησης και ενθαρρύνεται σε κάθε του βήμα ο μαθητής ώστε να χρησιμοποιήσει στο έπακρο τις γνώσεις και τις δυνάμεις του (Βαλιαντή 2015). Η μεταγνώση είναι ένας ακόμη στόχος του δασκάλου καθώς φροντίζει ώστε να καταλάβει ο μαθητής πως μαθαίνει και να θέσει σε εφαρμογή αυτά που κατακτήθηκαν (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2010). Με τη διαφοροποιημένη μορφή διδασκαλίας ο δάσκαλος έχει στη διάθεση του περισσότερο χρόνο για κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

- *Στην αίθουσα διδασκαλίας που εφαρμόζεται η διαφοροποίηση στη μαθησιακή διαδικασία επικρατούν σχέσεις υγιούς συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.* Βασικός είναι ο ρόλος τόσο του εκπαιδευτικού που σχεδιάζει τη μάθηση όσο και

των μαθητών ου συμβάλλουν δημιουργικά στην οικοδόμησή της. Εκπαιδευτικός και μαθητές συνεργάζονται στον προγραμματισμό, στον καθορισμό των στόχων, στην ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν και προβαίνουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν άλλοτε ολόκληρη την τάξη και άλλοτε ένα συγκεκριμένο μαθητή. Η τάξη είναι μαθητοκεντρική και ο χρόνος, τα υλικά και οι δραστηριότητες είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών και στοχεύουν στην επίτευξη τόσο των ομαδικών όσο και των ατομικών στόχων (Tomlinson, 2010). Ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να εξατομικεύσει τη βοήθειά του προς τους μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή ενώ στοχεύει στην προσπέλαση των δυσκολιών και την ενίσχυση των προσπαθειών προς τη μάθηση του κάθε μαθητή, χωρίς εξαιρέσεις, διακρίσεις ή απορρίψεις. Ταυτόχρονα, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης παρωθούνται ώστε να εμπλέκονται σε ενδιαφέροντα και καινούργια μαθησιακά αντικείμενα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

- *Κατά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση προωθείται τόσο η ατομική όσο και η ομαδική εργασία* (Tomlinson, 2010). Οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή διαδικασία μόνο ως ατομική υπόθεση αλλά ως μια διαδικασία η οποία επιτυγχάνεται από τη συμμετοχή και των άλλων ατόμων. Επικρατεί η διαμαθητική επικοινωνία που προϋποθέτει ισότιμη επικοινωνία και εκλείπει η δασκαλοκεντρική που είναι ιεραρχικής φύσης. Οι μαθητές επιθυμούν να προσφέρουν στο κοινό έργο, εργάζονται συλλογικά και αποκτούν σταδιακά την αυτονομία τους (Ματσαγγούρας, 2008). Στην τάξη όπου όλοι οι μαθητές εργάζονται σύμφωνα με τις δυνατότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους δημιουργείται μια προωθητική δυναμική στις διαπροσωπικές σχέσεις η οποία εκφράζεται μέσα από δραστηριότητες αλληλοβοήθειας και αλληλο-ανατροφοδότησης. Στην αίθουσα που γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας κάθε άτομο-μέλος της ομάδας βιώνει την επιτυχία μόνο όταν όλα μέλη της ομάδας επιτυγχάνουν. Στα πλαίσια της συνεργασίας που αναπτύσσεται επικρατεί η αποδοχή, η ενθάρρυνση, ο αλτρουισμός, η εμπιστοσύνη και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ατόμων μέσα από τον καθορισμό του έργου (Ματσαγγούρας, 2008).

- *Προκειμένου η διδασκαλία να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών εφαρμόζονται ευέλικτα μαθησιακά αντικείμενα και ποικίλες διδακτικές στρατηγικές.* Η διαφοροποίηση επιτάσσει την ευελιξία στο περιεχόμενο μάθησης είτε με κοινές εργασίες για όλους τους μαθητές είτε με συμπληρωματικές ή διαφοροποιημένες εργασίες ανάλογα με τις επιμέρους μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση παρατηρείται η αξιοποίηση εργασιών διαβαθμισμένης δυσκολίας (Tomlinson, 2010).

4.4 Μορφές διαφοροποίησης στην πειραματική και διδακτική διαδικασία

Με κριτήριο την επίδοση χρησιμοποιήθηκαν δύο μορφές διαφοροποίησης, το streaming και το setting. Συγκεκριμένα με βάση το streaming οι μαθητές χωρίζονται ανάλογα με την επίδοσή τους και εργάζονται για όλα τα μαθήματα σε ομάδες με σταθερή σύνθεση. Σε σχέση με το setting οι μαθητές κατατάσσονται σε ομάδες με κριτήριο και πάλι την επίδοση αλλά οι ομάδες είναι ανομοιογενείς. Σύμφωνα με τον Hopf (1982) και οι δύο αυτές μορφές διαφοροποίησης που έχουν χρησιμοποιηθεί με κριτήριο την επίδοση, το streaming και το setting δεν εκπλήρωσαν τις προσδοκίες και δεν έχουν επιφέρει να αναμενόμενα αποτελέσματα. Διαπιστώθηκε μάλιστα ότι στις ομοιογενείς ομάδες μαθητών με κριτήριο ένταξής τους την επίδοση, τα αποτελέσματα δεν ήταν ενθαρρυντικά για τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων μάθησης (Hopf, 1982). Έτσι, αναγνωρίζονται ως βασικές μορφές διαφοροποίησης, η «εξωτερική» και η «εσωτερική» διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα:

α) Η *Εξωτερική διαφοροποίηση*, αναφέρεται στους τύπους σχολείων, τις βαθμίδες και τις τάξεις. Οι ομάδες των μαθητών διδάσκονται χωριστά η μία απ' την άλλη και η εξωτερική διαφοροποίηση εφαρμόζεται είτε ανάμεσα σε σχολεία (διασχολικά), είτε ανάμεσα σε τάξεις στο ίδιο σχολείο (ενδοσχολικά) (Βαστάκη, 2010). Οι μαθητές εντάσσονται σε ομάδες με αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία είναι ευδιάκριτα και αποκλείουν τη σχετικότητα και το ενδεχόμενο του λάθους, όπως την ηλικία, το φύλο ή το θρήσκευμα. Τα κριτήρια διαφοροποίησης είναι καλό να παραμένουν σταθερά στο χρόνο ώστε να προσαρμόζονται και να εργάζονται σε συγκεκριμένο πεδίο οι μαθητές. Η εξωτερική διαφοροποίηση επιτυγχάνεται με τη χρήση πολλαπλών κριτηρίων είτε αλληλοσυμπληρούμενων είτε συγκρουόμενων (Hopf, 1982).

Το «Σύστημα των Παράλληλων Ομάδων» (streaming) και το «Σύστημα των κινητών ομάδων» -όπου γίνεται διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους σε κάθε μάθημα- είναι οι συνηθέστερες μορφές «εξωτερικής διαφοροποίησης». Κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ανάλογα με το μαθησιακό αντικείμενο μετακινούνται στις ομάδες (Βαστάκη, 2010).

β) Η *Εσωτερική διαφοροποίηση*, αναφέρεται στην οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Hopf, 1982). Οι μαθητές διδάσκονται σε μικρότερες ομάδες, τριών ή τεσσάρων ατόμων, επεξεργάζονται ένα θέμα και παραμένουν στον ίδιο χώρο. Τα κριτήρια της ομαδοποίησης είναι δυνατόν να ποικίλουν και μπορεί να έχουν ως αναφορά τους τη γειτνίαση, την ψυχοκινητική ανάπτυξη, την τυχαία κατανομή, τη νοητική ανάπτυξη, το

πολιτιστικό υπόβαθρο, την προσωπική προσαρμογή ή και το ενδιαφέρον των μαθητών (Τριλιανός, 2013). Γίνεται ακόμη ιδιαίτερη μνεία στον τρόπο αντιμετώπισης και προσέγγισης των ατομικών διαφορών και των μαθησιακών δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία και παρέχονται οι κατάλληλες συνθήκες για τη λήψη των απαραίτητων μέτρων. Η εσωτερική διαφοροποίηση αντιμετωπίζει τις προκύπτουσες ανάγκες ή τα προβαλλόμενα ενδιαφέροντα των μαθητών, στοχεύοντας στην παραγωγή του μέγιστου μαθησιακού αποτελέσματος. Επομένως, διαφαίνεται ότι η εσωτερική διαφοροποίηση λειτουργεί ενισχυτικά και ανατροφοδοτικά ενώ σε καμία περίπτωση δεν είναι επιλεκτική. Έτσι διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για ανάπτυξη της αυτονομίας, της υπευθυνότητας και της αυτενέργειας των μαθητών (Βαστάκη, 2010).

Μια άλλη σημαντική διάκριση μορφών της διαφοροποίησης είναι αυτή που αναφέρεται στην «οργανωτική» και τη «διδασκτική» διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα:

α) Η «οργανωτική» διαφοροποίηση διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική. Η εξωτερική οργανωτική διαφοροποίηση αφορά την οργανωτική δομή της εκπαίδευσης και προτάσσει τη δημιουργία μεγάλων ομοιογενών ομάδων-σχολεία, τάξεις, τμήματα- με κριτήριο κατάταξης το φύλο και η σχολική επίδοση. Η εξωτερική διαφοροποίηση διακρίνεται στη «διασχολική» - δημιουργία διαφορετικών τύπων σχολείου-και «ενδοσχολική»- οι μαθητές κατατάσσονται στις τάξεις του σχολείου με βασικό κριτήριο την ηλικία- εξωτερική διαφοροποίηση. Η εσωτερική διαφοροποίηση είναι συναφής με την ενδομηματικής εσωτερικής διαφοροποίησης σε μικρο-ομάδες. Ο εκπαιδευτικός της τάξης στοχεύει στη δημιουργία ομοιογενών ή ανομοιογενών μαθητικών μικρο-ομάδων των 2-6 μαθητών, που δραστηριοποιούνται με σκοπό να ολοκληρώσουν κάποια εργασία με τη διακριτική παρουσία του.

β) Η «διδασκτική» μορφή διαφοροποίησης αναφέρεται στις διδακτικές ενέργειες και τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού μιας τάξης σε σχέση με τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος και τη διδακτική μεθοδολογία (Ματσαγγούρας, 2008).

Η διαφοροποίηση είναι «οργανωτική στρατηγική» και «παιδαγωγική διαδικασία» η οποία παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή για επίτευξη των μαθησιακών στόχων και κάλυψη των ατομικών μαθησιακών του αναγκών και ενδιαφερόντων. Η «οργανωτική διάσταση» της διαφοροποίησης αναφέρεται στην οργάνωση του χώρου της τάξης, στην επιλογή της διδακτικής μεθοδολογίας, της ποιότητας και ποσότητας των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων, καθώς και τη μορφή αξιολόγησης. Η «παιδαγωγική μορφή» της διαφοροποίησης αναφέρεται σε μορφές της διαφοροποίησης που αφορούν τους σκοπούς και τους στόχους, τα περιεχόμενα διδασκαλίας, τα μέσα διδασκαλίας, το επίπεδο επικοινωνίας

και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, την αξιολόγηση και την τελική ανατροφοδότηση (Κουτσελίνη, 2008).

4.5 Προϋποθέσεις αξιοποίησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Οι προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που είναι δυνατόν να επιφέρουν ένα θετικό αποτέλεσμα στην πειραματική διαδικασία είναι αρκετές και έχουν ιδιαίτερη αξία για όλα τα μέλη που απαρτίζουν την πειραματική κοινότητα (Κουτσελίνη, 2008). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι μια έτοιμη συνταγή προς εφαρμογή αλλά μια πολυσύνθετη και απαιτητική διδακτική πρακτική που προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό άρτια κατάρτιση και πλήρη γνώση τόσο της θεωρητικής προσέγγισης όσο και της πρακτικής εφαρμογής της διαφοροποίησης. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η συνεχή και καλά οργανωμένη επιστημονική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης (Tomlinson, 2005). Παράλληλα, είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς η παροχή κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού, δραστηριοτήτων, βιβλίων, εργασιών και λοιπών διδακτικών μέσων (Βαλιαντή και Κουτσελίνη, 2008).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός που σκοπεύει να εφαρμόσει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στην πράξη θα πρέπει να ανανεώσει τον παιδαγωγικό και διδακτικό τρόπο σκέψης του και να είναι διατεθειμένος να αφιερώσει αρκετό χρόνο και να καταβάλει σημαντική προσπάθεια προκειμένου να αντεπεξέλθει στις προκύπτουσες απαιτήσεις (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Προκειμένου να επιτευχθεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητο να βασίζεται το πρόγραμμα διδασκαλίας σε ένα καλά δομημένο σχέδιο που θα καλύπτει τόσο τις θεωρητικές παραμέτρους όσο και τις πρακτικές ανάγκες. Ακόμη, είναι σημαντική η συνεχής ενημέρωση, παρακολούθηση και ενίσχυση του προγράμματος διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ύπαρξη οραματισμού για την εκπαίδευση, η αναθεώρηση και η συνεχής αναζήτηση της παιδαγωγικής και διδακτικής φιλοσοφίας. Επιπλέον, απαραίτητος κρίνεται ο σαφής καθορισμός των στόχων και των κριτηρίων διαφοροποίησης των μαθητικών αναγκών καθώς και η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος και η διαρκής αξιολόγησή της διδασκαλίας. (Ματσαγγούρας, 2008).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην σύγχρονη πειραματική πραγματικότητα προϋποθέτει ένα σύγχρονο, ευέλικτο και μετανεωτερικό Αναλυτικό Πρόγραμμα στο οποίο αναγνωρίζεται η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητή, γνώσης και εκπαιδευτικού κάτι το οποίο άλλωστε αποτυπώνεται στην έννοια ‘μαθησιακή διαδικασία’ και

όχι ‘διδασκαλία’ όπως ήταν μέχρι πρότινος. Δεν υφίσταται διαφοροποίηση των μεθόδων και των πρακτικών διδασκαλίας σε ένα σχολείο που δεν είναι ανοιχτό και ευέλικτο με εκπαιδευτικούς άριστα καταρτισμένους, με έντονο το στοιχείο του επαγγελματισμού και με ευελιξία και διορατικότητα για αναπροσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με τις προκύπτουσες ανάγκες (Κουτσελίνη, 2008).

Για την Tomlinson σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι αντιμετώπιση της χρονικής πίεσης και η δυνατότητα επέκτασης του ωρολογίου προγράμματος προκειμένου να συνεχίζεται απερίσπαστα η λειτουργία του προγράμματος. Παράλληλα, είναι σημαντική η ύπαρξη και χρήση ποικίλων και αξιόλογων διδακτικών εγχειριδίων για κάθε γνωστικό αντικείμενο (Tomlinson, 2010). Για την αξιολόγηση του προγράμματος διδασκαλίας το portfolio προόδου για κάθε μαθητή είναι χρήσιμο, καθώς αποτελεί μια συλλογή των έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση κάποιο στόχο. Με το Φάκελο εργασιών του μαθητή στοχεύουμε στο να προσδιοριστεί η εξελικτική πορεία του μαθητή και να παρουσιαστεί ο προγραμματισμός, ο στοχασμός, η τάση αυτοκριτικής και η αυτό-ρύθμισή του μαθητή, καθώς και η διαλεκτική του σχέση με το αντικείμενο μελέτης και τους εταίρους στη συνεργασία, συμμαθητές και δάσκαλο (Griva, & Κοφου, 2017). Επιβάλλεται ακόμη, η μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη, ώστε να αυξηθεί ο ζωτικός χώρος δράσης και κίνησης του κάθε μαθητή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Η διαρκής προσπάθεια του εκπαιδευτικού για ενημέρωση των γονέων σχετικά με τους λόγους εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ιδιαίτερος σημαντική για τη στήριξη και ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος (Tomlinson, 2010).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση προκειμένου να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα θα πρέπει να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο ισορροπημένου και καλού επιπέδου επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Η ύπαρξη σεβασμού για το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση της εργασίας κάθε μαθητή, η παροχή ίσων ευκαιριών, η ενθάρρυνση, η παρώθηση, η σαφήνεια στη διατύπωση των στόχων και η ανταπόκριση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή οδηγούν ασφαλέστερα στην επίτευξη των μαθησιακών και διδακτικών στόχων. Η εναλλακτική μάθηση μέσα από διερευνητικές, ανακαλυπτικές και συμμετοχικές διδακτικές διαδικασίες αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες για μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της μάθησης (Μαυροσκούφης, 2014).

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα επιτάσσουν την ανάγκη όχι απλά της στελέχωσης με σκοπό την άσκηση διοικητικών καθηκόντων αλλά και την αποτελεσματική

εκπλήρωση του πολυδιάστατου ρόλου της ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Η επιτυχία της σχολικής μονάδας και ως εκ τούτου όλων των μελών της, όπως αποδεικνύεται και από την πειραματική έρευνα, επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το ρόλο του διευθυντή της (NCSL, 2007).

Στη σχολική μονάδα εκείνη κατά την οποία επιτυγχάνονται υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα αναδεικνύεται ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας ο οποίος με ικανότητες, δεξιότητες και αφοσίωση ενισχύει τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Ωστόσο ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην άσκηση παιδαγωγικής ή διδακτικής ηγεσίας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας του οποίου πρωταρχικός στόχος είναι η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση μέσω της επιτυχούς διδασκαλίας και μάθησης και συνεπακόλουθα όπως αποδεικνύεται άλλωστε και ερευνητικά της μεγιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hallinger, 2005·Leithwood, Patten & Doris, 2010·Stronge, Richard & Catano, 2008). Η αποτελεσματική διεκπεραίωση του παιδαγωγικού ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στοιχειοθετείται στη βάση υποστήριξης ενός κοινού οράματος για τη σχολική μονάδα όπου θα διαμορφώνονται συνεργατικές και συμμετοχικές διαδικασίες με προτεραιότητα στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και στην ποιοτική διδασκαλία και μάθηση (Aas & Brandmo, 2016·Πασιαρδή & Σαββίδης, 2016).

Ο σχολικός ηγέτης αποτελεί τον βασικό φορέα αλλαγής τόσο με την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων όσο και με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων εξασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας (Hargreaves & Harris, 2015).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να προωθήσει την εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων ασκώντας το έργο της ηγεσίας με τρόπο που να υποστηρίζει, να δημιουργεί όραμα και να παρωθεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργού δράσης (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016). Βασικός άξονας των επιδιώξεων της σχολικής ηγεσίας στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι η συνεχής βελτίωση του σχολείου αλλά και των επιδόσεων των μαθητών (Schleicher, 2012). Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε επίπεδο σχολείου και περιφέρειας οι ηγέτες είναι δυνατόν να υποστηρίζουν με τον καλύτερο τρόπο την τη διαφοροποίηση στην πράξη. Βασική προϋπόθεση για αυτό αποτελεί η επαρκής και σε βάθος κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να την παρουσιάσουν με απόλυτη σαφήνεια στους εκπαιδευτικούς και να πεισθούν για την αποτελεσματικότητά της (Tomlinson, 1999).

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει επίσης να καλλιεργεί και να προωθεί διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση με ευελιξία, δημιουργικότητα και επιλογή και να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη υψηλής ποιότητας καθώς και χρόνο για να συνεργαστεί, σχεδιασμό και να εφαρμογή της διαφοροποίησης (Tomlinson, 1999· Koutselini, 2014). Σημαντική επίσης, κρίνεται η τακτική επικοινωνία του ηγέτη της σχολικής μονάδας με τους γονείς των μαθητών αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς η διαφοροποίηση απαιτεί «ανοικτότητα» του σχολείου και ευρεία συνεργασία με φορείς και την κοινωνία, προκειμένου να γίνει αποδεκτή η εφαρμογή της, να κατανοηθεί το περιεχόμενό της, να υλοποιηθεί και να επιφέρει αποτελέσματα. Ο δυναμικός ρόλος του ηγέτη που υποστηρίζει τη διαφοροποίηση εμπιστεύεται το προσωπικό του σχολείου, αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς ως αυτόνομες προσωπικότητες, τους εμπλέκει όλους στη διαδικασία εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και είναι αρωγός στο σχεδιασμό και την προετοιμασία της σχολικής αίθουσας (Allan & Tomlinson, 2000).

Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναφέρουν ως απαραίτητη τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, την ανταπόκριση στις αυθεντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, την παροχή της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, την παιδαγωγική διαχείριση των υλικοτεχνικών μέσων και του ωρολογίου προγράμματος καθώς και την προστασία από εξωτερικές παρεμβάσεις και την υποστήριξη στις περιπτώσεις αμφισβήτησης, τη φροντίδα για τον εκπαιδευτικό σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, την παροχή δυνατοτήτων ανάπτυξης αυτού, τη μετριοπάθεια-ενδυνάμωση και την ανάδειξη ηγετών μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία ισχυρής κουλτούρας εντός της σχολικής μονάδας (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016).

Είναι σαφές ότι η αλλαγή αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση που απαιτεί αφοσίωση, πίστη, άμεση εμπλοκή, συστηματικό τρόπο και διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος και κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Tomlinson, 1999). Η ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού για τον επαναπροσδιορισμό, την ευελιξία και την αναπροσαρμογή των διδακτικών διαδικασιών με την υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικής σημασίας και φαίνεται να επιφέρει σημαντικά οφέλη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της πειραματικής κοινότητας (Koutselini, 2014).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018b) την ανάγκη συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αναγνώρισης του έργου τους σε ένα κλίμα σχολικής μονάδας όπου θα ενυπάρχει το στοιχείο της

αλληλεπίδρασης και της επιδίωξης επίτευξης κοινού στόχου. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην επιλογή καινοτόμων προγραμμάτων και τους ικανοποιεί μια κουλτούρα σχολικής μονάδας με χαρακτηριστικά συμμετοχικής ηγεσίας (Hoy & Miskel, 2005). Το συνεργατικό κλίμα της σχολικής μονάδας όπως διαμορφώνεται από τον διευθυντή της ενθαρρύνει τα μέλη του για επικοινωνία, συντονισμό, ανταλλαγή απόψεων, επίλυση προβλημάτων και ενίσχυση της επιτυχίας (Dean, 1999). Η συνεργατική κουλτούρα όπως καταδεικνύεται και ερευνητικά οδηγεί σε υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των συναδέλφων, σε επαγγελματική ικανοποίηση, βελτίωση της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων της για όλα τα μέλη της πειραματικής κοινότητας καθώς και σε διαχρονική διατήρηση αυτών των αλλαγών (Waldron and McLeskey, 2010).

Ερευνητικά δεδομένα αποτυπώνουν ως βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη της σχολικής μονάδας τη συνεργασία, την πειραματική εμπειρία και το επικοινωνιακό ταλέντο (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018b). Ο διευθυντής αποτελεί εξαρχής το πρότυπο στο χώρο της σχολικής μονάδας για διδακτικά, παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά ζητήματα, είναι εμπυχωτής όλων, κυρίως των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, διευκολύνει την επικοινωνία του διδακτικού προσωπικού μεταξύ τους καθώς και με άλλους φορείς, παρέχει συγκεκριμένες διδακτικές και παιδαγωγικές οδηγίες στους εκπαιδευτικούς καθώς και στους γονείς και τους ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιούν τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα τους, ώστε να πετύχουν μία αποτελεσματική διδασκαλία (Κατσαρός, 2008· Σαϊτής, 2012).

Ο ρόλος της ηγεσίας στην επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική πράξη είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016). Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας θα επιδιώξει να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, θα λειτουργήσει επικουρικά στη βελτίωση ή συντήρηση των υπάρχουσών δομών και θα φροντίσει για την παροχή των μέσων και των πόρων που απαιτούνται για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών. Άλλωστε η διαθεσιμότητα, η ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού στην αίθουσα, η ορθή χρήση των μέσων και των υλικών από εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την εισαγωγή καινοτομιών και τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Πασιαρδή & Σαββίδης, 2016).

Βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη είναι η προτροπή επίτευξης κοινών, σαφών και συγκεκριμένων στόχων και η δυνατότητα μετάδοσης οράματος στους εκπαιδευτικούς (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018b). Ο διευθυντής είναι κυρίως το άτομο που αποτελεί την κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας, που θα δώσει το έναυσμα για κοινή δράση, που θα θέσει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σαφείς και καθορισμένους

στόχους προκειμένου να επιτύχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ώστε να αναδείξει τη σχολική μονάδα σε παράγοντα αλλαγής των εκπαιδευτικών δρώμενων (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016· Robinson et. al, 2008).

Είναι επίσης, καθοριστικής σημασίας η ανάγκη επιβράβευσης και αναγνώρισης της αξίας του έργου που επιτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά του ηγέτη της σχολικής μονάδας (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018b). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου οφείλει ή τουλάχιστον δεν πρέπει να είναι μέσο άσκησης πειθαρχικού ελέγχου και επιβολής κυρώσεων αλλά απόρροια συλλογικής ευθύνης, απολογισμού και κριτικής στοχεύοντας στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:104-112).

Είναι ακόμη απαραίτητη από την πλευρά του ηγέτη της σχολικής μονάδας η ανάγκη επίδειξης ευελιξίας στις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των μελών του σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Νεοφύτου (Neophytou, 2013a, 2013b), στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο χαρακτήρας και η αποστολή του οργανισμού είναι ανθρωποκεντρική και το έργο ανάγεται σε 'λειτουργήμα' ελλοχεύει ο κίνδυνος παραγκωνισμού της 'προσωπικότητας' των εργαζομένων και η αντιμετώπιση τους ως 'περσόνες' με σκοπό τη διεκπεραίωση και επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Σε αυτή την περίπτωση καταστρατηγούνται τα κίνητρα και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών μη λαμβάνοντας ικανοποίηση από το έργο τους. Ο εκπαιδευτικός που καλείται να εφαρμόσει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αναγνωρίζει τους μαθητές ως αυτόνομες προσωπικότητες με τη ξεχωριστή βιογραφία τους (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015) αντιστοίχως και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να νοείται ως μοναδικό και ανεπανάληπτο πρόσωπο και να αναγνωρίζονται οι ανάγκες, οι επιθυμίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015· Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016).

Η διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος για την εισαγωγή της διαφοροποίησης αποτελεί βασική προϋπόθεση (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018b). Η σχολική μονάδα θα πρέπει να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο στο οποίο ευνοείται η συνεργασία, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αλληλεπίδραση και υποστήριξη αλλαγών και καινοτομιών (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Η ανάγκη προγραμματισμού του έργου του ηγέτη της σχολικής μονάδας, η ευέλικτη διαχείριση του χρόνου και των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ανάγκες των μελών της σχολικής μονάδας αποτελούν προαπαιτούμενα για την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και της διαφοροποίησης (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018b). Η ορθή

διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, των σχολικών δράσεων και του διαθέσιμου χρόνου αποτελούν στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Απαραίτητη ωστόσο είναι η ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η παροχή δυνατοτήτων ενίσχυσης και επαγγελματικής ανάπτυξης από μέρους της σχολικής ηγεσίας (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018b). Είναι σημαντικό ο διευθυντής να αναλαμβάνει τα ηνία, το ρόλο του μέντορα και να συνεργάζεται με εξωτερικούς φορείς προκειμένου να παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ενδοσχολικής επιμόρφωσης με την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων βάσει των ατομικών αναγκών των μελών και του γενικότερου προφίλ του σχολείου (Pashiardis, 2014α, 2014β·Koutselini, 2014).

Είναι λοιπόν σαφές ότι οι προκλήσεις και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής και πειραματικής πραγματικότητας επιτάσσουν την ανάγκη αναπροσαρμογής και ενδυνάμωσης του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην πορεία επιτέλεσης του πολυσύνθετου έργου του.

4.6 Εμπόδια στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Δεδομένης της ευρείας διάδοσης της έννοιας της διαφοροποίησης, ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, κυρίως μέσω των επιστημονικών συνεδρίων, των επιστημονικών άρθρων και των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν επιχειρήσει να διαφοροποιήσουν με κάποιον τρόπο τη διδασκαλία τους χωρίς ωστόσο να υπάρχει συστηματικός τρόπος προσέγγισης της διαφοροποίησης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) αλλά μια περιστασιακή διαφοροποίηση στόχων και δραστηριοτήτων. Η προσαρμογή της διδασκαλίας τους αφορά κυρίως τον αριθμό των ασκήσεων ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο και τη μείωση του βαθμού επίσημου Αναλυτικού προγράμματος (De Neve, Devos & Tuytens, 2015· Smit & Humpert, 2012).

Η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, το ωρολόγιο πρόγραμμα, ο φόβος να εφαρμόσουν κάτι καινούργιο, η εξειδικευμένη γνώση που απαιτείται, η έλλειψη υποδομών, μέσων, υλικών και χώρων, η μη επαρκής εμπειρία και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι δυνατόν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην εφαρμογή οποιαδήποτε καινοτόμου δράσης και υιοθέτησης εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης (Καραμπέτσου, 2017:133). Έρευνες έχουν δείξει ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δε γνωρίζει πως να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία και επί της ουσίας δεν κατέχει το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποίησης (Callahan, Tomlinson, Moon, Brighton & Hertberg, 2003·Βαλιαντή, 2015). Ακόμη όμως και στην περίπτωση που γνωρίζουν τον τρόπο εφαρμογής της διαφοροποίησης σε τάξεις μικτής ικανότητας αντιμετωπίζουν συχνά

δυσκολίες (Roy, Guay, Valois, 2012). Σε έρευνες αναφέρεται συχνά ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση συναντούν δυσκολίες στην ευέλικτη ομαδοποίηση και στους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης (Santangelo & Tomlinson, 2012· Smit & Humpert, 2012). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο έργο τους εξαιτίας (Βεργίδης, 2008) του μεγάλου αριθμού μαθητών ανά τάξη αλλά και της πειραματική εφαρμογής των γονέων σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση.

Ως βασικά εμπόδια στην εφαρμογή της διαφοροποίησης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας, το φόρτο εργασίας, τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη, την έλλειψη υποδομών και υποστηρικτικών μέσων, την ελλιπή και συνεχή γνώση αλλά και την απουσία κινήτρων (Chan, Chang, Westwood & Yuen, 2002·Scott, Vitale & Masten, 1998· Westwood, 2002·Nicolae, 2013·Tobin & Tippett, 2013· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017·Sakellariou, Mitsi & Konsolas 2018a). 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).

Έρευνα του Resnik (1996) που διεξήχθη σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση διατυπώνει την αναφορά των συμμετεχόντων σε ελλείψεις βασικών υλικών όπως βιβλία εργασιών, δραστηριότητες, μέσα κ.α. αλλά τον προβληματισμό τους σχετικά με τον περιορισμένο διατιθέμενο χρόνο για προγραμματισμό της εργασίας τους. Επίσης, στην έρευνα επισημάνθηκε η μη ικανοποιητική στήριξη της προσπάθειας των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς φορείς και εκπαιδευτικές ή άλλες υποστηρικτικές δομές. Η παραπάνω έρευνα καταδεικνύει τα προβλήματα που αφορούν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις με μαθητές με ειδικές ανάγκες ωστόσο πληθώρα μελετών περίπτωσης αναφέρουν τα ίδια προβλήματα και σε τάξεις γενικής αγωγής με μαθητές μεικτών ικανοτήτων (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Όπως ο μαθητής στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αντιμετωπίζεται ως αυτόνομη προσωπικότητα, ως μοναδικό και ανεπανάληπτο ον έτσι θα πρέπει να θεωρείται και ο εκπαιδευτικός (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Η επιλογή καινοτόμων και εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών καθώς και η καλλιέργεια και ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων δεν

είναι δυνατόν να επιβληθεί από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή από την ισχύουσα πειραματική πολιτική αλλά θα πρέπει να είναι προϊόν προσωπικής αναζήτησης και προβληματισμού. Η αναπροσαρμογή και ο εμπλουτισμός της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού και το «διδασκτικό προφίλ» του θα πρέπει να ανανεώνεται και να αναδιαμορφώνεται προκειμένου να ανταποκρίνεται στα απαιτήσεις των καιρών και να επιτρέπει τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία (Βαλιαντή, 2015). Η διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πράξη απαιτεί από μέρος του εκπαιδευτικού επαγρύπνηση και δυναμική προσαρμογή της διδακτικής πρακτικής μέσω της συνεχούς αξιολόγησης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδα, η υπάρχουσα νομοθεσία, οι δυνατότητες και οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος περιορίζουν σημαντικά σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς την εφαρμογή της διαφοροποίησης (De Neve et al., 2015· Smit & Humpert, 2012). Η έλλειψη κινήτρου, επίσης, είναι ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποίησης, δεδομένο το οποίο επιβεβαιώνεται και ερευνητικά από την Adlam (2007) επισημαίνοντάς το ως μια βασική προϋπόθεση.

Οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν δυσκολίες λόγω του βεβαρημένου προγράμματος και των απαιτήσεων του Αναλυτικού προγράμματος ενώ οι νηπιαγωγοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας, όπως αυτό καταγράφεται ερευνητικά. Η πλειονότητα των δασκάλων αναφέρεται στον όγκο της ύλης και το πλήθος των απαιτήσεων που απορρέουν από το αναλυτικό πρόγραμμα (Sakellariou, Mitsi & Konsolas 2018a·Skaalvik & Skaalvik, 2010). Βασικές άλλωστε αιτίες για τη δυσκολία υιοθέτησης καινοτόμων προγραμμάτων, εφαρμογής εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών αλλά και διαμόρφωσης στρεσογόνων επαγγελματικών συνθηκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το επιβαρυσμένο πρόγραμμα και οι απαιτήσεις της διδασκαλίας (Pines, 1996 ·Maphalala, 2014). Για τις νηπιαγωγούς το αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται ότι έχει διευρυνθεί προκειμένου να αντικατοπτρίζει τις διαδικασίες σε μακροεπίπεδο αλλά και σε μικροεπίπεδο, ενώ συνδιαμορφώνεται με τις ιστορικό-πολιτισμικές επιρροές (Σακελλαρίου κ.α, 2010).

Ερευνητικά πορίσματα ανέδειξαν σε σημαντικό βαθμό την ανασφάλεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της νέας φιλοσοφίας, της διαφοροποίησης (Sakellariou, Mitsi & Konsolas , 2018a). Η ανασφάλεια και το άγχος εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων για την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο έχει αναδειχθεί ερευνητικά καθώς έχουν συχνά διαπιστώσει ότι κάποιες εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν αποδειχθεί απογοητευτικές, απατηλές και προβληματικές. Οι εκπαιδευτικοί αν και διαμορφώνουν μια θετική εντύπωση και εκδηλώνουν διάθεση να υιοθετήσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις

ωστόσο διστάζουν να τις εφαρμόσουν γιατί αναφέρουν την ανησυχία τους και αμφιβολίες για το αποτέλεσμα (Majhanovich, 2002). Η έλλειψη γνώσης για θέματα διαφοροποίησης και πρακτικής εφαρμογής της στη διδακτική διαδικασία αποτελεί την αιτία για την άρνηση, το δισταγμό ή την αδυναμία που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί (Cha & Ahn, 2014. Holloway, 2000. Wan, 2017), θέτοντας έτσι ως απαραίτητη προϋπόθεση την επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης για να αντιμετωπιστούν παρανοήσεις και δυσκολίες (Birnie, 2015·Burkett, 2013·Casey & Gable, 2012· Gregory & Chapman, 2007·Mills et al., 2014· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013· Tobin & Tippett, 2014·Wu & Chang, 2015·Κουτσελίνη, 2008·Μαβίδου, 2019).

Έρευνες επίσης, επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι οι οποίοι διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους δεν μπορούν να την εφαρμόσουν για αρκετό χρονικό διάστημα (Robinson & Maldonado, 2014·Schumm & Vaughn, 1991·Simpson & Ure, 1994·Ysseldyke, Thurlow, Wotruba & Nania, 1990·Westwood, 2001).

Μια ακόμη δυσκολία και συνάμα απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η μετουσίωση της σχολικής μονάδας σε μια παιδαγωγούσα κοινότητα όπου θα επικρατεί θετικό κλίμα μάθησης και θα κυριαρχούν αγωγικές σχέσεις συνεργασίας. Στην προκειμένη περίπτωση οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να ενισχύουν και να δέχονται τις αλλαγές με ανοικτότητα πνεύματος και όχι άκριτα να απορρίπτουν και να αντιστέκονται έναντι του νέου προκειμένου να βιώσουν το εγχείρημα αυτό ως συλλογικό και να δημιουργήσουν επιπλέον κίνητρα (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Η έλλειψη διάθεσης των εκπαιδευτικών για συνεργασία αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα δυσκολίας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018a· Σακελλαρίου & Μήτση, 2019a). Οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας συνήθως είναι περιορισμένες και υποβαθμίζονται ενώ αποκτούν πρωταρχική σημασία οι έννοιες της αυτονομίας και ανεξαρτησίας του εκπαιδευτικού (Hardgreaves, 1994). Ερευνητικά παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματικά και συναισθηματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους καθώς οι σχέσεις που επικρατούν είναι επιφανειακές και δεν εκδηλώνουν διάθεση για συνεργασία (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019a·Graves, 2001· Patterson & Rolheiser, 2004). Ο χρόνος που διατίθεται από τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού για νέες μαθησιακές δραστηριότητες είναι σημαντικός ενώ περιορίζει αρκετά τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση, τις ευκαιρίες για προβληματισμό, συζήτηση και επικοινωνία με άλλους συναδέλφους (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019a).

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι η ανάδειξη, μέσω ερευνητικών δεδομένων της γνωστικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρητική πλαισίωση και την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης αλλά η περιορισμένη εφαρμογή της στην καθημερινή διδακτική πράξη (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018a). Μεταξύ των λόγων για το χαμηλό και μέτριο επίπεδο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι συνήθως ακολουθούν τον οικείο τρόπο διδασκαλίας καθώς στην πραγματικότητα δε γνωρίζουν την πραγματική διαδικασία εφαρμογής της. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται και ερευνητικά (Yenmez & Ozpmar, 2017) καθώς διαπιστώνεται ότι απέχει σημαντικά η θεωρητική γνώση της διαφοροποίησης από την εφαρμογή στην πράξη. 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). Οι 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·Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013).

Οι δυσκολίες εφαρμογής της διαφοροποίησης στη διδασκαλία και μάθηση επιβάλλεται να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά προκειμένου να ενισχυθεί ο επιστημονικός και παιδαγωγικός διάλογος και προβληματισμός σχετικά με την περαιτέρω εφαρμογή και αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην καθημερινή σχολική πρακτική. Βασική προτεραιότητα αποτελεί η επιμόρφωση και επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης προκειμένου να εμπλουτιστούν οι γνώσεις, να αποκτηθούν δεξιότητες, να αλλάξουν αντιλήψεις και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση τους στην προώθηση νέων διδακτικών πρακτικών (Παντελιάδου, Χιδερίδου-Μανδαρή, Παπά, 2017). Η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι δυνατόν να λειτουργήσει ενισχυτικά στην αλλαγή των πεποιθήσεων και διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών (Cakir & Alici, 2009· Wan, 2016). Η βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι παραδοσιακές πρακτικές επαγγελματικής ενίσχυσης με τη μορφή συνεδρίων, ομιλιών ή μερικών εργαστηρίων, μπορεί να ενισχύει τις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών δε λειτουργεί όμως αποτελεσματικά στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών (Boyle, Lamprianoy & Boyle, 2005·Hanushek, 2005·Koellner & Jacobs, 2015). Η συνεχής ωστόσο επιμόρφωση με την εξοικείωση που θα επιφέρει στη χρήση εναλλακτικών και καινοτόμων τεχνικών και στρατηγικών είναι πιθανό να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν

τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση (Rodriguez, 2012). Οι εκπαιδευτικοί, για την κατάρτισή τους σε θέματα διαφοροποίησης, όπως αναφέρουν ερευνητικά δεδομένα, επιζητούν την επιμόρφωση (Rodriguez, 2012·Σακελλαρίου & Μήτση, 2017) και είναι πρόθυμοι να την παρακολουθήσουν (Njagi, 2014).

Ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία και μεταπτυχιακές σπουδές συνάντησαν λιγότερες δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018a). Σύμφωνα με την έρευνα της Rodriguez (2012), το εύρος των γνώσεων καθώς και η διδακτική εμπειρία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποίησης. Ερευνητικά παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές εφαρμόζουν συχνότερα τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στην καθημερινή πειραματική πράξη, κάτι το οποίο αποδεικνύει και η έρευνα του Affholder (2003), σύμφωνα με την οποία διαπιστώθηκε ότι οι διαφοροποιημένες στρατηγικές χρησιμοποιούνται από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνωρίζουν καλά το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και έχουν εκπαιδευτεί στην εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας.

Ο επαναπροσδιορισμός του συστήματος αντιλήψεων, η αναθεώρηση των πεποιθήσεων, η παροχή ευκαιριών και υποστηρικτικών δομών στους εκπαιδευτικούς και η ενίσχυση του ρόλου τους για τη προσέλαση των εμποδίων αποτελούν βασική προϋπόθεση προκειμένου να προβούν στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας τους και την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (De Neve et. al., 2015· Wan, 2016). Το σχολείο με την εφαρμογή καινοτομιών και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων δύναται να λειτουργήσει εποικοδομητικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικών και παιδαγωγικών προκλήσεων για την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση.

4.7 Η αναγκαιότητα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Ο προοδευτικά αυξανόμενος πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας θέτει άμεσα ζήτημα διαμόρφωσης διαφοροποιημένων διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πολιτικών που να αναγνωρίζουν και να στηρίζουν ουσιαστικά την πολιτισμική πολυμορφία, μέσα από έναν παραγωγικό διάλογο, ο οποίος θα προωθεί την αλληλοαποδοχή, τον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας και τη μείωση του ρατσισμού. Στη βάση της λογικής της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μάθησης, της δημιουργίας κλίματος ισότητας, της αναγνώρισης της ιδιαιτερότητας και της πολυμορφίας, της καλλιέργειας θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και της αξιοποίησης του υπάρχοντος πολιτισμικού και γλωσσικού πλούτου που φέρουν οι μαθητές καθίσταται αναγκαία η ευελιξία και αξιοποίηση

μιας ευρείας γκάμας εκπαιδευτικών σύγχρονων και καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας (Σακελλαρίου & Μήτση, 2020).

Η εκπαίδευση, ως αποτέλεσμα εγχάραξης και άσκησης πειραματικής πολιτικής μέσω του σχολείου επιτελεί το πολυδιάστατο έργο της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης στοχεύοντας στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικο-οικονομικής προόδου. Το σχολείο ως συστατικό κοινωνικής δομής αφενός αναπαράγει τις αρχές του κοινωνικού συστήματος αφετέρου προκαλεί αντιφάσεις καθώς οι κοινωνικές ανισότητες είναι δυνατόν να αναπτύσσονται και όχι απλώς να αναπαράγονται στον εκπαιδευτικό χώρο. Η ανάδειξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου έχει τις ρίζες της στις κοινωνικές ανισότητες, στη γεωγραφική διαφοροποίηση και στη διαφοροποίηση της κουλτούρας, στη διάκριση των φύλων, στη δυνατότητα προσβασιμότητας στην κοινωνία της πληροφορίας και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών καθώς και στην υπερίσχυση του οικονομικού κεφαλαίου έναντι του πολιτικού (Ασκούνη, 2007).

Τα ερευνητικά δεδομένα ήδη από τη δεκαετία του '60 επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η εκπαίδευση αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και διαφορές (Coleman, 1966: 310, 342-44). Ωστόσο η παραδοχή αυτή επαληθεύεται και από νεότερες έρευνες, ανεξάρτητα από τη χώρα και την εθνοτική ή φυλετική ή έμφυλη προέλευση (Sander & Taylor, 2012· Blanden & Machin, 2010· Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 211-17, 227-233).

Το σχολείο αναπαράγει ταξικά βασισμένες ιεραρχίες μέσα από την ενίσχυση της κυρίαρχης γλώσσας, του κυρίαρχου στυλ και των κυρίαρχων πρακτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές συνδέονται στενά με την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης. Η επιτυχία στο σχολείο δεν αποτιμάται με ουδέτερο τρόπο (Bourdieu & Passeron, 1977, όπ. αναφ. στο Flere, Krajnc, Klanjek, Musil & Kirbis, 2010: 47). Όπως ισχυρίζεται ο Bourdieu, μέσα από το θεσμό του σχολείου νομιμοποιούνται οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι προδιαθέσεις οι οποίες συνδέονται με την «κυρίαρχη» κουλτούρα, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αναπαραγωγή της άνιση κατανομής των κοινωνικών προνομίων στο πλαίσιο των κοινωνικών τάξεων (Reese, Arauz & Bazán, 2012:984). Για το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της επίδρασης της κοινωνικο-οικονομικής θέσης της οικογένειας, του αποκαλούμενου «πολιτισμικού κεφαλαίου», στη σχολική επίδοση του μαθητή ασχολήθηκαν οι Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron (1964), οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα κριτήρια για ανώτατες σπουδές είναι κυρίως κοινωνικο-οικονομικά (Fugier, 2008). Σύμφωνα με τους Bourdieu & Passeron (1977), όπ. αναφ. στο Grayson, 2004:611), οι εκπαιδευτικές ανισότητες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της άνιση κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου στην κοινωνία, με τις οικογένειες που έχουν υψηλό κοινωνικό status να θεωρούνται ισχυρότερες

σε πολιτισμικό κεφάλαιο από εκείνες που έχουν χαμηλό κοινωνικό status. Το πολιτισμικό κεφάλαιο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις προδιαθέσεις, καθώς επίσης τα εκπαιδευτικά εφόδια και προσόντα, τα οποία εκτιμώνται ιδιαίτερος σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (Bourdieu, 1986, όπ. αναφ. στο Kanno & Varghese, 2010: 313). Το πολιτισμικό κεφάλαιο σύμφωνα με τον Bourdieu (1986, όπ. αναφ. στο Gopaul, 2011:15), αναφέρεται σε μια σειρά από ιδιότητες και χαρακτηριστικά, όπως δεξιότητες της γλώσσας, πολιτισμικές γνώσεις και τρόπους συμπεριφοράς, που πηγάζουν από την οικογένεια και προσδιορίζουν το status των κοινωνικών υποκειμένων. Ακόμη, το πολιτισμικό κεφάλαιο καλύπτει μια ευρεία ποικιλία γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων (Barker, 2013:360), που ένα άτομο αποκτά στο πλαίσιο του οικογενειακού του περιβάλλοντος, γεγονός που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση του κάθε ατόμου (Bourdieu, 1964, σελ. 77, όπ. αναφ. στο Πατερέκα, 1986:9). Ένα βασικό χαρακτηριστικό του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι ότι μπορεί να μεταβιβαστεί από το γονέα στο παιδί στο πλαίσιο της ανατροφής του. το πολιτισμικό κεφάλαιο εμφανίζεται σαν «ενσωματωμένη» μορφή (προδιαθέσεις, τρόποι σκέψης και δράσης) «αντικειμενοποιημένη» μορφή (πρόσβαση σε πολιτισμικά αγαθά, όπως τέχνη και λογοτεχνία) και «θεσμοποιημένη» μορφή, η οποία αντανακλά το βαθμό επιτυχίας στην εκπαίδευση και εκφράζεται μέσα από την κατοχή πιστοποιημένων εκπαιδευτικών τίτλων και ακαδημαϊκών προσόντων (Bourdieu, 1998, όπ. αναφ. στο Baker & Brown, 2009:65· Jacobs, 2007:249· Sheng, 2012:132·Van de Werfhorst, 2010:158), που χρήζουν αναγνώρισης από εκείνους που κυριαρχούν στο χώρο της εκπαίδευσης (Lamaison & Bourdieu, 1986:111, όπ. αναφ. στο Devine, 2009: 522). Οι «ενσωματωμένες» κοινωνικές δομές, που επηρεάζουν τις δυνατότητες στην εκπαίδευση, πηγάζουν από τη θέση του μαθητή στη μακρο-δομή της κοινωνίας και από τη θέση που αποκτά στη μικρο-δομή της σχολικής τάξης. Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι το κοινωνικό υπόβαθρο συνιστά το θεμέλιο για το «ενσωματωμένο» πολιτισμικό κεφάλαιο (habitus), καθώς επίσης ότι οι άνθρωποι έχουν πολλές ικανότητες να μάθουν από τις κοινωνικές τους εμπειρίες και από τους νέους τύπους καταστάσεων στους οποίους συμμετέχουν. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να ενσωματωθεί νέα γνώση στο habitus του κοινωνικού υποκειμένου (Almquist, Modin & Ostberg, 2010:33)

Ως πειραματική ανισότητα ορίζεται η σχέση μεταξύ του κοινωνικο- οικονομικού κύρους (*status*) ενός ατόμου ή/και της οικογένειάς του, ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης και ιεράρχησης της κοινωνικής του θέσης, και της σχολικής επίδοσης ή/και της ακαδημαϊκής του πορείας (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 204· 212-13). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και της νέας κοινωνιολογίας, καθώς και η κοινωνιολογία της γνώσης με τα επιστημονικά τους

πορίσματα συνέβαλλαν καθοριστικά στην ερμηνεία και κατανόηση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Φλουρής, 2006).

Σύμφωνα με τον Bourdieu: «Για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (ως προς το περιεχόμενο των μεταδιδόμενων γνώσεων, τις μεθόδους, τις τεχνικές της μετάδοσης και τα κριτήρια επιλογής του) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Με άλλα λόγια, αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκόμενους, όσο άνισοι κι αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσους μεταξύ τους, ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία» (Μπουρντιέ, 1985). Θεωρείται απαραίτητο οι σημερινοί μαθητές όχι μόνο να είναι γνώστες των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων τους ως κοινωνοί αλλά και να δραστηριοποιούνται ως ενεργοί πολίτες γιατί η εκπαίδευση των πολιτών στα κοινωνικά και ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί σημαντική πτυχή της δημόσιας εκπαίδευσης (Παπασπύρου, Μήτση, Σαρρής & Σακελλαρίου, 2018· Μήτση & Παπασπύρου, 2018).

Ως εκ τούτου οι απαιτήσεις σε ένα πολυσύνθετο πολυπολιτισμικό περιβάλλον με κυρίαρχο το στοιχείο της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας των μαθητών επιτάσσει την εφαρμογή εκείνου του είδους διδακτικής θεωρίας στο οποίο ποικίλουν οι διδακτικές προσεγγίσεις και είναι προσαρμοσμένες στη διαφορετικότητα κάθε μαθητή. Οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με τις δημοκρατικές διαδικασίες και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτιστικής ποικιλίας (Σακελλαρίου & Μήτση, 2020). Η εκπαίδευση και η μόρφωση παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του εκδημοκρατισμού του πολίτη και της συμμετοχής του στα κοινά. Η συμμετοχή και η υπεύθυνη δράση των πολιτών στην καθημερινή τους ζωή διασφαλίζει τη δημοκρατία και προωθεί την κοινωνική συνοχή, την ανοχή στη διαφορετικότητα, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την αναγνώριση των υποχρεώσεων (Παπασπύρου, Μήτση, Σαρρής & Σακελλαρίου, 2018).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση φαίνεται ότι εξασφαλίζει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ένα διδακτικό μαθησιακό πλαίσιο ευελιξίας τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας όσο και σε επίπεδο σχεδιασμού της διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας φαίνεται να παρέχει τα εχέγγυα για δημοκρατική διδασκαλία μέσω της υπέρβασης των ανισοτήτων και της υιοθέτησης πρακτικών ολιστικής ισότητας, δικαιοσύνης και ισότιμης κατανομής μαθησιακών ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Koutselini & Agathagelou, 2009). Η διαφοροποίηση αποτελεί αντιστάθμισμα των περιορισμών του κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου και μεγιστοποιεί τα

μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών (Κουτσελίνη, 2008). Η ισότητα στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης δεν ταυτίζεται με την ισοπέδωση αλλά γίνεται αντιληπτή και σεβαστή η διαφορετικότητα κάθε ατόμου (Κουτσελίνη, 2018). Το ζήτημα της παροχής ίσων ευκαιριών αναφέρεται από Συμβούλιο της Ευρώπης (π.χ. 1998) τόσο στις θεσμικές αλλαγές και την διά νόμου έλλειψη διακρίσεων για εξασφάλιση της ισότητας όσο και στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων εκείνων που καθιστούν το κάθε άτομο ικανό να αναπτύξει και να ικανοποιήσει τις δυνατότητές του. Συγκεκριμένα το Συμβούλιο της Ευρώπης τονίζει ότι «Η προαγωγή της αποτελεσματικής ισότητας μπορεί να απαιτεί την υιοθέτηση ειδικών μέτρων όπου είναι απαραίτητο και σύμφωνα με την αρχή της μη διάκρισης να λάβει υπόψη τις ειδικές συνθήκες των ατόμων, ή των ομάδων στην κοινωνία». Ως εκ τούτου η νέα έννοια που νοηματοδοτεί την Αρχή των Ίσων ευκαιριών είναι η έννοια «της υιοθέτησης ειδικών μέτρων» χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται προς ποιους αλλά υποστηρίζει τη σημασία να λαμβάνονται υπόψη οι ειδικές συνθήκες των ατόμων ή των ομάδων στην κοινωνία, για να διασφαλίζεται και να προστατεύεται η ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου (Κουτσελίνη, 2018).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015) προτάσσει την «ισότητα όρων» γεγονός που σημαίνει ότι επιτυγχάνεται όχι μόνο η ισότητα στην πρόσβαση υλικών και μέσων, αλλά και ισότητα στην αναγνώριση, το σεβασμό, στην αγάπη, στην αλληλεγγύη και στο ενδιαφέρον (Lynch & Bakes, 2005). Βασικό, λοιπόν, πρόσταγμα η ισότητα στην πρόσβαση, στις ευκαιρίες μάθησης, στην επίτευξη των αποτελεσμάτων και στην επιτυχία για όλους τους μαθητές (Hattie 2009, 2011· Kyriakides & Creemers, 2008· Βαλιαντή, 2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην άρση των ανισοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, αμβλύνονται οι εντάσεις και 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 σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα (Koutselini & Agathagelou, 2009).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της θεωρίας της οικοδόμησης, της οποίας η θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές γνώσεις των μαθητών έχει αποδειχθεί και ερευνητικά, μπορεί να αποτελέσει τη λύση στο πρόβλημα της διαφορετικότητας στην τάξη και της σχολικής αποτυχίας (Kim, 2005 & Chall, 2000). Επιτυγχάνεται η μέγιστη επίδοση του κάθε μαθητή ανάλογα με τη δυναμική του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η διαφοροποίηση μπορεί να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη μαθησιακή τους

ετοιμότητα, το φύλο ή το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση παρέχει τη δυνατότητα τόσο για ενεργητική πρόσκτηση γνώσης όσο και για βιωματικό και διερευνητικό τρόπο μάθησης γεγονός που σχετίζεται με τη δημιουργία κινήτρων. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την καλλιέργεια της αυτονομίας των μαθητή διαμορφώνοντας κατάλληλο κλίμα στη σχολική τάξη προάγοντας την ενεργό συμμετοχή και δράση στη μαθησιακή διαδικασία και μεγιστοποιώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Μέσω της διαφοροποίησης αυξάνεται η εμπλοκή και διάδραση μεταξύ των μαθητών μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το μαθησιακό περιβάλλον καθώς η διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Abbati, 2012). Η έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή και η αύξηση του χρόνου ενεργητικής συμμετοχής σε ατομικές εργασίες παρέχει τη δυνατότητα για εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου ο οποίος διατίθεται για εξατομικευμένη διδασκαλία και στήριξη των μαθητών (Βαλιαντή, 2015).

Ο σχεδιασμός των μαθημάτων στη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρέχει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, ανάδειξης των ενδιαφερόντων τους και διαμόρφωση των αξιών τους δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για παραγωγή εσωτερικών κινήτρων (Tomlinson, 2010). Όπως καταδεικνύεται ερευνητικά υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στα κίνητρα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών όλων των ηλικιακών ομάδων στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι εκπαιδευτικοί προήγαγαν ανεμπόδιστα την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των μαθητών (Καλλιακμάνη, Μπότση, & Ζμπάνιος, 2017).

Επιτυγχάνονται οι συνεχείς και δημιουργικές διαμαθητικές αλληλεπιδράσεις (Παπαδοπούλου & Σακελλαρίου, 2016) και διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για τη γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και για αगाστή μεταξύ τους συνεργασία. Οι μαθητές ασκούνται στην αυτοδύναμη εργασία και επικοινωνούν μεταξύ τους με σύνεση, αισθήματα σεβασμού και αλληλοβοήθειας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Βασική αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα με τη δυναμική τους (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015·Tomlinson, 2010) και η προώθηση τόσο της ατομική όσο και της ομαδικής εργασίας συμβάλλοντας στη συνειδητοποίηση των διαφορετικών πτυχών του εαυτού τους και τελικά στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας (Elbers & Streefland, 2000).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της οποίας το θεωρητικό υπόβαθρο βασίζεται κυρίως στη θεωρία εποικοδόμησης της γνώσης, πρόσφερε ευκαιρίες συστηματικής

και τακτικής επαναφοράς και επανάληψης των προαπαιτούμενων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

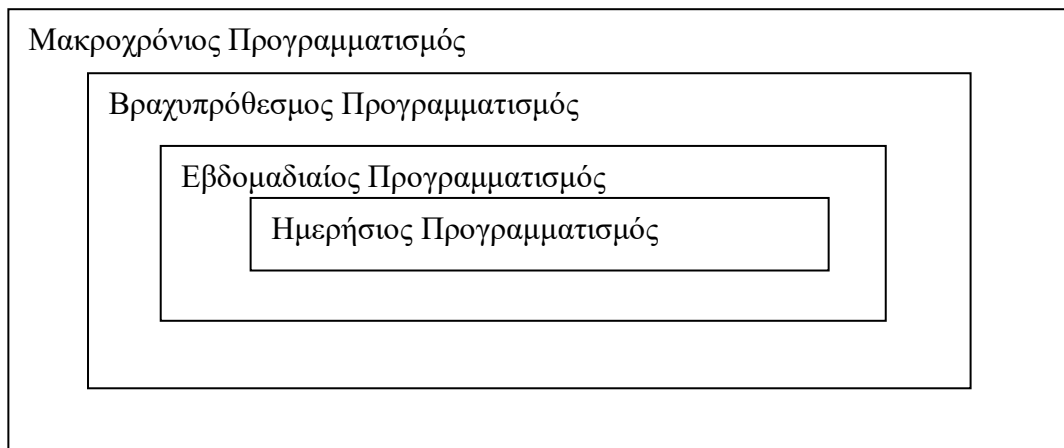
Η ύπαρξη θετικών και υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ του κάθε μαθητή με τον εκπαιδευτικό φαίνεται να εξασφαλίζεται με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, καθώς προάγεται η έννοια της σχολικής τάξης ως κοινότητας δεδομένου ότι αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και αντιμετωπίζονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ως ξεχωριστές βιογραφίες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017·Κουτσελίνη-Ιωαννίδου& Πυργιωτάκης , 2015·Tomlinson, 2010). Η αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη είναι ένα πολύπλοκο και πολυεπίπεδο θέμα, καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης και την επίδρασή της τόσο στην ανάπτυξη του μαθητή όσο και στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Akhtar, et al, 2019·Havik & Westergard, 2019·Pianta & Fiske, 2015·Hall, 2014·Hamre et. al., 2013). Με την έννοια της αλληλεπίδραση αναφερόμαστε στη δράση, που συντελείται μεταξύ δύο προσώπων είτε συνεργατικά είτε αντιθετικά (Καλατζή-Αζίζι, 1990). Η αλληλεπίδραση παραπέμπει *«τόσο σε άμεσες όσο και σε έμμεσες σχέσεις ατόμων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται αμφίδρομα οι κοινωνικές τους σχέσεις»* (Σταμάτης, 2015). Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2012) η αλληλεπίδραση είναι η αμφίπλευρη επιρροή μεταξύ των ατόμων με τη χρήση γλωσσικών και μη γλωσσικών συμβόλων και διεξάγεται μέσω της άσκησης επιρροής, της καθοδήγησης, της επιβολής ποινών ή αμοιβών και της απόκτησης κέρδους του ενός προς τον άλλον ή τους άλλους. Από ψυχοκοινωνιολογικής οπτικής η αλληλεπίδραση ερμηνεύεται ως αμφίδρομη επιρροή και αλληλεξάρτηση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων των οποίων η συμπεριφορά και δράση επηρεάζεται, τροποποιείται ή αναπροσαρμόζεται μέσω των αλληλέγγυων αλληλεπιδράσεων και της επικράτησης της δυναμικής του καθενός με σκοπό την προσέγγιση ή ανταπόκριση στις απαιτήσεις των άλλων, για ομαλή συμμετοχή και αποδοχή (Τσιπλητάρη, 2012). Στην αλληλεπίδραση η ύπαρξη γνωστικών και συναισθηματικών σημείων αναφοράς, κοινών για τα άτομα με διαπροσωπικές σχέσεις, είναι απαραίτητη συνθήκη προκειμένου να κατανοήσει ο ένας τον άλλο. Τα αλληλεπιδρώντα υποκείμενα αντιλαμβανόμενα την αντίδραση που θα επιφέρει η εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς παρακινούνται προς την κατεύθυνση αυτή και σταθεροποιούν επιθυμητά χαρακτηριστικά της συμπεριφορά στους. Σε αυτή την περίπτωση σταθεροποιείται η συμπεριφορά απέναντι στους τρίτους ενώ περιορίζεται η μεταβλητότητά της (Postic, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν καλύτερα την πρόοδο των μαθητών, να λαμβάνουν άμεση πληροφόρηση για την πορεία της εργασίας τους, να παρέχουν

βοήθεια όταν καταστεί ανάγκη και να προβαίνουν στις απαραίτητες βελτιώσεις στην οργάνωση του μαθήματος (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). 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). Αποδέκτης των ωφελειών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι μόνο ο μαθητής αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός καθώς εμπλουτίζει τις γνώσεις του για τις διδακτικές στρατηγικές, αποκτά εμπειρία, αξιοποιεί εναλλακτικές και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και τελειοποιεί το ρόλο του στην πορεία ανταπόκρισης των απαιτήσεων της σύγχρονης πειραματικής πραγματικότητας (Tomlinson, 2010· Valiandes, & Neophytou, 2018). Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού σχετικά με το σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης ώθησε στην ανάπτυξη της συνειδητότητας, του προβληματισμού και της εστίασης της διδακτικής πορείας, στην καλλιέργεια της μεταγνώσης σχετικά με το διδακτικό σχεδιασμό και στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών. Σε έρευνα που διεξήχθη σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι με την εφαρμογή της διαφοροποίησης διαπίστωσαν ότι ανέπτυξαν και καλλιέργησαν περαιτέρω τις δεξιότητες αναλυτικού σχεδιασμού της διδασκαλίας τους (Βαλιαντή, 2015).

4.8 Προγραμματισμός και Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα απαιτεί μεθοδικό προγραμματισμό, συστηματική οργάνωση και ορθή διαχείριση της διαδικασίας της μάθησης (Riley, 2004) προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και το μαθησιακό προφίλ όλων των μαθητών. Ο προγραμματισμός για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση βασίζεται σύμφωνα με τους Clark & Callow στον ημερήσιο και εβδομαδιαίο προγραμματισμό και επεκτείνεται στο βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο προγραμματισμό βλ. Σχήμα 5 (Clark & Callow, 1998).



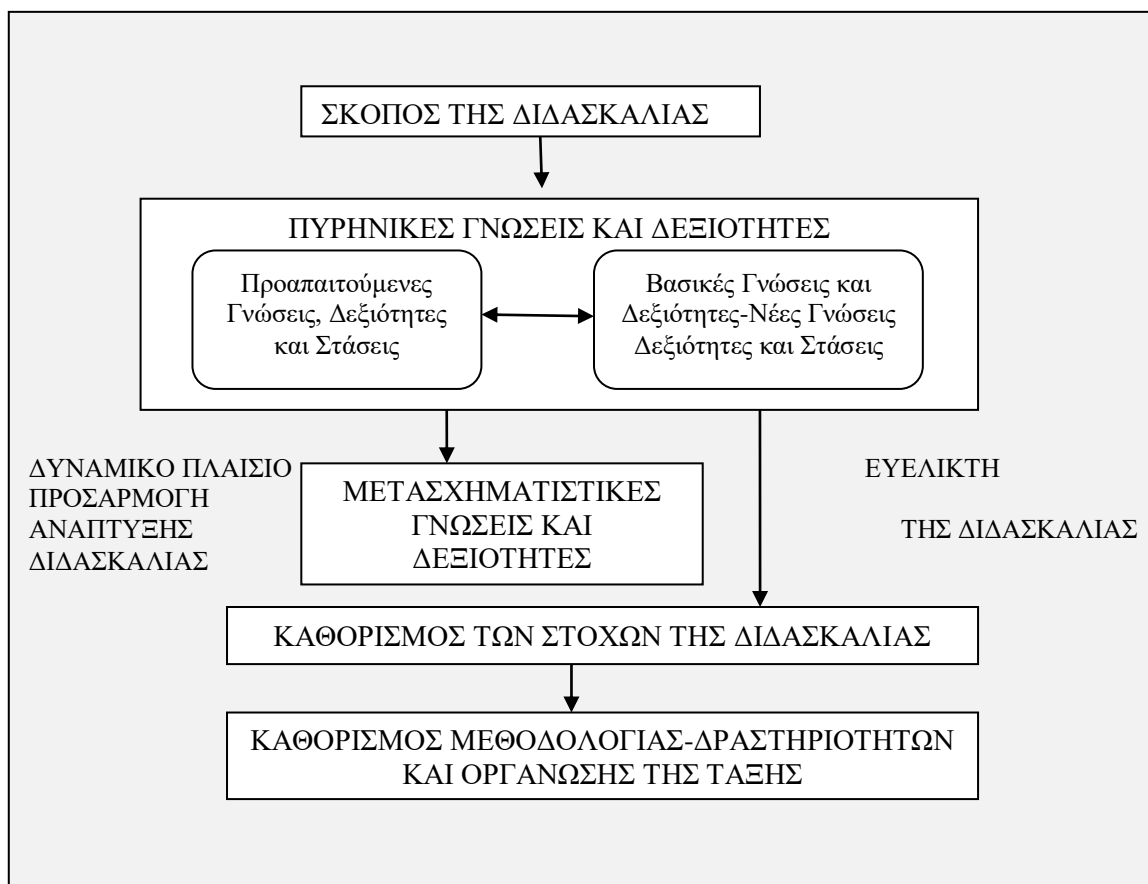
Σχήμα 5: Προγραμματισμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

*Πηγή: Clark & Callow, 1998·Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017 σελ. 153

Η Tomlinson από την άλλη υποστηρίζει ότι το έργο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελείται από τρία βασικά μέρη. Ως πρωταρχικό στοιχείο αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στον εντοπισμό των βασικών εννοιών, ιδεών και δεξιοτήτων του γνωστικού αντικείμενου που προβλέπεται να διδαχθεί. Με βάση αυτό είναι δυνατόν να ελεγχθούν οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και να προβούν στον ανάλογο προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στόχο της όλης διαδικασίας αποτελεί να καταστούν οι μαθητές ικανοί να συνδέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες με τις νέες (Tomlinson et al., 2003). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, αρχικά θα συγκεκριμενοποιήσει το σκοπό της διδασκαλίας του και θα καθορίσει τις βασικές έννοιες, τις πυρηνικές γνώσεις που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές στο συγκεκριμένο μάθημα. Απαραίτητη προϋπόθεση για το σωστό προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πολύ καλά τις απαιτήσεις, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών του προκειμένου να αξιοποιήσει αυτές τις πληροφορίες στο σχεδιασμό και να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, η οικοδόμηση της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Tomlinson, 1999b).

Η Κουτσελίνη αναλύοντας εκτενώς τις διαδικασίες προγραμματισμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εφαρμόζοντας την σε τάξεις μικτής ικανότητας στην Κύπρο υποστηρίζει την ύπαρξη τριών βασικών σταδίων για το συστηματικό προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο προγραμματισμός για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαιτεί αρχικά τον καθορισμό του σκοπού της ενότητας από όπου προκύπτουν και καθορίζονται οι πυρηνικές γνώσεις (έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες, στρατηγικές). Γνωρίζοντας τον σκοπό της διδαχθείσας ενότητας γίνεται αντιληπτό το περιεχόμενο της

γνώσης που πρέπει να αποκομίσουν όλοι οι μαθητές από το συγκεκριμένο μάθημα. Στην πορεία διαχωρίζονται και ιεραρχούνται οι γνώσεις με βάση το μάθημα της ημέρας σε βασικές-του μαθήματος της ημέρας- σε προαπαιτούμενες- αυτές που αποτελούν προϋπόθεση, το υπόβαθρο για την κατάκτηση των βασικών γνώσεων- και σε μετασχηματιστικές- αυτές που απευθύνονται στους χαρισματικούς μαθητές ή στους μαθητές με υψηλό δυναμικό μάθησης. Βάσει του καθορισμού των γνώσεων σε προαπαιτούμενες, σε βασικές και σε μετασχηματιστικές ορίζονται οι στόχοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίοι αποτελούν το μέσο που θα οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην ορθή επιλογή και ιεράρχηση των δραστηριοτήτων (βλ. Σχήμα 6) (Κουτσελίνη, 2006:87·Βαλιαντή& Νεοφύτου, 2017: 156).

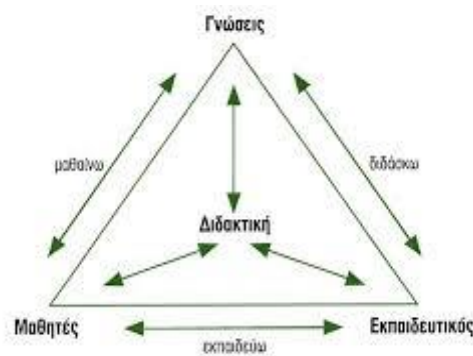


Σχήμα 6: Προετοιμασία σχεδιασμού διαφοροποίησης της διδασκαλίας

*Πηγή: Κουτσελίνη, 2006 σελ. 87·Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017σελ. 156

Στη βάση του σχεδιασμού της διδασκαλίας ακολουθείται η λογική του διδακτικού τριγώνου, σύμφωνα με το οποίο κάθε γωνία του ισόπλευρου τριγώνου δημιουργεί τις αναγκαίες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι, το διδακτικό τρίγωνο περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό, ως το πρόσωπο που σχεδιάζει τη διδασκαλία και

διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες για τη διεξαγωγή της, τους μαθητές και το διδακτικό περιεχόμενο. Το τρίγωνο αποκαλύπτει τη σχέση αλληλεπίδρασης που έχουν μεταξύ τους οι τρεις παράγοντες (Tomlinson, 2010). Στην περίπτωση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, καθορίζονται με ακρίβεια και σαφήνεια το είδος και ο τρόπος κατάκτησης της γνώσης από τους μαθητές, οι προαπαιτούμενες γνώσεις και βασικές γνώσεις, προσδιορίζονται οι μορφές αξιολόγησης και η ανατροφοδότηση που θα δοθεί ενώ καθορίζονται από την πλευρά του εκπαιδευτικού οι διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές που θα αξιοποιηθούν (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).



Σχήμα 7: Διδακτικό τρίγωνο

4.9 Βασικές δομές του διδακτικού σχεδιασμού της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Διαφοροποίηση δε σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, ούτε χωρισμό της τάξης μικτών επιπέδων ικανότητας σε ομοιογενείς ομάδες για να μειωθούν οι διαφορές. Πρόκειται για ποιοτική διάκριση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων, η οποία στηρίζεται στον καλό σχεδιασμό και περιλαμβάνει την αξιολόγηση, ως μέσο ανατροφοδότησης για την πρόοδο των μαθητών, και τον αναστοχασμό ως εργαλείο για την αναπροσαρμογή του μαθήματος (Tomlinson, 2010). Ο σχεδιασμός προϋποθέτει εξοικείωση με τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις πολλαπλές νοημοσύνες, τα μαθησιακά προφίλ και την αξιολόγηση (Tomlinson, 2010· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015· Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας απαιτείται αν ακολουθηθούν κάποια βασικά βήματα, τα οποία είναι τα εξής:

Βήμα 1^ο : Γνωρίζουμε τους μαθητές

Θα πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πολύ καλά το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, να έχει πρόσβαση σε προηγούμενους ελέγχους και βαθμολογίες του μαθητή. Επίσης να έχει εντοπίσει ο εκπαιδευτικός μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και ανοιχτών ερωτήσεων τα ενδιαφέροντά των μαθητών. Επιπλέον η γνώση του μαθησιακό προφίλ βοηθά στη διαχείριση της συμπεριφοράς και οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται για τη χαλαρή τους δόμηση (Αργυρόπουλος, 2011).

Βήμα 2^ο: Λαμβάνουμε υπόψη διάφορες διδακτικές στρατηγικές

Το διδακτικό υλικό, θα πρέπει να είναι πλούσιο και να θα δίνεται έμφαση σε συνεργατικές διαδικασίες, στην αποκόμιση βιωματικών εμπειριών και στην αμεσότητα της διδασκαλίας και μάθησης (Αργυρόπουλος, 2011). Η άμεση διδασκαλία μέσω της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης βοηθάει στην άμεση κάλυψη της ύλης που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές. Με τη διερευνητική μάθηση καθίσταται πιο αποτελεσματική η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Είναι μαθητοκεντρική και απαιτεί από τους μαθητές να ψάχνουν χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου. Η συνεργατική μάθηση από την άλλη βασίζεται στο σχηματισμό μικρών ετερογενών ομάδων μαθητών με κριτήριο την ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις. Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών διδάσκει τους μαθητές τον τρόπο οργάνωσης, αποθήκευσης, ανάκλησης και εφαρμογής των πληροφοριών

Βήμα 3^ο: Διαλέγουμε διάφορες διδακτικές δραστηριότητες

Είναι απαραίτητο να οργανωθούν και να προσδιοριστούν εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι όπου θα εφαρμόζονται οι διδακτικές στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (κύβιοι, ομάδες μάθησης). Οι δραστηριότητες πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Οι αποτελεσματικές δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να καλλιεργούν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις με τρόπο που έχει νόημα γι' αυτούς .

Βήμα 4^ο: Επιλέγουμε τρόπους αξιολόγησης της προόδου

Θα πρέπει να προσδιοριστούν οι τρόποι αξιολόγησης της προόδου των μαθητών μέσω πολλών δραστηριοτήτων (κάρτες, πινακίδια, αναλογίες). Καλό είναι να υφίστανται πολλοί διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης ώστε να έχουν οι μαθητές την ευκαιρία να δείξουν τι πραγματικές του γνώσεις. (Αργυρόπουλος, 2011).

4.10 Διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

4.10.1 Διδακτικές στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Η έννοια της στρατηγικής καθιερώθηκε στο χώρο της διδακτικής από την Η. Taba (1966) και διαχρονικά επεκτάθηκε τόσο στη ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Σαλβαρά & Σαλβαράς, 2011.). Με τον όρο στρατηγική διδασκαλίας αναφερόμαστε στη *«συγκροτημένη συνακολουθία αλληλεπικοδομούμενων διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που οργανώνει με βάση συγκεκριμένες αρχές ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, με σκοπό να υλοποιήσει τους ειδικούς στόχους της ωριαίας διδασκαλίας»*. (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:230). Η στρατηγική διδασκαλίας αποτελεί το σύνολο των διδακτικών, μαθησιακών και οργανωτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδακτική διαδικασία. Μέσω των στρατηγικών διδασκαλίας προσδιορίζονται οι τρόποι με τους οποίους οι δραστηριότητες αλληλοσυνδέονται προκειμένου να επιτευχθούν οι τιθέμενοι στόχοι. Οι διδακτικές αρχές κάθε στρατηγικής καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το είδος των διδακτικών τεχνικών που θα αξιοποιηθούν, το ρόλο που θα κατέχει ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός αλλά και το είδος της αλληλεπίδρασης που θα υπάρξει μεταξύ των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία μελών (Ματσαγγούρας, 2007).

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την έννοια στρατηγική αναφερόμαστε στους τρόπους με τους οποίους σχεδιάζεται και εφαρμόζεται στην πράξη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο προκειμένου να επιφέρει τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ως εκ τούτου διαφαίνεται ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας απαιτούν συγκεκριμένη και σαφή στόχευση προκειμένου να επιτευχθούν εξειδικευμένοι και όχι γενικευμένοι διδακτικοί στόχοι. Η εσωτερική δομή και η οργάνωση της στρατηγικής βασίζεται σε παιδαγωγικο-διδακτικές αρχές καθώς συσχετίζουν τις διδακτικο-μαθησιακές δραστηριότητες με τους στόχους, το περιεχόμενο και την οργάνωση της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2011). Η στρατηγική διδασκαλίας προτείνει αποτελεσματικές δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθούν οι τιθέμενοι διδακτικοί στόχοι και ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να επιλέξει εκείνες στις οποίες μπορεί να ανταποκριθεί και του προκαλούν το ενδιαφέρον. Σε αυτή την περίπτωση αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον εκπαιδευτικό αφενός η πολύ καλή γνώση των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού επιπέδου

των μαθητών του, ώστε να επιλεχθούν οι καταλληλότερες δραστηριότητες και αφετέρου η βαθιά γνώση των στρατηγικών διδασκαλίας. Ανεξάρτητα από το προσωπικό στιλ κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει ορθές και αποτελεσματικές στρατηγικές ανάλογα με το μαθητικό κοινό και το είδος της μάθησης. Στην πορεία της διδασκαλίας και ανάλογα με τις προκύπτουσες εκπαιδευτικές ανάγκες οι στρατηγικές είναι δυνατόν να αναπροσαρμόζονται και να επικαιροποιούνται. Σε αυτήν περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να επιλέξει τα δομικά χαρακτηριστικά από τις προτεινόμενες στρατηγικές και να διαμορφώνει εν τέλει τη δική του προσωπική στρατηγική διδασκαλίας η οποία θα είναι κατάλληλη για τους μαθητές του και θα εξυπηρετεί εξειδικευμένους μαθησιακούς στόχους (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013). Άλλωστε σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007) «οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης δεν υλοποιούνται μόνο με την επιλογή του κατάλληλου περιεχομένου μάθησης αλλά προϋποθέτουν εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών».

Οι στρατηγικές για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορούν προτάσεις σε μεθοδολογικό επίπεδο όσον αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής πράξης με στόχο την επίτευξη των στόχων κάθε μαθητή. Οι στρατηγικές που παρουσιάζονται έχουν εφαρμοστεί στην πράξη σε ερευνητικό επίπεδο (Βαλιαντή, 2010) και σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015· Neophytou & Valiandes, 2016), γεγονός που αποδεικνύει την δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής τους αλλά και επίτευξης θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Valiandes, 2015). Η πειραματική έρευνα παρουσιάζει αρκετές στρατηγικές που αφορούν το σχεδιασμό και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανταποκρινόμενες στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Βαλιαντή, 2010· Tomlinson, 2010· Κουτσελίνη, 2008).

Για τον κατάλληλο σχεδιασμό και την αποτελεσματική διαφοροποίηση αναδείχθηκαν μέσα από την πρακτική εφαρμογή κάποια βασικά σημεία. Αρχικά είναι σημαντική η σαφής στοχοθεσία, η συγκεκριμενοποίηση του μαθησιακού στόχου αλλά και των βασικών πυρηνικών γνώσεων που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές καθώς και των προαπαιτούμενων και μετασχηματιστικών γνώσεων που θα αποκτήσουν οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης. Επίσης, είναι καθοριστικής σημασίας η ιεράρχηση και η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων που θα λάβουν χώρα κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση, επιπλέον, θα πρέπει να είναι συνεχής και συστηματική προκειμένου να υπάρχει διαρκής ανατροφοδότηση και να γίνεται αναπροσαρμογή στη διδασκαλία ανάλογα με τις προκύπτουσες ανάγκες. Για την αξιολόγηση απαιτούνται πολλά και πολλαπλά μέσα, μέθοδοι και μορφές κατά το σχεδιασμό, κατά τη διεξαγωγή αλλά και την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Η εργασία των μαθητών θα πρέπει να είναι ατομική, σε ομάδες αλλά και στην

ολομέλεια. Βασικό σημείο αναφοράς είναι η ασύγχρονη εργασία των μαθητών βάσει της ετοιμότητας και του ατομικού ρυθμού μάθησης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Ιεράρχηση δραστηριοτήτων

Μια βασική στρατηγική της διαφοροποίησης η οποία εφαρμόστηκε στην πράξη επιφέροντας σημαντικά θετικά αποτελέσματα κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Βαλιαντή, 2010·Tomlinson, 2010·Κουτσελίνη, 2008) είναι η ιεράρχηση ή κατακόρυφη διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, αυτή η στρατηγική αναφέρεται στις δραστηριότητες εκείνες οι οποίες ιεραρχούνται από το γνωστό στο άγνωστο, από δραστηριότητες χαμηλότερης νοητικής δεξιότητας σε δραστηριότητες ανώτερης νοητικής δεξιότητας. Η προσέγγιση στη γνώση και τις δεξιότητες ακολουθεί τη διεκπεραίωση αρχικά απλών δραστηριοτήτων και κατόπιν πιο σύνθετων. Ως εκ τούτου η πορεία κατάκτησης των γνώσεων αρχικά ξεκινά από τις προαπαιτούμενες, στις βασικές και κατόπιν στις μετασχηματιστικές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η ιεράρχηση αφορά ουσιαστικά το σχεδιασμό της διδασκαλίας κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός έχοντας θέσει συγκεκριμένο σκοπό και έχοντας καθορίσει με σαφήνεια τους στόχους του μαθήματος ιεραρχεί τις δραστηριότητες με αφετηρία αυτές που αφορούν επαναφορά, έλεγχο και αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός επιλέγει δραστηριότητες οι οποίες θα παρουσιάζουν τη νέα γνώση ακολουθώντας τη λογική μετάβασης από το απλό στο σύνθετο ενισχύοντας τη διαδικασία προσωπικής οικοδόμησης της νέας γνώσης στις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Στόχος στις ιεραρχημένες δραστηριότητες είναι η καλή οργάνωσή τους με αφετηρία τις προϋπάρχουσες και προαπαιτούμενες γνώσεις και τη σταδιακή ανάπτυξη και καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων ανάλογα με τις δυνατότητες ατομικής εξέλιξης κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων βάσει του περιεχομένου και του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων -προαπαιτούμενες, βασικές, μετασχηματιστικές- είναι μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία από μέρους του εκπαιδευτικού ωστόσο του παρέχεται η δυνατότητα επιλογής και τροποποίησης των υπάρχουσών δραστηριοτήτων των σχολικών εγχειριδίων ανάλογα πάντα με το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (Κουτσελίνη, 2001·2006). Ο σχεδιασμός και η φιλοσοφία των ιεραρχημένων δραστηριοτήτων βασίζεται στη συμμετοχή και την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός. Ο βαθμός κατάκτησης της νέας γνώσης αναμένεται από τον εκπαιδευτικό ότι δε θα είναι ο ίδιος ωστόσο ξεκινώντας κάθε μαθητής από την

προσωπική του αφετηρία θα μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά του αποτελέσματα. Επίσης, οι μετασχηματιστικές γνώσεις δεν αφορούν όλους τους μαθητές αλλά εκείνους που θα κατακτήσουν με ευκολία και σύντομα τη νέα γνώση και θα μπορέσουν να εμπλακούν σε ανώτερες νοητικά δραστηριότητες. Για τους μαθητές εκείνους οι οποίοι θα συναντήσουν δυσκολίες κατά τη διαδικασία σταδιακής κατάκτησης της νέας γνώσης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρέχεται η δυνατότητα παραγωγής και δημιουργίας υποστηρικτικού υλικού, τα νοητικά στηρίγματα, προκειμένου να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην πορεία επιτέλεσης των δραστηριοτήτων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

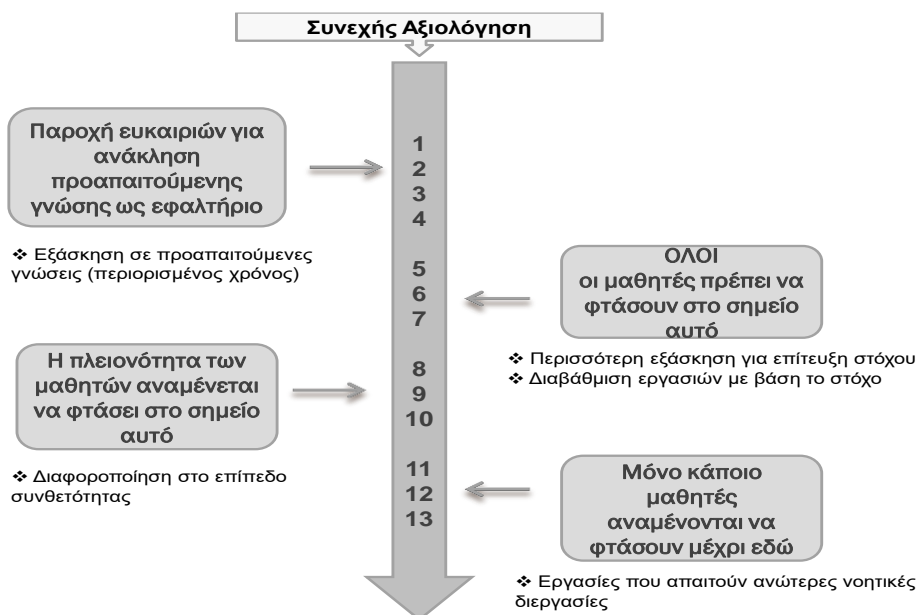
Κατά την ιεράρχηση των δραστηριοτήτων κάθε μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης ανάλογα με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, το μαθησιακό του προφίλ, τα talέντα και το επίπεδο ετοιμότητάς του. Ο βαθμός πολυπλοκότητας και συνθετότητας σταδιακά αυξάνει βάσει του ατομικού ρυθμού μάθησης γεγονός που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό βαθιά γνώση της διαφοροποίησης και της οργάνωσης δραστηριοτήτων. Οι ιεραρχημένες δραστηριότητες δεδομένου ότι παρέχουν τη δυνατότητα στους μεν μαθητές υψηλών δυνατοτήτων μάθησης να προχωρήσουν με γοργότερους ρυθμούς σε εργασίες μετασχηματισμού της νέας γνώσης αλλά και στους αδύνατους ή μέτριους μαθητές να εστιάζουν σε εργασίες εμπέδωσης ή εμπάθυνσης, ενισχύουν την αυτόνομη εργασία και περιορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στο βαθμό που απαιτείται παροχή βοήθειας ή υποστήριξης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η έρευνα σε τάξεις μικτών ικανοτήτων όπου εφαρμόστηκε η διαφοροποίηση και διεξήχθησαν ιεραρχημένες δραστηριότητες ανέδειξε την ικανοποίηση των μαθητών σχετικά με την κατάκτηση των μαθησιακών τους στόχων αλλά και την καλύτερη οργάνωση και διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό (Βαλιαντή, 2010·2015). Οι ιεραρχημένες δραστηριότητες δεδομένης της δυνατότητας της ατομικής εργασίας κάθε μαθητή ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό μάθησης προσφέρουν τη δυνατότητα ασύγχρονης εργασίας.

Ασύγχρονη εργασία

Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μια στρατηγική που εφαρμόζεται είναι αυτή της ασύγχρονης εργασίας, η οποία βασίζεται στην ιεράρχηση των δραστηριοτήτων (Βαλιαντή, 2013·Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η ασύγχρονη εργασία επιδιώκει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε διαφορετικές εργασίες ανάλογα με το προσωπικό του μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τα talέντα τους. Αυτού του είδους η εργασία παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν από διαφορετικό σημείο

αφετηρίας ανάλογο με το ρυθμό μάθησής τους. Οι μαθητές με αργό ρυθμό μάθησης σε αυτή την περίπτωση έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν σε βάθος με κάποια εργασία χωρίς να πιεστούν να την ολοκληρώσουν στον ίδιο χρόνο με τους συμμαθητές τους ενώ έχουν αυξημένες πιθανότητες να βιώσουν την επιτυχία και να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Σημαντική είναι η βοήθεια που θα παρασχεθεί στους μαθητές με δυσκολίες με το νοητικό στήριγμα που θα ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός και σε αυτές τις εργασίες. Οι δε μαθητές με γρήγορο ρυθμό μάθησης έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με εργασίες πιο σύνθετες εμπλουτίζοντας διαρκώς τις νοητικές τους δεξιότητες χωρίς να δυσανασχετούν είτε αναμένοντας την ολοκλήρωση των εργασιών από τους συμμαθητές τους είτε ασχολούμενοι με εργασίες για εκείνους ανιαρές και εύκολες. Και αυτή η στρατηγική απαιτεί από τον εκπαιδευτικό κόπο, προσήλωση αλλά και γνώση καθώς απαιτούνται εργασίες που απευθύνονται στα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών είτε ατομικές είτε ομαδικές ή και στην ολομέλεια της τάξης. Οι μαθητές στην ασύγχρονη εργασία δεν εργάζονται ανεξέλεγκτα είτε απαραίτητα σε ατομικό επίπεδο, αντιθέτως έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε ομαδικές εργασίες με συγκεκριμένο ρόλο. Η ασύγχρονη εργασία δεν προϋποθέτει εξαρχής και εξολοκλήρου τη διδασκαλία σε ατομικό επίπεδο και ασύγχρονα αλλά αξιοποιείται ως στρατηγική από τον εκπαιδευτικό όταν κριθεί απαραίτητο στην περίπτωση ενίσχυσης του χρόνου ενεργούς εμπλοκής των μαθητών με κάποια εργασία βλ. Σχήμα 7 (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

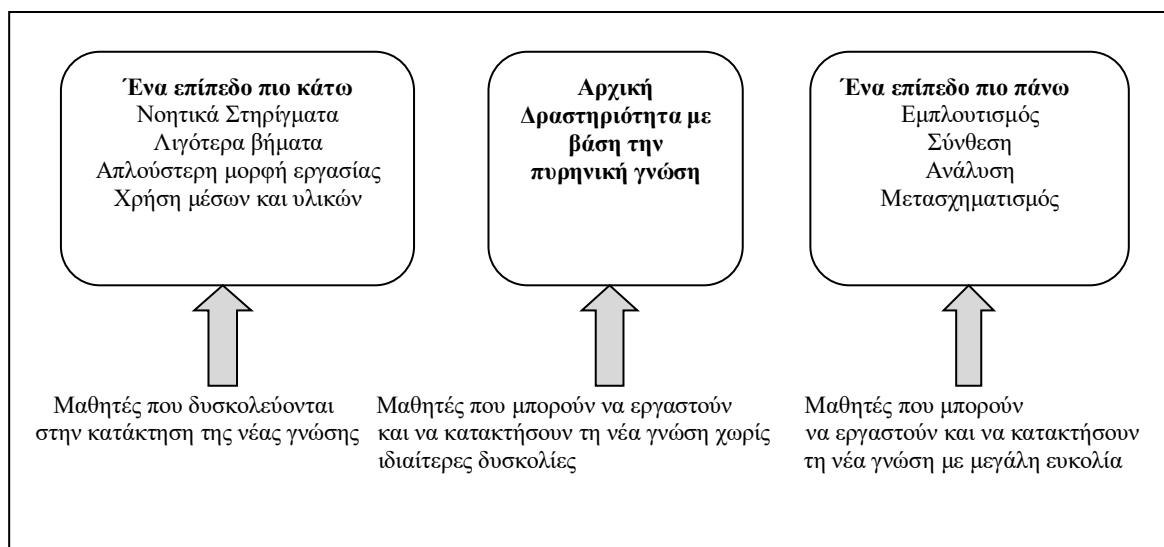


Σχήμα 8 : Ασύγχρονη εργασία κατά τη διαφοροποίηση

*Πηγή: Στ. Βαλιαντή, 2018

Διαβάθμιση δραστηριοτήτων

Μια ακόμη στρατηγική διαφοροποίησης είναι οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες οι οποίες αφορούν εργασίες με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας αλλά στη βάση επίτευξης κοινού στόχου. Οι μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα και ταλέντα εργάζονται στις ίδιες πυρηνικές γνώσεις και χρησιμοποιούν τις ίδιες βασικές δεξιότητες σε διαφορετικές και διαβαθμισμένες δραστηριότητες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις διαβαθμισμένες δραστηριότητες προκειμένου οι μαθητές να εστιάσουν σε βασικές έννοιες και δεξιότητες αλλά σχεδιάζονται εργασίες με διαφορετική δομή και βαθμό πολυπλοκότητας (Tomlinson, 2010). Η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων αφορά εκτός από το βαθμό ετοιμότητας του μαθητή, τον τρόπο, τα μέσα, τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής, τον χρόνο, το βαθμό ανεξαρτησίας του, το αποτέλεσμα αλλά ή και το περιεχόμενο. Οι δραστηριότητες είναι δυνατόν να διακρίνονται σε διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας, αφαίρεσης και σε δραστηριότητες ανοιχτού τύπου. Η γνώση του εκπαιδευτικού σχετικά με την οργάνωση και τη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι σε πολύ καλό επίπεδο ώστε να προσεγγίζει τις μαθητικές ανάγκες όλων των μαθητών μεγιστοποιώντας τη δυνατότητά τους να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες και να κατακτήσουν το βασικό επίπεδο πυρηνικής γνώσης. Σχεδιάζοντας μια δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός αρχικά θα πρέπει να έχει θέσει το στόχο που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές ώστε να καθοριστεί με σαφήνεια η βασική πυρηνική γνώση που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Είναι σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πολύ καλά το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του και τα ενδιαφέροντά τους προκειμένου να προγραμματίσει τις δραστηριότητες. Σε αυτή την περίπτωση είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει αξιολογήσεις οι οποίες σχετίζονται με το μάθημα που θα διδαχθεί και θα αποσαφηνίσουν το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα (Tomlinson, 2010). Στη συνέχεια δημιουργείται μια βασική δραστηριότητα βάσει της πυρηνικής γνώσης και γίνεται η διαβάθμιση σε άξονες, είτε προς τα πάνω δίνοντας στους μαθητές εργασία υψηλότερης νοητικής πρόκλησης είτε προς το κάτω μειώνοντας το νοητικό φορτίο καθώς και το αποτέλεσμα που ζητείται από τους μαθητές βλ. Σχήμα 8 (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Μέσω των διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός μεγιστοποιεί την πιθανότητα να κατακτήσει κάθε μαθητής τη βασική πυρηνική γνώση και τις βασικές δεξιότητες αλλά και να εργαστεί σε δραστηριότητες με τον ανάλογο βαθμό πρόκλησης (Tomlinson, 2010).



Σχήμα 9 : Διαβάθμιση δραστηριοτήτων –Πολλαπλά μονοπάτια κατάκτησης στη μάθηση

*Πηγή: Στ. Βαλιαντή, 2018

Συμπιεσμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Μια αποτελεσματική και συχνή στρατηγική που εφαρμόζεται στο πλαίσιο της διαφοροποίησης είναι η συμπίεση του Αναλυτικού Προγράμματος τόσο όσον αφορά την ποιότητα αλλά και το χρόνο. Η επιλογή αυτής της στρατηγικής ενδείκνυται για τους μαθητές εκείνους που μπορούν να κατακτήσουν δεξιότητες ανώτερου βαθμού και χαρακτηρίζονται ως ώριμα ή ταλαντούχα παιδιά (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης έχουν ιδιαίτερες ικανότητες κατανόησης, γρηγορότερους ρυθμούς αντίληψης και ανώτερες ικανότητες αυτενεργού μάθησης από το σύνολο των συμμαθητών τους γεγονός που καθιστά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναγκαία. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητη η οργάνωση και επιλογή στρατηγικής που αφορά τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης καθώς στην περίπτωση που ακολουθήσουν ένα κοινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων είναι πιθανό να χαρακτηρίζουν κάποιες εργασίες πολύ απλές και ανιαρές και να χάσουν το ενδιαφέρον τους (Κουτσελίνη, 2001). Τα προγράμματα σπουδών για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις απαιτήσεις και τα ταλέντα αυτών των παιδιών προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη τους (Ματσαγγούρας, 2008:170). Το αναλυτικό πρόγραμμα σαφώς είναι ενιαίο με κοινούς ιδεολογικούς προσανατολισμούς, σκοπούς, στόχους και περιεχόμενο για την ομαλή συνύπαρξη των συνομήλικων (Βρεττός & Καψάλης, 2014), ωστόσο στο πλαίσιο της διαφοροποίησης επιδιώκεται με τον εμπλουτισμό δραστηριοτήτων εμβάθυνσης η

ενεργοποίηση και η συμμετοχή των μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης αποτρέποντας φαινόμενα διάκρισης και ελιτισμού (Ματσαγγούρας, 2005). Στην περίπτωση της συμπίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος οι μαθησιακοί στόχοι συμπιέζονται χρονικά ώστε οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης να τους διεκπεραιώνουν και να προχωρούν στους επόμενους με γρηγορότερους ρυθμούς, ανάλογους του επιπέδου και της ετοιμότητάς τους. Η ποσότητα, επίσης, των εργασιών, περιορίζεται ως αναφορά τη βασική πυρηνική γνώση και επιλέγονται στην πορεία εργασίες εμβάθυνσης και εργασίες που καλύπτουν επιπλέον διδακτικούς στόχους. Η στρατηγική της συμπίεσης του Αναλυτικού προγράμματος απαιτεί κι αυτή από την πλευρά του εκπαιδευτικού καλή γνώση και αξιολόγηση των μαθητών πριν ακόμη διδαχθεί η νέα ύλη, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ανατροφοδότησης, στοχασμού και αναστοχασμού. Έτσι στην περίπτωση εκείνη κατά την οποία οι μαθητές επιτύχουν υψηλά ποσοστά στην προ-αξιολόγηση δε θα ασχοληθούν με τις εργασίες που αφορούν το σύνολο των συμμαθητών τους αλλά με δραστηριότητες εμπλουτισμού και εμβάθυνσης που απαιτούν ανωτέρου επιπέδου νοητικές δεξιότητες (βλ. Διάγραμμα 7) (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Ευέλικτη ομαδοποίηση

Μια ακόμη στρατηγική που συχνά εφαρμόζεται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση η οποία σύμφωνα με τους Radencich και McKay (1995) δεν είναι σταθερή, αλλάζει συστηματικά προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών της και να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες για ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Η ευέλικτη ομαδοποίηση στοχεύει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνδιαλλαγή των μελών της ομάδας στην προσπάθεια επίτευξης συγκεκριμένου στόχου (Ματσαγγούρας, 2004:86-89). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν προϋποθέτει απαραίτητα και μόνο την ομαδική εργασία αλλά αυτή επιλέγεται ενίοτε ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας και των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος γνωρίζει καλά τους μαθητές του αλλά και τον τρόπο επιλογή και σχεδιασμού των δραστηριοτήτων αποφασίζει εάν και πότε οι μαθητές του θα εργαστούν ατομικά, ομαδικά, σε ζευγάρια ή στην ολομέλεια (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Σε κάθε περίπτωση άλλωστε και βιβλιογραφικά τονίζεται ότι η ομαδική εργασία δε θα πρέπει να υποκαθιστά την ολομέλεια της τάξης καθώς σκοπός κάθε ομάδας είναι να παρουσιάζεται το έργο της στην ολομέλεια της τάξης (Χοντολίδου, 2004:26-27). Αναμένεται σε πλαίσιο κάποιου μαθήματος να εφαρμοστούν όλοι οι τρόποι εργασίας σε διαφορετικές δραστηριότητες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η ευέλικτη

ομαδοποίηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει και επιλέγει διαφορετικές κάθε φορά ομάδες στο πλαίσιο μιας ενότητας ή μιας διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις της διδαχθείσας ύλης (Tomlinson & Imbeau, 2010). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει αποτελεσματικότερη ομαδοποίηση των μαθητών όταν διατηρεί αρχείο αξιολόγησης της πορείας εργασίας κάθε μαθητή σε κάθε διαφορετική ομαδοποίηση και αντίστοιχα δραστηριότητα (Coil, 2007). Η ευέλικτη ομαδοποίηση επιτρέπει στους μαθητές να εργαστούν τόσο σε ομάδες συμμαθητών τους με το ίδιο επίπεδο ετοιμότητας όσο και σε ομάδες συμμαθητών με διαφορετικές δυνατότητες. Το κριτήριο για την ομαδοποίηση είναι διαφορετικό κάθε φορά γεγονός που αναπροσαρμόζει τη δομή της ομάδας ανάλογα με τις προκύπτουσες ανάγκες. Η ομαδοποίηση είναι δυνατόν να γίνεται με βάση τα επίπεδα ετοιμότητας, άλλες φορές η ομαδοποίηση γίνεται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα και κάποιες άλλες φορές με κάποιο άλλο κριτήριο, το οποίο καθορίζει ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τους μαθητές που έχει στην τάξη του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε ετερογενείς ομάδες, οι μαθητές που ανήκουν σε μεσαία επίπεδα επιδόσεων σε ομογενείς ομάδες, ενώ οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης είναι δυνατόν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις εξίσου σε ετερογενείς και ομογενείς ομάδες (Yiping et al., 2011). Η ομαλή πορεία της εργασίας σε ομάδες εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό τόσο από τη σαφήνεια των οδηγιών από μέρους του εκπαιδευτικού όσο και από την εμπειρία των μαθητών στην εργασία στην ομαδική εργασία (Ματσαγγούρας, 2008). Ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών σε συνεργατικές δεξιότητες προσδιορίζει την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Baines, Blatchford & Kutnich, 2003: 13). Κατά τις πρώτες εφαρμογές των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών σε μια τάξη προτείνεται η αξιοποίηση εταιρικών σχημάτων που αποτελούν απλή μορφή διπολικής και αμφίδρομης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και στη συνέχεια μπορεί να γίνει μετάβαση σε πιο διευρυμένη αριθμητικά σε μέλη ομάδα (Ματσαγγούρας, 2004:86-89). Το μέγεθος, το είδος και ο σκοπός της ευέλικτης ομαδοποίησης καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό οποίος γνωρίζει τις ανάγκες της διδασκαλίας καθώς και το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η συγκρότηση των ομάδων αλλά και ο αριθμός των μαθητών που θα την απαρτίζουν αποτελούν επιλογή του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας και βασίζεται σε ουσιαστικούς και όχι πρακτικούς λόγους (Ματσαγγούρας, 2008: 86-89). Ως εκ τούτου οι στόχοι που εξυπηρετεί η ευέλικτη ομαδοποίηση είναι κοινωνικοί, συναισθηματικοί, διανοητικοί και ψυχοκινητικοί (Καρυώτης

2009·Κλουβάτος, 2014). Η ευέλικτη ομαδοποίηση ως στρατηγική στο πλαίσιο της διαφοροποίησης είναι δυνατόν να επιφέρει θετικά αποτελέσματα ωστόσο απαιτεί συστηματική προσπάθεια κατά την εφαρμογή της τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Γωνιές μάθησης

Οι γωνιές μάθησης ή γωνιές ενδιαφερόντων είναι διαφορετικά σημεία εργασίας στην τάξη όπου οι μαθητές εργάζονται ταυτόχρονα με διαφορετικές εργασίες (Tomlinson, 2010:104-111). Τα παιδιά σε διαφορετικά σημεία στην τάξη εργάζονται σε διαφορετικό είδος εργασίας, με διαφορετικά υλικά και μέσα και σε διαφορετικά θέματα. Στις γωνιές μάθησης οι μαθητές εργάζονται με τα διαθέσιμα υλικά και μέσα και με έτοιμες δραστηριότητες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η διαμόρφωση και προετοιμασία των γωνιών μάθησης γίνεται από τον εκπαιδευτικό πριν από τη διδασκαλία (Tomlinson, 2010:104-111). Η προετοιμασία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει πολύ καλά το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών ώστε να εξοπλίσει τις γωνιές με τα απαραίτητα μέσα, τα υλικά και τις δραστηριότητες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ως εκ τούτου ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των γωνιών μάθησης είναι σημαντικός καθώς θα πρέπει να τις διαμορφώσει με ελκυστικό τρόπο, να είναι εύκολα προσβάσιμες, να περιορίζεται ο θόρυβος, να απουσιάζουν φυσικά εμπόδια και να υπάρχει η δυνατότητα επίβλεψης (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Sanoff, 1995). Η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος σε γωνιές μάθησης στοχεύει στην υλοποίηση των στόχων της διδασκαλίας, λειτουργεί ενισχυτικά στον τρόπο διεξαγωγής της, την απλοποιεί αλλά και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές για ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργό δράση σε δραστηριότητες που άπτονται των ενδιαφερόντων τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Οι γωνιές μάθησης ορίζονται ως ο διακριτός κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας εξοπλισμένος με τα απαραίτητα παιδαγωγικά υλικά και μέσα ο οποίος λειτουργεί ενισχυτικά στην επιτέλεση των δραστηριοτήτων (Γερμανός, 2014, 2018· Sanoff, 1995). Οι γωνιές μάθησης είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν από όλους τους μαθητές της τάξης και για όλα τα θέματα. Η χρήση τους μπορεί να είναι τακτική ή περιστασιακή ανάλογα με τις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Οι γωνιές μπορεί να είναι ευδιάκριτες και να διακρίνονται με τη χρήση συγκεκριμένων συμβόλων ή χρωμάτων και να είναι διαφορετικές ανάλογα με το θέμα που μπορούν να καλύψουν. Στις γωνιές επιτρέπεται η ευελιξία στη σύνθεση των ομάδων προκειμένου όλοι οι μαθητές να εργαστούν σε κάθε γωνιά και να αφιερώσουν χρόνο όχι

απαραίτητα όλοι τον ίδιο. Οι δραστηριότητες είναι δυνατόν σε κάθε γωνιά να διαφοροποιούνται συχνά με κριτήριο την ομάδα των μαθητών που προβλέπεται να την επισκεφθεί (Tomlinson, 2010:104-111). Οι μαθητές, επίσης, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τη γωνιά που επιθυμούν να εργαστούν ή ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει τις ομάδες που εργάζονται σε κάθε σταθμό (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Τα βασικά χαρακτηριστικά των γωνιών μάθησης προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της διαφοροποίησης είναι η σαφής και συγκεκριμένη οριοθέτησή τους στο χώρο της αίθουσας με ευδιάκριτο διαχωρισμό από το χώρο διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Manzone, 2013). Στην αίθουσα διδασκαλίας είναι δυνατόν να υπάρχουν παραπάνω από μια γωνιές μάθησης, των οποίων η τοποθεσία θα πρέπει να είναι συγκεκριμένη, μπορεί να διαιρεθεί η αίθουσα σε ζώνες ώστε να διαχωρίζονται οι δραστηριότητες (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να έχουν συγκεκριμένη ονομασία οι γωνιές μάθησης, στοιχείο που θα προσδιορίζει με ακρίβεια τον σκοπό που εξυπηρετείται και το είδος της εργασίας που δύναται κανείς να διεκπεραιώσει με τα συγκεκριμένα διατιθέμενα μέσα και υλικά. Η διαμόρφωση των γωνιών μάθησης προϋποθέτει τον καθορισμό δραστηριοτήτων και καρτών με σαφείς και συγκεκριμένες οδηγίες προκειμένου να επιτευχθούν οι τιθέμενοι μαθησιακοί στόχοι. Στις κάρτες εργασίες θα πρέπει να είναι ευδιάκριτη η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων και να είναι καθορισμένες με σαφήνεια οι οδηγίες διεξαγωγής τους. Ο χρόνος διεκπεραίωσης κάθε δραστηριότητας στη γωνιά μάθησης θα πρέπει να είναι συγκεκριμένος. Επιπλέον, σε κάθε γωνιά μάθησης θα πρέπει να υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός, τα απαραίτητα υλικά και μέσα προκειμένου να πληρούνται οι προϋποθέσεις εκπλήρωσης των στόχων των δραστηριοτήτων ή των τιθέμενων εργασιών. Είναι αναγκαίο οι μαθητές να γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας και διαχείρισης των γωνιών μάθησης σε κάθε περίπτωση χρήσης τους στη διδασκαλία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Manzone, 2013). Ο χαρακτήρας αλλά και το συναίσθημα της γωνιάς μάθησης θα πρέπει να βρίσκεται σε αναλογία με το επίπεδο της δραστηριότητας που ορίζεται, του χρόνου και της ενέργειας που αφιερώνουν οι μαθητές για τη διεκπεραίωση της εργασίας τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Η σημασία αλλά και τα οφέλη των γωνιών μάθησης είναι σημαντικά καθώς παρέχουν δυνατότητες για ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών εξαιτίας της διαρκούς κοινωνικής συνδιαλλαγής και συνεργασίας μεταξύ τους. Επιπλέον, παρέχονται δυνατότητες ενίσχυσης της αυτοεικόνας του μαθητή και της αυτονομίας του καθώς αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και μέσω της ανακάλυψης, του παιχνιδιού και του πειραματισμού κατακτά τη γνώση. Ενισχύεται η δημιουργικότητα και φαντασία των μαθητών στην πορεία εκτέλεσης των δραστηριοτήτων καθώς οι ίδιοι με τα διαθέσιμα υλικά και μέσα ανακαλύπτουν τη γνώση

και την παρουσιάζουν στην ομάδα ή/ και στην ολομέλεια της τάξης τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006). Οι γωνιές μάθησης είναι στη διάθεση όλων των μαθητών της τάξης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για δραστηριότητες εμπάθυνσης και εμπλουτισμού, για δραστηριότητες αγκυροβολίας (Cox, 2008).

Σταθμοί

Είναι διαφορετικά σημεία στην τάξη όπου οι μαθητές εργάζονται ταυτόχρονα με διάφορες εργασίες. Οι σταθμοί μπορεί να σημειώνονται με σημάδια, με σύμβολα ή χρώματα ώστε να είναι ευδιάκριτοι στο χώρο της αίθουσας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Είναι χώροι για συγκεκριμένη εξειδικευμένη ατομική εργασία όπου παρέχεται η δυνατότητα για ενασχόληση, εμπάθυνση και πειραματισμό προκειμένου κατακτηθεί η γνώση και να αποκομισθεί εμπειρία για κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Στους σταθμούς το παιδαγωγικό υλικό είναι συγκεκριμένο και εξειδικευμένο προκειμένου να λειτουργήσει ενισχυτικά στη εκτέλεση της εργασίας των μαθητών. Οι σταθμοί είναι δυνατόν να εξυπηρετούν ανάγκες για την ενίσχυση δεξιοτήτων σε κάποιες συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές ή γενικότερες δεξιότητες μάθησης όπως παρατήρηση, ταξινόμηση, σύγκριση, ερμηνεία κάποιου φαινομένου κ.α. (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Οι σταθμοί επιτρέπουν σε διαφορετικούς μαθητές να εργαστούν σε διαφορετικές εργασίες. Παρέχουν τη δυνατότητα ευελιξίας καθώς δεν είναι απαραίτητο όλοι οι μαθητές να επισκεφτούν όλους τους σταθμούς ούτε να αφιερώσουν τον ίδιο χρόνο σε κάθε σταθμό (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να διαμορφώνει σταθμούς στους οποίους θα παρέχει τον απαραίτητο εξοπλισμό και σαφείς οδηγίες για την εκτέλεση των εργασιών. Είναι σημαντικό, επίσης, στους σταθμούς να εργάζονται οι μαθητές αυτόνομα, να είναι ανεξάρτητοι και να περιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος συντονίζει και παρέχει βοήθεια όταν απαιτείται. Στους σταθμούς ο απαραίτητος εξοπλισμός με τα εκπαιδευτικά υλικά και τα παιδαγωγικά μέσα θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για αυτοαξιολόγηση, συνεχή ανατροφοδότηση και αυτοέλεγχο των δραστηριοτήτων τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Η διαφορά των σταθμών μάθησης από τις γωνιές μάθησης έγκειται στο γεγονός ότι οι σταθμοί έχουν μια απλούστερη διαμόρφωση και αναφέρονται σε εξειδικευμένες εργασίες και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων μάθησης (Γερμανός, 2002: 182-183, 2018, 2014).

Ημερήσιες Διατάξεις

Η ημερήσια διάταξη αφορά ένα προσωποποιημένο κατάλογος εργασιών τις οποίες κάποιος μαθητής θα πρέπει να διεκπεραιώσει σε συγκεκριμένο χρόνο. Κάθε μαθητής έχει τη δική του προσωπική ημερήσια διάταξη με ποικίλες εργασίες, ατομικές αλλά και ομαδικές. Οι μαθητές αποφασίζουν τη σειρά με την οποία θα επιλέξουν τις δραστηριότητες στις οποίες θα εργαστούν. Οι ημερήσιες διατάξεις των μαθητών μπορεί να έχουν ομοιότητες αλλά και διαφορές ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Η ημερήσια διάταξη για κάθε μαθητή είναι δυνατόν να διαρκέσει από δύο έως τρεις εβδομάδες. Κάθε φορά με την ολοκλήρωση της προηγούμενης ημερήσιας διάταξης ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει την επόμενη. Ο εκπαιδευτικός μέσω της ημερήσιας διάταξης επιδιώκει για κάθε μαθητή να βασιστεί και να ενισχύσει πάνω στα δυνατά στοιχεία, να καλύψει κενά και ελλείψεις αλλά και να ενθαρρύνει την αυτόνομη και ανεξάρτητη μάθηση. Η ημερήσια διάταξη μπορεί να ικανοποιήσει τις διαφορές των μαθητών ως προς την ετοιμότητα, ενδιαφέρον και μαθησιακό προφίλ. Μέσω της ημερήσιας διάταξης τα παιδιά ενισχύουν το αίσθημα αυτονομίας τους, εργάζονται με το δικό τους ρυθμό, ασχολούνται με ποικιλία δραστηριοτήτων που τους κάνει τη μάθηση ευχάριστη (Tomlinson, 2010).

Τροχιακές Μελέτες

Οι «τροχιακές μελέτες» αποτελούν μια σημαντική στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών μετρίου επιπέδου επίδοσης. Ωστόσο αποτελεί μια στρατηγική που είναι δυνατόν να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε μαθητές όλων των δυνατοτήτων. Συγκεκριμένα οι τροχιακές μελέτες είναι ανεξάρτητες έρευνες των οποίων η διάρκεια κυμαίνεται περίπου από τρεις έως έξι εβδομάδες. Η στρατηγική αυτή είναι γνωστή με τον όρο τροχιακές μελέτες καθώς αφορούν έρευνες οι οποίες τροchioδρομούνται ή περιστρέφονται γύρω από κάποια πτυχή του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Το θέμα το οποίο καλείται να μελετήσει ο μαθητής επιλέγεται από κατάλογο που παρέχει ο εκπαιδευτικός και ο οποίος εμπλουτίζεται διαρκώς ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Στόχος της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι να εργαστούν οι μαθητές ανεξάρτητοι σε ένα θέμα που τους ενδιαφέρει, να αναπτύξουν εμπειρογνωμοσύνη και να εντρυφήσουν σε αυτό με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και την παρέμβασή του όταν καταστεί ανάγκη προκειμένου να εξελιχθούν οι ίδιοι σε ανεξάρτητοι ερευνητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει τον μαθητή στη διαδικασία διατύπωσης ενός ξεκάθαρα, σαφούς και

ρεαλιστικού ερωτήματος για τη μελέτη, να διαμορφώσει ένα κατατοπιστικό σχέδιο έρευνας, να ακολουθήσει μια μέθοδο παρουσίασης και να επιλέξει τα κριτήρια αξιολόγησης. Ως εκ τούτου ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη στρατηγική αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς καθοδηγεί τους μαθητές να κατανοήσουν πληρέστερα το θέμα που μελετούν, να προετοιμαστούν κατάλληλα και να το παρουσιάσουν με επιτυχία το έργο τους. Οι μαθητές, κατά την εμπλοκή τους με τις τροχιακές μελέτες αποκτούν κύρος καθώς αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και ανταλλάσσουν γνώσεις, απόψεις και δεξιότητες. Με την ολοκλήρωση μιας τροχιακής μελέτης ο μαθητής ετοιμάζει γραπτή αναφορά και ολιγόλεπτη παρουσίαση στην οποία γίνεται αναφορά όσων αποτέλεσαν νέα γνώση για εκείνο στην ομάδα των συμμαθητών του ή και σ' όλη την τάξη, κάνει κάποια έκθεση, επιλέγει γενικώς τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης το αποτέλεσμα της εργασίας με την οποία ασχολήθηκε. Δέχεται με διάφορους τρόπους ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές του για το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα της παρουσιάσής του. Μέρος της τροχιακής μελέτης είναι δυνατόν να ανατεθεί για κατ' οίκον εργασία. Όταν το ο μαθητής ολοκληρώσει μια εργασία του μπορεί να χρησιμοποιήσει το χρόνο που του μένει στην τροχιακή μελέτη που κάνει. Στις τροχιακές μελέτες το περιεχόμενο, η διαδικασία και το τελικό αποτέλεσμα διαφοροποιείται κατ' επιλογή των ίδιων των μαθητών, με αρκετά περιορισμένο το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτό (Tomlinson, 2010).

Μαθησιακά Συμβόλαια

Τα μαθησιακά συμβόλαια αποτελούν μια ευρέως διαδεδομένη τεχνική της διαφοροποίησης σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον μαθητή συντάσσουν μια γραπτή συμφωνία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν να εργάζονται οι μαθητές ανεξάρτητα με διδακτικά μέσα, τα οποία είναι κυρίως κατευθυνόμενα από τον εκπαιδευτικό. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές μέσω των ανατιθέμενων εργασιών στο μαθησιακό συμβόλαιο καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό ενώ διευκρινίζονται και τα κριτήρια που θα προσδιορίσουν την επιτυχή ολοκλήρωση και την ποιότητα μιας εργασίας (Tomlinson, 2010). Το περιεχόμενο και τα συστατικά στοιχεία του συμβολαίου μπορούν να διαφέρουν αλλά και να προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Παπαδοπούλου, 2014). Επί της ουσίας τα μαθησιακά συμβόλαια παρέχουν την ελευθερία στους μαθητές να κατακτήσουν ανεξάρτητα και με ενεργό ρόλο και συμμετοχή δεξιότητες και έννοιες οι οποίες είναι σημαντικές για τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και το συγκεκριμένο επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Τα μαθησιακά συμβόλαια παρέχουν

τη δυνατότητα στους μαθητές να θέτουν καθημερινούς ή εβδομαδιαίους στόχους και να αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης των θεμάτων με τα οποία καλούνται να εργαστούν (Tomlinson, 2010). Στο μαθησιακό συμβόλαιο ο μαθητής σχεδιάζει τις δράσεις του για την εργασία που του έχει ανατεθεί, θέτει το χρονοδιάγραμμα, επιλέγει τις εργασίες που θα διεκπεραιώσει στο σχολείο και κατ' οίκον, προγραμματίζει τον τρόπο εργασίας και τέλος επιδιώκει να ανταποκριθεί επιτυχώς στη δέσμευση που έχει αναλάβει ενισχύοντας το αίσθημα υπευθυνότητας του για την τήρηση της συμφωνίας (Παπαδοπούλου, 2014). Με αυτή την τεχνική, επίσης, παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί λεπτομερώς την πρόοδο κάθε μαθητή (Tomlinson, 2010).

4.10.2 Τεχνικές εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν την Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στην τάξη τους θα πρέπει να εντάξουν στον διδακτικό τους σχεδιασμό ποικίλες διδακτικές τεχνικές που θα μεγιστοποιήσουν την επιτυχία των μαθητών, αξιοποιώντας τις ικανότητές τους και μετριάζοντας τις αδυναμίες Hall (2002). *Με την έννοια τεχνικές στη διδασκαλία αναφερόμαστε σε «μοντέλα δραστηριοτήτων» και πρακτικές εφαρμογές που οδηγούν στη διαφοροποίηση της εργασίας των μαθητών* (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:230). Διεθνώς αναφέρονται ποικίλες διδακτικές τεχνικές που υποστηρίζουν την προσπάθεια εφαρμογής της διαφοροποίησης στη διδακτική διαδικασία επιδιώκοντας τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές καθώς ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητας, στο μαθησιακό προφίλ, τα ταλέντα, τα ενδιαφέροντα και το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε μαθητή (Tomlinson, 2001·Κουτσελίνη, 2008·Βαλιαντή, 2010·Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ωστόσο δεδομένου ότι η διαφοροποίηση αποτελεί μια πολυσύνθετη, δυναμική και πολυεμφαντική διαδικασία η οποία δεν υπόκειται σε συγκεκριμένες τεχνικές και έτοιμες συνταγές προς χρήση (Κουτσελίνη, 2008). Η ποικιλία και ποικιλομορφία των τεχνικών διδασκαλίας δεν εξασφαλίζουν τη διαφοροποίηση, στοιχείο το οποίο αποτελεί σημαντική παρανόηση στον προσδιορισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ως εκ τούτου επισημαίνεται ότι η ποικιλία των τεχνικών επιτρέπει την επιλογή της καταλληλότερης μέσω ενός εύρους τεχνικών ωστόσο θα πρέπει να συνάδει με το ρυθμό μάθησης όλων των μαθητών, να προκαλεί το ενδιαφέρον τους και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:229-231).

Οι διδακτικές τεχνικές έχουν το ρόλο του αγωγού μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διοχετεύσουν περιεχόμενο, διαδικασίες ή μαθησιακά αποτελέσματα ανάλογα με

τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, αλλά και το ενδιαφέρον και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή αναπροσαρμόζοντας τες ανάλογα με το συγκείμενο της εκάστοτε τάξης και το μαθητικό δυναμικό (Tomlinson, 2010). Οι διδακτικές τεχνικές δεν αποτελούν πανάκεια για όλους τους εκπαιδευτικούς καθώς είναι αναγκαία η κατάρτιση και γνώση σε θέματα διαφοροποίησης προκειμένου να μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά και αποτελεσματικά. Δεδομένης της πολυσυνθετότητας και της πολυποικιλότητας των αναγκών των σχολικών τάξεων είναι απαραίτητη η επιλεκτική επιλογή και ενίοτε η τροποποίηση των προτεινόμενων διδακτικών τεχνικών. Κατά συνέπεια πιθανές παραλλαγές στις προτεινόμενες διδακτικές τεχνικές για τη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι δυνατόν να αφορούν τη διάρκεια, το χρόνο, την έκταση, τα υλικά, τα μέσα αλλά και τον τρόπο αξιοποίησης της διδακτικής τεχνικής. Η επιλογή και η προσαρμογή των διδακτικών τεχνικών για τη διαφοροποίηση βασίζεται στον τιθέμενο διδακτικό στόχο αλλά και στο μαθητικό δυναμικό και τις απαιτήσεις του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:229-231).

Σε κάθε περίπτωση διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζονται θα πρέπει να διευκρινίζουν κάθε φορά τις βασικές έννοιες και γενικεύσεις ώστε να διασφαλίζεται ότι όλοι οι μαθητές κατανοούν τα βασικά νοήματα, τα οποία χρησιμεύουν ως βάση της μελλοντικής μάθησης. Επίσης, να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και να δίνουν έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη. Οι στόχοι, οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες της διδασκαλίας πρέπει να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές κατανοούν και μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που έμαθαν. Ακόμη, τα αντικείμενα μάθησης να προσελκύουν και να παρακινούν μια τάξη με διαφορετικού επιπέδου μαθητές σε ποικιλία διδακτικών στόχων. Επιπλέον, να επικρατεί μια ισορροπία μεταξύ διδακτικού καθήκοντος και επιλεγμένων στόχων για κάθε μαθητή (Hall, 2002). Η τεχνική που θα επιλεγεί από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να θεωρηθεί αποτελεσματική θα πρέπει όχι μόνο να εξασφαλίσει την επίτευξη του γνωστικού στόχου αλλά και την κατάκτηση της νέας γνώσης μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών καθώς και της διασφάλισης των τρόπων αξιολόγησης του παραγόμενου από τους μαθητές έργου. Η διαδικασία της επιλογής, αναπροσαρμογής ή και απόρριψης μιας διδακτικής εφαρμογής απαιτεί από μέρους του εκπαιδευτικού γνώση του θεωρητικού πλαισίου των τεχνικών σε βάθος αλλά και της φιλοσοφία και πρακτικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:229-231). Σε έρευνες των Υφαντή και Βοζαΐτη (2007) και Υφαντή και Καραντζή (2007) αναδείχτηκε η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη βελτιστοποίηση της ποιότητας του έργου τους. Η έρευνα της Παπαναούμ (2003) σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, αναδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για

επικαιροποίηση των επιστημονικών γνώσεών τους και συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα. Επιπλέον ερευνητικά αναδεικνύεται η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης και η επιθυμία τους για παροχή δυνατοτήτων επαρκέστερης επιμόρφωσης (Logan, 2011· Nicolae, 2013·Σακελλαρίου & Μήτση, 2017, 2018).

Για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση στην πράξη η βιβλιογραφία διεθνώς προτείνει ένα πλήθος διδακτικών τεχνικών (Βαλιαντή, 2010·Adams &Pierce, 2010). Στο πλαίσιο της πρακτικής εφαρμογής της διαφοροποίησης σε τάξεις μικτών ικανοτήτων μάθησης ερευνητικά έχουν καταγραφεί κάποιες τεχνικές οι οποίες εφαρμόστηκαν επιτυχώς από τους εκπαιδευτικούς και κρίθηκαν ως αποτελεσματικές για τις συγκεκριμένες τάξεις και υπηρετώντας συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017·Βαλιαντή, 2010·Mitchell & Hobson, 2005).

Δελτία εισόδου, πορείας, εξόδου

Τα δελτία είναι σύντομες γραπτές εργασίες στα οποία διατυπώνονται ένα ή περισσότερα ερωτήματα ή δραστηριότητες. Είναι επί της ουσίας μια ανεπίσημη και άτυπη μορφή αξιολόγησης η οποία παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγξει το βαθμό κατάκτησης των γνώσεων ή των δεξιοτήτων ώστε να σχεδιαστεί περαιτέρω η πορεία της διδασκαλίας. Το δελτίο μπορεί να είναι δομημένο, ημι-δομημένο ή εντελώς αδόμητο και ανοιχτό. Τα δελτία είναι ανώνυμα ή επώνυμα ανάλογα με το τρόπο αξιοποίησης από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, τα δελτία στην περίπτωση που είναι επώνυμα αποτελούν μέρος του προσωπικού portfolio κάθε μαθητή.

Υπάρχουν τριών ειδών δελτία, τα οποία χρησιμοποιούνται αναλόγως των απαιτήσεων των διδακτικών σεναρίων. Ο τίτλος που τους αποδίδεται εξαρτάται από το χρονικό σημείο αξιοποίησης τους. Συγκεκριμένα το δελτίο που χρησιμοποιείται στην αρχή της διδασκαλίας κατά την είσοδο των μαθητών στην τάξη ή στην νέα ενότητα αναφέρεται ως δελτίο εισόδου. Αποτελεί μια ευέλικτη και γρήγορη μορφή αξιολόγησης των προαπαιτούμενο γνώσεων των μαθητών οι οποίες και θα αποτελέσουν τη βάση για τη διδασκαλία της νέας γνώσης. Επιπλέον, και οι ίδιοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα στοχασμού, αναστοχασμού και επαναφοράς των προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων καθιστώντας ευκολότερη τη κατάκτηση της νέας γνώσης ή δεξιότητας. Η μορφή του δελτίου, η έκταση, ο αριθμός και ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων ή των δραστηριοτήτων που απαιτούνται ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας. Το δελτίο πορείας δίνεται στο σημείο εκείνο της διδασκαλίας

όπου πριν ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στο επόμενο βήμα της θέλει να γνωρίζει το βαθμό κατάκτησης συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας. Με το δελτίο πορείας παρέχεται η δυνατότητα άμεσης και γρήγορης ανατροφοδότησης προκειμένου να συνεχιστεί ή να αναπροσαρμοστεί η πορεία της διδασκαλίας. Το δελτίο μπορούν να είναι ατομικά ή ομαδικά και διαβαθμισμένης δυσκολίας. Τέλος το δελτίο εξόδου δίνεται στο τέλος της διδασκαλίας, πριν την έξοδο των μαθητών από την τάξη για να αξιολογηθεί ο βαθμός κατάκτησης της νέας γνώσης ή δεξιότητας. Αποτελεί μια βασική πηγή ανατροφοδότησης τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό καθώς μπορεί να ελέγξει άτυπα, γρήγορα και αποτελεσματικά αν κατακτήθηκαν τα όσα διδάχθηκαν και σε ποιο βαθμό ενώ είναι δυνατόν να αποκατασταθούν άμεσα πιθανές παρανοήσεις (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Πάζλ (Τεχνική Jigsaw)

Η τεχνική αυτή η οποία ονομάζεται jigsaw δηλαδή «παιχνίδι συναρμολόγησης κομματιών», το γνωστό πάζλ (Woolfolk, 2007), εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από τον Elliot Aronson (Aronson, 1971, 2009) και τους σπουδαστές του στα Πανεπιστήμια του Τέξας και της Καλιφόρνιας. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή κάθε μαθητής κατακτά κάποια συγκεκριμένη γνώση πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα («ειδικός») την οποία στη συνέχεια «διδάσκει» στους συμμαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να εργαστεί σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα μέρος του υπό εξέταση αντικειμένου. Κάθε μαθητής - ειδικός εργάζεται αρχικά ατομικά προκειμένου να αποκομίσει γνώση στο συγκεκριμένο έργο που του έχει ανατεθεί από την ομάδα. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας του πραγματοποιείται συνάντηση συνεργασίας με τους άλλους μαθητές-ειδικούς των άλλων ομάδων που έχουν αναλάβει το ίδιο θέμα. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των «ειδικών» με στόχο την ανταλλαγή απόψεων ή ακόμα και τη διόρθωση, συμπλήρωση των πληροφοριών που ο κάθε ειδικός έχει συγκεντρώσει. Στη συνέχεια κάθε μαθητής επιστρέφει στην αρχική του ομάδα για να «διδάξει» τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του και να «διδασκτεί» από αυτά. Για την αξιολόγηση των μαθητών, τέλος, ανατίθεται συγκεκριμένη δραστηριότητα η οποία εξετάζει το σύνολο του μαθησιακού αντικειμένου και όχι μόνο αυτό που ο κάθε μαθητής είχε να εξερευνήσει από μόνος του (Κακαλοπούλου, Σπύρτου & Καριώτογλου, 2012 · Aronson, 2009).

Σε ένα παιχνίδι συναρμολόγησης κομματιών, το γνωστό πάζλ, το κάθε κομμάτι είναι σημαντικό για την ολοκλήρωση της τελικής εικόνας. Αναλόγως, και στη μέθοδο Jigsaw, για να σχηματιστεί το υπό διερεύνηση και μελέτη θέμα στην ολότητά του, ζητείται από τον κάθε

μαθητή να μάθει και στη συνέχεια να διδάξει στους συμμαθητές του ένα μέρος της γνώσης που ανέλαβε να αποκτήσει. Συγκεκριμένα, το περιβάλλον μάθησης-διδασκαλίας είναι σαφώς δομημένο πάνω σε δύο επίπεδα συνεργασίας των μαθητών (Κακαλοπούλου, Σπύρτου & Καριώτογλου, 2012): (α) συνεργασία στην ομάδα σύνθεσης και (β) συνεργασία στην ομάδα ειδίκευσης. Το αντικείμενο προς μάθηση διαιρείται σε επιμέρους υποθέματα. Τα στάδια της Jigsaw είναι σαφή και συγκεκριμένα για την υλοποίηση της τεχνικής.

Ειδικότερα στο *1ο στάδιο*: Οι μαθητές εντάσσονται σε ανομοιογενείς ομάδες σύνθεσης. Το ιδανικό μέγεθος για τις ομάδες είναι 4 – 6 άτομα. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε ένα από τα μέλη της ομάδας τον ρόλο του συντονιστή. Στη συνέχεια, εξηγεί στους συντονιστές τον τρόπο που θα εργαστούν οι ομάδες και αυτοί αναλαμβάνουν να δώσουν τις απαραίτητες οδηγίες στα μέλη της ομάδας τους σύνθεσης. Ο συντονιστής αναθέτει σε κάθε μαθητή να μελετήσει βαθύτερα ένα τμήμα του περιεχομένου, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του ειδικού. *2ο στάδιο*: Δημιουργία των ομάδων ειδίκευσης. Κάθε ομάδα ειδικών συγκεντρώνει τα άτομα από τις αρχικές ομάδες τα οποία έχουν αναλάβει το ίδιο κοινό υποσύνολο του αντικείμενου μάθησης. Σε κάθε ομάδα ειδίκευσης οι μαθητές διεκπεραιώνουν πειραματικές δραστηριότητες, αναζητούν πληροφορίες σε ηλεκτρονικές και έντυπες πηγές, συμπληρώνουν φύλλα εργασίας. Επιπλέον, σχεδιάζουν το τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν το θέμα τους στους συμμαθητές των αρχικών ομάδων σύνθεσης. *3ο στάδιο* : Διάλυση των ομάδων ειδίκευσης και επαναδημιουργία των αρχικών ομάδων σύνθεσης. Το κάθε μέλος της ομάδας παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εργασίας του στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, στοχεύοντας στη σύνθεση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από όλα τα μέλη.

Για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου Jigsaw, τη δυνατότητα εφαρμογής της αλλά τον τρόπο επιτυχούς υλοποίησης της προκύπτουν πολύτιμα συμπεράσματα (Σπύρτου κ.ά. 2011) όπως καταγράφεται βιβλιογραφικά μέσω πλήθους ερευνών οι οποίες αφορούν ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (Lazarowitz κ.ά. 1985, Walker & Crogan 1998, Eilks 2005, Zakaria & Iksan 2007, Durmuş 2008, Berger & Hänze 2009, Göçer 2010). Η τεχνική Jigsaw θεωρείται επιτυχής και αποτελεσματική στο πλαίσιο της διαφοροποίησης καθώς οι μαθητές ασκούνται σε συνεργατικές διαδικασίες, αλληλεπιδρούν, επιδεικνύουν αλληλοσεβασμό, διδάσκουν και να διδάσκονται, έχουν τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης, αυτό-αξιολόγησης και καλλιεργούν μεταγνωστικές δεξιότητες (Κωνσταντίνου, 2014). Επιπροσθέτως, οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό συμμετοχή και έχουν άμεση εμπλοκή στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Norintan, 2008). Το μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης που ακολουθεί η τεχνική αυτή είναι αυτό του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Chamberlain & Crane, 2009; Hakkarainen, 2009)

Η τεχνική του πάζλ διασφαλίζει την αρμονική συνεργασία και την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών κάθε ομάδας καθώς το τελικό αποτέλεσμα αποτελεί συλλογικό προϊόν το οποίο προκύπτει μέσω της επίδειξης υπευθυνότητας καθώς απαιτείται ατομική δέσμευση για την επιτυχή πορεία της ομάδας (Κωνσταντίνου, 2014). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι μεγιστοποιούνται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών που ασχολήθηκαν με την τεχνική του πάζλ καθώς αποτελεί αναμφισβήτητα μια μαθητοκεντρική τεχνική. Ερευνητικά παρατηρήθηκε, ακόμη, ότι ενισχύθηκε η αυτό-εκτίμηση των μαθητών και αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους μάθησης. Μέσω της επιτέλεσης του έργου των μαθητών ικανοποιήθηκε η ανάγκη τους για επικοινωνία, αυτονομία και επάρκεια. Τέλος, αναγνωρίζεται ότι η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου μέσω της εφαρμογής της τεχνικής του πάζλ απαιτεί χρόνο, προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και εξοικείωση από τους μαθητές σε συνεργατικές μεθόδους (Σπύρτου & Ανδρέου, 2013).

Μαθησιακά Συμβόλαια

Τα μαθησιακά συμβόλαια αφορούν μια σειρά από έντυπες εργασίες που οφείλει να διεκπεραιώσει ο μαθητής κατόπιν συμφωνίας του με τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός παρέχει κάποιες επιλογές και ελευθερίες για τον τρόπο εκπόνησης των εργασιών και αναλόγως πράττει ο μαθητής εφόσον επικυρωθεί η συμφωνία με τον εκπαιδευτικό (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Στη συμφωνία ορίζεται με σαφήνεια συγκεκριμένη ημερομηνία υλοποίησης των εργασιών και διευκρινίζονται οι συνέπειες μη τήρησής της. Το μαθησιακό συμβόλαιο περιλαμβάνει μια σειρά από εργασίες που έχει προσυμφωνηθεί η ολοκλήρωσή τους από κοινού στοχεύοντας στην εξάσκηση, εμπέδωση και αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων αναλόγως του επιπέδου και των αναγκών του μαθητή στη δεδομένη χρονική στιγμή. Τα βασικά χαρακτηριστικά του μαθησιακού συμβολαίου είναι ότι εστιάζει σε εργασίες δεξιοτήτων βάση του σκοπού του μαθήματος ανταποκρινόμενες στο επίπεδο και το ρυθμό μάθησης του μαθητή. Το περιεχόμενό του είναι δυνατόν να εστιάζει στη χρήση, εφαρμογή, εμπλουτισμό ή στην ανάπτυξη των πυρηνικών γνώσεων και υλοποιείται σε συγκεκριμένο χρόνο. Τα μαθησιακά συμβόλαια εστιάζουν στην ατομική εργασία και σε ειδικά προβλήματα για κάθε μαθητή, απελευθερώνουν χρόνο για τον εκπαιδευτικό και καλλιεργούν στον μαθητή την προσωπική ευθύνη για την μάθησή του (Tomlinson, 2000·Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η διαμόρφωση του μαθησιακού συμβολαίου αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού, ο οποίος και θα καθορίσει τις συγκεκριμένες γνώσεις ή δεξιότητες που απαιτείται να κατακτηθούν τη δεδομένη χρονική στιγμή. Επίσης, διασφαλίζεται η εφαρμογή ή αξιοποίηση των γνώσεων ή δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Στο

μαθησιακό συμβόλαιο περιλαμβάνονται οι υπογραφές τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή για τους όρους του, τις θετικές και αρνητικές συνέπειες καθώς και τα κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης της εργασίας (Tomlinson, 2010).

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ετοιμάσει μαθησιακά συμβόλαια για όλους τους μαθητές ωστόσο οι στόχοι, οι δραστηριότητες και οι εργασίες θα είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες, το ρυθμό και το προφίλ μάθησης κάθε μαθητή. Οι εργασίες του μαθησιακού συμβολαίου μπορεί να υλοποιηθούν είτε εντός του σχολείου είτε κατ' οίκον. Η αξιολόγηση του μαθησιακού συμβολαίου αναφέρεται σε συγκεκριμένα σημεία των δραστηριοτήτων και γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα όπως αυτά ορίζονται από τη συμφωνία των δύο πλευρών (Tomlinson, 2000·Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Κύβοι

Η τεχνική των κύβων είναι μια ευέλικτη και εύχρηστη τεχνική διαφοροποίησης που καλεί τους μαθητές να εξετάσουν μία ιδέα, ένα λεξιλόγιο, μία θεματική ενότητα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Cowan & Cowan, 1980). Αφορά την κατασκευή τρισδιάστατου κύβου από φελιζόλ ή χαρτόνι στον οποίο οι έξι πλευρές του αντιπροσωπεύουν μία διαφορετική ερώτηση ή δραστηριότητα. Σε κάθε έδρα του κύβου γράφουμε μια λέξη που αντιστοιχεί σε ένα γνωστικό έργο, όπως *περίγραψε το* (κοίτα το αντικείμενο προσεκτικά, χρησιμοποίησε τις αισθήσεις σου, πες, ονομάτισε, βρες, ανέφερε, περιέγραψε), *σύγκρινέ το* (βρες το αντίθετο, δώσε ένα παράδειγμα, εξήγησε, γράψε, δώσε τον ορισμό), *σύνδεσέ το* (φτιάξε, σχεδίασε, ανάπτυξε), *ανάλυσέ το* (συζήτησε, προετοίμασε, κάνε ένα διάγραμμα), *εφάρμοσέ το* (πρότεινε, ολοκλήρωσε) και *επιχειρηματολόγησε υπέρ ή κατά αυτού* (υποστήριξε, πες τη γνώμη σου, διαμόρφωσε), ή άλλες λέξεις κλειδιά. Για τις ανάγκες της διδασκαλίας είναι δυνατόν να ετοιμάσουμε περισσότερους από έναν κύβους με διαφορετικές λέξεις ανταποκρινόμενες στο διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, δυσκολίας ή του τρόπου πρόσληψης της γνώσης κάθε μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η διαμόρφωση των απαιτήσεων των κύβων είναι ευέλικτη καθώς μπορεί να είναι κάποιος κύβος κενός, κάποιος με διαβαθμισμένες δραστηριότητες στη βάση του ίδιου πυρηνικού στόχου ή και κάποιος διαμορφωμένος ανάλογα με την ταξινόμια γνωστικών στόχων του Bloom (Bloom & Krathwohl, 1999). Όπως το ζάρι έτσι και ο κύβος δίνει τη δυνατότητα σε κάποιο μαθητή να απαντήσει ή να εργαστεί σε κάποια πτυχή του αντικειμένου που διδάσκεται ανάλογα με τη λέξη που αναγράφεται στην πλευρά του κύβου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η τεχνική των κύβων επιλέγεται στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση καθώς ο σχεδιασμός της υπακούει στις διαφορετικές απαιτήσεις, ανάγκες,

ενδιαφέροντα και ταλέντα κάθε μαθητή. Ως εκ τούτου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες επεξεργασίας ιδεών και πληροφοριών που οι οποίες ανταποκρίνονται στο μαθησιακό τους προφίλ και άπτονται των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων τους με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Παπαδοπούλου, 2014). Οι κύβοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ομαδικές ή ατομικές εργασίες και ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με παραπάνω από μια δραστηριότητες όταν ολοκληρώσει με επιτυχία αυτή που του έχει ανατεθεί ενώ του δίνεται η δυνατότητα με την επαναληπτική ρίψη του κύβου να ασχοληθεί με τη δραστηριότητα που του προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Εργασίες Αγκυροβολίας

Οι εργασίες «άγκυρας» ή αγκυροβολίας χρησιμοποιούνται επιτυχώς στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και αφορούν εκείνες τις δραστηριότητες με τις οποίες μπορούν να ασχοληθούν οι μαθητές αφού έχουν κατακτήσει ένα συγκεκριμένο στόχο και είτε έχουν ανάγκη για περαιτέρω εξάσκηση και εμπέδωση είτε έχουν ανάγκη να εργαστούν σε δραστηριότητες μετασχηματισμού της νέας γνώσης. Με τις δραστηριότητες αγκυροβολίας μαθητές με χαμηλές επιδόσεις έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν και να εργαστούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη νέα γνώση μέσα από διαφορετικού είδους και διαφορετικού βαθμού πρόκλησης δραστηριότητες, ενώ οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με δραστηριότητες μετασχηματισμού της νέας γνώσης καθώς αυξάνεται ο βαθμός πρόκλησης. Οι εργασίες αγκυροβολίας μπορεί περιλαμβάνουν δραστηριότητες ανοικτού και κλειστού τύπου. Στους μαθητές παρέχεται η δυνατότητα επιλογής της εργασίας γεγονός που αποδίδει στη συγκεκριμένη τεχνική το χαρακτηριστικό της ανταπόκρισης στο μαθησιακό προφίλ και την ετοιμότητα του κάθε μαθητή. Οι εργασίες αυτές συνήθως αποτελούν ατομικές ανεξάρτητες εργασίες που αφορούν το διδακτικό αντικείμενο που διδάσκεται τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή αποτελούν ατομικές εργασίες που γίνονται κατά τη διάρκεια και στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Οι στόχοι, η μορφή της εργασίας, ο χρόνος διεκπεραίωσής της καθώς οι συνέπειες θετικής ή μη ολοκλήρωσής της συναποφασίζονται από το μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Η εργασία αγκυροβολίας αποτελεί συνέχεια της ολοκλήρωσης της εργασίας ή μιας σειράς δραστηριοτήτων που γίνονται στην τάξη προκειμένου να οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης να εμβαθύνουν σε κάποιο θέμα και να εμπλουτίσουν περαιτέρω τις γνώσεις ενώ στο μεταξύ οι υπόλοιποι μαθητές ολοκληρώνουν τις εργασίες τους με τον

προσωπικό ρυθμό μάθησής τους. Επίσης, οι εργασίες άγκυρας παρέχουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συνεργαστεί και να προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια και στήριξη μέσω των εργασιών αυτών στους μαθητές που συναντούν δυσκολίες, ώστε να βελτιώσουν τις προσωπικές τους αδυναμίες και να λύσουν απορίες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Με τις εργασίες αγκυροβολίας μεγιστοποιείται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία κατάκτησης της νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει δραστηριότητες που απευθύνονται σε συγκεκριμένους μαθητές ενώ η προετοιμασία είναι απαιτητική και χρονοβόρα ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μαθητών αλλά και αποφευχθεί η απώλεια διδακτικού χρόνου από τις εναλλαγές των μαθητών στη διαδικασία διεκπεραίωσης των εργασιών. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να παρέχει στους μαθητές τα απαραίτητα μέσα και υλικά για την επιτυχή υλοποίηση των δραστηριοτήτων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Τρίλιζα

Με την τεχνική αυτή ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μία τρίλιζα με βάση τις πυρηνικές γνώσεις ή δεξιότητες τις οποίες αναμένεται να γνωρίζει ο μαθητή ή θα πρέπει να εξασκηθεί ο μαθητής. Η τεχνική αυτή την οποία συναντάμε και ως Tic-Tac-Toe βασίζεται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner σύμφωνα με την οποία οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι ίδιοι μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων, τον τρόπο με το οποίο θα επιδείξουν αυτό που γνώρισαν, κατανόησαν και μπορούν να υλοποιήσουν. Η τρίλιζα δημιουργείται με επιλογές διαβαθμισμένων και ιεραρχημένων δραστηριοτήτων και με τρόπο ώστε να λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών, το μαθησιακό προφίλ των μαθητών ή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ανάλογα με τον τρόπο και το σκοπό δημιουργίας της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Βασική αρχή της δημιουργίας της τρίλιζας είναι όλοι οι μαθητές να λύσουν δραστηριότητες που αφορούν το βασικό επίπεδο της πυρηνικής γνώσης που μπορεί να τοποθετηθεί ως δραστηριότητα στο κέντρο της τρίλιζας ή να αφορά δραστηριότητες που βρίσκονται στη μεσαία γραμμή ή τη μεσαία στήλη της. Βασική αρχή της τεχνικής αυτής είναι να έχουν καθοριστεί με σαφήνεια οι μαθησιακοί στόχοι, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και να έχει γίνει η απαραίτητη σύνδεση με το Αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι δημιουργείται η τρίλιζα της οποίας η μορφή διαμορφώνεται στη βάση εννέα πλαισίων όπου κάθε πλαίσιο προσδιορίζει μία εργασία ή ένα μαθητικό προϊόν το οποίο συνδέεται με μία από τις νοημοσύνες του Gardner. Οι δραστηριότητες περιστρέφονται γύρω από το ίδιο θέμα και καλύπτουν διαφορετικές πτυχές του ενώ οι

μαθητές έχουν το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής δραστηριότητας ανάλογα με τον τύπο νοημοσύνης που είναι σε θέση να ανταποκριθούν επαρκέστερα. Ζητούμενο της συγκεκριμένης τεχνικής είναι να επιλέξει ο μαθητής τη δραστηριότητα που επιθυμεί, να δεσμευτεί για τη διεκπεραίωσή της σε συγκεκριμένο προκαθορισμένο χρόνο και την υλοποιήσει επιτυχώς. Βασικό πλεονέκτημα της τεχνικής αυτής είναι ότι ο μαθητής μπορεί να επιλέξει ποια οριζόντια ή κάθετη γραμμή δραστηριοτήτων θα επιλύσει, ενώ παράλληλα διασκεδάζει επιδιώκοντας να επιτύχει επιλύοντας σε γρήγορο χρόνο και ορθά όσο το δυνατόν περισσότερες γραμμές ή στήλες της τρίλιζας μπορεί. Η τρίλιζα αποτελεί μια δημιουργική αλλά και ευχάριστη τεχνική καθώς διαθέτει παιγνιώδη χαρακτήρα, δεν είναι στατική και προβλέψιμη. Η τρίλιζα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με τις δραστηριότητες που μπορεί να περιληφθούν σε αυτή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Κάρτες απάντησης

Η τεχνική αυτή αναφέρεται στη δημιουργία καρτών τις οποίες έχουν όλοι οι μαθητές και τις χρησιμοποιούν όταν καλούνται να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις. Με τις κάρτες αυξάνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών, οι μαθητές μαθαίνουν από τους συμμαθητές τους αλλά και ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί το βαθμό κατανόηση της γνώσης ή της δεξιότητας με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο όλων των μαθητών. Επισημαίνεται ωστόσο ότι αποτελεί βασικό μειονέκτημα της τεχνικής αυτής το γεγονός ότι οι ερωτήσεις που τίθενται είναι κλειστού τύπου (Tomlinson, 2005).

P.A.Φ.T. (Ρόλος-Ακροατήριο-Φόρμα-Τίτλος)

Το P.A.Φ.T. (Santa, 1988:120) αποτελεί μια πολύ δημοφιλή τεχνική που εφαρμόζεται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η ονομασία της αποτελεί το ακρωνύμιο των λέξεων, ρόλος, ακροατήριο, φόρμα, τίτλος. Η τεχνική αυτή αφορά ουσιαστικά ένα πίνακα με τέσσερις στήλες όπου στην κάθε στήλη αναφέρεται ένα από τα συστατικά που συνδιαμορφώνουν την ετικέτα της τεχνικής. Στα αρχικά του τίτλου κάθε στήλης οφείλεται η ονομασία της τεχνικής. Συγκεκριμένα, στην πρώτη στήλη αναφέρονται δραστηριότητες της οποίας η βασική θεματική είναι ο ρόλος όπου ο μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του συγγραφέα, δημοσιογράφου, παρατηρητή, αυτόπτη μάρτυρα, αφηγητή κ.α. Η θεματική ακροατήριο αναφέρεται στους μαθητές εκείνους που θα αναλάβουν το ρόλο του κοινού το οποίο θα αποτελέσει τον αποδέκτη όσων θα ειπωθούν από τον εκπαιδευτικό, τους

συμμαθητές, κάποιον γονέα ίσως ή κάποιον εκπρόσωπο της τοπικής κοινότητας ή κ.α. Η θεματική που αφορά τη φόρμα περιγράφει τη μορφή που θα έχει η εργασία-δραστηριότητα των μαθητών και είναι δυνατόν να είναι μια επιστολή, ένα άρθρο,, μια έκθεση, ένα ποίημα, μια διαφήμιση ή οποιοδήποτε άλλο είδος κειμένου. Τέλος, η θεματική που έχει την ονομασία τίτλος αναφέρεται στο θέμα, στο αντικείμενο του κειμένου μπορεί να είναι ένας χαρακτήρας ενός μυθιστορήματος, ένας διάσημος επιστήμονας, ένα αντικείμενο, ένας τόπος, μία έννοια κλπ. (Senn et. Al, 2013· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η τεχνική αυτή είναι πολύ αποτελεσματική καθώς ενθαρρύνει κυρίως την παραγωγή γραπτού λόγου με βασικό χαρακτηριστικό την επιλογή της δραστηριότητας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες και απαιτήσεις του μαθητή. Παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν το ρόλο του συγγραφέα, να αναλάβουν ενεργό δράση, να υποδυθούν κάποιο ρόλο, λαμβάνοντας υπόψη το κοινό που θα απευθυνθούν, τη μορφή του κειμένου που θα δημιουργήσουν και το θέμα που θα προσεγγίσουν από μια οπτική γωνία (Parilasanti et al.,2014). Το ΡΑΦΤ εισάγει τους μαθητές στην επεξεργασία ενός θέματος έχοντας ενεργό ρόλο και με διασκεδαστικό τρόπο. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει το στόχο ή τη δεξιότητα που επιδιώκει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές. Αναζητά τον τρόπο για να μετατρέψει την ανάθεση της γραφής σε μια διασκεδαστική διαδικασία. Για το λόγο αυτό αναζητά τους ρόλους που θα μπορούσαν να αναλάβουν οι μαθητές ως συγγραφείς καθώς και το κοινό στο οποίο θα απευθυνθούν. Στη συνέχεια ανατίθεται σε όλους τους μαθητές ο ίδιος ρόλος ή μπορεί να επιλέξουν από διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με αυτό που τους ταιριάζει αλλά πάντα σχετικά με την επεξεργασία της ίδιας θεματικής (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η τεχνική αυτή παρέχει στους μαθητές πολλαπλές και ευφάνταστες επιλογές για εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος (Buehl, 2014). Επιπροσθέτως με την εφαρμογή αυτής της τεχνικής στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ προηγούμενης και νέας γνώσης και να εμβαθύνουν σε κάποιο θέμα (Parilasanti, 2014)

Μπορεί να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό αλλά και να δημιουργηθεί σε συνεργασία με τους μαθητές νοούμενου ότι είναι εξοικειωμένη με τη συγκεκριμένη τεχνική και τον τρόπο που λειτουργεί (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Στην τεχνική αυτή οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες γραμματισμού και ενδυναμώνουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τα κίνητρά τους (DiBenedetto & Willis, 2017). Η τεχνική αυτή, επίσης, διευκολύνει τον εκπαιδευτικό καθώς έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο γραπτού κειμένου που επιθυμεί να αναθέσει σε κάθε μαθητή ανάλογα με τις δυνατότητες του και να σχεδιάσει τη διδασκαλία του στη βάση διαφορετικών ειδών γραφής. Η τεχνική ΡΑΦΤ διακρίνεται για την

ευελιξία της καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σχεδιασμό πολλών ειδών δραστηριοτήτων (Santa, όπ. αναφ. Doubet και Hockett, 2015: 232). Οι μαθητές ανεξάρτητα απολαμβάνουν όπως αποδεικνύεται αυτή την τεχνική καθώς ανεξάρτητα από το ρόλο που θα αναλάβουν αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και επιδιώκουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία (DiBenedetto & Willis, 2017· Pratiwi, 2016).

Καρτέλα Στόχων

Μια ακόμη τεχνική της διαφοροποίησης είναι η καρτέλα στόχων η οποία είναι μια προσωπική καρτέλα στόχων προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ του συγκεκριμένου μαθητή και να επιτευχθεί η διαφοροποίηση σε μια τάξη όπου υπάρχουν κοινοί διδακτικοί στόχοι. Αφορά κυρίως τους μαθητές εκείνους οι οποίοι έχουν ελλείψεις ή παρουσιάζουν δυσκολίες σε προαπαιτούμενες ή και βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες. Η τεχνική αυτή παρέχει τη δυνατότητα άμεσης συνεργασίας του μαθητή με τον εκπαιδευτικό οι οποίοι ύστερα από συνεννόηση θα καθορίσουν εξατομικευμένους στόχους που οφείλει να κατακτήσει ο μαθητής σε συγκεκριμένο χρόνο. Η διαδικασία όπου συναποφασίζουν εκπαιδευτικός και μαθητής για τη στοχοθεσία δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αντιληφθεί με σαφήνεια τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει αλλά και ο εκπαιδευτικός να ωθήσει το μαθητή σε εστιασμένη προσπάθεια της οποίας το αποτέλεσμα θα αξιολογηθεί άμεσα και μεθοδευμένα καθώς η αξιολόγηση είναι συνεχής και η παρακολούθηση της προόδου διαρκής. Σε κάθε περίπτωση η καρτέλα στόχων δε θα πρέπει να είναι εκτενής και οι στόχοι θα πρέπει να είναι λίγοι και συγκεκριμένοι. Επίσης, ο χρόνος που καθορίζεται για την επίτευξη των στόχων θα πρέπει να είναι εύλογος καθώς σε αντίθετη περίπτωση θα εξουθενώσει το μαθητή. Με την επιτυχή υλοποίηση των στόχων είναι δυνατόν να προστεθούν κι άλλοι στόχοι οι οποίοι θα είναι προοδευτικά ανώτεροι. Προκειμένου να είναι κατανοητή η πρόοδος του μαθητή στον οποίο έχει δοθεί η καρτέλα στόχων θα πρέπει η αξιολόγηση να γίνεται άμεσα και με μέσα τα οποία να αποτυπώνουν με κατανοητό τρόπο την πορεία της μάθησής του. Η καρτέλα στόχων είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τον μαθητή και μπορεί να κολληθεί στο θρανίο ή στο εσώφυλλο του τετραδίου του μαθητή προκειμένου να είναι εύκολη η πρόσβαση για τον εκπαιδευτικό, για έλεγχο και ανατροφοδότηση. Σε μεγαλύτερες ηλικίες και μετά από κάποια εξοικείωση με την τεχνική αυτή είναι δυνατόν οι ίδιοι οι μαθητές να θέτουν στόχους και να διαμορφώνουν την καρτέλα των προσωπικών τους στόχων (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Ατζέντα Στόχων

Η Προσωπική Ατζέντα Στόχων (Marzano, 2003·Tomlinson, 1999) του μαθητή αποτελεί μια τεχνική της διαφοροποίησης η οποία είναι απόλυτα προσωποποιημένη και εξατομικευμένη. Η ατζέντα στόχων αποτελεί ένα χρήσιμο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, το μαθητή και την οικογένεια σχετικά με την πρόοδο του μαθητή σε καθορισμένο χρόνο. Όπως συμβαίνει με την καρτέλα στόχων έτσι και σε αυτή την περίπτωση οι στόχοι είναι εξατομικευμένοι, σαφείς και χρονικά προσδιορισμένοι σε εύλογο χρονικό διάστημα για τις συγκεκριμένες ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ του συγκεκριμένου μαθητή. Ο καθορισμός των στόχων είναι ιεραρχημένος και οι οδηγίες που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό για την επίτευξή τους θα πρέπει να είναι σαφείς και συγκεκριμένες. Οι στόχοι ανανεώνονται όχι πολύ σύντομα ούτε όμως πολύ σπάνια. Η αξιολόγηση της προόδου επιτυγχάνεται με βάση του τιθέμενους στόχους. Είναι ωστόσο λειτουργικά αδύνατον να εφαρμοστεί η ατζέντα στόχων σε όλους τους μαθητές στις πολυπληθείς τάξεις έτσι αφορά μόνο αυτούς με μαθησιακά πολλά κενά και σοβαρές ελλείψεις (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

ΓΝΩΘΕ (KWL)

Η τεχνική ΓΝΩ.Θ.Ε (KWL) (Ogle, 1986) είναι μια αποτελεσματική τεχνική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και είναι το διάγραμμα KWL (Know-Want to Know-Learned) ή ΓΝΩΘΕ (Γνωρίζω-Θέλω να μάθω-Έμαθα). Οι δύο πρώτες στήλες συμπληρώνονται από τους μαθητές στην αρχή της διδασκαλίας ενώ η τελευταία στήλη ενδείκνυται για να επιτευχτεί η αυτό-αξιολόγηση. Τα πλεονεκτήματα αυτής τεχνικής είναι πολλά καθώς ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις κάθε μαθητή και συμμετέχει ο καθένας ανάλογα με τις δυνατότητές του. Κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να εκφράσει την επιθυμία του σχετικά με το προσδοκά να μάθει και καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες ενώ λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τη μαθησιακή του πορεία. Επίσης, μέσω αυτής της τεχνικής παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει και να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις προσδοκίες και τις επιθυμίες των μαθητών του ώστε να εγείρει το ενδιαφέρον τους (Lismayanti, 2014·Dieu, 2015·Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Φάκελοι επιτευγμάτων (portfolio)

Με τον όρο «portfolio» αναφερόμαστε σε μια συχνή και αποτελεσματική τεχνική που χρησιμοποιείται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και είναι γνωστή ως «φάκελος υλικού» (Γεωργούσης, 1998) ή «φάκελος εργασιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008) ή «φάκελος επιτευγμάτων». Ο φάκελος επιτευγμάτων είναι «*μια σκόπιμη συλλογή των εργασιών του μαθητή που δείχνουν στον εκπαιδευτικό, στον μαθητή και στους γονείς τα αποτελέσματα, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή σε δεδομένες περιοχές*» (Puckett & Black, 2000: 246-247). Είναι η «*συλλογή των εργασιών των παιδιών και των δεδομένων που συλλέγει ο εκπαιδευτικός από τις άτυπες και τις συστηματικές του παρατηρήσεις με σκοπό την αξιολόγηση της ανάπτυξης και των μαθησιακών επιτευγμάτων του παιδιού*» (Wortham, 2008: 223). Οι Gillespie και συν. (1996) ορίζουν το Portfolio ως μια «*σκόπιμη πολυδιάστατη διαδικασία συλλογής στοιχείων η οποία απεικονίζει τα επιτεύγματα, τις προσπάθειες και την πρόοδο των μαθητών (αξιοποιώντας μια ποικιλία αυθεντικών ενδείξεων) με την πάροδο του χρόνου*» (Gillespie et al, 1996, σελ.487). Στην ελληνική βιβλιογραφία, σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίτη & Ματσαγγούρα (2004) «*Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio) αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα)*». Από τον παραπάνω ορισμό διαφαίνεται ότι η συλλογή πληροφοριών από τα έργα των μαθητών έχει γίνει με τη συναίνεση τους. Αφορά τα δείγματα εργασιών των μαθητών, που περιλαμβάνονται στο φάκελο επιτευγμάτων και παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, να βοηθήσει τους μαθητές να θέτουν ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους και να αξιολογούν την πρόοδο τους (Corley, 2005). Το περιεχόμενο του Portfolio μπορεί να συμπεριλαμβάνει έργα παιδιών από γνωστικά αντικείμενα, καταγραφές και εκθέσεις γονέων και εκπαιδευτικών, πρωτόκολλα παρατήρησης-αξιολόγησης επιτευγμάτων των παιδιών αλλά και πρωτόκολλα συνέντευξης με τους γονείς (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφιανίδου, 2010). Στο portfolio μπορεί να συμπεριληφθεί κατάλογος εκπαιδευτικών στόχων, περιγραφικά σχόλια και παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, εργασίες των μαθητών που έχουν ανατεθεί κατ' οίκον, ημερολόγια μάθησης, κατάλογοι στόχων, φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή, ημερολόγια με σκέψεις, συνεντεύξεις από μαθητή ή/και τους γονείς του και φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2007 · Παπαδημητρίου, 2013).

Αποτελεί μία από τις αυθεντικές μεθόδους αξιολόγησης και αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στη διαδικασία συλλογής αξιολογικών πληροφοριών με την εφαρμογή και άλλων μεθόδων και τεχνικών (Σακελλαρίου, 2006^α, 2006^β, 2007·McAfee & Leong, 2002), όπως είναι η συστηματική παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια, η συνέντευξη αλλά και η χρήση της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Οι τρόποι οργάνωσης του φακέλου επιτευγμάτων ποικίλουν καθώς και οι λειτουργίες του ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν και τους σκοπούς που εξυπηρετούν. Σκοπός της τεχνικής αυτής είναι να αξιολογήσει την ατομική πρόοδο του μαθητή χωρίς να γίνεται σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών μεταξύ τους (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφιανίδου, 2010). Όσον αφορά την αναγκαιότητά εφαρμογής του portfolio *«εμφανίζει το συνολικό προϊόν της διδασκαλίας, προκαλεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να επικεντρωθούν στο ουσιαστικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, η αξιολόγηση μέσω Portfolio ενθαρρύνει την αξιολόγηση ενός μακροπρόθεσμου διδακτικού προγράμματος, ενθαρρύνει την επανάληψη με πρωτοβουλία των παιδιών και παρέχει ένα πλαίσιο για παρουσίαση, καθοδήγηση, και κριτική»* (Gearhart & Herman, 1995). Ο ατομικός φάκελος κάθε παιδιού αποτελεί σημαντικό εργαλείο προκειμένου να ελεγχθεί η επίτευξη των τιθέμενων στόχων, η καταγραφή του επιπέδου ετοιμότητας, της ανάπτυξης και των επιτευγμάτων των παιδιών, συλλέγονται πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την εξελικτική και αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Επίσης, οι πληροφορίες που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τον ατομικό φάκελο του παιδιού επιδρά στον τρόπο σχεδιασμού, οργάνωσης, αναπροσαρμογής, αξιολόγησης και αναβάθμισης της ποιότητας της διδασκαλίας (Σακελλαρίου, Μπάκας, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2014·Kingore, 2010). Το Portfolio είναι μια αποτελεσματική τεχνική στο πλαίσιο της διδασκαλίας καθώς παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές για αυτοαξιολόγηση και άμεση ανατροφοδότηση ενώ ενισχύεται η αλληλεπίδραση και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό αλλά και τους συμμαθητές τους. Επιπλέον παρέχει δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή, καλλιέργειας της μεταγνώσης, προκαλείται το ενδιαφέρον του, αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και αποκτά υπευθυνότητα. Δίνεται, επιπροσθέτως, η δυνατότητα για παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στη βάση των ατομικών αναγκών, των προσωπικών ενδιαφερόντων αλλά και του ιδιαίτερου ατομικού προφίλ μάθησης (Tomlinson, 2010·Ανδρεαδάκης, 2006). Η χρήση του Portfolio βοηθά, ακόμη τους μαθητές να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Τσίνας, 2006), προκειμένου να είναι σε θέση να επιλέγουν, να αποφασίζουν, να εκφράζονται, να κάνουν κριτική και να αξιολογούν το αποτέλεσμα του έργου τους (Πανταζής, Σακελλαρίου, 2005). Επίσης, αποτελεί αξιόλογη πηγή ενημέρωσης για τους γονείς αλλά και χρήσιμο αρχείο για τη μαθητική πορεία την επόμενη σχολική χρονιά.

Ωστόσο η χρήση του Portfolio αποτελεί χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία για την οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος ενώ απαιτεί εμπειρία και δέσμευση. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ορθή χρήση του Portfolio δεν είναι επαρκής (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη ,2007) ενώ απαιτεί επένδυση χρόνου και πόρων (Σαραφίδου, 2010). Από την άλλη η ευαισθητοποίηση και η εφαρμογή του Portfolio από τους μαθητές χρειάζεται κατ' ιδίαν συναντήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών εκτός ωρών διδασκαλίας, κάτι που προϋποθέτει αφιέρωση προσωπικού χρόνου του/της εκπαιδευτικού (MacMillan, 2004: 238-239).

«Η καρέκλα του φιλόσοφου»

Μια ακόμη τεχνική που εφαρμόζεται στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και αρχικά στην ειδική αγωγή επιφέροντας ενίσχυση της κριτικής σκέψης μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών είναι « Η καρέκλα του φιλοσόφου» (Northey, 2005). Σύμφωνα με αυτή την τεχνική ο εκπαιδευτικός θέτει ένα θέμα το οποίο θα διαπραγματευτούν οι μαθητές και θα μπορεί να προκαλέσει επιχειρηματολογία. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν μια άποψη για το θέμα και στην ολομέλεια της τάξης με επιχειρήματα να υποστηρίξουν τη θέση τους. Ενώπιον των ομάδων των μαθητών τοποθετείται από μια καρέκλα και ένας εθελοντής μαθητής καλείται να εκφράσει τη θέση του επί του θέματος. Οι μαθητές που κάθονται στην καρέκλα του φιλοσόφου είναι αυτοί που έχουν το δικαίωμα να επιχειρηματολογήσουν και να διατυπώσουν την άποψή τους. Οι εκπρόσωποι των ομάδων των μαθητών ανταλλάσσουν απόψεις και ο εκπαιδευτικός παρακινεί όλους τους μαθητές να καθίσουν στην «καρέκλα του φιλόσοφου» (Μπότσας, 2008).

Νοητικά Στηρίγματα

Βασικό χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ξεχωριστές βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας και στοχεύει στη γνωστική κάλυψη των αναγκών κάθε μαθητή (Κουντσελίνη, 2006). Η ενεργοποίηση της συμμετοχής στη διδακτική διαδικασία αποτελεί το ζητούμενο για όλους τους μαθητές είτε αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και επιδιώκεται να καλυφθούν τα μαθησιακά τους κενά είτε και εκείνους οι οποίοι με ιδιαίτερη ευκολία κατακτούν τη νέα γνώση και είναι έτοιμοι να μεταβούν ένα βήμα παραπάνω, να εργαστούν σε δραστηριότητες μετασχηματισμού της γνώσης και να αξιοποιήσουν ανώτερες νοητικές δεξιότητες. Σε κάθε

περίπτωση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός καθότι οι μαθητές επιζητούν τη βοήθεια του και απαιτείται από εκείνον η άμεση παροχή βοήθειας. Δεδομένης της δυσκολίας να αποδοθεί η απαιτούμενη ενέργεια και ο κατάλληλος χρόνος από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να ανταποκριθεί άμεσα και αποτελεσματικά σε κάθε μαθητή, τα νοητικά στήριγμα επιφέρουν τη λύση. Αφορούν πληροφορίες, γνώσεις, στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές ανάλογα με τη δραστηριότητα που τους έχει ανατεθεί. Είναι το στήριγμα, όπως ετυμολογικά αναφέρεται, στο οποίο θα βασιστεί ο μαθητής όταν δυσκολευτεί σε κάποια δραστηριότητα. Το νοητικό στήριγμα μπορεί να είναι ένας σελιδοδείκτης, μια βεντάλια, μια κάρτα ή ακόμα ένα μικρό βιβλιαράκι. Τα νοητικά στήριγμα μπορεί να είναι ατομικά αλλά και να αποτελούν βοηθητικό υλικό στην τάξη το οποίο θα αξιοποιούν οι μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Νοητικό στήριγμα μπορεί να αποτελέσει οτιδήποτε μπορεί να στηρίξει τη νοητική λειτουργία του μαθητή και να μειώσει το νοητικό του φορτίο ώστε να μπορέσει να εργαστεί. Λειτουργικό νοητικό στήριγμα μπορεί να αποτελέσει για έννοιες – τεχνικές- γνώσεις που ο μαθητής θα χρειαστεί να αναφέρεται για συνεχόμενο χρονικό διάστημα ο σελιδοδείκτης. Το νοητικό στήριγμα είναι δυνατόν να είναι αποτέλεσμα των ίδιων των μαθητών. Τα νοητικά στήριγμα μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την πορεία διεξαγωγής κάποιας εργασίας στην περίπτωση που κάποιος μαθητής συναντήσει δυσκολία είτε στην αρχή της διδασκαλίας, κατά τη διαδικασία επαναφοράς της απαραίτητης προαπαιτούμενης γνώσης. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην αρχή της διδασκαλίας και πριν την εισαγωγή της νέας γνώσης ο εκπαιδευτικός καλείται να επαναφέρει τις προηγούμενες, προαπαιτούμενες γνώσεις οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η νέα γνώση. Κάποιοι μαθητές ωστόσο είναι δυνατόν να δυσκολευτούν να επαναφέρουν στη μνήμη τους τις προηγούμενες γνώσεις και συχνά οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται σχετικά με το να θα πρέπει να προχωρήσουν τη διδασκαλία τους ή να παραμείνουν παρέχοντας περισσότερες πληροφορίες, σε αυτή την περίπτωση το νοητικό στήριγμα επιφέρει τη λύση καθώς βοηθά στην επαναφορά των βασικών προηγούμενων γνώσεων.

Τα οφέλη του νοητικού στήριγματος είναι πολλά τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές με την υποστήριξη του νοητικού στήριγματος ανεξαρτητοποιούνται και αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για την επίλυση του προβλήματος που προκύπτει στην πορεία της εργασίας τους. Η διαδικασία αυτή ενεργοποιεί και αναπτύσσει στους μαθητές δεξιότητες ανεξάρτητης εργασίας και μάθησης καθώς ο μαθητής μέσα από τις δικές του ενέργειες, με την αναζήτηση συγκεκριμένων πηγών και πληροφοριών ξεπερνά το σκόπελο των εργασιών του χωρίς να επιζητά την έτοιμη λύση που είναι δυνατόν να του

παρέχει ο εκπαιδευτικός. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του μαθητή καθώς βασίστηκε στις δικές του γνώσεις και δεξιότητες. Η χρήση των νοητικών στηριγμάτων ωφελεί και τον εκπαιδευτικό καθώς έχει τη δυνατότητα να αφιερώσει περισσότερο χρόνο και να παρέχει εξατομικευμένη βοήθεια σε μαθητές που το έχουν πραγματικά ανάγκη και να αυξήσει το χρόνο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

4.11 Η Αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

Η σχέση αξιολόγησης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθηση είναι αλληλεπιδραστική και αλληλοεξαρτώμενη ενώ η μία αποτελεί προϋπόθεση της άλλης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Στην εκπαίδευση γενικότερα η αξιολόγηση κατέχει ουσιαστικό ρόλο καθώς, σε ευρύ επίπεδο, αποσκοπεί στον έλεγχο λειτουργίας και αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και στην βελτίωση του και ειδικότερα, στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και στην αποτίμηση της καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας των διδακτικών πρακτικών (Κασσωτάκης, 1998: 22· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 15). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αποτελεί αναμφισβήτητα ένα θέμα πάντοτε επίκαιρο, το οποίο κεντρίζει το επιστημονικό ενδιαφέρον όλων των εμπλεκόμενων φορέων και μη στην πειραματική διαδικασία (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 11, Αθανασίου, 2003: 13). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της πειραματικής αξιολόγησης, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις παιδαγωγικές διαδικασίες και τους παιδαγωγικούς στόχους (Κωνσταντίνου, 2007: 20· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε *«τη διαδικασία που αποβλέπει να διαπιστώσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής και, γενικότερα, πειραματικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και βελτίωση της»* (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 17-18· Κωνσταντίνου, 2015β: 163). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο *«πειραματική αξιολόγηση»* νοείται η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, που αποβλέπει να προσδιορίσει με έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο το αποτέλεσμα κάθε παιδαγωγικο-διδασκτικής ενέργειας σε σχέση με συγκεκριμένους στόχους και μεθοδολογίας και αποσκοπεί στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού

προγράμματος και του σχολικού συστήματος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 20-21· Κωνσταντίνου, 2015β: 163).

Σύμφωνα με το Π.Δ. του ΥΠΕΘ 8/1995, βασικός σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι: *«η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα»*. Οι βασικοί άξονες της αξιολόγησης του μαθητή σύμφωνα με το Π.Δ. είναι η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού, η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από το δάσκαλο, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν αυτό αντιμετωπίζει και η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου.

Ως εκ τούτου διαφαίνεται ότι η αξιολόγηση του μαθητή δεν αναφέρεται μόνο στη γνωστική του ικανότητα σε συγκεκριμένα μαθήματα, αλλά αφορά και στις δεξιότητες που αυτός κατέκτησε, στην προσπάθεια που κατέβαλε, στο ενδιαφέρον του, στη συμμετοχή του για το μάθημα, στις πρωτοβουλίες που ανέπτυξε κ.ά. (Π.Δ., ΥΠΕΘ, 8/1995, αριθ. 1/3). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κωνσταντίνου οι παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης αποβλέπουν (Κωνσταντίνου, 2007: 51-52) στη διάγνωση της ατομικής και συλλογικής προόδου, των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων του μαθητή και στην αναγνώριση του βαθμού επίτευξης των τιθέμενων στόχων μάθησης. Επίσης, μέσω της αξιολόγησης εντοπίζονται και συνεπώς εξαλείφονται ελλείψεις και καλύπτονται κενά που επισημάνθηκαν στις διαδικασίες της μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με την αξιολόγηση, ακόμη, επανεξετάζεται και πιθανόν αναπροσαρμόζεται ή τροποποιείται ο σχεδιασμός των επόμενων σταδίων μάθησης. Ως εκ τούτου, δεν αναφερόμαστε πια αποκλειστικά μόνο στην αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning) αλλά στην αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) (Stiggins & Chappuis, 2006). Μέσα λοιπόν από πολυποίκιλα μέσα αξιολόγησης παρέχεται άμεση, σαφής, εκτενής και λεπτομερής πληροφόρηση για την πορεία εξέλιξης του μαθητή τόσο στον ίδιο όσο και στον εκπαιδευτικό και τον γονέα. Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία αναγνώρισης των επιτευγμάτων τους, των αδυναμιών αλλά και της εξέλιξής τους τους καθιστά υπεύθυνους για τη μάθηση και την επιτυχή ανταπόκρισή τους στις σχολικές απαιτήσεις (Zimmerman & Dibeneditto, 2008).

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί την αποτύπωση της στιγμιαίας ετοιμότητας του μαθητή αλλά είναι μια συνεχής, συστηματική και συνεπής διαδικασία άμεσης ενημέρωσης της μαθησιακής διαδικασίας βάση των χαρακτηριστικών στοιχείων που τη διαμορφώνουν, την

καθοδηγούν και την καθορίζουν ακολουθώντας ένα κυκλικό σχήμα (Blaz, 2008· Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008 · Tomlinson, 2001, 2005· Φιλιππάτου, 2013). Η αξιολόγηση είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία η οποία εξυπηρετεί συγκεκριμένο σκοπό και σχεδιασμό ενώ αφορά το σύνολο της διδασκαλίας και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση του διδακτικού περιβάλλοντος με τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή (Παντελιάδου, 2012).

Μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες της μαθητικής αξιολόγησης είναι η λειτουργία της ανατροφοδότησης. Η ανατροφοδότηση, σύμφωνα με ερευνητές, επηρεάζει σε καθοριστικό βαθμό την μάθηση των μαθητών (Hattie & Timperley, 2007· Sadler, 1989· Shute, 2008) και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τις διδακτικές πρακτικές (Sadler, 1989). Η αξιολόγηση συνυφαίνει τη διδασκαλία με την ανατροφοδότηση γεγονός που προτάσσει μια πιο εστιασμένη και αποτελεσματική διδασκαλία (Hattie & Timperley, 2007).

Η αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και επιδιώκει όχι να καταγράψει μόνο την επίδοση του μαθητή αλλά να εντοπίσει και να αναδείξει όλους εκείνους τους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Με το ρόλο αυτό που αποκτά η αξιολόγηση στοχεύει στην προληπτική δράση προκειμένου να αποφευχθούν λάθη και να προσπελαστούν δυσκολίες αλλά και να λειτουργήσει δυναμικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, την κάλυψη των κενών και την προσπέλαση των αδυναμιών κάθε μαθητή. Στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αξιολόγηση προσεγγίζεται στη βάση της αναστοχαστικής και ανακλαστικής αξιολόγησης της διδασκαλίας και στην πολυεπίπεδη και συνεχή αξιολόγηση του μαθητή. Όσον αφορά την πρώτη ο εκπαιδευτικός καλείται να αναστοχαστεί και να επανεξετάσει τις μεθόδους, τις θέσεις, τις πρακτικές και τη στάση του με σκοπό να οδηγηθεί αποτελεσματικά στην πολυεπίπεδη αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Πρώτος ο Bloom επισημαίνοντας τις ατομικές διαφορές και άρα τις διαφορετικές σχολικές επιδόσεις βάσει της διαφορετικότητας που διέπει κάθε άτομο καταρρίπτει την αξιολόγηση στη βάση του μέσου μαθητή και προτάσσει μια διαφοροποιημένη προσέγγιση (Bloom, 1973, όπως αναφ. στο Guskey, 2005). Άλλωστε τα ποσοστά των μαθητών που αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα με επιτυχία, στις κοινωνικό-συναισθηματικά κριτήρια αλλά και γενικότερα στις απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια, είναι πολύ υψηλά (OECD, 2010).

Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και μάθησης η αξιολόγηση οφείλει να είναι και αυτή διαφοροποιημένη (Φιλιππάτου, 2013). Η μορφή της αξιολόγησης θα πρέπει

να είναι συνεχής και συστηματική δεν είναι συνολική και ανακεφαλαιωτική εκφράζοντας την τελική αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών αλλά υφίσταται σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας και τροποποιείται ανάλογα με τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αξιολόγηση καθορίζει το περιεχόμενο και τις μεθόδους της διδασκαλίας προκειμένου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών (Moon, 2005· Tomlinson, 2005). Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαφοροποίησης, επιδιώκοντας να θέσει στο προσκήνιο τους μαθητές προκειμένου οι ίδιοι να αποκτήσουν δεξιότητες αυτό-αξιολόγησης (Kalantzis & Core, 2013· Καραγιωργάκη & Γιώτη 2013· Φλουρής & Γιώτη, 2013).

Ο εκπαιδευτικός προβαίνοντας στη διαδικασία της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποίησης θα πρέπει να συλλέξει πληροφορίες και αξιολογικό υλικό σε τρεις φάσεις: α) στην αρχή προκειμένου να οργανώσει και να σχεδιάσει τη διδασκαλία του, (αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση [pre-assessment] β) κατά τη διάρκεια προκειμένου να αναπροσαρμόσει ή και να τροποποιήσει τη διδασκαλία του (συντρέχουσα ή διαμορφωτική αξιολόγηση [formative assessment] και τέλος γ) στο τέλος για να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (τελική, αθροιστική ή ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση [summative assessment] (Moon, 2005· Tomlinson, 2005).

▪ *Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης η οποία πραγματοποιείται στην αρχή του σχολικού έτους, μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου ή πριν την έναρξη μιας πειραματικής διαδικασίας ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου να αποτιμηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτή. Στοχεύει στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων αλλά και των μαθησιακών δυσκολιών κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:167-168). Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η διαγνωστική αξιολόγηση είναι αναγκαία καθώς μέσω αυτής της μορφής συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με το πολιτιστικό υπόβαθρο του μαθητή, τη μαθησιακή του ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντά του, τα βιώματα και τα κίνητρά του. Η διαδικασία συγκέντρωσης αυτών των πληροφοριών θα αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα διαμορφωθεί και θα οργανωθεί η διδασκαλία προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Με τα δεδομένα που θα προκύψουν από τη διαγνωστική αξιολόγηση θα ληφθούν οι κατάλληλες για τους μαθητές αποφάσεις και θα επιλεγθούν οι ανάλογες μέθοδοι διδασκαλίας ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος (Moon, 2005· Tomlinson & Moon, 2013· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Στόχος του εκπαιδευτικού με τη διαγνωστική αξιολόγηση είναι «να προσαρμόσει τις

μαθησιακές και παιδαγωγικές του διαδικασίες στο γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο του κάθε μαθητή και βέβαια στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητές του» (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:167-168).

Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει αξιολογικές διαδικασίες για να προσδιορίσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, τις ατομικές του ιδιαιτερότητες και στη συνέχεια δεδομένων αυτών να σχεδιάσει τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που θα ακολουθήσει για να προωθήσει τη γνωστική εξέλιξη όλων των μαθητών ανεξάρτητα αλλά και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τους ανασταλτικούς εκείνους παράγοντες που εμποδίζουν τη μαθησιακή εξέλιξη κάποιων μαθητών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Οι πληροφορίες στην αρχική αξιολόγηση αντλούνται από προηγούμενη σχολική χρονιά από το αρχείο του σχολείου ή σε συνεργασία με τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς ή/και την οικογένεια του μαθητή και αφορούν την προσωπική βιογραφία του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Τα στοιχεία που θα προκύψουν αποτελούν σημείο αναφοράς για τις μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού, τις τεχνικές και πρακτικές που θα επιλέξει για μια αποτελεσματική διδασκαλία σε μια πολυεμφαντική πολυπολιτισμική τάξη με μαθητές μικτών ικανοτήτων μάθησης (Aroson & Laughter, 2015· Griner & Stewart, 2013).

Στην αρχική αξιολόγηση ο μαθητής καλείται να καταθέσει τη γνώση του ή τις εμπειρίες του σχετικά με το νέο αντικείμενο και να ανακαλέσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις του. Η χαρτογράφηση του επιπέδου ετοιμότητας κάθε μαθητή λαμβάνοντας υπόψη τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και τα διαφορετικά μαθησιακά στιλ αποτελεί εχέγγυο για την επιτυχή ανταπόκριση στις απαιτήσεις της διδασκαλίας στο βαθμό που κάθε μαθητής μπορεί να ανταπεξέλθει (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η απουσία διαγνωστικής αξιολόγησης δύναται να επιφέρει λανθασμένες αποφάσεις ως προς το σχεδιασμό της διδασκαλίας και εν τέλει να μην επιτευχθούν οι τιθέμενοι στόχοι (Moon, 2005· Tomlinson & Moon, 2013).

▪ *Συντρέχουσα, διαμορφωτική, ενδιάμεση ή σταδιακή αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*

Η συντρέχουσα διαμορφωτική, ενδιάμεση ή σταδιακή αξιολόγηση κατέχει πληροφοριακό χαρακτήρα και στοχεύει στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των τιθέμενων στόχων από τους μαθητές (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:168). Πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια που εξελίσσεται η διδασκαλία και εξετάζει το κατά πόσο η πορεία της διδασκαλίας ανταποκρίνεται με επιτυχία στους στόχους, τις ανάγκες και τη μαθησιακή εξέλιξη των

μαθητών. Ως διαδικασία περιλαμβάνει τόσο τα γνωστικά επιτεύγματα των μαθητών όσο και τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις στάσεις, τις αξίες, τις διαδικασίες μάθησης, τις προσδοκίες, τα συναισθήματα, τις εντυπώσεις αλλά και τα πιθανά εμπόδια και τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία (Tomlinson & Moon, 2013). Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια δυναμική, ανακλαστική και αναστοχαστική πράξη η οποία συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις που αποκόμισαν οι μαθητές, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις, τις σκέψεις και τις απόψεις τους τη συγκεκριμένη στιγμή που επιτελείται αυτή (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011 οπ. αναφ. στο Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:189). Τα στοιχεία που θα προκύψουν από τη σταδιακή αξιολόγηση θα αξιοποιηθούν για την ερμηνεία της απόδοσης των μαθητών (Crooks, 2001·Huhta, 2010·Shepard, 2005 οπ. αναφ. στο Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:185).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η συντρέχουσα αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενισχύσει και να βελτιώσει το ρόλο του καθώς μέσα από στοχασμό και αναστοχασμό θα διαπιστώσει αν επετεύχθησαν οι στόχοι που έθεσε, θα αντιληφθεί την ανταπόκριση που είχε η διδασκαλία του στους μαθητές του και θα προβεί σε διαδικασία αυτό-αξιολόγησης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Το γεγονός ότι μέσω αυτής της μορφής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει διαρκώς τι συμβαίνει στην τάξη του αποδίδεται με τον όρο «withitness» και αναφέρεται στην ικανότητα του να αντιλαμβάνεται τα πάντα και να έχει μάτια παντού (Kounin, 1970·Irving & Martin, 1982·Seiz & Kunter, 2015 οπ. αναφ. στο Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:193) Οι πληροφορίες που θα προκύψουν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση θα αποτελέσουν το κριτήριο τροποποίησης, αναμόρφωσης ή βελτίωσης του προγράμματος ή των μεθόδων διδασκαλίας ώστε να επιτευχθούν οι τιθέμενοι μαθησιακοί στόχοι από όλους τους μαθητές (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Κατά τη διάρκεια αυτής της μορφής αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητο να παρέχεται στους μαθητές σαφής και συχνή ανατροφοδότηση (Black & Wiliam, 2009·Moon, 2005).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης με σημαντικά οφέλη τόσο για τον ίδιο τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό (Hattie, 2012). Στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αυτή τη μορφή αξιολόγησης μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλες τεχνικές όπως είναι η παρατήρηση, τα δελτία εξόδου, τα κουίζ, οι κάρτες απάντησης, οι κάρτες προτεραιότητας, οι ασκήσεις του τύπου «Γνωρίζω – Θέλω να μάθω - Έμαθα» «Προβλέπω- Παρατηρώ- Εξηγώ», τα νοητικά στηρίγματα, το ιδεόγραμμα, ο έλεγχος του Φακέλου Επιτευγμάτων, η παράφραση/μετασχηματισμός, κ.ά. (Tomlinson & Moon, 2013).

▪ *Τελική, συνολική, αθροιστική ή ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*

Αυτή η μορφή αξιολόγησης αποσκοπεί στην εκτίμηση της συνολικής επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων σε σχέση με τον τελικό στόχο που έχει καθοριστεί (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:168). Επιδιώκεται ο σαφής προσδιορισμός της συνολικής εικόνας ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους με την ολοκλήρωση της πειραματικής διαδικασίας ή στη διάρκεια μιας συγκεκριμένης περιόδου μάθησης (Tomlinson & Moon, 2013). Η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν πραγματοποιείται πάντα στο τέλος μιας μακράς χρονικής περιόδου αλλά είναι δυνατόν να διαμορφώνεται μετά την ολοκλήρωση επιμέρους στόχων μιας συγκεκριμένης ενότητας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017:168).

Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης στη διαφοροποίηση καταγράφει την προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής και την ατομική του εξέλιξη του σε σχέση με το επίπεδο ετοιμότητάς του στο οποίο αρχικά βρισκόταν (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:195). Κάποιες εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης που προτείνονται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η κατασκευή δοκιμίων τελικής αξιολόγησης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:195·Tomlinson& Moon, 2013), η χρήση ρουμπρίκας (Andrade, 2000·Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2014), η μαθητική αυτό-αξιολογηση και ετεροαξιολόγηση, η αξιολόγηση μέσω project (Μανωλάκος, 2011·Tomlinson& Moon, 2013), οι προφορικές παρουσιάσεις, οι αγώνες επιχειρηματολογίας (debate), τα δοκίμια, οι εκθέσεις, ο ατομικός φάκελος επιτευγμάτων (portfolios), η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών και διαγραμμάτων, η έκθεση έργων τέχνης κ.ά. (Tomlinson& Moon, 2013).

Η τελική αξιολόγηση λειτουργώντας, για τον εκπαιδευτικό, ως μέσο απολογισμού, παρέχει ανατροφοδότηση για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας με αποτέλεσμα είτε να διατηρείται είτε να τροποποιείται ή καταργείται (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017:204). Ωστόσο αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι σημαντική και για τον μαθητή καθώς αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο θα συνεχιστεί η μαθησιακή του πορεία. Πληροφορίες ή στοιχεία που δεν απεικονίζουν την πραγματική κατάσταση δημιουργούν παρανοήσεις στον εκπαιδευτικό ακολουθώντας εσφαλμένο πλέον τρόπο, παραβλέποντας αδυναμίες ή μαθησιακά κενά, παρέχοντας αναληθή ανατροφοδότηση και σχεδιάζοντας τη διδασκαλία σε λάθος βάση με αναποτελεσματικό τρόπο και ανέφικτα μαθησιακά αποτελέσματα (Moon, 2005). Ως εκ τούτου είναι καθοριστικής σημασίας η ακριβής και ορθή αποτύπωση του τελικού αποτελέσματος προκειμένου να υλοποιηθούν περισσότερες δράσεις, να σχεδιαστούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και εν τέλει να οδηγηθούν όλοι οι μαθητές στην

επιτυχία. Τέλος, τα δεδομένα που θα αντληθούν από την αθροιστική αξιολόγηση δε θα πρέπει να περιθωριοποιούν, να στιγματίζουν, να απογοητεύουν ή να δημιουργούν διακρίσεις στους μαθητές αντιθέτως να αποτελούν αφορμή για περαιτέρω εξέλιξη και πρόοδο

4.12 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και η ανάγκη ανάπτυξης από αυτόν ενός διαφοροποιημένου τρόπου σκέψης, που να διακρίνεται για την ευελιξία και στην εναλλακτικότητα της διδακτικής του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το μέσο, αλλά και το κλειδί για την αποτελεσματική υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και μάλιστα οι Fullan και Hargreaves (1992) επισημαίνουν ότι «η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή καινοτομιών πάνε χέρι-χέρι». Ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη προσαρμόζεται κάθε φορά στις απαιτήσεις και στη μορφή διδασκαλίας που χρησιμοποιεί προκειμένου το έργο του να είναι περισσότερο αποτελεσματικό, να επηρεάσει τις διαδικασίες της μάθησης και να ικανοποιήσει τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα κάποιων μαθητών οι οποίοι είτε έχουν αυξημένες ικανότητες είτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η απαίτηση αυτή προϋποθέτει ενεργητική ψυχολογική παρατήρηση των μαθητών. Η επιλογή της διαφοροποιημένης πορείας διδασκαλίας μπορεί να γίνει μόνο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μελετήσει και γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ωστόσο είναι σαφές ότι όπως ακριβώς αναφερόμαστε σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών διακρίνουμε και διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τόσο ως προς τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, ενδιαφέροντα, το επίπεδο σπουδών, τις εμπειρίες, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το εργασιακό καθεστώς όσο και στις αντιλήψεις. Το σύνολο αυτών των χαρακτηριστικών σε συνδυασμό και με όλα τα άλλα που ακολουθούν την επαγγελματική και προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν μια διαφορετική θεωρία, την προσωπική θεωρία για τη διδασκαλία (Neophytou, Koutselini & Kyraikides, 2011).

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να κατέχει σε βάθος τις γνωστικές θεωρίες μάθησης και τις λειτουργίες της ανθρώπινης ανάπτυξης (Gauvain & Perez, 2015) προκειμένου να προετοιμάσει, να σχεδιάσει και να αναπτύξει δραστηριότητες κατάλληλες για τη μαθησιακή πορεία όλων των παιδιών (Betawi & Jabbar, 2019). Οι Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές αναφέρονται στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων βάσει των γνώσεων σχετικά με την ανάπτυξη

των παιδιών συνδυαστικά με τα χαρακτηριστικά της ηλικίας, το ατομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των παιδιών, ώστε μέσω της διδασκαλίας να προωθείται η μάθηση και η ανάπτυξη κάθε παιδιού (NAEYC, 2009·Betawi & Jabbar, 2019). Για την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών ο παιδαγωγός θα πρέπει να είναι πλήρως εξειδικευμένος και εκπαιδευμένος, με άρτια εκπαίδευση, ευρύτητα γνώσεων, επιθυμία για καινοτόμες δράσεις, να είναι κοινωνός της δια βίου εκπαίδευσης και να ενημερώνεται διαρκώς για τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης (Bhamani & Bhamani, 2014). Σε αντίθετη περίπτωση είναι πολύ πιθανό οι παιδαγωγοί να σχεδιάσουν δραστηριότητες αναπτυξιακά ακατάλληλες με απόλυτα παραδοσιακές και παρωχημένες μορφές διδασκαλίας παρακωλύοντας την ομαλή πορεία μάθησης (Kemp, Kishida, Carter, & Sweller, 2013·Betawi & Jabbar, 2019).

Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές διαπιστώνεται ερευνητικά ότι είναι δυνατόν να είναι αποτελεσματικές και σε διαφορετικούς πολιτισμούς και χώρες με διαφορετική κουλτούρα και φιλοσοφία (Abu-Jaber et al., 2010· McMullen et al. 2005· Haroun & Weshah 2009· Liu 2007· Erdiller Akin 2013· Alghamdi & Ernest, 2019). Μια μαθησιακή κοινότητα που νοιάζεται για τα μέλη της παρέχει στα μικρά παιδιά τα θεμέλια που θα τα στηρίξουν τη μελλοντική τους ζωή τόσο ως μαθητές όσο και μετέπειτα ως ενήλικα άτομα (Bredenkamp & Copple, 2011). Οι κατάλληλες πρακτικές ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, διαμορφώνουν συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας στην τάξη ωστόσο ιδιαίτερη έμφαση και σαφέστερη κατανόηση της φιλοσοφίας θα πρέπει να δίνεται στις αρχές των κατάλληλων πρακτικών που αφορούν μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια (Rababah 2012 ·Goldstein, 2008 ·Hedge & Cassidy, 2009·Hoot et al, 1996· Zeng &Zeng 2005· Alghamdi & Ernest, 2019).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πολυδιάστατος και διακρίνεται για τη δημιουργικότητα, την προσαρμοστικότητα και την αναγνώριση του μαθητή ως αυτόνομη οντότητα. Η ανάγκη συνεχών αναζητήσεων για την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης και η εφαρμογή των προσφορότερων δεδομένων για την επιτυχία των μαθητών με την απόρριψη του μονολιθικού τρόπου διδασκαλίας αποτελούν τη βάση της διαφοροποίησης (Tomlinson, 2010). Ο καλός παιδαγωγός ενισχύει την ανάπτυξη και τη μάθηση μέσα από τη διδασκαλία καθώς αξιοποιεί διαρκώς τη γνώση και την κρίση του προκειμένου να λάβει συνειδητές αποφάσεις σχετικά με τα υλικά, τις αλληλεπιδράσεις, τις στρατηγικές, τις τεχνικές και τις δραστηριότητες που δύναται να επιφέρουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο ομάδας ω σύνολο όσο και για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Bredenkamp & Copple, 2011). Ο παιδαγωγός ακολουθεί την παιδαγωγική

διαδικασία αξιολόγησης, σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης της προόδου δίνοντας προτεραιότητα σε πολλαπλές πτυχές της παιδικής ανάπτυξης και όχι εστιάζοντας πιο σκόπιμα στην ακαδημαϊκή πρόοδο (Alghamdi & Ernest, 2019).

Ο ρόλος του παιδαγωγού για την επιλογή των κατάλληλων πρακτικών είναι καθοριστικός ενώ η εφαρμογή τους εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα στο έργο του. Ο αποτελεσματικός και καλός παιδαγωγός που εφαρμόζει τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές δρα πάντοτε ύστερα από στοχασμό και αναστοχασμό και θέτει σαφείς διδακτικούς στόχους, διαμορφώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, το πρόγραμμα που αρμόζει στις ανάγκες των μαθητών και το αναπροσαρμόζει ανάλογα με τις προκύπτουσες συνθήκες σχεδιάζει εκπαιδευτικές δραστηριότητες και συνεργάζεται με τα παιδιά, τις οικογένειες, τους αλλά και τους τοπικούς και άλλους φορείς. Οι στόχοι κάθε φορά προσαρμόζονται στο μαθησιακό επίπεδο κάθε παιδιού και αναλόγως προσαρμόζεται και η διδασκαλία. Το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ποιοτικό και ο καλός παιδαγωγός στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές εκτενείς πλούσιες και εντατικές ευκαιρίες μάθησης. Ο παιδαγωγός που δρα στοχευμένα είναι σε θέση να υποστηρίξει σε όλους τις επιλογές για τον τρόπο διδασκαλίας του αλλά και να αιτιολογήσει τους λόγους της επιλογής του. Στις περιπτώσεις, μάλιστα, παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όπου απαιτείται μία συστηματικότερη καλά σχεδιασμένη διδασκαλία, η συμβολή των ειδικών παιδαγωγών είναι απαραίτητη, ο παιδαγωγός επικοινωνεί και συνεργάζεται με την οικογένεια του παιδιού αλλά με τους ειδικούς (Bredenkamp & Corple, 2011). Ο εκπαιδευτικός για την επιτυχή εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών θα πρέπει να οργανώνει δραστηριότητες στις οποίες να υπάρχει γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία με την κοινότητα (Alghamdi & Ernest, 2019).

Στις Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές ο παιδαγωγός χρησιμοποιεί μία μεγάλη ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, επιλέγοντας κάθε φορά αυτή που είναι καταλληλότερη σύμφωνα με τους στόχους που έχει θέσει. Για την επιλογή των διδακτικών στρατηγικών λαμβάνει υπόψη του, τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα αλλά και το μαθησιακό, προφίλ κάθε παιδιού. Επιπλέον, ο παιδαγωγός ελέγχει διαρκώς την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που εφάρμοσε προβαίνοντας σε αναπροσαρμογές ή και ριζικές αλλαγές. Οι στρατηγικές επιλέγονται μέσα από μία μεγάλη γκάμα στρατηγικών και ο εκπαιδευτικός είναι ευέλικτος και παρατηρητικός ώστε να χρησιμοποιεί κάθε φορά την καταλληλότερη. Ο καλός εκπαιδευτικός δείχνει έμπρακτα στα παιδιά την προσοχή και το ενδιαφέρον του τόσο για τις πράξεις όσο και για τα λόγια τους. Τα ενθαρρύνει για την επιμονή τους και τις προσπάθειές τους ενώ βρίσκεται δίπλα τους για να τους επαινεί και να αξιολογεί την επίδοσή τους. Οι παρατηρήσεις του παιδαγωγού δεν είναι γενικόλογες αλλά

συγκεκριμένες και σαφείς. Συμβουλεύει και κατευθύνει τα παιδιά στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αντιδρούν και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν σε σχέση με τους άλλους ή με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε επίπεδο σχολείου και μαθημάτων. Ο παιδαγωγός δείχνει στα παιδιά τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιτύχουν το στόχο τους. Επιπλέον, ο βαθμός δυσκολίας κάθε φορά αυξάνεται και απαιτούνται ανώτερες νοητικές λειτουργίες ωθώντας τους μαθητές κάθε φορά να ξεπεράσουν το όριο των δυνατοτήτων τους (Bredenkamp & Corple, 2011).

Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε ο μαθητής να ασχοληθεί με κάποιο θέμα που του προκαλεί το ενδιαφέρον και να καλύπτει τις ατομικές του ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός επίσης, παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να προσαρμόσει τις διδακτικές ενέργειες στο επίπεδο και τις ικανότητές του. Ακόμη, διεγείρει την προσοχή του μαθητή και του μεταδίδει με όσο το δυνατόν πιο προσιτό τρόπο το στόχο της διδασκαλίας. Παράλληλα, παρέχει ερεθίσματα για ανάκληση χρήσιμων γνώσεων που θα βοηθήσουν στην αφομοίωση της νέας ύλης. Οδηγίες παρέχονται μόνο στην περίπτωση που καταστεί ανάγκη ενώ στόχος του δασκάλου είναι η αυτονομία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτενέργεια του μαθητή. Δίνονται εναλλακτικοί τρόποι κωδικοποίησης, ανατροφοδοτείται και ενθαρρύνεται σε κάθε του βήμα ο μαθητής ώστε να χρησιμοποιήσει στο έπακρο τις γνώσεις και τις δυνάμεις του (Φλουρής, 2005). Τόσο κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του όσο και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού είναι η γνώση του επιπέδου της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών (Tomlinson, 2010).

Οι Κατάλληλες Πρακτικές είναι μια προσέγγιση που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τη μάθηση με στρατηγικές και υλικά που βασίζονται στο παιχνίδι (Bhamani, 2014) και να το αξιοποιήσουν στη διδασκαλία καθώς αποτελεί πολύτιμο μέσο άσκησης της γλώσσας, διαμόρφωσης συμπεριφορών και μετάδοσης πολιτιστικών αξιών (Holmes, 2013· Alghamdi & Ernest, 2019)

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για κατανόηση και εμβάθυνση όσων διδάχθηκαν αλλά και περιθώρια για δοκιμές και πειραματισμούς σχετικά με τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις. Ο εκπαιδευτικός που αναγνωρίζει το μαθητή ως διαφοροποιημένη οντότητα φροντίζει να παρέχει ίσες και όχι ίδιες ευκαιρίες σε όλους ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες και τους προσωπικούς ρυθμούς μάθησης (Tomlinson, 2014· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Επιπλέον, βρίσκεται σε ετοιμότητα για προσαρμογή των διδακτικών διαδικασιών στις προκύπτουσες κάθε φορά ανάγκες και να θέτει σαφείς και

επιτεύξιμους στόχους για την πορεία της διδασκαλίας και για την εξέλιξη των μαθητών του (Tomlinson, 2010).

Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές παρέχει ευκαιρίες ανατροφοδότησης, ενισχύει την αλληλεπικοινωνία και δίνει τη δυνατότητα τόσο της αυτό-αξιολόγησης όσο και της ετερο-αξιολόγησης (Kalantzis & Cope, 2013· Καραγιωργάκη & Γιώτη 2013· Φλουρής & Γιώτη, 2013).

Κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να μετατρέψει τις σχέσεις καθοδήγησης και ελέγχου σε σχέσεις αυτονομίας, με επιδίωξη την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων αλλά και αυτορρύθμισης, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα των ελεύθερων επιλογών και της συνεργατικής και αλληλεπιδραστικής οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας (Βαστάκη, 2010). Με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση εξουσία του δασκάλου εκμηδενίζεται και οι ευθύνες μοιράζονται σε εκείνων και την ομάδα των μαθητών ή το κάθε μαθητή ατομικά. Ο καθοδηγητικός ρόλος του δασκάλου, η βοήθεια, η ανατροφοδότηση και η δραστική επέμβαση και παροχή λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις που άλλοτε παρείχε έχει τώρα μεταβιβαστεί στην ομάδα των μαθητών ως σύνολο ή στα μέλη που την απαρτίζουν. Βέβαια δεν θα πρέπει να θεωρηθεί η παρουσία του δασκάλου και η συμβολή του περιττή καθώς ο ρόλος του παραμένει σημαντικός απλώς έχει αλλάξει μορφή. Ο δάσκαλος έχει εξουσία και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την διαμόρφωση, τη σύνθεση, την οργάνωση, την εξέλιξη και την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2004). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δημιουργεί προϋποθέσεις αυτόνομης και υπεύθυνης συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας χαρακτήρα περισσότερο «προσανατολισμού» παρά «ελέγχου» και «περιορισμού» (Craib, 1998).

Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να οδηγήσει τους στην επιτυχία πρέπει να είναι σε θέση να οργανώνει και προωθεί την ουσιαστική συνεννόηση και κατανόηση μεταξύ των μαθητών. Ακόμη, θα πρέπει να στοχεύει στην κοινωνική μάθηση, την αλληλέγγυα δράση και να προβαίνει στην υιοθέτηση κοινωνικά σημαντικών κανόνων και μορφών συμπεριφοράς (Κοσσυβάκη, 2003). Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ενδεικτικά πέντε κύρια χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου τα οποία είναι: α) η καθαρότητα, β) η ποικιλία, γ) η προσήλωση στο καθήκον, δ) η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και ε) ο βαθμός της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών σε ποσοστό 60%-70%. Πέντε άλλες μορφές συμπεριφοράς που έχουν καταλυτική επίδραση στην προαγωγή της αποτελεσματικής διδασκαλίας, είναι α) η χρήση των ιδεών των μαθητών, β) η δόμηση, γ) οι ερωτήσεις, δ) η ενθάρρυνση και ε) ο ενθουσιασμός

(Παπανδρέου, 2002).

Ο παιδαγωγός που εφαρμόζει τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης βασίζεται στις αρχές του Εθνικού οργανισμού για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών και επιδιώκει να δημιουργήσει μια μαθησιακή κοινότητα στην οποία θα υπάρχουν αισθήματα αλληλοκατανόησης και ενδιαφέροντος του ενός για τον άλλο. Τα παιδιά άλλωστε αναπτύσσονται και μαθαίνουν καλύτερα όταν αποτελούν μέρος μιας συνεκτικής κοινότητας μαθητών της οποίας τα μέλη εκδηλώνουν αισθήματα κατανόησης, αγάπης, αλληλοβοήθειας, αλληλεγγύης και σεβασμού. Για τη δημιουργία μια κοινότητας της οποίας τα μέλη ενδιαφέρονται το ένα για το άλλο ο καλός παιδαγωγός προσπαθεί να γνωρίσει σε βάθος την προσωπικότητα, τις ικανότητες τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους μάθησης κάθε παιδιού, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά της οικογένειά του. Ο παιδαγωγός προσπαθεί να οικοδομήσει μία ισχυρή αίσθηση ομαδικής ταυτότητας στους μαθητές της τάξης του σχεδιάζοντας δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλέκονται όλοι οι μαθητές και θα υπάρχει συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών αλλά και με την κοινότητα (Bredenkamp & Copple, 2011).

Προκειμένου να περιγράψει η Tomlinson (2010), το ρόλο του εκπαιδευτικού στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση παρουσιάζει το παρακάτω παράδειγμα. Ο εκπαιδευτικός που σκοπεύει να εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, θα πρέπει να εντάξει τον εαυτό του στο ρόλο όχι του απόλυτου κατόχου και αναμεταδότη της γνώσης αλλά του διευθυντή ορχήστρας ή προπονητή ομάδας. Ο εκπαιδευτικός, και στις δύο περιπτώσεις, έχει ως στόχο του να οδηγήσει όλα τα μέλη της ορχήστρας ή τους παίκτες της ομάδας στη μέγιστη επίδοσή τους. Έτσι, για να στεφθεί με επιτυχία το έργο του, οι μουσικοί θα χρειασθεί να εξασκηθούν και μόνοι τους, οι αθλητές θα πρέπει να δυναμώσουν σε διαφορετικά σημεία και άρα με διαφορετικές ασκήσεις ο καθένας, και ο κάθε παίκτης ή μουσικός έχει ένα διαφορετικό χαρακτήρα και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης. Όλοι αυτοί αφού πετύχουν τη μέγιστη ατομική τους επίδοση, θα λειτουργήσουν μαζί ως ομάδα και θα δώσουν το τελικό αποτέλεσμα. Άλλωστε «ο διευθυντής της ορχήστρας βοηθά τους μουσικούς να ερμηνεύσουν τη μουσική, αλλά δεν την ερμηνεύει ο ίδιος» (Tomlinson, 2010).

Για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προβληματίζεται, να ασκεί αυτοκριτική και να βρίσκεται διαρκώς σε κατάσταση στοχασμού και αναστοχασμού. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει αποτελεσματικά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση δεν απασχολεί απλώς τους μαθητές του με τη διεξαγωγή εργασιών αλλά συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη περαιτέρω βασικών δεξιοτήτων και εννοιών (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Ο ρόλος του παιδαγωγού για την

επιλογή των κατάλληλων πρακτικών είναι καθοριστικός ενώ η εφαρμογή τους εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα στο έργο του. Ο αποτελεσματικός και καλός παιδαγωγός που εφαρμόζει τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές δρα πάντοτε ύστερα από στοχασμό και αναστοχασμό και θέτει σαφείς διδακτικούς στόχους, διαμορφώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, το πρόγραμμα που αρμόζει στις ανάγκες των μαθητών και το αναπροσαρμόζει ανάλογα με τις προκύπτουσες συνθήκες σχεδιάζει εκπαιδευτικές δραστηριότητες και συνεργάζεται με τα παιδιά, τις οικογένειες, τους αλλά και τους τοπικούς και άλλους φορείς. Οι στόχοι κάθε φορά προσαρμόζονται στο μαθησιακό επίπεδο κάθε παιδιού και αναλόγως προσαρμόζεται και η διδασκαλία. Το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ποιοτικό και ο καλός παιδαγωγός στοχεύει στο να αποκτήσουν οι μαθητές εκτενείς πλούσιες και εντατικές ευκαιρίες μάθησης. Ο παιδαγωγός που δρα στοχευμένα είναι σε θέση να υποστηρίξει σε όλους τις επιλογές για τον τρόπο διδασκαλίας του αλλά και να αιτιολογήσει τους λόγους της επιλογής του. Στις περιπτώσεις, μάλιστα, παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όπου απαιτείται μία συστηματικότερη καλά σχεδιασμένη διδασκαλία, η συμβολή των ειδικών παιδαγωγών είναι απαραίτητη, ο παιδαγωγός επικοινωνεί και συνεργάζεται με την οικογένεια του παιδιού αλλά με τους ειδικούς (Bredenkamp & Copple, 2011). Ο εκπαιδευτικός για την επιτυχή εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών θα πρέπει να οργανώνει δραστηριότητες στις οποίες να υπάρχει γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία με την κοινότητα (Alghamdi & Ernest, 2019).

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και αναζητώντας τα πορίσματα ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση παρατηρείται η αναγνώριση από μέρος των εκπαιδευτικών του πολυεπίπεδου της διαφορετικότητας των μαθητών στη σύγχρονη πειραματική πραγματικότητα ωστόσο διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι δεν προβαίνουν σε κανένα είδος διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους (Tomlinson et al, 2003). Στις περιπτώσεις δε που επιδιώχθηκε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αν και οι περιπτώσεις αυτές είναι μεμονωμένες, αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές καθώς ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, οι αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις είχαν ασάφειες, αυτοσχεδιασμούς και προχειρότητες (Valiande, & Koutselini, 2009·Starling & Saunders, 1993 Schumm & Vaughn, 1995).

Στις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές ο παιδαγωγός υποστηρίζει τη μάθηση των παιδιών ενώ οι στόχοι είναι δύσκολοι να επιτευχθούν αλλά όχι ακατόρθωτοι. Οι μαθησιακές εμπειρίες που εντυπώνονται στα παιδιά είναι εκείνες που οικοδομούνται πάνω στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και τα ωθούν κατακτήσουν ένα νέο ανώτερο επίπεδο ικανοτήτων. Στόχος του παιδαγωγού είναι να θέτει τους μαθητές ενώπιον προκλήσεων, να τους παρέχει

βοήθεια όταν απαιτείται καθώς κατακτούν μία καινούργια δεξιότητα ή κατανοούν μία νέα έννοια ενώ σταδιακά να αποσύρεται και να παρέχει όλο και λιγότερη βοήθεια στοχεύοντας στο να τα καταφέρει το κάθε παιδί μόνο του (Bredenkamp & Copple, 2011). Εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης υποστήριξαν ότι χρησιμοποιούν δραστηριότητες ενεργητικής εμπλοκής και αλληλεπίδρασης, παρατηρήσεις και σχέδια μαθημάτων προκειμένου να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την ευθυγράμμιση των πεποιθήσεων σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές και τις πραγματικές πρακτικές διδασκαλίας (Brown & Lan, 2015· Hegde & Cassidy, 2009 · Han & Neuharth-Pritchett, 2010· Kim & Han, 2015).

Ο παιδαγωγός συνειδητά επιλέγει και χρησιμοποιεί διάφορα μαθησιακά πλαίσια ήτοι μεγάλες και μικρές ομάδες, καθημερινές ρουτίνες και το ελεύθερο παιχνίδι στις ειδικά διαμορφωμένες γωνίες οι οποίες είναι εξοπλισμένες με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Bredenkamp & Copple, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αξιολογούν τις δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης ως πιο αποτελεσματικές στη διδασκαλία των κατάλληλων πρακτικών από τις δραστηριότητες που υλοποιούνται παραδοσιακά στην τάξη (Williams et al. 2012· Edwards et. al. 2018) καθώς παρέχεται η δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μελλοντικά με αποτελεσματικό τρόπο τόσο στη μάθηση όσο και στην καθημερινή ζωή των μαθητών (Edwards et. al. 2018).

Ο παιδαγωγός οργανώνει το πρόγραμμα για να επιτύχει σημαντικούς στόχους και καθορίζει ποιες τις γνώσεις και δεξιότητες θα πρέπει να αποκτηθούν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τα παιδιά επωφελούνται όταν ακολουθούν ένα πρόγραμμα υψηλής ποιότητας, καλά σχεδιασμένο και το οποίο περιέχει προγραμματισμένες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα παιδιά οικοδομούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες (Schweinhart & Weikart, 1997· Bowman, Donovan & Burns, 2000· Landry, 2008 στο Bredenkamp & Copple, 2011: 98-99). Οι στόχοι που τίθενται σε αυτό είναι σαφείς και κατανοητοί από τους μαθητές και τις οικογένειές τους ενώ επιδιώκεται να καλυφθούν αποτελεσματικά και σε βάθος όλοι οι τομείς ανάπτυξης. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και τα παιδιά αφού έχουν αφομοιώσει τις απαραίτητες γνώσεις να προχωρούν στις νέες και πιο περίπλοκες. Για τη μελέτη συγκεκριμένων εννοιών ή δεξιοτήτων και τις δραστηριότητες θα πρέπει να παρέχεται ο απαιτούμενος χρόνος. Επιπλέον, η γνώση θα πρέπει να είναι ενιαία και έχει νόημα για τα παιδιά προκειμένου αφενός να προκαλεί το ενδιαφέρον τους και αφετέρου να εντυπωθεί στο γνωστικό τους πλαίσιο (Bredenkamp & Copple, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει, επίσης, να παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες μάθησης για τα παιδιά, ώστε να ενθαρρύνουν την απόκτηση δεξιοτήτων, αυτοπεποίθησης και θετικής στάσης κατά την προετοιμασία για την εκπαίδευση στο επόμενο επίπεδο (Masnan, Sharif, & Josin, 2018· Masnan, et.al, 2019).

Στις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές αξιολογείται η ανάπτυξη και η μάθηση των παιδιών, γίνεται σωστός σχεδιασμός προκειμένου να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις. Εντοπίζονται τα παιδιά που θα ωφεληθούν από την παροχή εξειδικευμένης βοήθειας από ειδικούς παιδαγωγούς (Bredenkamp & Copple, 2011). Η ενημέρωση των οικογενειών σχετικά με την πορεία εξέλιξης των παιδιών είναι συνεχής και κατατοπιστική (McAfee et. al., 2010). Η αναπτυξιακά κατάλληλη αξιολόγηση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί σε μεθόδους που ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού και οι αξιολογικές παρατηρήσεις να αφορούν κάθε φορά ένα συγκεκριμένο παιδί. Τέλος, η αναπτυξιακά κατάλληλη αξιολόγηση θα πρέπει να είναι πολιτισμικά κατάλληλη και αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να έχει λαμβάνει υπόψη της το πολιτισμικό και γλωσσικό του υπόβαθρο κάθε παιδιού. Το μαθησιακό περιβάλλον, τα υλικά και τις καθημερινές δραστηριότητες διαμορφώνονται με βάση το ενδιαφέρον, τις ανάγκες, τα κοινωνικό-πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες των παιδιών (Bredenkamp & Copple, 2011).

Ο παιδαγωγός μέσα από την καλλιέργεια και την κατάλληλη εκπαίδευση, τη νοοτροπία, τη στάση, τη δημιουργικότητα και τις ικανότητες παιδαγωγικής σκέψης είναι δυνατόν να ενισχύσει τη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών η οποία εξελίσσεται με ταχύτερους ρυθμούς τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής (Masnan, et.al, 2019).

Ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει τη διδασκαλία του στη βάση των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών προσπαθεί να οικοδομήσει σχέσεις σεβασμού και επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών καθώς αποτελούν πολύτιμη πηγή πληροφόρησης για το παιδί. Ενθαρρύνεται η εμπλοκή των γονέων στη διδακτική διαδικασία καθώς διαπιστώνεται ότι έχει σημαντικά οφέλη καθώς το παιδί αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια όταν βλέπει ότι οι ενήλικοι νοιάζονται για αυτό. Ο παιδαγωγός πριν λάβει κάποια απόφαση σχετικά με τη μαθησιακή πορεία του μαθητή ενημερώνει και συζητά με την οικογένεια προκειμένου να καταλήξουν από κοινού σε κάποια απόφαση. Μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των παιδιών επιδιώκεται μια θετική και αμφίδρομη επικοινωνία, οι γονείς αισθάνονται ασφάλεια, ευπρόσδεκτοι και διαπιστώνουν ότι το σχολείο σέβεται το πολιτισμικό, γλωσσικό ή κοινωνικό πλαίσιο κάθε οικογένειας (Bredenkamp & Copple, 2011).

Η αξιοποίηση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στην αρχική εκπαίδευση είναι σημαντική για το μελλοντική επιτυχία των μαθητών στο σχολείο (Pierce Brown, Smith,

& Mowry, 2015 ·Edwards et. al.,2018). Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η μάθηση είναι εξίσου σημαντικές στην εκπαίδευση των παιδιών. Αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και σχεδιάζει ανάλογα τη διδασκαλία του. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες ανακαλύπτοντας νέες γνώσεις για τον κόσμο και προκλήσεις αποκτώντας νέες ικανότητες και δεξιότητες χωρίς να διαχωρίζεται η μάθηση από τη διασκέδαση (Bredenkamp & Copple, 2011).

Σε γενικές γραμμές, η βιβλιογραφική αναδίφηση του θέματος ανέδειξε την αντίφαση μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, οι οποίοι αν και τις εγκρίνουν ως προς τη φιλοσοφία τους δεν τις εφαρμόζουν στην πράξη (Lara-Cinisomo et al., 2009· Hedge & Cassidy, 2009α· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006·Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Sakellariou & Rentzou, 2012·Rentzou & Sakellariou, 2011·2013). Μερικές μελέτες επισημαίνουν τις διαφορές στην πεποίθηση και την πρακτική των εκπαιδευτικών (Hedge & Cassidy, 2009, Kim & Han, 2015). Οι Kim και Han (2015) συνέκριναν τους φοιτητές και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική διαδικασία και διαπίστωσαν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν από τις πολιτιστικές πεποιθήσεις και τη δυνατότητα πραγματικής εφαρμογής στις τάξεις τους (Edwards et. al.,2018).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία καθώς και οι υπονοούμενες θεωρίες, στις οποίες βασίζονται αυτές οι πεποιθήσεις αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η φιλοσοφία της διδασκαλίας 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). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο κατανόησης των πρακτικών που υιοθετούνται (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). Η καλύτερη κατανόηση του συστήματος Πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της πειραματικής αποτελεσματικότητας (Fang, 1996·OECD, 2009· Maxwell et al., 2001·Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Οι πεποιθήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τις Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές θα επηρεάσει την προσωπική τους θεωρία και τη μελλοντική διδασκαλία τους επηρεάζοντας συνεπακόλουθα την ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς (Erdiller Akin, 2013· File &Gullo, 2002· Kim, 2011·Maxwell, McWilliam, Hemmeter, Ault, & Schuster, 2001· McMullen et al., 2006·Ρεντζού & Σακελλαρίου, 2011, 2013).

Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές είναι πιθανότερο να τις εφαρμόσουν στην πράξη συγκριτικά με εκείνους που έχουν λιγότερο ισχυρές πεποιθήσεις (Dunn & Kontos, 1997· Kim, 2005· Kim et al., 2005· Charlesworth et al., 1993· Faour, 2003· Vartuli, 1999· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· Doliopoulou, 1996· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· McMullen, 1999· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Sakellariou & Rentzou, 2011· 2012· Rentzou & Sakellariou, 2011·2013). Η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας ως εκ τούτου, κατά την πανεπιστημιακή εκπαίδευση οι φοιτητές θα πρέπει να εκπαιδεύονται στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Nelson , 2005 ·Edwards et. al. 2018).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη συνταγή προς εφαρμογή αλλά όπως διαπιστώνεται είναι μια πολυσύνθετη και απαιτητική διδακτική πρακτική η οποία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι καλός κάτοχος του θεωρητικού της πλαισίου αλλά του τρόπου πρακτικής εφαρμογής της (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Δεν αρκεί μόνο η επιθυμία των εκπαιδευτικών για εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων αλλά είναι αναγκαία η σε βάθος επιμόρφωση τους για αποτελεσματική μεταφορά του θεωρητικού πλαισίου στην σχολική πράξη (Coley, 2005). Προκειμένου να καταστεί εφικτό αυτό απαιτείται η συνεχής και άρτια επιστημονικά οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Ερευνητικά αποδεικνύεται (Βαλιαντή, 2015) ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν διαφοροποιημένες διδασκαλίες προέβησαν στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης στις διδακτικές τους πρακτικές. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να διατεθεί χρόνος για ενημέρωση, να προγραμματιστούν επιμορφωτικές συναντήσεις, να παρέχονται δυνατότητες για επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μέσω δικτύων ή και τακτικών συναντήσεων, προκειμένου να υλοποιηθεί επιτυχώς η εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές στον παραδοσιακό και τυποποιημένο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης (Leader et al, 1994). Η επάρκεια του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές δεν αποτελεί εχέγγυο για την αποτελεσματική διδασκαλία και την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά είναι απαραίτητη η αλλαγή στον τρόπο σκέψης και τη φιλοσοφία του ως προς το διδακτικό του ρόλο (Βαλιαντή, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

5.1 Περίληψη

Το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών δεδομένου ότι διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο παρόν κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Για τη διακρίβωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένα βασικά διαδικαστικά και δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας. Το είδος της ποιότητας της εκπαίδευσης που προσφέρεται επιδρά ουσιαστικά στην αναπτυξιακή και εξελικτική πορεία των παιδιών. Το βασικό μέσο για την αναγνώριση και τη διαρκή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η αξιολόγηση και για το λόγο αυτό υπάρχουν οι σχετικοί δείκτες που αναφέρονται στα θέματα που εστιάζει η ποιότητα της εκπαίδευσης.

5.2 Η έννοια της ποιότητας στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση

Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, της κοινωνίας της πληροφορίας, της γνώσης και της τεχνολογίας οι αλλαγές που συντελούνται είναι ραγδαίες και ριζικές, επιτάσσοντας τον επαναπροσδιορισμό, την ανανέωση, την επικαιροποίηση, τον εκσυγχρονισμό και τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτέλεσε και αποτελεί ένα θέμα το οποίο προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης τις τελευταίες δεκαετίες (Kouli et al., 2015:3-4· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Rentzou & Sakellariou, 2011:367· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010:1· ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2008:28· Σακελλαρίου, 2008) εστιάζοντας στη διερεύνηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών σε σχέση με την ποιότητα στην προσχολική και (NICHHD, 2005· Burchinal et al., 2009, 2010· Sheridan et al., 2009, 2012· Sylva et al., 2010) σχολική εκπαίδευση (Ευθυμιόπουλος & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2012· Μπαμπάλης κ.ά., 2012:576-587· Παπαδόσηφου κ.α , 2019 ·Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2012: 662-671·European Commision, 2015· Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015· Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΕΑ/Ευριδίκη, 2015·Κουτούβελα, 2015). Και στην ανώτατη εκπαίδευση η διασφάλιση της ποιότητας επέφερε αλλαγές στην

πανεπιστημιακή κοινότητα (Sursock, 2015:54) ως βασικός στόχος προκειμένου να ελέγξουν τις λειτουργίες της και να εντοπίσουν αδυναμίες προβαίνοντας σε βελτιώσεις του παρεχόμενου έργου τους (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013:263) στοιχείο που αποτέλεσε προτεραιότητα στην πειραματική πολιτική πολλών χωρών (Altbach et al., 2009).

Η ποιότητα είναι μία έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη της οποίας το νοηματικό περιεχόμενο επηρεάζεται κάθε φορά και αντανακλά το ιστορικό, οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο κάθε εποχής (Ματθαίου, 2007) για αυτό άλλωστε και επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και χρήσεις (Oakland, 2014). Η έννοια της ποιότητας προήλθε από το χώρο της οικονομίας όπου εκεί αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα των παραγωγικών μονάδων και στους τρόπους αύξησης της ενώ κατόπιν επεκτάθηκε και στον εκπαιδευτικό χώρο η επίδραση της οποίας επηρέασε στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δούκας 1999· Κατσίκας κ.α., 2007· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Κακανά κ.α., 2006· Ρέντζου, 2013). Οι επικρατούσες ιδεολογικές και επιστημολογικές θεωρίες καθώς και οι ραγδαίες δομικές αλλαγές επιφέρουν την έννοια της ποιότητας σε κεντρικό ζήτημα τόσο για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης στην εκπαίδευση όσο και για τη βιώσιμη ανάπτυξη (UNESCO, 2015), καθιστώντας την ως πρωταρχικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ζωγόπουλος, 2011· Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Η πολυεπίπεδη διασύνδεση της έννοιας της ποιότητας με πολλαπλούς παραμέτρους και παράγοντες, επιφέρει ποικίλες ερμηνείες και χρήσεις (Oakland, 2014), διαφοροποιήσεις στους ορισμούς (Elassy, 2015), από τον κάθε μετέχοντα στον εκπαιδευτικό χώρο, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους αρμόδιους φορείς κ.ο.κ. (Scheerens, 2011). Ο προσδιορισμός της έννοιας της ποιότητας αλλά και η διατύπωση συγκεκριμένου ορισμού και προσδιορισμού των τρόπων μέτρησής της αποτελεί δύσκολο εγχείρημα (Thomas et al., 2012: 126), δεδομένων άλλωστε των πολυποίκιλων κοινωνικών και άλλων μεταβολών (Φασούλης, 2010: 35). Επιπλέον, η διάσταση απόψεων όσον αφορά τους σκοπούς, τους στόχους αλλά και τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης δυσχεραίνουν την προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση (Δούκας, 1999· Dragonas et. al, 1993· Myers, 2004· Mahony & Hayes, 2006· Tobin, 2005· Mathers et. al, 2007· Κατσίκας κ. α. 2007· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Κακανά κ.α., 2006· Ρέντζου, 2013).

Η διατύπωση συγκεκριμένου και κοινώς αποδεκτού ορισμού για την ποιότητα της εκπαίδευσης καθίσταται δύσκολη και μάλλον ανέφικτη διαδικασία (Rentzou & Sakellariou, 2013:295· Ρέντζου, 2011^α:131· Ρέντζου, 2011^β:62· Rentzou & Sakellariou, 2011:367· Gallie, 1956, όπ. αναφ. στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008:29· ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008:15), καθότι η ποιότητα

παρουσιάζει σημαντικές διαφορές σε κάθε κοινότητα (Bergen & Hardin, 2015: 259· Moss, 1994, όπ. αναφ. στο Wong & Li, 2010:206· Kamerman, 2000: 7-29, όπ. αναφ. στο Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010: 2) αποτελώντας το αποτέλεσμα του κοινωνικού, οικονομικού, και πολιτικού πλαισίου της (Moss, 2004, όπ. αναφ. 16 στο Sheridan, Giota, Han & Kwon, 2009:142· ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008:15), του ιδιαίτερου συστήματος αξιών, των πολιτικών συνθηκών και των ιστορικών χαρακτηριστικών (Moss, 2004, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009:142· Ματθαίου, 2000:42, όπ. αναφ. στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008: 30) αλλά και των προγραμμάτων σπουδών (Moss, 2004, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009, σ. 142). Η αντίληψη για την ποιότητα εξελίσσεται και καλλιεργείται σταδιακά στη διάρκεια ζωής του κάθε ατόμου ξεχωριστά και αλλάζει ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις κάθε εποχής (Yarmohammadiana et al., 2011).

Ωστόσο αν θα επιδιώκαμε μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της ποιότητας θα αναφέραμε τον παρακάτω ορισμό σύμφωνα με τον οποίο ως ποιότητα ορίζεται το «σύνολο των ιδιοτήτων, των χαρακτηριστικών ενός αγαθού ή μιας υπηρεσίας που το χαρακτηρίζει ή το διαφοροποιεί από τα όμοιά του» (Μπαμπινιώτης, 2002:1437). Με όρους οικονομίας η ποιότητα αφορά στην *«ικανοποίηση των αναγκών-προσδοκιών του πελάτη-καταναλωτή»*, προσαρμόζοντας ωστόσο την έννοια στο χώρο της εκπαίδευσης και παραλληλίζοντας τον πελάτη- καταναλωτή με την οικογένεια του μαθητή, θα κάναμε λόγο για ικανοποίηση των αναγκών των γονέων των μαθητών και της αγοράς εργασίας για την οποία προετοιμάζεται μελλοντικά το παιδί (Ματθαίου, 2000, σ. 35, όπ. αναφ. στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008, σ. 29-30). Προσεγγίζοντας την πολυσύνθετη και πολύπλοκη έννοια της ποιότητας με απόλυτο χαρακτήρα τη συνδέουμε με υψηλές προσδοκίες και κατάκτηση της τελειότητας, της ακρίβειας και της αλήθειας ενώ αποδίδοντας σε αυτή πιο σχετικό χαρακτήρα προκειμένου να εναρμονίζεται με την εκπαίδευση τα κριτήρια είναι πιο παραδοσιακά και δεν αποτελεί το τέλος, αλλά το μέσο βάσει του οποίου θα κριθεί αν το τελικό αποτέλεσμα ικανοποιεί τα πρότυπα (Panneerselvam & Sivasanakaran, 2014). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015), *«Η διασφάλιση ποιότητας αφορά ένα σύστημα πολιτικών, διαδικασιών, κανόνων, κριτηρίων, εργαλείων και οργάνων και μηχανισμών επικύρωσης που μαζί διασφαλίζουν και βελτιώνουν την ποιότητα που παρέχεται από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ο σχεδιασμός, η εφαρμογή, η αξιολόγηση, η παρακολούθηση και βελτίωση της ποιότητας. Το σύστημα αυτό επηρεάζεται από την κουλτούρα και το αξιακό σύστημα του σχολείου, τις συνθήκες που επικρατούν στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας»* (E.C/DG EAC., 2015). Η ανάπτυξη συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση λόγω των δυσχερών

οικονομικών συνθηκών, των ισχνών οικονομικών πόρων, των ασταθών πολιτικών δομών και της έλλειψης συγκεκριμένου και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, 2015).

Η έννοια της ποιότητας, μέσα στο πλαίσιο το οποίο διαμορφώνεται και αναπτύσσεται, συνδέεται με τις έννοιες της επίτευξης προτύπων αριστείας (excellence standards), της άριστης σχέσης σκοπού-αποτελέσματος (fitness for purpose), της αποδοτικής επένδυσης (value for money), της διασφάλιση (quality assurance), της αξιολόγησης (quality assessment), της βελτίωση (quality improvement), της διαχείρισης (quality management), της παρακολούθησης (quality monitoring) αλλά και του ολικού ελέγχου της ποιότητας (total quality control) (Πασιάς, 2012). Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η διάσταση της ποιότητας εγκολπώνει θέματα που εστιάζουν στον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, σε συνάρτηση με τις προσδοκίες των μαθητών και των οικογενειών τους, της τοπικής κοινότητας, των φορέων και της ευρύτερης κοινωνίας (Sahney et al., 2004· Konidari & Abernot, 2006). Ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (OECD) αναφέρει ότι ο ορισμός της πειραματικής ποιότητας *«εξαρτάται από την επιλογή σχετικών στοιχείων, την αξιολόγηση του χαρακτήρα των στοιχείων αυτών και το βάρος που δίνεται στη σχετική σημασία τους. Η αξιολόγηση της ποιότητας είναι, έτσι, πολύπλοκη»* (OECD, 1989). Η Κουτσελίνη (2010) ορίζει ως ποιοτική εκπαίδευση, την αντισταθμιστική εκπαίδευση, η οποία συμβάλλει στην άρση των ατομικών και κοινωνικών ανισοτήτων, προκειμένου κάθε άτομο να διαθέτει τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ικανότητες και δεξιότητες για ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργό δράση στα κοινά ως μελλοντικός πολίτης. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008) ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης *«ως το αποτέλεσμα της λειτουργίας και της αλληλεπίδρασης ενός συνόλου παραμέτρων στοχαστικού χαρακτήρα, οι οποίες διαμορφώνουν το πλαίσιο για την οργάνωση, τη διοίκηση, τις εκπαιδευτικές λειτουργίες και την κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος»* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008:16). Συγκεκριμένα, όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση η ποιότητα αναφέρεται στο αποτέλεσμα, προϊόν της διαπραγμάτευσης μεταξύ των ιδιοτήτων του αντικειμένου (προσχολική εκπαίδευση) και των αναγκών του υποκειμένου (π.χ., εκπαιδευτικοί και γονείς) το οποίο λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο. Σε αυτή την περίπτωση αξιολογούνται για τον προσδιορισμό της ποιότητας στην προσχολική εκπαίδευση ο βαθμός ικανοποίησης των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών σε σχολικά μαθησιακά περιβάλλοντα προσαρμοσμένα στο αναπτυξιακό και πολιτιστικό επίπεδο των παιδιών (Pan, Liu & Lau, 2010:188). Η επίτευξη των τυπικά αναπτυξιακών ή απλών μαθησιακών στόχων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η παροχή

ανάλογης εκπαίδευσης, υπηρεσίας ή αρωγής συντελούν στο να γίνεται αναφορά στην έννοια της ποιότητας (Moss & Dahlberg, 2008, όπ. αναφ. στο Kouli et al., 2015: 3-4). Με τον όρο «ποιότητα στην εκπαίδευση εννοείται βεβαίως ένα πλήθος παιδαγωγικών προϋποθέσεων, που εντοπίζονται για άλλους στο βαθμό κατάκτησης της παρεχόμενης γνώσης, για άλλους στην ψυχοπνευματική ανταπόκριση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και για άλλους στην ταχύτερη, κατά το δυνατόν, επίτευξη οικονομικών στόχων, μεγεθών και παραγόμενων προϊόντων» (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012). Το σχολείο το οποίο διακρίνεται για τον ποιοτικό του χαρακτήρα διαθέτει κάποιες βασικές αξίες οι οποίες «συμβάλλουν στη δόμηση και στον καθορισμό του προσανατολισμού και των στόχων της πειραματικής πολιτικής και της πειραματικής πράξης» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008:30). Η ποιότητα της εκπαίδευσης αναφέρεται στο σύνολο των στοιχείων στην εισαγωγή, στη διαδικασία, και στην παραγωγή του εκπαιδευτικού συστήματος που παρέχει υπηρεσίες, οι οποίες ικανοποιούν ολοκληρωτικά και τις εσωτερικές και τις εξωτερικές περιφέρειες συναντώντας τις άμεσες και τις έμμεσες προσδοκίες τους (Cheng, 1995:125, όπ. αναφ. στο Ho, Campbell-Barr & Leeson, 2010:247). Ορισμένοι ορισμοί που διατυπώθηκαν για την ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναφέρουν ότι ποιότητα καλλιεργεί τον αλληλοσεβασμό, τη συνεργασία, καθώς και την προσπάθεια προσέγγισης της γνώσης και του κριτικού τρόπου σκέψης ενώ σέβεται και αναδεικνύει τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού στοχεύοντας στην ατομική του εξέλιξη. Εξασφαλίζει την αμφίδρομη επικοινωνία ενδυναμώνοντας την ηθική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, αναφέρεται ότι *«Η Ποιότητα δεν αποτελεί φυσικό μέγεθος αλλά τρόπο ζωής. Πρέπει να καλλιεργεί στο μαθητή την αντίληψη ότι η γνώση πρέπει να είναι ενιαία, αδιάσπαστη και να ταυτίζεται με τον πολιτισμό και το προσωπικό ήθος»* (Βιταντζάκης, 2006:30).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά συνδέουν την έννοια της ποιότητας με το σύνολο των χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν την αξία της εκπαίδευσης (Prakash, 2018:741). Είναι αναμφισβήτητο ότι ένα λειτουργικό και αποτελεσματικό ποιοτικό σύστημα προϋποθέτει τον διάλογο ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαίδευση όπως τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις οικογένειές τους, την επίσημη Πολιτεία, τους συνδικαλιστικούς ή άλλους ενδιαφερόμενους φορείς εκπροσώπους της αγοράς προκειμένου να διαμορφωθεί μία συνολική εικόνα που θα συμπεριλαμβάνει αντιλήψεις, πεποιθήσεις, θέσεις και απόψεις που αφορούν την ποιότητα και τρόπους βελτίωσής της (Ιωακειμίδου, 2018). Οι περισσότερες προσπάθειες προσδιορισμού και εννοιολογικής οριοθέτησης της ποιότητας εστιάζουν στον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και την αποτελεσματικότητα της (Darra, 2013).

Η σχολική ηγεσία, οι οικονομικές παροχές της εκπαίδευσης και οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν από τους βασικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της ποιότητας στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης (Saiti, 2012). Επίσης, οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, ο διαθέσιμος χρόνος για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, η σταθερότητα του προσωπικού, η διαχείριση των οικονομικών πόρων, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, το σύστημα αξιών που διαμορφώνεται στο σχολικό περιβάλλον και η ικανότητα του προσωπικού του για πρόληψη και αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα της εκπαίδευσης (Brodin & Renblad, 2014·Williams & Sheridan, 2006· Niikko & Nuutinen, 2009). Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να καθοριστεί από διαφορετικές οπτικές, από την οπτική των δομικών χαρακτηριστικών, του εκπαιδευτικού περιεχομένου, της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων, αντανακλώντας τις κοινωνικές συνθήκες, τις ανάγκες και απόψεις τόσο των μαθητών, των εκπαιδευτικών όσο και των οικογενειών τους (Sheridan, 2009). Οι μέθοδοι που ενισχύουν την επιτυχή κατάκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για τις ανάγκες της ψηφιακής εποχής ορίζουν την ποιότητα σύμφωνα με τον Bates (2015). Σε κάποια συστήματα η έννοια της ποιότητας και τα χαρακτηριστικά της εναλλάσσονται και τροποποιούνται ανάλογα με τις αλλαγές, τις βελτιώσεις και τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας, θέτοντας τους εκπαιδευόμενους σε πρωταγωνιστική θέση και δίνοντας βαρύτητα στη μαθησιακή τους εμπειρία μέσα από τη διδασκαλία (Huston & Hood, 2017).

Πολλοί, πολυδιάστατοι, πολλαπλοί και πολυποίκιλοι ορισμοί και προσεγγίσεις για την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητα σε απόλυτη διάσταση, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν και συμπληρωματικά και συνδυαστικά (Gandle, 2010).Γενικά, η ποιότητα στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία αναφέρονται σε μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα μάθησης, στον εκσυγχρονισμό και την αναπλαισίωση του προγράμματος σπουδών, στην ανανέωση και τον εμπλουτισμό των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης, την αρωγή της σχολικής ηγεσίας, την ενεργή εμπλοκή των οικογενειών των μαθητών, της κοινότητας και των αρμόδιων φορέων προς την πορεία επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων και μεγιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Τριλιανός, 2012).

5.3 Χαρακτηριστικά της ποιότητας της εκπαίδευσης

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά θέματα της παγκόσμιας κοινότητας από τις αρχές του 21ου αιώνα (Kouli, Grammatikopoulos, Gregoriadis & Zahoroulou, 2015: 3-4· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:198· Rentzou &

Sakellariou, 2011: 367· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010:1), εστιάζοντας αφενός στη φοίτηση όλων των παιδιών αλλά στο είδος της γνώσης, στο βαθμό κατάκτησής και εποικοδομητικής αξιοποίησής της στην κοινωνική πραγματικότητα. Για τον έλεγχο και τη βελτίωση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαία η αξιολόγησή της (Rosenthal, 2001, όπ. αναφ. στο Μάλιου, 2011: 14-15) αν και αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία δεδομένου της αδυναμίας σαφούς διατύπωσης του ορισμού της (Bisceglia, Perlman, Schaack & Jenkins, 2009, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010:117). Ωστόσο για τη διακρίβωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένα βασικά διαδικαστικά και δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας. Η ποιότητα στην εκπαίδευση εστιάζει είτε στα δομικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τάξης (π.χ., μέγεθος ομάδας, εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού, διαθεσιμότητα των υλικών και μέσων, αριθμός μαθητών ανά τάξη, πρόγραμμα διδασκαλίας, διδακτικές τεχνικές, μέθοδοι διδασκαλίας, ωρολόγιο πρόγραμμα κ.τ.λ.) είτε στα διαδικαστικά χαρακτηριστικά, όπου περιλαμβάνουν το βαθμό αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα παιδιά διαμορφώνοντας ένα θετικό κλίμα τάξης ενισχύοντας την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, την ποιότητα του προγράμματος, την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος και την προετοιμασία πρακτικών αναπτυξιακά κατάλληλων για τα παιδιά. Ωστόσο φαίνεται ότι ο συνδυασμός αυτών των χαρακτηριστικών αποτελεί δείκτη καλής ποιότητας στην εκπαίδευση (Hamre & Pianta, 2005, όπ. αναφ. στο Vitiello et al., 2012:303· Brownlee, Berthelsen & Segaran, 2009· Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven 2005· Howes, Phillips & Whitebook, 1992, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011:367· Ρέντζου, 2011^α:14· Ρέντζου, 2011^β: 62· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010:1-3). Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, το πρόγραμμα διδασκαλίας, η ασφάλεια, η αναλογία εκπαιδευτικού-παιδιών, το μέγεθος της ομάδας και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν στοιχεία τα οποία περιλαμβάνονται στους ορισμούς που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης (Rentzou & Sakellariou, 2011:367· Belsky, Burchinal, McCartney, Vandell, Clarke-Stewart & Owen, 2007· Geoffroy, Côté, Parent & Séguin, 2006· Howes, 1990, όπ. αναφ. στο Sajaniemi, Suhonen, Kontu, Rantanen, Lindholm, Hyttinen & Hirvonen, 2011:56· Jencks, 1972, όπ. αναφ. στο Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010:1). Η ποιότητα εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως «η ποιότητα της διδασκαλίας, η ηγεσία του σχολείου, το μέγεθος του σχολείου, το ποσοστό συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία αυτή» (Great Schools Staff, 2015) κ.α. Η ποιότητα ορίζεται διαφορετικά ανάλογα με τις ανάγκες και τις αξίες των παιδιών, των οικογενειών

τους, της πειραματικής πολιτικής ή και των ευρύτερων φορέων της κοινωνίας (Katz, 1999, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2015:251).

Το Εθνικό Ινστιτούτο Έρευνας για την Πρώιμη Εκπαίδευση (NIEER, 2018) αξιολογεί τα προσχολικά προγράμματα σε δύο διαστάσεις της ποιοτικής διαδικασίας και της δομής. Οι αλληλεπιδράσεις, οι δραστηριότητες, τα υλικά, οι ευκαιρίες μάθησης, οι ρουτίνες υγείας και ασφάλειας παρατηρούνται και αξιολογούνται ως μέτρο της ποιότητας της διαδικασίας. Η δεύτερη διάσταση, η διαρθρωτική ποιότητα, περιλαμβάνει το μέγεθος κάθε ομάδας παιδιών, τη σχέση ενήλικου-παιδιού και την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού (Ashokan & Gurjar, 2020).

5.3.1 Διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας

Τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά της ποιότητας της μάθησης στις Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη περιλαμβάνουν το βαθμό αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα παιδιά διαμορφώνοντας ένα θετικό κλίμα τάξης ενισχύοντας την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, την ποιότητα του προγράμματος, την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος και την προετοιμασία πρακτικών αναπτυξιακά κατάλληλων για τα παιδιά. (Hamre & Pianta, 2005, όπ. αναφ. στο Vitiello et al., 2012: 303· Brownlee, Berthelsen & Segaran, 2009· Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven 2005· Howes, Phillips & Whitebook, 1992, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011:367· Ρέντζου, 2011α:14· Ρέντζου, 2011β: 62· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010, :1, 3· Roopnarine & Johnson, 2006:108).

Το «σχολικό κλίμα» συνδέεται άρρηκτα με την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής (Cohen, & Elias, 2011·Cohen, 2009:100) αποτελώντας βασική προϋπόθεση μαθησιακής και προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου (Μπαμπάλης, 2009:38· Πασιαρδής, 2006: 25) προάγοντας τη γνώση και την υγιή ανάπτυξη σε περιβάλλοντα ασφαλή, υποστηρικτικά, ενδιαφέροντα και αποτελεσματικά ιδανικά για προαγωγή της γνώσης και την υγιή ανάπτυξη (Cohen & Elias, 2011:1). Ο χώρος, όταν επικρατεί θετικό κλίμα, επηρεάζει σημαντικά την καθημερινότητα των παιδιών (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 17· Nordtømme, 2012:317) ενισχύοντας το βαθμό αλληλεπίδρασης τους με το περιβάλλον της τάξης, αυξάνοντας την επιθυμία τους για εξερεύνηση και δράση αναπτύσσοντας το ψυχοσυναισθηματικό, γνωστικό, κοινωνικό και σωματικό επίπεδο όλων των παιδιών (Dickinson & Tabors, 2001, όπ. αναφ. στο Ζησοπούλου, 2015:57· Sussman & Gillman, 2007, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014:40). Η ενίσχυση της αυτονομίας και η

δυνατότητα να διαμορφώσουν οι ίδιοι οι μαθητές το περιβάλλον της τάξης και άρα το κλίμα που θα επικρατήσει, σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους ενισχύει ακόμη περισσότερο τις πιθανότητες για ποιοτικότερο αποτέλεσμα μάθησης (Ζησοπούλου, 2015:56).

Το θετικό σχολικό κλίμα υποστηρίζει την υγιή ανάπτυξη και ενισχύει τη μάθηση εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή, παρέχοντας ικανοποίηση για την καταβολή προσπάθειας και προετοιμάζει το άτομο για τη μελλοντική πορεία και δράση σε μια δημοκρατική κοινωνία (Babalís et al., 2012). Η αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη είναι ένα πολύπλοκο και πολυεπίπεδο θέμα, καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης και την επίδρασή της τόσο στην ανάπτυξη του μαθητή όσο και στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Akhtar, et al, 2019·Havik & Westergard, 2019·Fiske & Pianta, 2015·Hall, 2014·Hamre et. al., 2013). Η ύπαρξη θετικών και υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ του κάθε μαθητή με τον εκπαιδευτικό φαίνεται να εξασφαλίζεται με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, καθώς προάγεται η έννοια της σχολικής τάξης ως κοινότητας δεδομένου ότι αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και αντιμετωπίζονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ως ξεχωριστές βιογραφίες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017·Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015·Tomlinson, 2010). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών ένας από τους πιο βασικότερους παράγοντες της ποιότητας του προγράμματος είναι αυτός που σχετίζεται την αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά (Bredenkamp, 1986· LoCasale – Crouch et al., 2007· Leach et al., 2008· Rudasill & Rimm – Kaufman, 2009·Ρέντζου, 2015) καθώς επηρεάζει καθοριστικά τη μετέπειτα κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Lambert et al., 2002· Ρέϊμον – Ριβιέ, 2004· Μπερελής & Τρούκη, 2009· Ρέντζου, 2015), επιδρά θετικά στην αυτορρύθμιση των παιδιών, στην ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους, στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, στην ψυχολογική και κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή (WHO, 2004· Ρέντζου, 2015). Ωστόσο και ο βαθμός αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συνομηλίκους τους επηρεάζει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη των μετέπειτα κοινωνικών ικανοτήτων (Lambert et al., 2002· Ρέϊμον – Ριβιέ, 2004· Ρέντζου, 2015). Η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί σημαντικό διαδικαστικό χαρακτηριστικό της ποιότητας της μάθησης καθώς καλλιεργείται στο άτομο η υπευθυνότητα, ο αυτοέλεγχος, δημιουργούνται φιλικές εποικοδομητικές σχέσεις, ενισχύεται η αυτοεικόνα, επιτυγχάνεται η

εμπλοκή σε συνεργατικές διεργασίες και τονίζεται η αίσθηση του «ανήκειν» (NAEYC, 2005· Ρέντζου, 2015).

Η ποιότητα των προγραμμάτων ενισχύεται σε περιβάλλοντα όπου επικρατεί θετικό κλίμα καθώς παρέχεται η ευκαιρία για γονεϊκή εμπλοκή, ολοκληρωμένη, ευρύτερη και αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων προάγοντας τον ψυχοπαιδαγωγικό και κοινωνικοπαιδαγωγικό σημαίνοντα ρόλο του σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013: 151). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ποιοτική εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην εκπλήρωση των αρχών των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών μέσα σε ένα σύγχρονο πλαίσιο πολιτισμικής πολυμορφίας (McLachlan et al., 2017· Παπανδρέου, 2017).

Το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως ποιοτικό όταν είναι κατάλληλο για τα παιδιά και καλά οργανωμένο, ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών, τους εμπνέει ασφάλεια, παρέχει κίνητρα για δράση, ενισχύει την αυτονομία, προωθεί τη συνεργασία και παρέχει δυνατότητες για εμπλοκή σε ποικίλες δραστηριότητες (Σακελλαρίου, 2012:100· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 57).

5.3.2 Δομικά χαρακτηριστικά της ποιότητας

Η εκπαίδευση εστιάζει στα δομικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τάξης για την ενίσχυση της ποιότητας μάθησης στις Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας Συγκεκριμένα, στα δομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται το μέγεθος ομάδας, η εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η διαθεσιμότητα των υλικών και μέσων, ο αριθμός μαθητών ανά τάξη, το πρόγραμμα διδασκαλίας, οι διδακτικές τεχνικές, οι μέθοδοι διδασκαλίας, το ωρολόγιο πρόγραμμα κ.τ.λ. (Hamre & Pianta, 2005, όπ. αναφ. στο Vitiello et al., 2012:303· Brownlee, Berthelsen & Segaran, 2009· Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2005· Howes, Phillips & Whitebook, 1992, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011:367· Ρέντζου, 2011α:14· Ρέντζου, 2011β: 62· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010:1-3· Roopnarine & Johnson, 2006:108).

Βασικά κριτήρια για την υψηλή ποιότητα προσχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Fisher (2013) είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η εκπαίδευση του προσωπικού, το δημιουργικό παιχνίδι, ο χρόνος που διατίθεται για τη διεξαγωγή ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων, η διαμόρφωση του περιβάλλοντα χώρου, τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού καθώς και η αναλογία παιδιών ενηλίκων γεγονός που συνδέεται με τις συνθήκες υγιεινής, ασφάλειας και διάθεσης απαραίτητου χρόνου των παιδιών.

Η παιδιών παιδαγωγών αποτελεί σημαντικό δομικό χαρακτηριστικό που καθορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης δεδομένου ότι παρέχει τη δυνατότητα για εξατομικευμένη βοήθεια, μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των παιδιών (Howes & Ponciano, 2006:110). Ερευνητικά αποδεικνύεται ότι όταν αντιστοιχούν σε έναν ενήλικα λιγότερα παιδιά υπάρχει συσχέτιση με θετικότερους αναπτυξιακούς δείκτες ενώ μεγαλύτερη αναλογία παιδιών-παιδαγωγών παρουσιάζει χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα ITERS (Lowe Vandell & Wolfe, 2000) και γενικότερα χαμηλότερου επιπέδου ποιότητα εκπαίδευσης (De Schipper et al., 2007). Οι καλύτερες αναλογίες παιδιών παιδαγωγών επιτρέπουν μεγαλύτερο βαθμό αλληλεπίδρασης και ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων (National Research Council, 2000· Morrissey, 2010· Ρέντζου, 2013). Η μεγαλύτερη αναλογία παιδιών –παιδαγωγών επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά των ενηλίκων καθώς φαίνεται ότι αυξάνονται τα επίπεδα τιμωρητικής και αποστασιοποιημένης συμπεριφοράς, όπως καταγράφεται ερευνητικά στην κλίμακα αλληλεπίδρασης CIS (Caregiver Interaction Scale) «αλληλεπίδρασης παιδαγωγού», το σύνολο της ποιότητας ήταν χαμηλότερο βάσει της κλίμακας ORCE και οι παιδαγωγοί ανταποκρίθηκαν σε χαμηλότερο βαθμό στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών σύμφωνα με την αξιοποίηση της κλίμακας HOME (Leach et al., 2008).

Το μέγεθος της ομάδας φαίνεται πως είναι σημαντικός παράγοντας ποιότητας για τα παιδιά καθώς αναφέρεται στον αριθμό των μαθητών που εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και εμπειρίες. Πλήθος ερευνών έχουν εκπονηθεί για να εκτιμηθεί η επίδραση που έχει η μείωση του μεγέθους της τάξης (Konstantopoulos, 2008· Monks, and Schmidt, 2010· Bakasa, 2011) και διαπιστώνεται ότι όταν το μέγεθος της τάξης μειώνεται σε λιγότερο από 20 μαθητές τότε οι εκπαιδευτικές επιδόσεις είναι υψηλότερες (Great Schools Staff, 2015). Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των μαθητών στην τάξη και των ακαδημαϊκών επιδόσεων και του βαθμού αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό. Μάλιστα, σε έρευνά του, ο Frederick Mosteller (1995) υποστηρίζει ότι *«η μείωση του μεγέθους των τάξεων στις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες μειώνει τους περισπασμούς στην τάξη και δίνει στον δάσκαλο περισσότερο χρόνο για να αφιερώσει σε κάθε παιδί»*. Το έργο των παιδαγωγών αντιθέτως, καθίσταται δυσκολότερο όταν το μέγεθος τα ομάδας είναι μεγάλο καθώς αυξάνεται ο θόρυβος, μειώνεται ο βαθμός αλληλεπίδρασης ενώ δε δίνεται η απαιτούμενη προσοχή και ο απαραίτητος χρόνος στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Kreader et al., 2005· De Schipper et al., 2007). Το μικρό μέγεθος ομάδας επιτρέπει και ενθαρρύνει περισσότερες ευκαιρίες για δημιουργική αλληλεπίδραση και μάθηση με τη

συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι και σε συνεργατικές δραστηριότητες και την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων τους (Ματσαγγούρας, 2008).

Η εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ακόμη βασικό δείκτη ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Άλλωστε επισημαίνεται ότι «*Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρώτα και κύρια εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα*» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:202). Η επαγγελματική επιμόρφωση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες με προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ως προϊόν τυπικής εκπαίδευσης είτε μέσα από την πρακτική εμπειρία τους εκπαιδευτικού (Couso, 2009). Σκοπός των επιμορφωτικών προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης και κατάρτισης είναι η διεύρυνση της επαγγελματικής γνώσης και ο επαναπροσδιορισμός των πεποιθήσεων, των διδακτικών πρακτικών και της προσωπικής θεωρίας ως προς την παροχή διδακτικού έργου (van Driel, Meirink, van Veen & Zwart, 2012). Η διδασκαλία, οι τεχνικές, οι διδακτικές μέθοδοι και οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην καθημερινή πειραματική πράξη είναι η απόρροια των βασικών και εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός κατά την επιμόρφωσή του σε συνδυασμό με την υποκείμενη συλλογιστική και το τρόπο οργάνωσης και σχεδιασμού της διδασκαλίας, με τα κατάλληλα υλικά και μέσα, με συγκεκριμένη στοχοθεσία ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και με την αξιοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών και τεχνικών (Gess-Newsome, 2015). Στην προσχολική εκπαίδευση οι έρευνες αναφέρουν ότι η εξειδικευμένη γνώση και κατάρτιση των παιδαγωγών σχετίζεται με την ποιότητα των προγραμμάτων και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, 2005· Kreader et al., 2005· De Schipper et al., 2007· Saracho & Spodek, 2007). Διαπιστώνεται ότι οι παιδαγωγοί με καλύτερη επιμόρφωση παρείχαν καλύτερης ποιότητας εκπαίδευση, είχαν καλύτερη και θετικότερη συμπεριφορά ενώ είχαν περισσότερες γνώσεις σχετικά με την εφαρμογή αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών (Fukkink & Lont, 2007). Ο εκπαιδευτικός με εξειδικευμένες γνώσεις μπορεί προσφέρει τη δυνατότητα για βελτίωση της διδασκαλίας τους και παροχή περισσότερων και καλύτερων ευκαιριών για μάθηση στους μαθητές (Παπαναούμ, 2014). Έρευνες που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Petrogiannis, 2002· Mantziou, 2000· Tsiantis, Dragonas & Lambidi, 1997· Petrogiannis & Melhuish, 1996· Dragonas, Tsiantis & Lambidi, 1995, 1993· Lambidi & Polemi-Todoulou, 1992, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011:369) έδειξαν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον ανθρώπινο παράγοντα και αποδίδεται σε αυτόν (Rentzou & Sakellariou, 2011:369). Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε

επιμορφωτικά προγράμματα υιοθετούν περισσότερο μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους προκειμένου να προσαρμοστεί στις ανάγκες, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα και την μαθησιακή ετοιμότητα όλων των παιδιών, αξιοποιούν σε μεγαλύτερη συχνότητα εποπτικά υλικά και μέσα διδασκαλίας, διαμορφώνουν θετικό κλίμα μάθησης και παρέχουν βοήθεια όταν καταστεί αναγκαίο σε κάθε μαθητή ως εκ τούτου παρατηρείται μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Bolam et al. 2005: 145· Vescio et al. 2008: 81· Λιακοπούλου, 2014). Σε θέματα μάλιστα που αφορούν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και κατ' επέκταση στην αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώθηκε ότι είναι αναγκαία η άμεση επιμόρφωση των παιδαγωγών σε θέματα συμπερίληψης (Barbas et al., 2006, όπ. αναφ. στο Fyssa & Vlachou, 2015:193).

Οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτυγχάνονται μέσα από την αξιοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Φλουρής, 1995), το οποίο συνιστά ένα παιδαγωγικό κείμενο το οποίο εκφράζει τις ιδεολογικές, φιλοσοφικές, πολιτικές και κοινωνιολογικές στάσεις και απόψεις και διαπνέεται από φιλοσοφικές, πολιτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές θεωρίες κι όχι απλά ένα κείμενο με στόχους, οδηγίες και περιεχόμενα για την καθημερινή διδακτική πράξη (Σακελλαρίου, 2010), καθορίζοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης (Brodin & Renblad, 2014· Κουτσελίνη, 2013). Είναι λοιπόν αδιαμφισβήτητο ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός ως διαμεσολαβητών του Αναλυτικού Προγράμματος (Moss, 2006, όπ. αναφ. στο Brock, 2009), και ως εκ τούτου ως τοποτηρητών της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κουτούβελα, 2016).

Η αξιοποίηση των κατάλληλων διδακτικών μέσων αποτελεί βασικό δομικό χαρακτηριστικό της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς η γνώση κατακτάται όχι μέσω τυποποιημένων, παραδοσιακών και παθητικών τρόπων αλλά με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, το παιχνίδι και την αυτενέργεια, την ενεργοποίηση της φαντασίας, την επινοητικότητα, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την διερευνητική διάθεση (Παππά, 2011). Η κατάλληλη και ορθή χρήση των εποπτικών μέσων συμβάλλει στην επιτυχημένη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Ράπτης & Ράπτη, 2013· Ρέλλος, 2007· Σιμάτος, 1995).

5.4 Η σημασία και η αποτελεσματικότητα της ποιότητας

Στην σύγχρονη εποχή της μετανεωτερικότητας, της συνεχούς εναλλαγής της γνώσης και των ραγδαίων κοινωνικό-πολιτισμικών και οικονομικών εξελίξεων το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι μεγίστης σημασίας και απασχολεί ερευνητές, παιδαγωγούς, φορείς της πειραματικής πολιτικής, διεθνείς οργανισμούς αλλά και τα ίδια τα κράτη. Η

ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αν και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που διαμορφώνουν τα δομικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά της εντούτοις επιδρά καθοριστικά και ουσιαστικά στην αναπτυξιακή και εξελικτική πορεία των παιδιών (NICHD Early Child Care Research Network, 2003· Azzi – Lessing, 2009· Leach et al., 2008· Morrissey, 2010· Κακανά & Σιμούλη, 2008· Ρέντζου, 2013). Πληθώρα ερευνών υποστηρίζουν ότι η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση επιφέρει σημαντικά οφέλη στα παιδιά με μακρόχρονη διάρκεια (Farran, 2000· Barnett, 1995, όπ. αναφ. στο Al-Hassan et al., 2010:1204· Belsky et al., 2007, όπ. αναφ. στο Vermeer et al., 2010:339) σε αντίθεση με τη χαμηλή ποιότητας εκπαίδευση η οποία καταδικάζει το άτομο στη μη επίτευξη θετικών και σημαντικών στόχων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Katz, 1993, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2010: 76).

Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας αναπτύσσει πνευματικά το άτομο, συμβάλλει στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και διαμορφώνει τον πολίτη του μέλλοντος που διαθέτει ολοκληρωμένη προσωπικότητα, υπευθυνότητα, αρχές και αξίες. Ένας άξονας λοιπόν, της ποιότητας προσδιορίζεται με βάση τη διαμόρφωση της ολόπλευρης προσωπικότητας των παιδιών και της αξιοποίησης των αποκτηθέντων δεξιοτήτων και ικανοτήτων στην πράξη (Ματθαίου, 2000, όπ. αναφ. στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008:15&29). Η ποιότητα της εκπαίδευσης, επίσης, διασφαλίζει τη δικαιοσύνη και ισότητα προς όλους τους μαθητές τόσο στην πρόσβαση και παραμονή στο σχολείο όσο και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Unesco, 2005: 31). Ερευνητικά δεδομένα σημειώνουν τα μακροπρόθεσμα οφέλη για τα παιδιά και την κοινωνία, μέσω της ανάπτυξης και διατήρησης υψηλών επιπέδων ποιότητας στην εκπαίδευση. Σε ορισμένα από τα οφέλη συγκαταλέγονται η διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών, η ισότητα και ισονομία, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο αλληλοσεβασμός, η καλύτερη κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, τα οικονομικά κέρδη και η μάθηση για την αειφόρο ανάπτυξη (Siraj, Blatchford and Woodhead, 2009). Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση συσχετίζεται με την έννοια της αποτελεσματικότητας ενώ φαίνεται ότι προωθεί αξίες της ευθύνης, της συμπερίληψης, της δικαιοσύνης, του σεβασμού και της ισότητας (Prisacariu, 2015· Prisacariu & Shah, 2014). Η ποιότητα στην εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα για ελεύθερη και ισότιμη παροχή ευκαιριών μάθησης για όλα τα παιδιά και αναπτύσσει βασικές αρχές και δεξιότητες που αποτελούν βασικά εφόδια για τη μελλοντική ζωή. Προωθεί πανανθρώπινες αξίες και ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για ανεξαρτησία (Peisner-Feinberg et al., 2001, όπ. αναφ. στο Hassan Hemdan Mohamed & Marzouk, 2016:1303), αυτονομία, ανακάλυψη ης γνώσης, μάθηση ενώ ενισχύει την επιθυμία για επίτευξη υψηλών στόχων (Balaguer, 2004· The United Nations Convention [UN], 1989, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009:142· Aspin

& Charman, 1997, όπ. αναφ. στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008:30). Με την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση διασφαλίζονται οι δημοκρατικές αξίες, υποστηρίζεται η ισότητα και το δίκαιο και ενισχύεται το αίσθημα της προσωπικής αξιοσύνης στους μαθητές. Τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες αναγνώρισης, σεβασμού και διατήρησης των πολιτιστικών στοιχείων, οικονομικής ανάπτυξης και παροχής κοινωνικής προσφοράς (Aspin & Charman, 1997, όπ. αναφ. στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008:30-31). Ένα υψηλής ποιότητας πρόγραμμα εκπαίδευσης θέτει στο επίκεντρο την ευημερία όλων των μελών που εμπλέκονται στην πειραματική διαδικασία επιδιώκοντας την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών τους (Ah-Teck & Starr, 2013:684).

Η υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη των μαθησιακών ικανοτήτων και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που προετοιμάζουν με επιτυχία την ομαλή μετάβαση του παιδιού στη επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης και μελλοντικά στη μετέπειτα ενήλικη ζωή (Hardin, Stegelin & Cecconi, 2015:236· Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, 2005· Reynolds, Wang & Walberg, 2003b, όπ. αναφ. στο Abu Taleb, 2013:474· Christenson & Reschly, 2010· McCartney, Dearing, Taylor & Bub, 2007, όπ. αναφ. στο Bulotsky-Shearer, Wen, Faria, Hahs-Vaughn & Korfmacher, 2012:627· OECD, 2001, όπ αναφ. στο Ρέντζου, 2011^α:148· Σακελλαρίου, 2008:15· Dickinson & Sprague, 2001, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου & Κακανά, 2015:5· Gialamas et al., 2014:977· Al-Hassan et al., 2010:1203). Οι μαθητές που λαμβάνουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση αποκομίζουν ουσιαστική και χρήσιμη γνώση, είναι συνεργάσιμοι (Williams & Sheridan, 2006· Niikko & Nuutinen, 2009), εκδηλώνουν καλή συμπεριφορά στην τάξη και επιτυγχάνουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα με σημαντικά μειωμένες πιθανότητες επανάληψης της τάξης της οποίας φοιτούν (Pianta, Barrett, Burchinal & Thornburg, 2009· LoCasale-Crouch et al., 2007· Reynolds et al., 2003b, όπ. αναφ. στο Abu Taleb, 2013:474 · Votruba-Drazal et al., 2004, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016: 1302).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά για εμπλοκή σε δραστηριότητες δημιουργικές σε καλά οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον με ποικιλία διδακτικών μέσων και εποπτικών υλικών, είτε στον εσωτερικό ή στον εξωτερικό χώρο του σχολείου ενισχύοντας σημαντικά τη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών (Σακελλαρίου, 2014· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Τα παιδιά όταν εμπλέκονται σε υψηλής ποιότητας προγράμματα δραστηριοποιούνται σε ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο παρέχει πολλά και κατάλληλα ερεθίσματα, ολοκληρωμένες εμπειρίες ανταποκρινόμενες στο μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες όλων των μαθητών, αποκομίζοντας τα απαραίτητα εφόδια για τη μετέπειτα ανάπτυξη και πορεία της ζωής τους (Hujala et al., 2012). Η ποιότητα της

εκπαίδευσης επιδρά θετικά στη διαμόρφωση του κλίματος στην τάξη και βελτιώνει την κουλτούρα που επικρατεί επιφέροντας θετικά αποτελέσματα στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (Κουτούβελα, 2016).

Στην προσχολική εκπαίδευση η υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης συσχετίζεται με θετικότερα αποτελέσματα στην απόκτηση ακαδημαϊκών, γνωστικών, γλωσσικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών ικανοτήτων των παιδιών (Bronfenbrenner, 1986, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016:1303· Sylva et al., 2006, όπ. αναφ. στο Archer & Siraj, 2015:32· Bredekamp & Copple, 1997, όπ. αναφ. στο Μπότσογλου & Κακανά, 2015:5· Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2009· Housden & Kam, 1992, όπ. αναφ. στο Abu Taleb, 2013:474· Howes et al., 2008· Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant et al., 2008· NICHD ECCRN, 2005· Magnuson, Meyers, Ruhm & Waldfogel, 2004, όπ. αναφ. στο Bulotsky-Shearer et al., 2012:628· Howes et al., 2008· Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel, 2008· Pianta, Steinberg & Rollins, 1995, όπ. αναφ. στο Salminen, Lerkkanen, Poikkeus, Pakarinen, Siekkinen, Hännikäinen, Poikonen & Rasku-Puttonen, 2012:655· Burchinal, Howes, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin, 2008· Mashburn et al., 2008, όπ. αναφ. στο Vitiello et al., 2012:303· Al-Hassan et al., 2010:1203· Barnett, 1995, όπ. αναφ. στο Al-Hassan et al., 2010:1204· Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2005· Cost, Quality and Outcomes Study Team, 1995, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2010:75· NICHD ECCRN, 2003, όπ. αναφ. στο Vermeer, Groeneveld, Larrea, van IJzendoorn, Barandiaran & Linting, 2010:339· Andersson, 1992, 1989, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009:52· Σακελλαρίου, 2008:15· Barnett, 1995, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016:1302).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση επιδρά θετικά στον προγραμματισμό και στο σχεδιασμό της διδασκαλίας επιφέροντας στους μαθητές αίσθημα ασφάλειας καθώς μέσω του σχολείου μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους και να προετοιμαστούν κατάλληλα για το μέλλον (Uline & Tschannen-Moran, 2008). Το ποιοτικό σχολείο εφαρμόζει καινοτόμες διδακτικές, ανανεώνει τις παραδοσιακές διαδικασίες και βασίζεται σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές ενθαρρύνοντας τη συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Καπαχτσή, 2011:24). Για τη διασφάλιση και αναβάθμιση της ποιότητας αξιολογείται διαρκώς το εκπαιδευτικό έργο προκειμένου να εντοπιστούν τα αδύναμα σημεία και να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες αλλαγές και βελτιώσεις (Cheng & Yau, 2011:171).

Με τα προγράμματα υψηλής ποιότητας οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατακτήσουν τους στόχους που έχουν θέσει, με αποτέλεσμα να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους (Chopra, 2016: 49· Newfoundland and Labrador, Early Childhood Learning Division,

2011· Langlois & Liben, 2003, όπ. αναφ. στο Chopra, 2016:49· Nores, Belfield, Barnett & Schweinhart, 2005, όπ. αναφ. στο Chopra, 2016:53· Sylva, Taggart, Siraj-Blatchford, Totsika, Ereky-Stevens, Gilden & Bell, 2007, όπ. αναφ. στο Gregoriadis et al., 2016: 1144· Votruba-Drazal, Coley & Chase-Lansdale, 2004, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016: 1302· Mashburn, 2008, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016:1303· Belsky, 2001· Peisner-Feinberg et al., 2000, όπ. αναφ. στο Archer & Siraj, 2015: 24· Gialamas et al., 2014:977· Howes et al., 2008· Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant et al., 2008, όπ. αναφ. στο Vitiello et al., 2012: 303· Ρέντζου, 2011^α:147· Ρέντζου, 2011^β:59· Sajaniemi et al., 2011: 48· St. Clair-Christman, Buell & Gamel-McCormick, 2011:1· WestEd, 2002, όπ. αναφ. στο St. Clair-Christman et al., 2011: 1· National Research Council, 2001· Shonkoff & Phillips, 2000, όπ. αναφ. στο Al-Hassan et al., 2010: 1204· Resnick & Snow, 2009, όπ. αναφ. στο Ho et al., 2010: 246· Hutchins, Saggars & Frances, 2009, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010:117· Τσακίρη, 2010: 102· Sylva et al., 2006, όπ. αναφ. στο Niikko & Havu-Nuutinen, 2009:433· NICHD, 2002· Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Bryant, 2000· US Department of Education, 2000· Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009:152· NAEYC, 2006, 1991· Siraj-Blatchford et al., 2002, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009:143· Σακελλαρίου, 2008:15).

Η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση περιορίζει την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και διαμορφώνει τις συνθήκες για αρμονική συνύπαρξη και κοινωνική συνοχή (Miller & Almon, 2009· Sylva et al., 2009· Rothenberg, 1995· Housden & Kam, 1992, όπ. αναφ. στο Abu Taleb, 2013:474· Howes et al., 2008· Van Petegem et al., 2008· Pianta et al., 1995, όπ. αναφ. στο Salminen et al., 2012:655· Ρέντζου, 2011^β:59· Hutchins et al., 2009, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010:117· Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2005· NICHD Early Child Care Research Network, 2003· Katz, 1993, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2010: 75· Schweinhart et al., 1993, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009: 144). Η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι επιδρά θετικά στην ομαλή ένταξη του παιδιού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ανεξάρτητα από το κοινωνικό στρώμα καταγωγής (Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Sandstrom, 2012). Επιπλέον, η ποιότητα της εκπαίδευσης προσφέρει σημαντικά οφέλη στα παιδιά των μεταναστών καθώς φαίνεται ότι ενισχύεται η γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη τους (European Commission, 2015).

Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι η υψηλής ποιότητα εκπαίδευση συμβάλλει στην καλύτερη μελλοντική εξέλιξη και κοινωνική προσαρμογή των παιδιών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό (U.S. Department of Health and Human Services, 2010· Mashburn et al., 2008· Winsler, Tran, Hartman, Madigan, Manfra & Bleiker,

2008· Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002, όπ. αναφ. στο Wilcox-Herzog, McLaren, Ward & Wong, 2013:335). Επιπλέον, η υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης συντελεί στην αύξηση του βαθμού αλληλεπίδρασης τόσο των παιδιών με τον παιδαγωγό όσο και των παιδιών μεταξύ τους (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network & Duncan, 2003, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016:1302-1303). Τα παιδιά που έτυχαν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι εντάχθηκαν επιτυχώς στο κοινωνικό περιβάλλον και διαμόρφωσαν καλές κοινωνικές σχέσεις (Pianta, LaParo, Payne, Cox & Bradley, 2002, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016:1303) ενώ δεν παρουσίασαν προβλήματα προσαρμογής και αντιμετώπισαν χαμηλότερα επίπεδα άγχους (Hagekull & Bohlin, 1995, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016: 1303). Όταν παρέχεται υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης, ερευνητικά διαπιστώνεται ότι αναπτύσσονται οι γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Gosche, 2009 βελτιώνοντας αφενός τις καθημερινές εμπειρίες τους και αφετέρου την μακροπρόθεσμη ανάπτυξή τους (Ho et al., 2010· Korjenevitch & Dunifon, 2010· Sheridan et al., 2009).

Δεδομένων των πλεονεκτημάτων της γονεϊκής εμπλοκής και αγωγής συνεργασίας οικογένειας σχολείου για την ενίσχυση της ποιότητας στην εκπαίδευση τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που ενεπλάκησαν σε προγράμματα στη βάση αυτής της αρχής αποκόμισαν σημαντικά οφέλη (Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce, Pianta & NICHD Early Child Care Research Network, 2010· Votruba-Drazal et al., 2004, όπ. αναφ. στο Bulotsky-Shearer et al., 2012:628) σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Christenson & Reschly, 2010· Mashburn, 2008· McCartney et al., 2007, όπ. αναφ. στο Bulotsky-Shearer et al., 2012:627· Σακελλαρίου, 2008:15). Επιπροσθέτως, η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση προωθεί τη συνεργασία των σχολείων με την ευρύτερη κοινότητα επιδιώκοντας να διασφαλίσει ένα υγιές, ασφαλές και οικονομικά εύρωστο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά θα πετυχαίνουν τους στόχους τους, θα απολαμβάνουν να δραστηριοποιούνται, θα συνεργάζονται και θα αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά (Thomas et al., 2012:126).

Καταλήγοντας, διαπιστώνεται ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι δυνατόν να επιφέρει σημαντικά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους στην πειραματική διαδικασία φορείς, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη διασφάλιση και συνεχή βελτίωση της.

5.5 Η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση της ποιότητας αποτελεί ένα θέμα του οποίου η διερεύνηση καθίσταται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τόσο για τους επιστήμονες όσο και για όλα τα εμπλεκόμενα στην εκπαίδευση μέλη, ενίοτε βέβαια έχει προκαλέσει και αντιδράσεις, καχυποψίες,

επιφυλακτικότητα και συγκρούσεις. Ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολικών μονάδων δε θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στη δόμηση της ποιότητας, στοιχείο που αναδεικνύει την ανάγκη αλλαγής της κουλτούρας της αξιολόγησης (Παπαδόσηφου, Ανδρεαδάκης, Γκαρνάρα & Κοντάκος, 2019). Το γεγονός ότι δεν έχει επικρατήσει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη ποιότητα μετατρέπει την αξιολόγηση της σε μια δύσκολη υπόθεση (Bisceglia, Perlman, Schaack & Jenkins, 2009, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2010: 117). Ωστόσο, το βασικό μέσο για την αναγνώριση και τη διαρκή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η αξιολόγηση (Δάρρα, 2005· Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017· Ιωακειμίδου, 2018).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση επιδιώκοντας να καταρτίσει υψηλής ποιότητας ανθρώπινο δυναμικό για την ισχυροποίηση της οικονομίας και της κοινωνίας εστιάζει την εκπαίδευση, στην αποτελεσματικότητα και στην ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης αναφέρεται τόσο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όσο και στην πειραματική διαδικασία και στον εκπαιδευτικό (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:334). Η αξιολόγηση είναι δυνατόν να λειτουργήσει σε μακροεπίπεδο όπου η αποτίμηση θα γίνει σε εθνικό επίπεδο και θα επηρεάσει τη διαμόρφωση της πειραματικής πολιτικής. Το σύστημα αξιολόγησης ποικίλει και διαφέρει από χώρα σε χώρα καθώς οι συνθήκες διαφέρουν. Έτσι, «Η διαδικασία, οι όροι, τα κριτήρια και οι φορείς της αξιολόγησης ποικίλουν από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την εκάστοτε ακολουθούμενη πειραματική πολιτική» (Μπάλιου, 2011:15). Η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης θα λειτουργήσει επίσης, σε μεσοεπίπεδο όπου θα εξεταστεί ο τρόπος λειτουργίας και ο βαθμός ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού ιδρύματος σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μελών και τέλος σε μικροεπίπεδο όπου πλέον η αξιολόγηση αφορά τη διδασκαλία και μάθηση (Ιωακειμίδου, 2018).

Το νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας μας δε διαθέτει έναν σαφή οδηγό που να σκιαγραφεί τις προδιαγραφές για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα να συνδέεται με την έννοια της αξιολόγησης. Στο Νόμο 2525/1997 αρθρ.8, παρ.1 ορίζεται ότι *«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία»*. Αντίστοιχα, ο Νόμος 2986/2002 (αρθρ. 4 παρ. 1) ορίζει ότι *«ο σκοπός αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της πειραματικής διαδικασίας»*. Με τον Νόμο 4142/2013 ιδρύεται η *«Αρχή διασφάλισης ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»*(Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε)

και διατυπώνεται ότι «η βελτίωση της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ως στόχο την επιτυχή μετάβαση των μαθητών στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη δια βίου μάθηση» (Παπαδόσηφου, κ.α, 2019).

Η χώρα μας επιδιώκει να αναγνωριστεί και να διακριθεί σε θέματα ποιότητας της εκπαίδευσης συμμετέχοντας στο European Foundation Quality Management (EFQM), στο Malcolm Baldrige Award και στο Deming Prize (McAdam & Welsh, 2000) αλλά και στοχεύοντας στην κατάκτηση καλής θέσης στην κατάταξη για την αξιολόγηση της ποιότητας σε διαγωνισμούς αντίστοιχους του PISA (Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015).

Σύμφωνα με Ευρωπαϊκή Επιτροπή «η αξιολόγηση συνίσταται στη διαδικασία συστηματικής και κριτικής ανάλυσης που οδηγεί στη διατύπωση κρίσεων ή/και συστάσεων που αφορούν στη βελτίωση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ενός σχολείου ή μιας τοπικής αρχής. Η αξιολόγηση μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική». (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευριδική, 2015). Έτσι, στη χώρα μας πραγματοποιείται η εσωτερική και η εξωτερική ή κοινή αξιολόγηση (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Συγκεκριμένα, με την εσωτερική αξιολόγηση επιδιώκεται η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος και ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των τιθέμενων στόχων του από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:334). Για την αξιολόγηση της πειραματικής μονάδας γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αυτο-αξιολόγησή της καθώς με πρόσφατη Εγκύκλιο (37100/Γ1 - 31/3/2010) το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προωθεί την «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», προκειμένου «να αναδειχθεί η σχολική μονάδα ως βασικός φορέας προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου για να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Στην κοινή ή εξωτερική αξιολόγηση η διαδικασία αξιολόγησης έχει ευρύτερο χαρακτήρα καθώς αποσκοπεί στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των εμπλεκόμενων μελών προκειμένου να πληροί τις προϋποθέσεις που έχει θέσει για θέματα εκπαίδευσης η Ευρωπαϊκή Ένωση και γίνεται από εξωτερικούς αξιολογητές (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:334· Σολομών, 1999). Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης δύναται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα καθώς αυξάνεται η εγκυρότητα των αξιολογήσεων και τα αποτελέσματα της μιας επωφελούν τη άλλη (Μπακάλμπαση κ.α, 2011).

Για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση διακρίνονται εσωτερικά κι εξωτερικά συστήματα αξιολόγησης, ανάλογα με τη θέση που κατέχει ο αξιολογητής

(Φεσάκης & Μαρουδή, 2007). Σε 26 χώρες, διενεργείται τόσο εξωτερική όσο και εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων για τη διασφάλιση της ποιότητας. Η αξιολόγηση των σχολείων είναι μία εκ των πολλών διαφορετικών μεθόδων διασφάλισης της ποιότητας, που πιθανά συνδυάζεται με άλλες προσεγγίσεις, όπως την παρακολούθηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος ή την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι χώρες στις οποίες η σχολική αξιολόγηση είναι ανεπτυγμένη σε περιορισμένο βαθμό αποτελούν αφορμή για μελέτη της αξιολόγησης του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος, της εκτίμησης των εκπαιδευτικών παροχών των τοπικών αρχών, ή της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευριδική,2015). Εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτικοί, ιδρύματα, προγράμματα σπουδών, υποδομές, εποπτικά μέσα, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή παρεμβάσεων ή προγραμμάτων, μαθησιακά αποτελέσματα δύναται να αξιολογηθούν ανάλογα με τους τιθέμενους στόχους της πειραματικής πολιτικής (Willcox et al., 2016). Για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αξιολογούνται το διοικητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή και οι διάφοροι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του συστήματος (Ποιότητα στην Εκπαίδευση, 2008:539-540). Όσον αφορά το διοικητικό πλαίσιο αξιολογείται η αξιοποίηση και η ικανότητα διαχείρισης των διαθέσιμων πόρων, ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας και η συνθήκες παροχής ασφάλειας και υγιεινής των παιδιών. Αξιολογείται, επιπλέον, το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, η άποψη και τα συναισθήματά των μελών του για αυτό καθώς και ο βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Εξετάζονται επίσης, παροχή οικονομικών πόρων, η υγιεινή, η επάρκεια και η καταλληλότητα των χώρων, ο διαθέσιμος εξοπλισμός, οι σχέσεις συνεργασίας με την κοινότητα και τις οικογένειες των μαθητών, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Μπάλιου, 2011: 59-60, 63· ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2008:540). Σε παιδαγωγικό πλαίσιο αξιολογείται η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, το Πρόγραμμα Σπουδών, η διδασκαλία και η μάθηση σε σχέση με την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών, το διδακτικό υλικό, οι διδακτικές μέθοδοι, η εφαρμογή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στην πειραματική διαδικασία, καθώς και η ατομική εξέλιξη κάθε μαθητή (Μπάλιου, 2011: 61-62· ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008:540). Για την υλικοτεχνική αξιολογούνται οι κτιριακές εγκαταστάσεις και τα εποπτικά υλικά. Τέλος, όσον αφορά τους μηχανισμούς υποστήριξης, μετεξέλιξης και ανατροφοδότησης αξιολογούνται οι δυνατότητες επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και συνεπακόλουθα το αποτέλεσμα αυτής στο διδακτικό τους έργο (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2008:540).

Οι στόχοι της αξιολόγησης θα πρέπει να σαφείς και συγκεκριμένοι, να διευκρινίζεται ο σκοπός πραγματοποίησής της, να είναι διακριτά τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη, να

διευκρινίζεται ποιος την πραγματοποιεί και σε ποιο χωροχρονικό πλαίσιο (Leach et al., 2008 ·Hazelkorn, 2008· MacBeath, 2001 ·Barnes, 2001). Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό μέλημα τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο επισημαίνοντας την ανάγκη για πολιτικές και συστήματα που αποσκοπούν στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να ενισχυθεί η αμοιβαία μάθηση και να υποστηριχθούν τα κράτη μέλη στην προσπάθεια ανάπτυξης μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευριδίκη, 2015·OJC:183, 2014).

5.6 Δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης

Παγκοσμίως οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και οι εκπαιδευτικές πολιτικές θέτουν πλέον ως έναν από τους κεντρικούς τους στόχους την ποιότητα της εκπαίδευσης. Έντονα το ενδιαφέρον προς αυτή την κατεύθυνση έχουν στρέψει διεθνείς οργανισμοί όπως η U.N.E.S.C.O., η Διεθνής Τράπεζα, ο Ο.Ο.Σ.Α. και πολλά κράτη (Η.Π.Α., Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία) πολύ πριν την Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του '70, επιδιώκοντας τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης αποτυπώνεται το 1996 στη δημοσίευση του Λευκού Βιβλίου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο: «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή,1996).

Για τη υλοποίηση του στόχου της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κατέστησε σαφή την αναγκαιότητα άμεσου προσδιορισμού των στόχων, των δεικτών και των συγκριτικών σημείων μεταξύ των χωρών για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου τους, σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης (Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016· Καρατζιά-Σταυλιώτη &Λαμπρόπουλος, 2006). Έτσι αξιοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές και εργαλεία όπως είναι οι δείκτες ποιότητας ή αλλιώς οι δείκτες επίδοσης στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση περιγράφουν τη λειτουργία του συστήματος για την επίτευξη των επιθυμητών συνθηκών και αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση (Ζωγόπουλος, 2010·Bottani & Tuijnman, 1992: 14-15, οπ. αναφ. στο Ladd & Walsh 2002). Οι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης είναι στατιστικά στοιχεία που χαρτογραφούν την ποιότητα της εκπαίδευσης σχετικά με τις δομές, την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την πολιτική ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Ζωγόπουλος, 2010).

Η Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης παρουσιάζει δεκαέξι δείκτες. Οι δείκτες αυτοί αναφέρονται σε τέσσερις κατηγορίες: 1) Επιδόσεις, 2)

Επιτυχία και Μετάβαση, 3) Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και 4) Πόροι και δομές (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000). Στον ακόλουθο Πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι τέσσερις κατηγορίες με τους επιμέρους δείκτες:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΔΕΙΚΤΕΣ
Επιδόσεις	<ol style="list-style-type: none"> 1. Μαθηματικά 2. Αναγνωστικές ικανότητες 3. Θετικές επιστήμες 4. Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) 5. Ξένες γλώσσες 6. Ικανότητα του μαθητή 7. Αγωγή του Πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εγκατάλειψη του σχολείου 2. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 3. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 2. Συμμετοχή των γονέων
Πόροι και δομές	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών 2. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση 3. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή 4. Πειραματική δαπάνη ανά μαθητή

Σχήμα 10 : Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: Δείκτες Ποιότητας

*Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000). Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες για την Εκπαίδευση. Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Βρυξέλλες.

Οι συγκεκριμένοι δείκτες παρουσιάστηκαν αρχικά τη δεκαετία του 1980 (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 312) επιδιώκοντας να αναγνωρίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σύνολό της ή τουλάχιστον σε επιμέρους διαδικασίες της (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2008:31). Οι δείκτες της ποιότητας μπορεί να είναι συγκεκριμένοι και προκαθορισμένοι από την επίσημη πολιτεία είτε διαμορφωμένοι από επαγγελματικούς οργανισμούς (Wong & Li, 2010: 206). Για τη διασφάλιση των δεικτών ποιότητας η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προβλέπει συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, ενθάρρυνση συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων μελών για την προώθηση της λογοδοσίας, καθορισμό συγκεκριμένων στόχων σε συνάρτηση με την εθνική πολιτική και τις περιφερειακές προδιαγραφές, συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθορισμός διαρκώς βελτιούμενων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών ως μέσο εφαρμογής

βέλτιστων πρακτικών, επιμόρφωση σε θέματα αυτό-αξιολόγησης και τέλος συνεχής αξιολόγηση από ειδικούς (Δούκας, 1999· Οικονομίδου, 2016).

Αργότερα διατυπώθηκαν κάποιο επιπλέον δείκτες που αναφέρονται στην ποιότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν: 1) την ασφάλεια, 2) την καλή υγιεινή, 3) την καλή διατροφή, 4) τις αποτελεσματικές ευκαιρίες για ξεκούραση, 5) την προώθηση της αξιοκρατίας ανεξαρτήτως φύλου ή φυλετικών διαφορών, 6) τις ευκαιρίες για παιχνίδι και ανάπτυξη των κινητικών, των κοινωνικών και των γνωστικών δεξιοτήτων, 7) την θετική αλληλεπίδραση με τους ενήλικες, 8) την ενθάρρυνση και τη διευκόλυνση της συναισθηματικής ανάπτυξης και 9) την υποστηρικτική θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών (Friendly, Doherty & Beach, 2006). Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι η θετική αλληλεπίδραση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό επηρεάζει την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009· Leach, Barnes, Malmberg, Sylva, Stein & the FCCC Team, 2008· LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant et al., 2007· Zigler & Gordon, 1982, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011:372· Παπαδοπούλου & Σακελλαρίου, 2016).

Για την προσχολική εκπαίδευση η UNICEF (2012) στο έγγραφό της «Ένας Σκελετός και ένα Κουτί με Εργαλεία για την Παρακολούθηση και τη Βελτίωση της Ποιότητας» αναφέρει ότι α) τα φυσικά μαθησιακά περιβάλλοντα, β) οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, γ) η ποιότητα του εκπαιδευτικού, δ) η διδακτέα ύλη, ε) τα αποτελέσματα της σχολικής ετοιμότητας, στ) η ηγεσία και ζ) η εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας, επηρεάζουν την ανάπτυξη και σχολική επίδοση των παιδιών (Chopra, 2016: 50).

Ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι η υψηλή πανεπιστημιακή μόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές, η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, η ποιότητα του χώρου, τα διαθέσιμα υλικά, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης και το θετικό σχολικό κλίμα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ποιότητα της εκπαίδευσης (Kim & Kim, 2008· Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer, 1997, όπ. αναφ. στο Kim, 2016: 670· Goelman, Doherty, Lero, LaGrange & Tougas, 2000, όπ. αναφ. στο Mohamed & Marzouk, 2016: 1303). Το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό δείκτη που επηρεάζει την ποιότητα εκπαίδευσης όπως αποδεικνύεται μέσα από έρευνες (Azzi-Lessing, 2009· De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2007· Saracho & Spodek, 2007· Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, 2005· Kreader, Ferguson & Lawrence, 2005· NAEYC, 2005· Melhuish, 2004· Azer, LeMoine, Morgan, Clifford & Crawford, 2002· NICHD Early Child Care Research Network, 1996, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011:373). Η υπευθυνότητα του ενήλικα απέναντι στο

παιδί καθώς και η ευαισθησία που επιδεικνύει αποτελούν μερικούς ακόμη από τους βασικούς δείκτες ποιότητας (Kalliala, 2008, όπ. αναφ. στο Sajaniemi et al., 2011: 56). Η πληρότητα σε υλικοτεχνική υποδομή, οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, το προσωπικό της σχολικής μονάδας στο σύνολό του και η συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα προσδιορίζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση (Μπάλιου, 2011:10). Ο αριθμός των μαθητών αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό δείκτη ποιότητας της εκπαίδευσης με κυρίαρχη την παραδοχή ότι όσο μικρότερη είναι η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών τόσο περισσότερες είναι οι ευκαιρίες υποστήριξης και κάλυψης αναγκών όλων των μαθητών. Μάλιστα τα σχολεία με ολιγάριθμες τάξεις είθισται να αποτελούν πρωταρχική επιλογή για τους γονείς δεδομένης της επικράτησης της παραπάνω άποψης κάτι το οποίο ωστόσο βρίσκεται σε αντίφαση με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Ο.Ε.Κ.Δ., 2011-2013· Euridice, 2012· Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016). Ο αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή ως ένας από τους δεκαέξι δείκτες της ποιότητας σύμφωνα με την European Commission φαίνεται ότι στη χώρα μας βρίσκεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο σε σχέση με τις καταγραφές της αναλογίας μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή στην Ευρώπη, με το ποσοστό να μειώνεται σταδιακά ανά βαθμίδα εκπαίδευσης σύμφωνα με την έρευνα «Survey of Schools ICT in Education» (2013), η οποία πραγματοποιήθηκε από τη Eurostat και το Πανεπιστήμιο της Λιέγης (Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016).

Ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι κάποιοι δείκτες ποιότητας επηρεάζουν σημαντικά την αναπτυξιακή εξέλιξη των παιδιών καθώς και την μάθησή τους και αυτοί σύμφωνα με την Παγκόσμια Ένωση για την Εκπαίδευση των Νεαρών Παιδιών (NAEYC, 2006, 1991, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009:143) είναι: α) οι κοινοί και γενικοί στόχοι για την προσχολική εκπαίδευση, β) η συνεργασία με τους γονείς και γ) η ικανότητα του δασκάλου. Περαιτέρω, η έρευνα πεδίου υπογράμμισε επίσης τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της συμμετοχής (Friendly, Doherty & Beach, 2007· Dahlberg, Moss & Pence, 1999, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009: 143).

Στη χώρα μας, υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης με στόχο τη «Διερεύνηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» επισήμανε ότι το διοικητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό πλαίσιο, η υλικοτεχνική υποδομή και ο μηχανισμός υποστήριξης και ανατροφοδότησης αποτελούν καθοριστικούς δείκτες για την πειραματική ποιότητα (Ο.Ε.Κ.Δ., 2011· Αναργύρου & Παπαδοπούλου, 2016).

Σύμφωνα με το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο υλοποίησης του πειραματικού προγράμματος «*Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*» για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης παρατίθενται 20 δείκτες ποιότητας που είναι ομαδοποιημένοι σε επτά επιμέρους θεματικές περιοχές προκειμένου να επιτευχθεί η συστηματική προσέγγιση των διαφόρων διαστάσεων (δεδομένα, διαδικασίες και αποτελέσματα) της σχολικής πραγματικότητας (Σολομών, 1999: 61). Οι θεματικές περιοχές είναι: 1. *διαθέσιμα μέσα – πόροι*, 2. *πρόγραμμα σπουδών – βιβλία*, 3. *προσωπικό σχολείου*, 4. *διοίκηση*, 5. *κλίμα – σχέσεις – συνεργασίες*, 6. *διδασκτική – μαθησιακή Διαδικασία*, 7. *εκπαιδευτικά επιτεύγματα και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.*

Θεματικές Περιοχές		Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου
ΔΕΔΟΜΕΝΑ	Διαθέσιμα Μέσα – Πόροι	Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός Οικονομικοί Πόροι
	Πρόγραμμα Σπουδών - Βιβλία	Πρόγραμμα Σπουδών Σχολικά Βιβλία – Διδακτικές οδηγίες
	Προσωπικό Σχολείου	Διδακτικό Προσωπικό Διοικητικό – Ειδικό Επιστημονικό – Βοηθητικό Προσωπικό
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	Διοίκηση	Συντονισμός Σχολικής Ζωής Διαμόρφωση – Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος Αξιοποίηση Μέσων – Πόρων
	Κλίμα – Σχέσεις - Συνεργασίες	Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με υπόλοιπο προσωπικό Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους Σχέσεις Σχολείου – Γονέων και Κηδεμόνων Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη (περιφερειακή) Κοινωνία
	Διδακτική – Μαθησιακή Διαδικασία	Ποιότητα της Διδασκαλίας (σαφήνεια στόχων, αξιοποίηση χρόνου διδασκαλίας, ποικιλία διδακτικών μεθόδων, αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, επιστημονική παρουσίαση διδακτικού αντικειμένου) Ποιότητα της Μάθησης Λειτουργία της Αξιολόγησης

ΑΠΟ ΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα	Φοίτηση (ροή - διαρροή των μαθητών) Επίδοση - Πρόοδος των Μαθητών Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών Επαγγελματικός προσανατολισμός και ακαδημαϊκή προοπτική μαθητών
----------------------	-----------------------------	--

Σχήμα 11: Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου σύμφωνα με το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
*Πηγή: Σολομών, 1999

Από την άλλη το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής και πειραματικής κοινότητας στον «Οδηγό αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» αναφέρονται σε τέσσερις θεματικές περιοχές: *Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων, Σχέσεις- Κλίμα, Εκπαιδευτικές Διαδικασίες και παιδευτικά Αποτελέσματα*, όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Ματθαίου, 2000).

Θεματικές Περιοχές	Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου
1. Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων	1.1 Υλικοτεχνική Υποδομή 1.2 Ανθρώπινο Δυναμικό 1.3 Οργανωτικό Πλαίσιο 1.4 Προδιαγραφές και Μέσα Διδασκαλίας
2. Σχέσεις- Κλίμα	2.1 Φυσιογνωμία Σχολικής Μονάδας 2.2 Σχέσεις μεταξύ Εκπαιδευτικών 2.3 Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών 2.4 Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους 2.5 Σχέσεις Σχολείου – Γονέων 2.6 Σχέσεις Σχολείου με το Θεσμικό του Περιβάλλον
3. Εκπαιδευτικές Διαδικασίες	3.1 Διδακτική Διαδικασία 3.2 Μαθησιακή Διαδικασία 3.3 Αξιολόγηση
4. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	4.1 Φοίτηση 4.2 Επίδοση / Πρόοδος 4.3 Συναισθηματική Ανάπτυξη 4.4 Επαγγελματική/ Ακαδημαϊκή Ανέλιξη / Προοπτική

Σχήμα 12: Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου σύμφωνα με το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
*Πηγή: Ματθαίου, 2000

Σε μεταγενέστερη έρευνα με τίτλο «*Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» το τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έθεσε ως παραμέτρους ποιότητας τους εξής άξονες προτεραιότητας: (α) *το διοικητικό πλαίσιο*, (β) *το παιδαγωγικό πλαίσιο*, (γ) *την υλικοτεχνική υποδομή*, (δ) *τους μηχανισμούς υποστήριξης και ανατροφοδότησης*, (ε) *τους οικονομικούς πόρους στην εκπαίδευση* και (στ) *την κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Για την αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης το Υπουργείο Παιδείας της χώρας ορίζει την εφαρμογή της αυτά-αξιολόγησης στην οποία περιλαμβάνονται τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, ως προς τα δεδομένα ελέγχονται οι *διαθέσιμοι πόροι*, η επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων, του εξοπλισμού και των μέσων, των οικονομικών πόρων αλλά και του προσωπικού του σχολείου. Ως προς τις διαδικασίες για την κατηγορία, *ηγεσία, διοίκηση και οργάνωση του σχολείου*, αξιολογούνται οι δείκτες που αφορούν την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, τη διαχείριση και αξιοποίηση των μέσων και πόρων και την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Για την *διδασκαλία και μάθηση*, δείκτες αποτελούν η ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών. Όσον αφορά το *κλίμα και σχέσεις στο σχολείο*, οι δείκτες που αποτιμώνται είναι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών καθώς και οι σχέσεις του σχολείου με γονείς και κοινωνικούς φορείς. Για τα *προγράμματα, δράσεις βελτίωσης, παρεμβάσεις* οι δείκτες είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι καινοτομίες, οι υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις και η ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων αξιολογούνται τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που αφορούν τους δείκτες της φοίτησης και διαρροής των μαθητών, των επιτευγμάτων και της προόδου των μαθητών, της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και ως προς τα αποτελέσματα του σχολείου δείκτη αποτελεί η επίτευξη των στόχων του σχολείου (ΥΠΑΙΘΠΑ, Υπ. Απόφ. 30972/Γ1/05.03.2013). Στην ίδια Υπουργική απόφαση για την «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*» ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αξιολογεί (α) *την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου*, (β) *τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης*, (γ) *την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων* και (δ) *την αξιολόγηση και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων και την ευθύνη εφαρμογής της* (ΥΠΑΙΘΠΑ, Υπ. Απόφ. 30972/Γ1/05.03.2013).

Ερευνητικά παρουσιάστηκαν και άλλοι δείκτες που αφορούν την αποτελεσματικότητα του έργου του σχολείου και είναι οι εξής: 1. οι φυσικές συνθήκες, 2. η διοίκηση και ο σχεδιασμός, 3. η μόρφωση και η εκπαίδευση, 4. η κοινωνική ζωή, 5. η οικονομική διαχείριση και 6. οι σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον (Καρακατσάνη, Προβατά & Παπαλόη, 2012)

Συνοψίζοντας, η εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεικτών ποιότητας εξασφαλίζεται συσχετίζοντας τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα που επικρατούν όχι μόνο στη σχολική μονάδα αλλά και σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο στα οποία ανήκουν οι σχολικές μονάδες (Παπαδημητρακόπουλος, 2006). Για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη η ποιότητα και ο προσανατολισμός από το νηπιαγωγείο μέχρι την ανώτατη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι συνθήκες εργασίας, οι διαθέσιμοι πόροι, η οργάνωση της σχολικής ζωής και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα μελών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Βιταντζάκης, 2012: 405-407).

Β' ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

6.1 Περίληψη

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας της έρευνας παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός όπως επίσης, οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για την συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Αρχικά έγινε η προκαταρκτική μελέτη, καθορίστηκαν οι ερευνητικοί άξονες σύμφωνα με όσα αναδείχθηκαν από την κύρια μελέτη και διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν για έλεγχο. Στη συνέχεια περιγράφεται ο πληθυσμός της έρευνας τόσο για το ερωτηματολόγιο όσο και για την πειραματική εφαρμογή. Παρουσιάζονται συνολικά, ο τρόπος συλλογής δεδομένων και στοιχείων ενώ περιγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν. Δίνονται πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αναλύθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, γίνεται αναφορά στις στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς μας. Επισημαίνονται οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας και γίνεται αναφορά στα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματά της, ενώ παρουσιάζεται και ο έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν συνολικά στην έρευνα.

6.2 Η Διαδικασία της έρευνας

Η διαδικασία της παρούσας έρευνας αρχικά περιλαμβάνει την οριοθέτηση του προβλήματος τον Απρίλιο του 2017. Στη συνέχεια έγινε διατύπωση και επαναδιατύπωση των στόχων της έρευνας καθώς επίσης, πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική αναδίφηση του θέματος και αναζητήθηκαν χρήσιμες επιστημονικές πηγές. Κατόπιν, διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία και επιλέχθηκε η καλύτερη για την περίπτωση, μεθοδολογική προσέγγιση. Έγινε αναζήτηση του κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου και αποσαφήνιση των κριτηρίων ανάλυσης και της στοχοθεσίας της έρευνας.

Η πρώτη φάση της έρευνας, διεξήχθη από τον Ιανουάριο μέχρι τον Ιούνιο του 2018 και η δεύτερη φάση από τον Σεπτέμβριο του 2018 μέχρι τον Ιούνιο του 2019. Στην πρώτη φάση της έρευνας δόθηκαν πιλοτικά ερωτηματολόγια σε πληθυσμό μικρού μεγέθους, συγκεκριμένα σε 15 Δασκάλους και 15 Νηπιαγωγούς, το χρονικό διάστημα από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 2018. Έγινε συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων της πιλοτικής έρευνας και ακολούθησαν ορισμένες αναγκαίες βελτιώσεις και τροποποιήσεις των ερωτημάτων του

ερωτηματολογίου. Έτσι, σχεδιάστηκε και ολοκληρώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στους εκπαιδευτικούς, επίσης, δόθηκε να συμπληρωθεί και η κλίμακα αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006α.2006β). Από τον Ιούνιο του 2018 μέχρι τον Ιούνιο του 2019 δόθηκαν εκ νέου το ερωτηματολόγιο και η κλίμακα αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA. Το ερωτηματολόγιο και η κλίμακα αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment απευθύνονταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, δασκάλους και νηπιαγωγούς, και ως στόχο είχαν να διερευνηθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας.

Παράλληλα από τον Μάρτιο μέχρι τον Ιούνιο του 2018, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εκδήλωσαν την επιθυμία να εφαρμόσουν τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε τάξεις Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων, επιμορφώθηκαν μέσω σεμιναρίων από επιστήμονες που κατέχουν άριστα το αντικείμενο, καθώς επίσης λάμβαναν μέρος σε δίωρα εργαστηριακά μαθήματα που διεξάγονταν σε εβδομαδιαία βάση και αφορούσαν τόσο το θεωρητικό όσο και το πλαίσιο εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Συγκεκριμένα, επιμορφώθηκαν δεκατρείς (13) δάσκαλοι και (14) δεκατέσσερις νηπιαγωγοί. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη θεωρία και πρακτική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης ήταν εκτενής και συνεχής. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν, εξοικειώθηκαν και γνώρισαν τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο όσο και τους τρόπους πρακτικής αξιοποίησης των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης μέσω της μελέτης του σχετικού Οδηγού (βλ. Παράρτημα Ι) που τους δόθηκε, αλλά και του σχεδιασμού και της οργάνωσης σχεδίων διδασκαλίας. Τα σχέδια διδασκαλίας στη βάση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης υλοποιούνταν σε πιλοτική μορφή από τους εκπαιδευτικούς και στα πλαίσια των εργαστηριακών μαθημάτων γινόταν ανατροφοδότηση.

Με αυτόν τον τρόπο, εξοικειωμένοι και επιμορφωμένοι, οι εκπαιδευτικοί τον Οκτώβριο του 2018, ένα μήνα μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και μετά την ολοκλήρωση της φάσης προσαρμογής με τους μαθητές, ξεκίνησε η υλοποίηση της πειραματικής εφαρμογής στις τάξεις τους. Επισημαίνεται ωστόσο, ότι από τους δεκατρείς (13) δασκάλους που επιμορφώθηκαν συμμετείχαν όλοι στην κυρίως έρευνα ενώ από τις δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγούς συμμετείχαν οκτώ (8) στην κυρίως έρευνα, καθώς λόγω φόρτου εργασίας δεν

μπόρεσαν να ανταποκριθούν. Ζητήθηκε, παράλληλα, από τους εκπαιδευτικούς των παράλληλων τάξεων να συμμετέχουν στην έρευνα ως ομάδες ελέγχου, χωρίς καμία επιβάρυνση και χωρίς να χρειαστεί από τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν κάτι στον τρόπο με τον οποίο διεξάγουν τη διδασκαλία τους σε καθημερινή βάση. Στους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας δόθηκαν το ερωτηματολόγιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και η κλίμακα αξιολόγησης ACEI πριν και μετά την υλοποίηση της πειραματικής πειραματικής εφαρμογής.

Κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών στις οποίες εφαρμόζονται οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης αλλά και στις αντίστοιχες τάξεις ελέγχου η ερευνήτρια καθώς και μια συνάδελφος εκπαιδευτικός παρατηρούσαν και συμπλήρωναν την κλείδα παρατήρησης, τη λίστα ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών και το πρωτόκολλο θεματικών σημειώσεων για την παρατήρηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Με την ολοκλήρωση των διδασκαλιών όπου εφαρμόζονται τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης η ερευνήτρια με τυχαία δειγματοληψία διεξήγαγε ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε ένα μέρος του δείγματος των παιδιών. Στους μαθητές Δημοτικού ακολουθήθηκε η φόρμα ημι-δομημένης συνέντευξης ενώ στα νήπια αξιοποιήθηκε η φόρμα ημι-δομημένης συνέντευξης με παραμυθιακό λόγο. Επίσης, μετά την πειραματική εφαρμογή στους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας διεξήχθη ημι-δομημένη συνέντευξη προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις, οι προβληματισμοί και οι εντυπώσεις τους. Τέλος, δόθηκαν στους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, στις πειραματικές και στις τάξεις ελέγχου τα ερωτηματολόγια καταγραφής των απόψεών τους σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή. Με αυτόν τον τρόπο έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων, πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή, καταγράφοντας τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων στην πειραματική διαδικασία, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών.

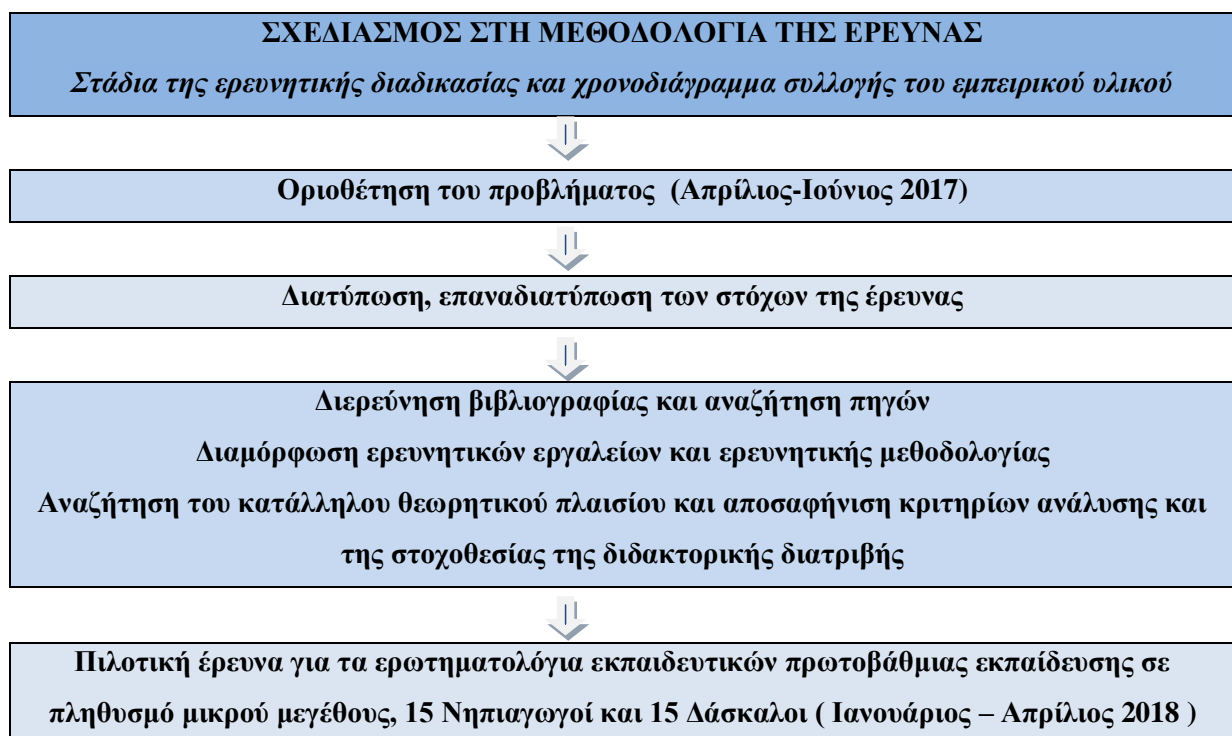
Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν συνοδεύονταν πάντα από μια επιστολή, όπου περιγράφονταν τόσο ο σκοπός όσο και οι οδηγίες για την ορθή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια ήταν πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα, επισημαίνονταν ότι η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ότι η έρευνα επρόκειτο να διεξήχθει με την απαραίτητη διακριτικότητα.

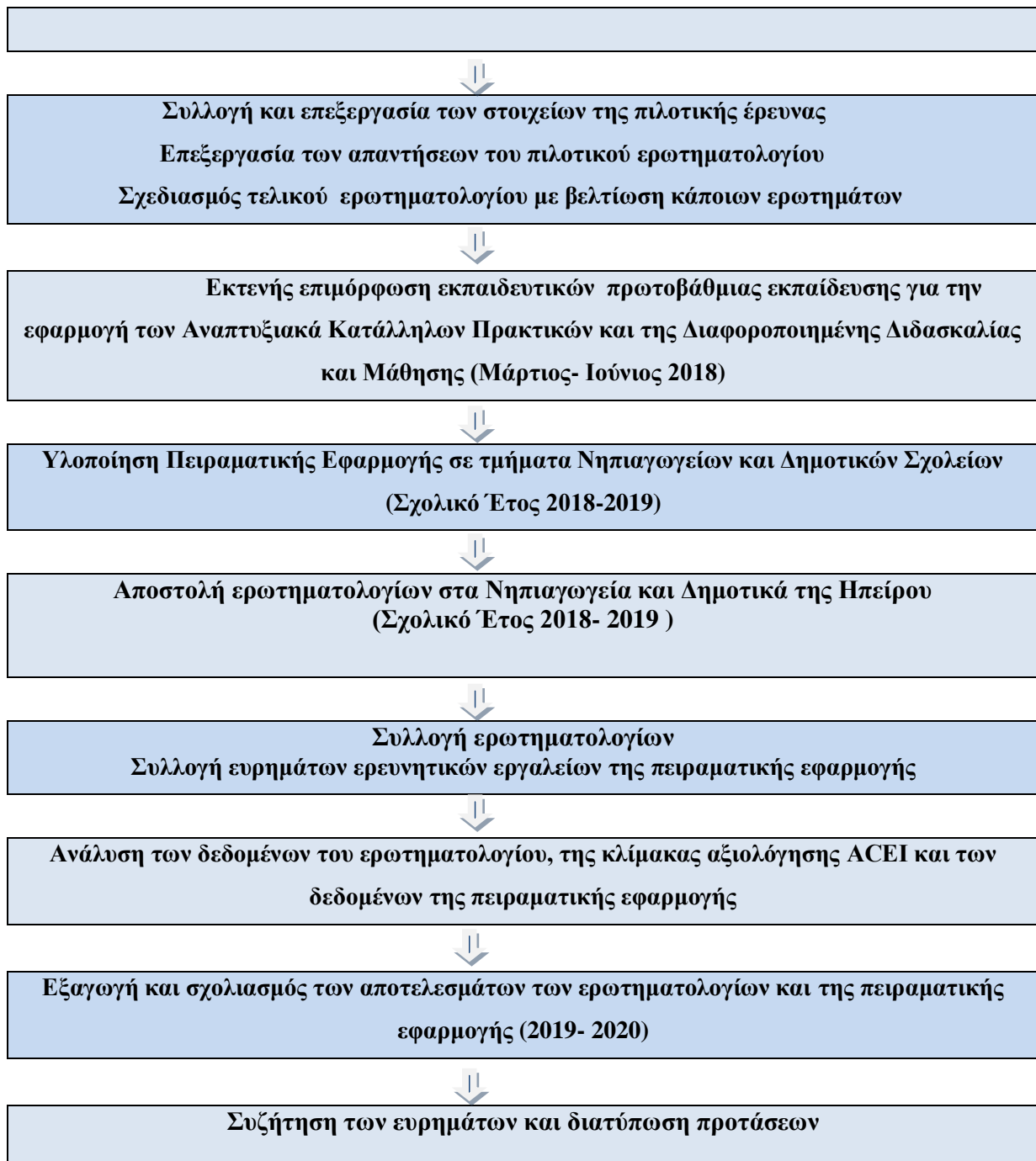
Αξίζει να σημειωθεί ότι το καθ' όλο το διάστημα υλοποίησης της πειραματικής εφαρμογής σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία, οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας

βρίσκονταν διαρκώς σε επικοινωνία και συμμετείχαν στα εργαστηριακά μαθήματα όπου πραγματοποιούνταν υποστηρικτικές συναντήσεις. Στα εργαστηριακά επιστημονικά σεμινάρια οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντάλλασσαν τις εμπειρίες τους, αναφέρονταν σε δυσκολίες που αντιμετώπισαν και λάμβαναν υποστηρικτική βοήθεια για τη διαμόρφωση σχεδίων διδασκαλίας στο πλαίσιο εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Συχνά οι εκπαιδευτικοί, κυρίως δάσκαλοι, που εργάζονταν στο ίδιο ή σε γειτονικό σχολείο επισκέπτονταν τους συναδέλφους τους για να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία τους, ως δειγματική, προκειμένου να εμπλουτίσουν τη γνώση τους και την εμπειρία τους για την πειραματική εφαρμογή.

Μετά και το πέρας της πειραματικής πειραματική εφαρμογής με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε δημοτικά και νηπιαγωγεία έγινε η ανάλυση των δεδομένων των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την πειραματική εφαρμογή και των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν. Στη συνέχεια έγινε εξαγωγή και σχολιασμός των αποτελεσμάτων των ερευνητικών εργαλείων. Τέλος, ακολούθησε συζήτηση των ευρημάτων και διατύπωση προτάσεων.

Στο παρακάτω σχήμα 13 παρουσιάζονται συνοπτικά τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας από την έναρξη έως και την ολοκλήρωση της έρευνας:





Σχήμα 13: Σχεδιασμός της Μεθοδολογίας της Έρευνας

6.3 Η Πιλοτική Διαδικασία

Η πιλοτική διαδικασία περιλαμβάνει δύο φάσεις, η μια αφορά την χρονική περίοδο Ιανουαρίου- Απριλίου 2018, όπου έγιναν οι απαραίτητες διεργασίες για τον έλεγχο και την τελική διαμόρφωση των εργαλείων ανάδειξης των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η δεύτερη αναφέρεται στην περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου 2018

όπου έλαβαν χώρα οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και ελέγχθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στις πειραματικές ομάδες και στις ομάδες ελέγχου.

Κατά τη χρονική περίοδο Ιανουαρίου- Απριλίου 2018 διεξήχθη η πιλοτική έρευνα της οποίας σκοπός ήταν να διατυπωθούν οι σημαντικοί παράμετροι που επηρεάζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Για το λόγο αυτό επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα στην εκπαίδευση με την συμπλήρωση της κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment και του ερωτηματολογίου που αφορούσε τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση. Το ερωτηματολόγιο και η κλίμακα αξιολόγησης ACEI διανεμήθηκαν σε πληθυσμό μικρού μεγέθους, συγκεκριμένα σε 15 Νηπιαγωγοί και 15 Δάσκαλοι όπου συλλέχθηκαν τα δημογραφικά τους στοιχεία και χαρακτηριστικά και τους ζητήθηκε να διαβάσουν τα ερωτηματολόγια και την κλίμακα, να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να διατυπώσουν τυχόν απορίες ή ασάφειες. Η διεξαγωγή της πιλοτικής διαδικασίας κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να ελεγχθεί η σταθερότητα των στοιχείων του ερωτηματολογίου και η εγκυρότητα του, να επιβεβαιωθεί ότι τα στοιχεία του ερωτηματολογίου αναφέρονται και προσδιορίζουν αυτό για το οποίο κατασκευάστηκαν να εξετάσουν, να εντοπιστούν πιθανές ασάφειες σε ερωτήματα και να ελεγχθεί η ευκρίνεια και σαφήνεια διατύπωσης των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου καθώς τέλος, να προσδιοριστεί ο τρόπος δειγματοληψίας. Οι απορίες των εκπαιδευτικών ελήφθησαν υπόψη και έγιναν όλες οι ανάλογες τροποποιήσεις και βελτιώσεις.

Στη δεύτερη φάση της πιλοτικής διαδικασίας που έλαβε χώρα την περίοδο Μαρτίου- Ιουνίου 2018, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση και σε αυτή την περίπτωση στόχος μας ήταν να ελεγχθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων αλλά και να εξοικειωθεί η ερευνήτρια και η δεύτερη παρατηρητής με αυτά. Στο τέλος, αυτής της χρονικής περιόδου, 3 εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας, 2 δάσκαλοι και 1 νηπιαγωγός εφάρμοσαν πιλοτικά στις τάξεις τους τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και η ερευνήτρια με τη δασκάλα (αυξημένων τυπικών προσόντων) που ανέλαβε το ρόλο του δεύτερου παρατηρητή παρακολούθησαν τις διδασκαλίες στις πειραματικές τάξεις και σε 3 αντίστοιχες τάξεις ελέγχου στο ίδιο σχολικό κτίριο και αξιοποίησαν τα ερευνητικά εργαλεία. Κατά αυτόν τον τρόπο διαπιστώθηκε η ικανότητα πρακτικής υλοποίησης της πειραματικής εφαρμογής σε

τάξεις νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου αλλά και η αξιοπιστία, εγκυρότητα και σαφήνεια των ερευνητικών εργαλείων που επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας αντιμετώπισαν μέσω της πιλοτικής διαδικασίας πιθανές ανασφάλειες, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και έλυσαν τυχόν απορίες τους τόσο για την εφαρμογή της πειραματικής εφαρμογής όσο για την συμμετοχή και το ρόλο των παρατηρητών. Οι ερευνητές από την πλευρά τους αξιολόγησαν τα ερευνητικά εργαλεία, προέβησαν σε απαραίτητες αλλαγές και βελτιώσεις και οριστικοποίησαν τα ερωτήματα και τις παραμέτρους που αφορούσαν το υπό διερεύνηση ζήτημα. Για τις ανάγκες ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης διανεμήθηκαν σε 5 γονείς μαθητών τα σχετικά ερωτηματολόγια καταγραφής απόψεων των γονέων και διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τυχαία δειγματοληψία σε 1 μαθητή δημοτικού και 1 νήπιο προκειμένου να ελεγχθούν τα ερωτήματα, να εξεταστεί το λεκτικό περιεχόμενο, η σαφήνεια και πληρότητά τους. Ελήφθησαν υπόψη όλες οι απορίες και τα ερωτήματα των συμμετεχόντων στην πιλοτική διαδικασία και διαμορφώθηκαν τα τελικά ερευνητικά μέσα.

Η πιλοτική έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ερευνητικής διαδικασίας, (Borg & Gall, 1989 · Cohen, Manion, & Morrison, 2011· Youngman, 1982) και είναι ένα δυνητικά πολύτιμο και διορατικό μέσο για να ανιχνευθούν πιθανές ελλείψεις του αρχικού σχεδιασμού και να γίνουν οι σχετικές βελτιώσεις-τροποποιήσεις- αλλαγές, ώστε στην κυρίως έρευνα, να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα (Blaxter et. al., 1996·Graziano & Raulin, 1997·Smith, 1998).

Σύμφωνα με τις αρχές της Μεθοδολογίας της Επιστημονικής Έρευνας, η πιλοτική διαδικασία εξυπηρετεί ανιχνευτικούς – διερευνητικούς σκοπούς, τα ευρήματα της οποίας παρέχουν τις απαραίτητες κατευθύνσεις για ορθότερο και καλύτερο σχεδιασμό και διεξαγωγή της κύριας έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993).

Όσα μέσα συλλογής δεδομένων δεν αξιοποιήθηκαν μόνο αυτούσια από προγενέστερες ερευνητικές μελέτες αλλά διαμορφώθηκαν στη βάση της προβληματικής της παρούσας μελέτης μέσω της ανασκόπησης της σχετικής με το θέμα ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Εξετάστηκαν και μελετήθηκαν, επίσης, οι τρόποι διερεύνησης και καταγραφής καθώς και οι μέθοδοι μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν σε ανάλογες μελέτες από άλλους ερευνητές στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας σε όλα τα ερευνητικά εργαλεία αξιολογήθηκαν οι παρατηρήσεις όσων έλαβαν μέρος στην πιλοτική διαδικασία αλλά και της επιβλέπουσας καθηγήτριας, έγιναν έγκαιρα οι διορθωτικές

παρεμβάσεις και βελτιστοποιήσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αποτελεσματικότητα και η αντικειμενικότητα της κύριας έρευνας.

6.4 Το Δείγμα της Έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε τυχαίο δείγμα 584 εκπαιδευτικών. Το δείγμα προήλθε από 258 νηπιαγωγούς (σε σύνολο 567 νηπιαγωγών των τεσσάρων νομών της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου, σε ποσοστό δηλαδή 45,5%) και 326 δασκάλους (σε σύνολο 1739 δασκάλων των τεσσάρων νομών της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου, σε ποσοστό δηλαδή 18,74%) κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν στα ερωτηματολόγια, επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία. Με στόχο να επιλεγεί ένα αντιπροσωπευτικό ποσοστό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε κάθε νηπιαγωγείο ή δημοτικό σχολείο των τεσσάρων νομών της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου (τουλάχιστον 20%) έγινε καταγραφή του συνόλου των υπηρετούντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, δασκάλων και νηπιαγωγών.

Προκειμένου να εξαχθούν οι τυχαίοι αριθμοί που αποτέλεσαν τους δείκτες των μονάδων του πληθυσμού που περιελήφθησαν στο δείγμα, χρησιμοποιήθηκε γεννήτρια τυχαίων αριθμών του στατιστικού πακέτου SPSS (Ζαΐρης, 2010). Κατά αυτόν τον τρόπο επελέγησαν οι εκπαιδευτικοί και οι αντίστοιχες σχολικές μονάδες, δημόσιες ή ιδιωτικές, που υπηρετούσαν (νηπιαγωγεία και δημοτικά), συνολικά και κατά νομό, στις οποίες μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία στρωματοποιημένη (Ζαφειρόπουλος, 2013· Καραγεώργος, 2001) όσον αφορά το ερωτηματολόγιο και την κλίμακα αξιολόγησης ACEI και κάθε μέλος του πληθυσμού είχε την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα (Ζαφειρόπουλος, 2013· Καραγεώργος, 2001· Λιώκη – Λειβαδά & Ασημακόπουλος, 2004). Στρώματα ορίζονται οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

Για την υλοποίηση της πειραματικής εφαρμογής επιδιώχθηκε να επιλεγούν δάσκαλοι που υπηρετούν σε διαφορετικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου προκειμένου να γίνουν συγκριτικές μελέτες ανά μάθημα και ανά τάξη. Εκδήλωσαν την επιθυμία να επιμορφωθούν και να λάβουν μέρος στην έρευνα 13 δάσκαλοι και αρχικά 14 νηπιαγωγοί. Από τις 14 νηπιαγωγούς δεν μπόρεσαν οι 6 να ανταποκριθούν και να ολοκληρώσουν την υλοποίηση, παρότι συμμετείχαν στα επιμορφωτικά σεμινάρια, λόγω αυξημένων επαγγελματικών και προσωπικών υποχρεώσεων που προέκυψαν κατά την περίοδο εφαρμογής των Αναπτυξιακά

Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 7 Δημοτικά Σχολεία και 6 Νηπιαγωγεία. Στο σύνολο των 13 δασκάλων 2 από αυτούς διδάσκουν στην Α' τάξη, 2 στην Β' τάξη, 2 στην Γ' τάξη, 2 στην Δ' τάξη, 3 στην Ε' τάξη και 2 στην Στ' τάξη. Σε κάθε Δημοτικό Σχολείο εργάζονται 2 εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα ενώ σε ένα μόνο Δημοτικό 1 δάσκαλος. Στο σύνολο των 8 νηπιαγωγών στα Νηπιαγωγεία 1 και 2 εργάζονται 2 νηπιαγωγοί που εφαρμόσαν τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας τόσο στην πρωινή ζώνη όσο και στο ολοήμερο πρόγραμμα. Τα δημοτικά σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανήκαν στο νομό Ιωαννίνων και Άρτας και αντιστοίχως και τα νηπιαγωγεία. Ενημερώθηκαν και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των παράλληλων τμημάτων να γίνει διακριτική παρακολούθηση των μαθημάτων τους για τις ανάγκες της έρευνας. Επομένως, σε κάθε σχολείο προβλέφθηκε να υπάρχει το ζεύγος «πειραματική ομάδα» και «ομάδα ελέγχου» ανά τάξη.

Επίσης, στο πλαίσιο του σχεδιασμού της πειραματικής έρευνας, κρίθηκε σημαντικό να διασφαλιστεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι αρχικά στην ίδια περίπου βάση και, επομένως, συγκρίσιμοι (Christensen, 2007). Ειδικότερα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, στο σύνολό τους κατείχαν σχεδόν όμοια παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, πειραματική εμπειρία και παιδαγωγικό στυλ, αφού παρακολούθησαν επιμορφωτικά εργαστηριακά σεμινάρια από την ερευνήτρια σχετικά με το θέμα και τον τρόπο εργασίας από τον Μάρτιο του 2018 μέχρι και τον Ιούνιο του 2018 ενώ συνεχίστηκαν με τη μορφή εργαστηριακών σεμιναρίων και υποστηρικτικών συναντήσεων μέχρι τον Ιούνιο του 2019, καθ' όλη δηλαδή τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Επίσης, οι μαθητές είχαν την ίδια ηλικία και το ίδιο, εν γένει, πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, σύμφωνα με την ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων.

6.5 Περιορισμοί της έρευνας

Από την έναρξη της έρευνας, αποφασίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που θα συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια θα εργαζόταν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου. Κρίνεται σκόπιμη για τη γενίκευση των συμπερασμάτων η περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία σε πανελλήνιο επίπεδο. Ως εκ τούτου ο αριθμός των εξεταζόμενων παραγόντων-διαστάσεων είναι εννοιολογικά, θεωρητικά και στατιστικά περιορισμένος. Ορισμένοι, ακόμη, περιορισμοί που διέπουν την

παρούσα μελέτη και ερευνητική προσέγγιση αφορούν το γεγονός ότι η μελέτη του σκοπού και των υποθέσεων βασίζεται κατά κύριο ρόλο στις απόψεις των εκπαιδευτικών, στις καταγραφές των ερευνητών, στον περιορισμένο αριθμό των απόψεων των μαθητών και των γονέων των μαθητών ενώ δεν κατεγράφησαν οι απόψεις των διευθυντών και των προϊσταμένων των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων.

6.6 Επιλογή Μέσων Συλλογής Δεδομένων

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης χρησιμοποιήθηκε η πολυμεθοδολογική προσέγγιση (Fielding & Fielding, 1987·Pelto & Pelto, 1979). Η πολυμεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιεί συνδυαστικά τεχνικές, μεθόδους και προσεγγίσεις τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας (Clark et al., 2010: 154-156 · ·Cohen et al, 2011: 197-200 ·Bryman, 2012·Ιωσηφίδης, 2008). Βασικός στόχος της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης είναι η τριγωνοποίηση ή μεθοδολογική σύγκλιση της έρευνας (triangulation / methodological convergence). Ως τριγωνοποίηση της έρευνας νοείται η αξιοποίηση δύο ή περισσότερων μεθόδων κατά τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας ερευνητικών στοιχείων. Οι τεχνικές τριγωνοποίησης, με την παράλληλη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας, επιχειρούν να ερμηνεύσουν πληρέστερα και πολύπλευρα το υπό εξέταση ζήτημα. Η αναγκαιότητα τριγωνοποίησης της έρευνας είναι εξαιρετικά επωφελής, καθώς η κυρίαρχη τρωτή μονομεθοδολογική προσέγγιση, που συνάπτεται με την αποκλειστική αξιοποίηση μιας ερευνητικής μεθόδου δύναται να επηρεάσει ή να διαστρεβλώσει το αποτέλεσμα που αποκομίζει ο ερευνητής από την εξέταση μιας συγκεκριμένης ερευνητικής παραμέτρου. Ειδικότερα, η επιλογή της τεχνικής της τριγωνοποίησης ή μεθοδολογικής σύγκλισης των αποτελεσμάτων επιδιώκει την ενίσχυση της ερμηνευτικής δυνατότητας, κατά τη διαδικασία ελέγχου και συνεξέτασης των ποσοτικών στοιχείων που προκύπτουν από τη χρήση του ερωτηματολογίου με τα αντίστοιχα ποσοτικά και κυρίως τα ποιοτικά δεδομένα που αντλούνται από την επεξεργασία των ημι-δομημένων εστιασμένων συνεντεύξεων (Robson, 2007:442-443). Με την αξιοποίηση της πολυμεθοδολογικής ερευνητικής προσέγγισης (mixed method research) ενισχύεται περισσότερο η αξιοπιστία της έρευνας και αποδυναμώνεται το ενδεχόμενο τα ερευνητικά δεδομένα να είναι αναξιόπιστα ή ερευνητικά ισχυρά λόγω της χρήσης μιας συγκεκριμένης συλλεκτικής μεθόδου (Cohen & Manion, 1994: 321-322 · Morgan, 1998: 362-376). Δεδομένου ότι οι ποσοτικές μελέτες αναζητούν αίτια, προβλέπουν αλλά και εξάγουν γενικευμένα συμπεράσματα ενώ οι ποιοτικές επιδιώκουν την κατανόηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων για αντίστοιχες εξεταζόμενες περιπτώσεις, επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα να αξιοποιηθούν και οι δύο καθώς στόχος μας είναι η

διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης για την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική ηλικία.

Με την ποιοτική έρευνα διερευνώνται σε βάθος αναπαραστάσεις, στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα, καθώς και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης είναι η ολιστική κατανόηση μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση διερευνώντας την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν. Η ποιοτική έρευνα παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλήθος πληροφοριών για το υπό εξέταση θέμα και αποτελεί μια κατά βάση διερευνητική (exploratory) μέθοδο. Στοχεύει περισσότερο στην ανάδυση νέων τυποποιήσεων και θεωρητικών μοντέλων παρά στην επαλήθευση υποθέσεων ή στη γενίκευση σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Το βασικό πλεονέκτημα των ποιοτικών μεθόδων που εξυπηρετεί αυτή την στόχευση είναι η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ερευνητική διαδικασία. Χαρακτηριστικά ωστόσο της ποιοτικής προσέγγισης είναι το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, όπως άλλωστε και στην παρούσα έρευνα.

Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων επιδιώκοντας τα αποτελέσματα να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων κ.λ.π. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων μεταβλητών και χρησιμοποιεί στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα.

Ο συνδυασμός των δύο αυτών μεθόδων, ποιοτικής και ποσοτικής, κατά το μεθοδολογικό τους σχεδιασμό επιλέχθηκε προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα οι αδυναμίες της κάθε μιας μεθόδου.

Βασικό στοιχείο της έρευνας αποτελεί η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης όχι ως αυτοσκοπός αλλά ως χρήσιμο εργαλείο για την περαιτέρω αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων τόσο στη σχολική όσο και στην προσχολική ηλικία. Στόχος της αξιολόγησης άλλωστε είναι ο έλεγχος της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας και οι δυνατότητες βελτίωσης του (Κακανά κ.α., 2006· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Στην παρούσα έρευνα προκειμένου να καταγραφεί και να αξιολογηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας χρησιμοποιούνται οι εξής μέθοδοι αξιολόγησης:

α) *Συστηματική Παρατήρηση*: Μια από τις κυριότερες μεθόδους αξιολόγησης διαδικασιών, διδασκαλίας και προγραμμάτων. Στην προκειμένη περίπτωση ο ερευνητής θα παρατηρήσει και θα καταγράψει με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας τόσο στο Δημοτικό Σχολείο όσο και στο Νηπιαγωγείο με βάση τις κλίμακες αξιολόγησης.

β) *Σύγκριση –Συσχέτιση*: Η μέθοδος αυτή θα εφαρμοστεί στα πλαίσια της παρούσας μελέτης όπου θα συγκριθούν και θα συσχετιστούν τα πορίσματα της έρευνας που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης στα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Επίσης, συσχετίζονται οι απόψεις και προοπτικές των γονέων των μαθητών, των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής ηλικίας αλλά της ερευνήτριας αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα. Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής συσχετίζεται η ποιότητα στην εκπαίδευση με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της χώρας μας με Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Κύπρου.

γ) *Αυτοαξιολόγηση*: Χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής και σχολικής αγωγής θα αξιολογήσουν οι ίδιοι το επίπεδο της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας από τους ίδιους.

Η οργάνωση, ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού υλικού θα στοιχειοθετηθεί στις παρακάτω θεματικές ενότητες:

I. Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας από την πλευρά της ερευνήτριας (δομικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά).

II. Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (εσωτερική προοπτική).

III. Ανάδειξη των απόψεων των μαθητών που έλαβαν εκπαίδευση στο πλαίσιο των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

IV. Διερεύνηση της προοπτικής των γονέων των μαθητών σχετικά με το επίπεδο της ποιότητας της εκπαίδευσης με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Ερωτηματολόγιο

Για την εμπειρική διερεύνηση και συλλογή των απαραίτητων επιστημονικών δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν τρεις βασικοί τύποι δεδομένων: ερωτηματολόγια, συστηματική παρατήρηση και κλίμακες διαβάθμισης σημείων.

Ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση αλλά και την ποιότητα στην εκπαίδευση, θεωρήθηκε η έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου. Μετά από ανασκόπηση και ενδελεχή μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απαρτίζεται από δύο βασικά μέρη: i. Ατομικά στοιχεία (φύλο, χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, σπουδές, περιοχή εργασίας, θέση στο σχολείο, κύκλοι μεταπτυχιακών και επιμορφωτικών σπουδών, γνώση ξένων γλωσσών και δεξιότητες αξιοποίησης νέων τεχνολογιών), ii. Παιδαγωγική και Οργανωτική Διαφοροποίηση, η οποία περιλαμβάνει έξι υποκατηγορίες, τη α) Διαφοροποίηση Περιεχομένου και Υλικού, β) τη Διαφοροποίηση της Διαδικασίας και των Δραστηριοτήτων, γ) τη Διαφοροποίηση του Αποτελέσματος, δ) τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και το Μαθησιακό Περιβάλλον, ε) τη Διαφοροποίηση της Αξιολόγησης και τέλος στ) τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση Μαθητής και Δάσκαλος.

Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο είναι κλειστού και κάποιες ανοικτού διευκρινιστικού τύπου. Η αξιολόγηση των απαντήσεων σε ένα μεγάλο αριθμός ερωτήσεων ανταποκρίνονταν στην κλίμακα Likert, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες δήλωναν το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές με μια δήλωση χρησιμοποιώντας κλίμακα από το 1 (ποτέ) μέχρι το 5 (πάντα). Υπήρχαν επίσης δηλώσεις στις απαντήσεις τύπου «Ναι» ή «Όχι» και περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κατατάξουν συγκεκριμένες δηλώσεις με σειρά προτεραιότητας.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και η συμπλήρωσή του από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προαιρετική. Δημιουργήθηκε ειδικά για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Μέσω της στατιστικής τους επεξεργασίας διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζει υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας και στατιστικής εγκυρότητας παρέχοντας σαφή και πλήρη εικόνα του ζητήματος που διερευνάται καθιστώντας αντικειμενική και αξιόπιστη τη χρήση του. Βασική επιδίωξη για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου ήταν η κάλυψη βασικών χαρακτηριστικών του, όπως η πληρότητα, η σαφήνεια, η συνοχή και

κατάλληλη δομή και η αρτιότητα παρουσίασης από τεχνικής πλευράς. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήματα ελέγχου, ήταν όσο το δυνατόν σύντομο για τις ανάγκες διερεύνησης του υπό εξέταση θέματος, περιελάμβανε βασικές οδηγίες συμπλήρωσης και εννοιολογικές επεξηγήσεις ενώ επιδέχονταν κωδικογραφική και μηχανογραφική επεξεργασία.

Το ερωτηματολόγιο για τη συγκεκριμένη έρευνα και για του σκοπούς που προτίθετο να εξυπηρετήσει αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο καθώς αποκομίσαμε χρήσιμα ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα (Bong & Gall, 1979 · Verma, 1999).

Είδη ερωτήσεων

Η δομή του ερωτηματολογίου διαρθρώθηκε στη βάση των ακόλουθων κατηγοριών ερωτήσεων:

A. Κλειστού τύπου ερωτήσεις

Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις παρείχαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν απαντήσεις που εκφράζουν περισσότερο την άποψή τους σε συγκεκριμένο ερώτημα. Οι ερωτήσεις ήταν σαφείς, ευανάγνωστες, πλήρης, δεν είναι διπλά νοήματα και αντιφατικές δηλώσεις και ήταν εύκολές στη συμπλήρωση χωρίς να απαιτούν αρκετό χρόνο (Best, 1987 · Verma, 1999 · Wallace, 2000).

Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες:

- Ερωτήσεις τύπου nominal (κατηγορικές), οι οποίες επιδέχονται απαντήσεις, ναι ή όχι
- Ερωτήσεις-δηλώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σημειώσουν το βαθμό προτίμησης σε μια πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα θέσεων τύπου Likert με διαβαθμίσεις:

- Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά και Πάντα

- Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Άριστα

- Ερωτήσεις ιεράρχησης ανάλογα με τη σειρά συχνότερης χρήσης
- Ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών στις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις

Το μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτιζόταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς διευκολύνουν τη συμπλήρωση, απαιτούν σύντομο χρόνο, οι τιμές τους είναι αμοιβαία αποκλειόμενες ενώ καλύπτουν και εξαντλούν το σύνολο των δυνατών απαντήσεων. Επιπλέον, μέσω του κλειστού τύπου ερωτήσεων καθίσταται ευκολότερη και ορθότερη η στατιστική τους επεξεργασία. Οι ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να διευκολυνθεί η αποδελτίωσή τους, ταξινομήθηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικά (Βάμβουκας, 1998).

B. Ανοικτού τύπου ερωτήσεις

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε βασικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου προκειμένου να δώσουν περαιτέρω πληροφορίες οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ή να συμπληρώσουν την άποψη τους στην περίπτωση που κάποια από τις δοθείσες απαντήσεις δεν τους κάλυπτε. Με τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις ζητήθηκε:

-να αναφέρουν τον φορέα εργασίας τους οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση που δεν είναι το δημόσιο ή ιδιώτης

-να αναφέρουν αν γνωρίζουν κάποια άλλη ξένη γλώσσα πέραν των προαναφερθέντων και

- να σημειώσουν εάν χρησιμοποιούν άλλους τρόπους, από τους προαναφερθέντες, μέσω των οποίων οι μαθητές σας εκφράζουν τα όσα έμαθαν

Στις ερωτήσεις αυτές οι ερωτώμενοι είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τη γνώμη τους ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς. Μέσω αυτού του τύπου των ερωτήσεων παρέχεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να διατυπώσουν στάσεις και κίνητρα και να αποδώσουν διαφορετικές διαστάσεις στο υπό διερεύνηση θέμα (Βάμβουκας, 1998).

Επιπλέον, μέσω των ερωτήσεων ανοικτού τύπου, που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, συγκεντρώθηκαν ποιοτικά δεδομένα, τα οποία αναλύθηκαν και ποσοτικοποιήθηκαν, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα και σε βάθος οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα (Κυριαζή, 2011:138-139), έτσι αποφεύγεται το ενδεχόμενο διαμόρφωσης *a priori* κρίσεων εκ μέρους του ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003) και αφετέρου να καθίσταται εφικτή η διασταύρωση των αποτελεσμάτων και η στήριξη των τελικών συμπερασμάτων.

Δομή Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Νηπιαγωγούς και Δασκάλους, Γενικής αγωγής απαρτίζεται από δύο μέρη:

Στο πρώτο μέρος, με τίτλο «Δημογραφικά Στοιχεία», οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, την ηλικία, το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, το εργασιακό καθεστώς, τον φορέα ελέγχου του σχολείου, την άσκηση ή όχι διοικητικών καθηκόντων, τη θέση στο σχολείο, την περιοχή που διδάσκουν και τον αριθμό και την ηλικία των παιδιών στην τάξη. Ακόμη του ζητείται να αναφέρουν οι γνώσεις τους σε ξένες γλώσσες και να τις αξιολογήσουν σε μια κλίμακα από 1 μέχρι 5 , όπου 1 καθόλου γνώση και 5 άριστα. Επιπλέον,

απαντούν σε ποιο βαθμό κάνουν χρήση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην πειραματική διαδικασία.

Το δεύτερο μέρος που έχει τίτλο «Παιδαγωγική και Οργανωτική Διαφοροποίηση» και αφορά το εκπαιδευτικό και οργανωτικό κομμάτι της διδασκαλίας και περιλαμβάνει έξι υποκατηγορίες. Στην πρώτη υποκατηγορία, τη Διαφοροποίηση Περιεχομένου και Υλικού οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την οργάνωση, την ποιότητα, την ποσότητα και το βαθμό διαφοροποίησης του περιεχομένου και των υλικών της διδασκαλίας. Στη δεύτερη υποκατηγορία, τη Διαφοροποίηση της Διαδικασίας και των Δραστηριοτήτων, οι ερωτήσεις αφορούν τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η διδακτική διαδικασία και οι δραστηριότητες που επιλέγονται να υλοποιηθούν. Στην τρίτη, υποκατηγορία, τη Διαφοροποίηση του Αποτελέσματος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν τους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζεται το αποτέλεσμα της διδακτικής διδασκαλίας. Στην τέταρτη υποκατηγορία, τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και το Μαθησιακό Περιβάλλον, οι ερωτήσεις αφορούν τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται ο χώρος διδασκαλίας, είτε εσωτερικός είτε εξωτερικός για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Στην πέμπτη υποκατηγορία, τη Διαφοροποίηση της Αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν προκειμένου να αξιολογήσουν την πρόοδο των μαθητών. Η έκτη, τέλος, υποκατηγορία, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση Μαθητής και Δάσκαλος, περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν αφενός τη μαθησιακή ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή και αφετέρου κάποιες πληροφορίες που αφορούν το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διδακτική διαδικασία.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου (Παράρτημα ΙΙ) προέκυψε μετά από επεξεργασία έξι μηνών και εφόσον προηγουμένως είχε χορηγηθεί πιλοτικά για τέσσερις μήνες σε δεκαπέντε νηπιαγωγούς και δεκαπέντε δασκάλους του νομού Ιωαννίνων και Άρτας. Μετά τις απαραίτητες βελτιώσεις, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε εκ νέου στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, που υπηρετούν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου, το διάστημα του σχολικού έτους, 2018-2019. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από την 15^η Σεπτεμβρίου 2018 έως τη 10^η Ιουνίου 2019 στους τέσσερις νομούς της Περιφερειακής Ενότητας Ηπείρου. Συγκεκριμένα συμπληρώθηκαν:

Νομός	Αριθμός Ερωτηματολογίων
Ιωαννίνων	218
Αρτας	185
Πρέβεζα	95
Θεσπρωτίας	86

Πίνακας 1: Αριθμός ερωτηματολογίων ανά νομό στην Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου

Η κλίμακα ACEI Global Guidelines Assessment

Για την αξιολόγηση της σφαιρικής ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία που θα συμμετείχαν στην έρευνα θα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση της κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006α.2006β) με τις στατιστικές ανάλυσης ANOVA και CrossTab για συσχετίσεις. Το εργαλείο αξιολόγησης ACEI συντάχθηκε και δοκιμάστηκε πιλοτικά, στη Χιλή και στις ΗΠΑ, το 2000, ακολουθώντας βασικές οδηγίες για την ποιότητα. Το 2000-2001, έγινε εκ νέου πιλοτική εφαρμογή αυτή τη φορά σε περισσότερες πολιτείες των ΗΠΑ και σε άλλες χώρες όπως Νιγηρία, Μποτσουάνα και Κίνα. Το 2002 -2003 το εργαλείο δημοσιεύεται από την ACEI (www.acei.org). Έκτοτε το εργαλείο αυτό για την ποιότητα στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες και από πολλούς ερευνητές ανά τον κόσμο.

Η κλίμακα αυτή διαμορφώθηκε και έγινε ευρέως γνωστή από τον Παγκόσμιο Σύνδεσμο Προσχολικής Αγωγής (ACEI/OMEP) και βασίζεται στην έκδοσή τους με τίτλο «Παγκόσμιες οδηγίες για την εκπαίδευση και αγωγή των μικρών παιδιών» (Jalongo et al, 2004). Σκοπός του συγκεκριμένου εργαλείου ACEI GGA, είναι η αξιολόγηση των προγραμμάτων φροντίδας και αγωγής από τους ίδιους τους φορείς ή τους εκπαιδευτικούς, σε αναπτυσσόμενες κυρίως χώρες, και εν τέλει η βελτίωση του επιπέδου της ποιότητας (Hardin et al, 2005). Στη χώρα υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον για τη την εφαρμογή της συγκεκριμένης κλίμακας και έγινε η πρώτη ελληνική μετάφραση από τη διδάκτορα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Κωνσταντίνα Ρέντζου, σε συνεργασία με την καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων, κ. Μαρία Σακελλαρίου και την κ. Πανταζή Μαρία, M.A. In Early Childhood Education, Καθηγήτρια

ΤΕΛ, σύμφωνα με τις οδηγίες των δημιουργών της κλίμακας και δημοσιεύθηκε στην ιστοσελίδα του Οργανισμού (www.acei.org).

Η κλίμακα (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ) αποτελείται από 88 θέματα τα οποία ανήκουν σε πέντε κατηγορίες i. Περιβάλλον και Φυσικός χώρος, με δύο υποκατηγορίες α) Περιβάλλον και φυσικός χώρος και β) Αναπτυξιακά Παρακινητικό Περιβάλλον ii. Περιεχόμενο του Προγράμματος (curriculum) και Παιδαγωγική με έξι υποκατηγορίες α) Το Πρόγραμμα (curriculum) β) Το περιεχόμενο του Προγράμματος (curriculum), γ) Παιδαγωγικές Μέθοδοι, δ) Παιδαγωγικά Υλικά, ε) Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών, στ) Αξιολόγηση των προγραμμάτων iii. Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας, με δύο υποκατηγορίες, α) Γνώση και Επίδοση, β) Προσωπικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά iv. Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες με εννέα υποκατηγορίες α) Ηθικές/Δεοντολογικές διαστάσεις, β) Πολιτικές του Προγράμματος γ) Επικοινωνία με τις οικογένειες, δ) Ηθικές/Δεοντολογικές Ευθύνες και Συμπεριφορές, ε) Κατάρτιση και Πόροι, στ) Αναγνώριση/ Σεβασμός της Διαφορετικότητας, ζ) Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο Πρόγραμμα, η) Ευκαιρίες για συμμετοχή και των οικογενειών και των κοινοτήτων και θ) Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες v. Μικρά Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες με τέσσερις υποκατηγορίες α) Πρόσβαση και Ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες, β) Κοινή Φιλοσοφία και Κοινή Στοχοθεσία, γ) Προσωπικό και Ειδικοί Επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό) και δ) Παροχή υπηρεσιών (ACEI, 2006). Η κλίμακα με τα θέματα που διερευνά, καλύπτει τις απαιτήσεις όχι μόνο της προσχολικής αλλά και της σχολικής ηλικίας. Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης και δεδομένου να αυξανόμενου όγκου των ερωτημάτων που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο, δεν αξιοποιήθηκαν και τα 88 θέματα της κλίμακας. Ειδικότερα, εξαιρέθηκαν από την κλίμα τα θέματα 1, 2, 4, 6, 12, 29, 52, 55, 60, 73, 80, 81, 82, 83, 85, 88, των οποίων είτε οι θέσεις δεν ανταποκρίνονταν στους στόχους της παρούσας έρευνας είτε καλύπτονταν από ερωτήματα του παραπάνω ερωτηματολογίου.

6.7 Οι Μεταβλητές

Για τις ανάγκες της έρευνας διερευνήθηκε η περίπτωση της ύπαρξης διαφοροποιήσεων ως προς το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, τις σπουδές, τη θέση που υπηρετούν (Νηπιαγωγοί, Δάσκαλοι), την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, το νομό στον οποίο ανήκει το σχολείο, τη θέση στο Σχολείο, το εργασιακό καθεστώς, την άσκηση καθηκόντων και τις γνώσεις ξένων γλωσσών και χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές συμπεριλήφθησαν η θέση που υπηρετούν, η θέση στο σχολείο, η

περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, ο νομός στον οποίο ανήκει το σχολείο, το εργασιακό καθεστώς, η άσκηση καθηκόντων και οι γνώσεις ξένων γλωσσών και χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αλλά και την ποιότητα στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι απόψεις εξετάστηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής όσον αφορά την παιδαγωγική και οργανωτική διαφοροποίηση και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική ηλικία.

6.8 Η συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Μετά τη χορήγηση της σχετικής άδειας, η ερευνήτρια επισκέφτηκε τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου προκειμένου να παρατεθούν οι στόχοι της έρευνας, να υπάρξει η σχετική ενημέρωση για τη διεξαγωγή της και να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα και τη συλλογή στατιστικών στοιχείων για τα σχολεία της αρμοδιότητάς τους. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν οι Διευθυντές/Διευθύντριες και οι Προϊστάμενοι των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων στα οποία διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια.

Η επίσκεψη της ερευνήτριας στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, έγινε σε χρονικό διάστημα κατά το οποίο δεν θα προκαλούσε αναστάτωση στο ωρολόγιο πρόγραμμα και χαρακτηριζόταν από διακριτικότητα. Στην προσωπική επικοινωνία με τους Διευθυντές/Διευθύντριες και τους/τις Προϊστάμενους/ες των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων επισημάνθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εξυπηρετεί αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωσή του αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας της έρευνας και θα συντελέσει στη διατύπωση χρήσιμων προτάσεων για πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευτούν μετά την ολοκλήρωσή της για κάθε ενδιαφερόμενο. Με όσους εκπαιδευτικούς η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να είχε προσωπική επαφή, επιδίωξε να ενισχύσει την αίσθηση εμπιστοσύνης, ασφάλειας και συνεργασίας για τις ανάγκες διεκπεραίωσης της παρούσας έρευνας. Όσοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν απορίες σε ερωτήματα παρέχονταν από την ερευνήτρια οι απαραίτητες διευκρινιστικές απαντήσεις χωρίς ωστόσο να επηρεάσει την απάντηση του ερωτώμενου ή να

εκφράσει προσωπική άποψη ή θέση. Η ερευνήτρια ευχαριστούσε τους εκπαιδευτικούς για την πολύτιμη βοήθεια τους για την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Η προσωπική επαφή και επικοινωνία της ερευνήτριας με όλους τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δεν κατέστη εφικτή. Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν με γραπτό εισαγωγικό διευκρινιστικού τύπου σημείωμα, στο οποίο αναφέρονταν με σαφήνεια το θέμα και οι στόχοι της έρευνας καθώς επίσης στο σύνολο του ερωτηματολογίου υπήρχαν συγκεκριμένες οδηγίες συμπλήρωσης και στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες είχαν πιθανές απορίες ή ερωτήματα η ερευνήτρια είχε παραθέσει το τηλέφωνο και την ηλεκτρονική της διεύθυνση. Η επικοινωνία και συνεργασία με τους προϊσταμένους, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα υπήρξε άριστη.

6.9 Πειραματική Εφαρμογή

6.9.1 Επιμορφωτικά εργαστηριακά σεμινάρια

Για την αποτελεσματική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και την αξιολόγηση της ποιότητας στην προσχολική και σχολική ηλικία, κρίθηκε αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα. Σε πρώτη φάση, οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν από την επιβλέπουσα Καθηγήτρια και Διευθύντρια του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Μαρία Σακελλαρίου, επιστημονικές ημερίδες με προσκεκλημένους επιστήμονες από την Ελλάδα και το εξωτερικό οι οποίοι ανέπτυξαν την επιστημονική τους γνώση και παρείχαν σημαντικές πληροφορίες σε θέματα σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση, την Ποιότητα στην Εκπαίδευση και την κατάλληλη Διαμόρφωση του Μαθησιακού Χώρου. Επίσης, η κ. Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια και επιβλέπουσα της παρούσας διδακτορικής διατριβής, σε τακτικές επιμορφωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στους τέσσερις νομούς της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείου, παρουσίασε τόσο σε θεωρητική βάση όσο και με τη μορφή πρακτικών εφαρμογών τις βασικές αρχές των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της ποιότητας στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Από τα επιμορφωτικά σεμινάρια αυτά και τις ημερίδες η ερευνήτρια συναντήθηκε και προσκάλεσε εκπαιδευτικούς, δασκάλους και νηπιαγωγούς να λάβουν μέρος στην έρευνα, όσοι εκδήλωσαν ενδιαφέρον έλαβαν μέρος στην επόμενη φάση της επιμόρφωσης. Η ερευνήτρια προσπάθησε να διαμορφώσει με τους εκπαιδευτικούς που θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα μια σχέση εμπιστοσύνης, ασφάλειας και να σεβασμού.

Διευκρινίστηκε ότι η πορεία της έρευνας θα είναι διακριτική και θα υπάρχει αμέριστη υποστήριξη σε κάθε βήμα υλοποίησης της πειραματικής εφαρμογής. Επιπλέον, στις προσωπικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών επισημάνθηκε ότι ο ρόλος της ερευνήτριας και του δεύτερου παρατηρητή στην τάξη θα είναι απόλυτα διακριτικός, δε θα διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία της τάξης και δεν εμπίπτει λόγος ανησυχίας για αξιολογική και κριτική διάθεση απέναντι στον εκπαιδευτικό, του διδακτικού του στυλ και στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας. Αφού εξασφαλίστηκαν αυτές οι προϋποθέσεις ακολούθησε η δεύτερη φάση επιμόρφωσης των δεκατριών δασκάλων και των δεκατεσσάρων νηπιαγωγών.

Στη δεύτερη φάση, και συγκεκριμένα από τον Μάρτιο του 2018, ακολούθησε εκτενής και συνεχής επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής κλήθηκαν αν εφαρμόσουν τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και να εκτιμηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης σε τάξεις νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Τα επιμορφωτικά εργαστήρια είχαν συνολικά ετήσια διάρκεια και πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση και είχαν δίωρη διάρκεια. Έγινε αρχικά διερεύνηση των αντιλήψεων και των γνώσεων κατείχαν σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση, προκειμένου να αποσαφηνιστεί το επίπεδο των γνώσεων στο συγκεκριμένο θέμα. Άλλωστε ο Kokkos (1999) δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί όταν αναλαμβάνουν το ρόλο του ενήλικα μαθητή, η εκπαίδευσή τους είναι πιο αποτελεσματική εάν είναι σύμφωνη με τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν, εξοικειώθηκαν και γνώρισαν τόσο το θεωρητικό όσο και το πλαίσιο εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος επιμόρφωσης ήταν η επιβλέπουσα Καθηγήτρια και Διευθύντρια του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Μαρία Σακελλαρίου. Τα εργαστηριακά επιμορφωτικά σεμινάρια λάμβαναν χώρα κυρίως στο χώρο του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών.

Βασικός σκοπός των σεμιναρίων είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα σε κλίμα γόνιμου διαλόγου και αλληλεπίδρασης, να αποκτήσουν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας όσον αφορά το περιεχόμενο και τα γνωρίσματα των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Επιπλέον, επιδιώχθηκε να καταστούν οι εκπαιδευτικοί ικανοί να σχεδιάζουν και να υλοποιούν μαθήματα που θα βασίζονται στη φιλοσοφία των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της

Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, σε τάξεις με μαθητές μικτών ικανοτήτων μάθησης. Ειδικότερα, μέσω των σεμιναρίων έγινε προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί να προσδιορίσουν το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, να γνωρίσουν πρακτικές προκειμένου να αναβαθμίσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί ασκήθηκαν στο σχεδιασμό μαθημάτων που διέπονται από τις αρχές των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Επικεντρώθηκαν στην ποιότητα της διδασκαλίας (π.χ. επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, στρατηγικών, τρόπων οργάνωσης της τάξης, δραστηριοτήτων και τεχνικών, στηριγμένη στις γνώσεις, στο επίπεδο κατανόησης, στις μαθησιακές ανάγκες και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών), στην ποιότητα της μάθησης (π.χ. εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και αλληλεπίδρασή τους κατά τη διαδικασία αυτή) και στη λειτουργία της αξιολόγησης στο πλαίσιο των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης (π.χ. αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση στη διδακτική διαδικασία, χρήση πολλαπλών τεχνικών αξιολόγησης).

Βασικός άξονας των συναντήσεων ήταν η αποσαφήνιση των βασικών όρων που διαπραγματεύεται η παρούσα ερευνητική προσέγγιση ως στοιχεία που συνδέονται με το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης αλλά και με το μακρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας στην κοινωνία. Κατά τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκαν μαθησιακές ευκαιρίες που αποσαφήνισαν ότι οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση σε μακρο-επίπεδο συνδέεται με τη διαδικασία βελτίωσης της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση πειραματικής πολιτικής. Η διαδικασία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει καλλιέργεια δεξιοτήτων διά βίου μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν στον σεβασμό και στην ευθύνη απέναντι στην ανθρώπινη ελευθερία και αξιοπρέπεια και απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και της ικανότητας λήψης ατομικών και συλλογικών αποφάσεων. Σε μικρο-επίπεδο οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση έχει συνδεθεί με τη διαδικασία επίτευξης κατάλληλων στόχων για όλους τους μαθητές και την επικοινωνία μαθητή και εκπαιδευτικού που οδηγεί στη γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του μαθητή και σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και επιδόσεις. Μέσα από τις συναντήσεις, οι συμμετέχοντες απέκτησαν σφαιρική θεώρηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την έννοια των όρων των Αναπτυξιακά Κατάλληλων

Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και κατ' επέκταση καθορίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην πειραματική διαδικασία.

Μέσα από διαλογική συζήτηση έγινε η ανίχνευση των αναγκών των μαθητών, διαμορφώνοντας το προφίλ κάθε τάξης. Σε αυτό ελήφθησαν υπόψη πληροφορίες σχετικά με τους εξής άξονες: δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ακαδημαϊκή επίδοση, προβλήματα συμπεριφοράς και τυχόν εφαρμογή καινοτόμων ή εναλλακτικών προγραμμάτων στο παρελθόν ή και την τρέχουσα περίοδο. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν αρχικά το θεωρητικό μέρος της επιμόρφωσης και στη συνέχεια σε μικρές ομάδες προέβαιναν στο σχεδιασμό σχεδίων διδασκαλίας στη βάση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο που όριζε το πρόγραμμα του σεμιναρίου ή επέλεξαν οι ίδιοι. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, σε μια προσπάθεια να αποκτήσουν μια αίσθηση ενδυνάμωσης, αλληλεπίδρασης και εμπιστοσύνης, ενώ πρέπει να εμπλακούν σε βιωματικές διαδικασίες προκειμένου να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και να ανανεώνουν το διδακτικό τους ρεπερτόριο (Coolahan, 2002). Ένα μέλος της ομάδας το εφάρμοζε στην πράξη στην τάξη του και στην επόμενη επιμορφωτική συνάντηση εξέφρασε τις απορίες, διατύπωνε τις εντυπώσεις, πρότεινε πιθανές αλλαγές ή αναφερόταν σε πιθανά εμπόδια που συνάντησε. Αρκετοί εκπαιδευτικοί φρόντιζαν να παρουσιάζουν στους συναδέλφους τους, στο εργαστήριο και οπτικοακουστικό υλικό από τις δραστηριότητες για να έχουν πληρέστερη εικόνα. Εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στο ίδιο ή γειτονικό σχολείο συχνά επισκέπτονταν την τάξη του εκπαιδευτικού που πιλοτικά εφάρμοζε το σχέδιο διδασκαλίας στη βάση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης λειτουργώντας επί της ουσίας ως δειγματική διδασκαλία. Μέχρι τον Ιούνιο του 2018, είχε ολοκληρωθεί η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου. Από τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους στις πρώτες συναντήσεις με την ομάδα των εκπαιδευτικών άρχισαν να προγραμματίζονται οι διδασκαλίες στην τάξη τους και η υλοποίηση της πειραματικής πειραματική εφαρμογής η οποία θα πραγματοποιούνταν τον επόμενο μήνα, τον Οκτώβριο προκειμένου να υπάρχει το περιθώριο της προσαρμογής των μαθητών στη νέα σχολική χρονιά.

Από τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι τον Ιούνιο του 2019, τα εργαστηριακά επιμορφωτικά σεμινάρια συνεχίστηκαν σε εβδομαδιαία βάση με δίωρη διάρκεια όπου οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζαν σχέδια διδασκαλίας για την τάξη τους και το διδακτικό αντικείμενο που επέλεξαν καθώς επίσης αντάλλασσαν μεταξύ τους απόψεις για δραστηριότητες, τεχνικές και άλλα θέματα που αφορούσαν τη διδασκαλία. Σε όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού σεμιναρίου

διαμορφώθηκαν άριστες σχέσεις μεταξύ της επιστημονικής υπεύθυνης και της ερευνήτριας και μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οικειοθελώς και με αμέριστη διάθεση παρακολουθούσαν και συμμετείχαν ενεργά και με ενθουσιασμό.

6.9.2 Πειραματικός σχεδιασμός

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η πειραματική προσέγγιση, της οποίας σκοπός είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική ηλικία.

Η παρούσα έρευνα, στη βάση του πειραματικού σχεδιασμού περιλαμβάνει προ-έλεγχο (pre-test) και μετα-έλεγχο (post-test) καθώς πέραν των πειραματικών ομάδων υπήρχαν οι ομάδες ελέγχου (Βάμβουκας, 2002). Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πειραματική διαδικασία με ανεξάρτητες ομάδες (independent-subjects design) (Sani & Todman, 2009), όπου πειραματικές και ομάδες ελέγχου είχαν κοινά χαρακτηριστικά και βρίσκονταν στην ίδια βάση. Κατά αυτόν τον τρόπο και δεδομένης της τυχαίας δειγματοληψίας, οι επιλεγθείσες ομάδες, πειραματικές και ελέγχου, θεωρούνται ισοδύναμες, στοιχείο που διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας χωρίς να προβλέπονται εκ προοιμίου οι επίδραση στις πειραματικές μεταβλητές (Cohen, Manion, & Morrison, 2008 · Sani & Todman, 2009). Η τυχαία επιλογή των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου επιτρέπει στον ερευνητή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Christenesen, 2007).

Στον πειραματικό σχεδιασμό αποφασίστηκε να ακολουθηθεί η πολυμεθοδολογική προσέγγιση, με την αξιοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (King, 1994). Για την αξιοπιστία της έρευνας και την εγκυρότητα των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της «Τριγωνοποίησης» (triangulation) (Hopkins, 1993). Επιδιώχθηκε να αντληθούν δεδομένα από τα περισσότερα μέλη που εμπλέκονται στην πειραματική διαδικασία και από με διαφορετικές και ποικίλες μεθόδους (Neumah, 2000 · Yin, 2003), τα ερευνητικά εργαλεία των παρατηρητών, τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και γονέων των μαθητών, τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε παιδιά νηπιαγωγείου, σε μαθητές δημοτικού καθώς και στους εκπαιδευτικούς των πειραματικών ομάδων. Η επιλογή αξιοποίησης όλων αυτών των μεθόδων συλλογής δεδομένων εξασφάλισε τον διϋποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων και την πληρέστερη εκτίμηση της κατάστασης. Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας μας η «τριγωνοποίηση» θεωρείται ως η καλύτερη και ασφαλέστερη επιλογή δεδομένης της δυνατότητας που παρέχει για συνδυασμό πολλών και διαφορετικών μεθόδων κατά την ερευνητική προσέγγιση (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 · Cohen & Manion, 1994 · Mason,

1996). Ως εκ τούτου, η μέθοδος της τριγωνοποίησης επιλέχθηκε καθώς για τη σφαιρική αντίληψη όπως αναφέρουν τα ερευνητικά δεδομένα είναι ανάγκη να χρησιμοποιούνται διάφορα εργαλεία και να λαμβάνονται υπόψη οι προοπτικές των παιδιών, των παιδαγωγών και των γονέων (Hallam et al., 2009) . Άλλωστε όπως τονίζεται μια μόνο πηγή πληροφόρησης δεν είναι αρκετή για την πλήρη κατανόηση του υπό διερεύνηση υποκειμένου ή αντικειμένου (Gronlund & James, 2005· Chen & McNamee, 2007· Κασσωτάκης, 1989· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Κακανά κ.α., 2006).

6.9.3 Άμεση παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της πειραματικής εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της άμεσης παρατήρησης (observation). Η μέθοδος αυτή κρίθηκε ως η καταλληλότερη καθώς αντικείμενο μελέτης αποτελούν δρώντα σύνολα στο ανεξάρτητο και ελεύθερο φυσικό τους χώρο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ειδικότερα από την παρατήρηση *«μπορεί κανείς να αντλήσει πληροφορίες για συμπεριφορές, να κατανοήσει το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο ή κοινωνική διαδικασία και να διεξάγει ερευνητική δουλειά σε φυσικά περιβάλλοντα»* (Ιωσηφίδης, 2003).

Η παρατήρηση αποτελεί μια μέθοδο συλλογής δεδομένων η οποία εμπλέκει προσωπικά τον ερευνητή μέσω της αμερόληπτης παρατήρησης, της περιγραφής ή της μέτρησης των πεπραγμένων (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η δομημένη/συστηματική ή μεθοδική παρατήρηση φυσιογραφικού τύπου (Βάμβουκας, 2002) και τα δεδομένα εμπλουτίστηκαν μέσω των ερωτηματολογίων και των ημι-δομημένων συνεντεύξεων που επικουρικά αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα (Βάμβουκας, 2002· Cohen, Manion & Morrison, 2008· Javeau, 2000).

Ο ερευνητής κατά την εμπλοκή του στην ερευνητική διαδικασία και συγκεκριμένα στην άμεση παρατήρηση οφείλει να είναι διακριτικός, αντικειμενικός, δίκαιος και απαλλαγμένος από κάθε είδους προκαταλήψεις (Bell, 1997· Marsall & Rossman, 1993). Ωστόσο, ο τρόπος που γίνεται η καταγραφή των παρατηρήσεων εξαρτάται από την προσωπική εκτίμηση του παρατηρητή έτσι στη διεθνή βιβλιογραφία παρατίθενται παραδείγματα διαγραμμάτων και μεθόδων καταγραφής που βοηθούν στη δημιουργία προσωπικών σχημάτων (Cohen & Manion, 1994).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο συνδυασμός της παρατήρησης με τη συνέντευξη αποτελεί μία από τις ασφαλέστερες μορφές τριγωνισμού γιατί η παρατήρηση παρέχει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και από τη άλλη η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει και να ανιχνεύσει στοιχεία στα υποκείμενα τα οποία δεν εντοπίζονται μέσω της

παρατήρησης (Patton, 1990 ·Bird et al., 1999 Μάγος, 2005). Προτείνεται ο συνδυασμός παρατήρησης και συνέντευξης καθώς μέσω της συνέντευξης διαπιστώνουμε πως αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τα πράγματα ενώ μέσω της παρατήρησης πώς πράττουν (Silverman, 2000: 832 Μάγος, 2005). Στην περίπτωση, μάλιστα των εκπαιδευτικών, διαπιστώνονται συχνά σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στα λεγόμενα και στις πράξεις τους (Woods, 1991:85 Μάγος, 2005).

6.9.4 Ημι-δομημένη Συνέντευξη

Για την εξασφάλιση της τριγωνοποίησης, αξιοποιήθηκε και η μέθοδος άντλησης δεδομένων μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχτηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην ποιοτική προσέγγιση (Robson, 2010: 330) καθώς παρέχει ελευθερία και ευελιξία (Cohen & Manion, 1994: 376). Ο Creswell (2011: 83) αναφέρει βάσει του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέγεται η καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση για την ποιοτική διερεύνηση. Η συνέντευξη αποτελεί τον μόνο τρόπο προσέγγισης των αντιλήψεων των υποκειμένων αλλά και παρέχει τη δυνατότητα να προκύψουν στοιχεία κατά την πορεία (Woods ,1991:62). Μέσω της συνέντευξης δίνεται *«η δυνατότητα στον ερευνητή άντλησης πληροφοριών σε βάθος, ακόμη μέσω της αμεσότητας της συνέντευξης συχνά δημιουργείται διεύρυνση των αρχικών θεμάτων και επιτρέπεται η κατανόηση κοινωνικών συμπεριφορών, στάσεων και αντιλήψεων»*. (Ιωσηφίδης, 2003). Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι αποδεκτή από όλα τα πεδία της κοινωνικής έρευνας συμπεριλαμβανομένου και αυτού της εκπαίδευσης (Robson, 2010: 194).

Τα στοιχεία που θα προκύψουν από τη συνέντευξη εμπλουτίζουν την έρευνα καθώς υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του συνεντευξιαζόμενου (Κυριαζής, 2001·Μάγος, 2005). Ο σχεδιασμός στη βάση του ποιοτικού ελέγχου παρέχει τη δυνατότητα εξέτασης ενός αριθμού υποκειμένων που έχουν εμπλακεί και βιώσει μια διαδικασία (Creswell, 2011: 82), δίνοντας την ευκαιρία να αναπτυχθεί μια θεωρία από τα δεδομένα που προκύπτουν (Robson, 2010: 195). Στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει διαμορφώσει ένα κατάλογο ερωτημάτων στη βάση του σκοπού της έρευνας και επιδιώκει να λάβει απαντήσεις. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται με σαφήνεια και ο ερωτώμενος απαντά αβίαστα και με απόλυτη ελευθερία. Ο χρόνος που αφιερώνεται σε κάθε ερώτηση και από τον ερευνητή και από τον ερωτώμενο ποικίλει ανάλογα με τις προκύπτουσες ανάγκες ωστόσο δεν αποκλίνει σημαντικά από τον προκαθορισμένο χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης (Robson, 2010: 330). Ωστόσο παρά τα περιθώρια ευελιξίας και ελευθερίας που

παρέχει η ημιδομημένη συνέντευξη, απαιτεί από τον ερευνητή προσεκτικό και άριστο σχεδιασμό (Cohen & Manion, 1994: 376). Το περιεχόμενο της συνέντευξης, οι ερωτήσεις, ο τρόπος διατύπωσής τους και γενικότερα η ροή της συνέντευξης εξαρτάται από τον ερευνητή ενώ ο ερωτώμενος εκφράζει ελεύθερα και ανεπηρέαστα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του (Μάγος, 2005).

Η ποιοτική συνέντευξη εξαρτάται «από τους τρόπους με τους οποίους ο συνεντευκτής και ο ερωτώμενος πλαισιώνουν νοηματικά και οικοδομούν από κοινού το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων» (Mishler, 1996:64). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα της σχέσης μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου καθώς ο Woods (1991:89) αναφέρεται στην αλληλεπίδραση, οι Verma & Mallick (2004) στην ειλικρίνεια και ο Walker (1996: 191), στην «ψυχολογική ευκινησία» και τη «συναισθηματική νοημοσύνη» του ερευνητή (Μάγος, 2005).

Στον εκπαιδευτικό χώρο αρκετοί χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο συλλογής δεδομένων καθώς διερευνάται η εσωτερική οπτική των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Μάγος, 2005). Σε πολλές εκπαιδευτικές έρευνες, τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο (Hannan, 1975·Nias, 1991·Φρειδερίκου & Φολέρου, 1991·Φραγκουδάκη & Ασκούνη, 1999), οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη μεγάλη διστακτικότητα, ανασφάλεια και καχυποψία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών να καταγραφούν οι απαντήσεις τους καθώς θεωρούν ότι μέσω αυτής της πρακτικής είναι πιθανό να διατυπωθούν αξιολογικές κρίσεις για τον τρόπο εργασίας τους. Ο φόβος και η αντίληψη αυτή απορρέει από τη μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ερευνητικές διαδικασίες (Μάγος, 2005). Βασικό ζήτημα στον σχεδιασμό μιας ποιοτικής έρευνας αποτελεί η διασφάλιση της συνέπειας με κύρια χαρακτηριστικά την εγκυρότητα, τη δυνατότητα γενίκευσης και την αξιοπιστία της έρευνας (Robson, 2010: 110).

Εφόσον, λοιπόν, διεξαχθεί η συνέντευξη ο ερευνητής συλλέγει τα δεδομένα και η επεξεργασία του υλικού γίνεται με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και ειδικότερα η τεχνική της μικροανάλυσης (Strauss & Corbin, 1996:56) όπου γίνεται λεπτομερής ανάλυση προκειμένου να αναδειχθούν στοιχεία και σχέσεις μεταξύ των στοιχείων. Οι κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου πρέπει να οριστούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια ώστε και διαφορετική αναλυτές αν τις εφαρμόσουν στο ίδιο περιεχόμενο εξασφαλίζεται αποτελέσματα (Berelson, 1971:16), ώστε να διασφαλιστεί ότι σε πιθανή μελλοντική χρήση από άλλους ερευνητές θα προκύψουν τα ίδια αποτελέσματα.

Στην ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων μιας έρευνας απαιτείται από τον ερευνητή να αποφύγει αποκαλούμενο *κυματισμό της κόκκινης σημαίας* (Strauss & Corbin, 1996:97),

δηλαδή να αποστασιοποιηθεί από προσωπικές απόψεις, να εγκαταλείψει προκαταλήψεις και αποφύγει πιθανές υποθέσεις στον τρόπο αντιμετώπισης των διατυπωμένων θέσεων και απόψεων των ερωτώμενων (Μάγος, 2005).

6.9.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της πειραματικής εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε ποικιλία ερευνητικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν οι ερευνητές κατά την πειραματική διαδικασία.

Κλείδα παρατήρησης

Η Κλείδα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα IV), αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο περιλαμβάνει ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια εξετάζοντας τις βασικές διδακτικές ενέργειες που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόζει ώστε να πληρούνται οι προϋποθέσεις των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγράμματα και της ποιότητας στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Ο παρατηρητής επιλέγει το βαθμό συχνότητας με τον οποίο εμφανίζεται μια συμπεριφορά, αλλά όχι τον βαθμό ποιότητάς της. Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται έχει εγκυροποιηθεί με τη χρήση του μοντέλου Rasch. Το εργαλείο μας επιτρέπει να καταγράψουμε τα δεδομένα που μας ενδιαφέρουν προκειμένου να απαντήσουμε στα ερωτήματά μας και να διατυπώσουμε προτάσεις για πιθανή βελτίωση της πράξης και των πρακτικών μας.

Η Κλείδα ακολούθησε την κλίμακα πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα θέσεων τύπου Likert με διαβαθμίσεις από το 1 Καθόλου έως το 5 Πάρα πολύ καθώς επίσης, υπήρχαν θέσεις-ερωτήσεις στις οποίες ο παρατηρητής έπρεπε να σημειώσει Ναι, Όχι ή Δε χρειάστηκε. Ενώ στην τελευταία ερώτηση ο παρατηρητής έπρεπε να επιλέξει μία από τις προτεινόμενες απαντήσεις για κάθε ερώτηση και υπήρχε η δυνατότητα να καταγράψει κάποια σχόλια που αφορούσαν τη διδασκαλία και θα πρόσφεραν πρόσθετη πληροφόρηση.

Η δομή της Κλείδας παρατήρησης περιλαμβάνει στις αρχικές πληροφορίες τα στοιχεία το όνομα του παρατηρητή, την ημερομηνία, την καταγραφή της ομάδας, εάν είναι πειραματική ή ελέγχου, την τάξη, το σχολείο και τέλος το μάθημα. Η Κλείδα διαρθρώθηκε στη βάση των ακόλουθων επτά (07) κατηγοριών: α) Διαφοροποίηση Περιεχομένου, β) τη Διαφοροποίηση της Διαδικασίας και των Δραστηριοτήτων, γ) τη Διαφοροποίηση του Αποτελέσματος, δ) τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και ε) το Μαθησιακό Περιβάλλον, ε) τη

Διαφοροποίηση της Αξιολόγησης, στ) τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθητής και τέλος ζ) Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Εκπαιδευτικός.

Στην πρώτη κατηγορία τη *Διαφοροποίηση Περιεχομένου*, οι παρατηρητές καταγράφουν στοιχεία που αφορούν το βαθμό διαφοροποίησης του περιεχομένου της διδασκαλίας δηλαδή τι πρέπει να μάθει ο μαθητής και πως θα μπορέσει να έχει πρόσβαση σε βασικές πληροφορίες της διδασκαλίας του διδακτικού αντικειμένου.

Στη δεύτερη κατηγορία που αφορά τη *Διαφοροποίηση της Διαδικασίας και των Δραστηριοτήτων*, ο παρατηρητής καταγράφει σε πιο βαθμό διαφοροποιήθηκαν οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες στις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν το περιεχόμενο αλλά και να κατακτήσουν τη νέα γνώση.

Στη *Διαφοροποίηση του αποτελέσματος* ο παρατηρητής θα αποτυπώσει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές παρουσιάζουν το τελικό προϊόν της εργασίας τους και τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εξέφρασαν τα όσα αποκόμισαν από τη διδασκαλία.

Στην επόμενη κατηγορία, τη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και το Μαθησιακό Περιβάλλον*, ο παρατηρητής διερευνά τον τρόπο με τον οποίο είναι διαρρυθμισμένη και οργανωμένη η τάξη, ώστε να προσφέρει δυνατότητες επιλογής των τρόπων εργασίας, να παρέχει τα κατάλληλα υλικά και μέσα αλλά και αισθήματα ασφάλειας και ένα φιλικό και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον.

Στη *Διαφοροποίηση της Αξιολόγησης*, ο παρατηρητής εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους αξιολογούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, τη χρονική στιγμή που λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση στη διδακτική διαδικασία δηλαδή αν γίνεται αξιολόγηση πριν, μετά και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Στην έκτη κατηγορία *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθητής*, καταγράφονται από τον παρατηρητή στοιχεία που αφορούν το ρόλο που κατέχει ο μαθητής κατά τη διδακτική διαδικασία, τις δυνατότητες επιλογής που έχει και τον τρόπο με τον οποίο κατακτά τη γνώση.

Τέλος, στην κατηγορία *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Εκπαιδευτικός*, ο παρατηρητής σημειώνει παρατηρήσεις σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην πειραματική πράξη, το κλίμα διδασκαλίας που διαμορφώνει, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους μαθητές δηλαδή εν γένει τον τρόπο με τον οποίο δρα και πράττει κατά τη διδασκαλία του εκάστοτε μαθησιακού αντικειμένου.

Στην παρούσα κλειδα παρατήρησης, σκοπός μας ήταν να εξεταστούν οι περισσότερες παράμετροι που αφορούν την παιδαγωγική και οργανωτική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και να καταγράφουν η συχνότητα και ο βαθμός που αξιοποιούνται στοιχεία της

Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην εκάστοτε διδασκαλία κάποιου μαθησιακού αντικειμένου, τόσο στις πειραματικές τάξεις όσο και στις τάξεις ελέγχου.

Κλίμακα Αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Για την αξιολόγηση της σφαιρικής ποιότητας της παρεχόμενης φροντίδας και αγωγής στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση της κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006α.2006β), η οποία συμπληρώνεται τόσο από τον ερευνητή όσο και από τον συμμετέχοντα στην έρευνα. Επιλέχθηκε, λοιπόν, να αξιοποιηθεί και από τον παρατηρητή-ερευνητή η παρούσα κλίμακα καθώς είναι δυνατόν να κομίσει σημαντικές πληροφορίες που αφορούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης χωρίς και με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Η κλίμακα συμπληρώνονταν κάθε μήνα σε κάθε τάξη λόγω της έκτασής της αλλά και με βάση το γεγονός ότι είναι δυνατόν να δώσει αποτελέσματα σφαιρικά για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η περιγραφή και ο τρόπος χρήσης και συμπλήρωσης της κλίμακας παρουσιάστηκε παραπάνω στο υποκεφάλαιο 5.6.2. (βλ. Παράρτημα III)

Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS(Caregiver Interaction Scale)

Στα βασικά χαρακτηριστικά διαδικασίας ποιότητας της εκπαίδευσης περιλαμβάνεται ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν τα παιδιά με τον εκπαιδευτικό. Σε πολλές έρευνες διεθνώς έχει αξιολογηθεί ο τρόπος αλληλεπίδρασης παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου (Arnett, 1989· Tietze et al, 1996· Cryer et al, 1999· Phillipsen et al, 1997· Ontai et al, 2002· Ρέντζου, 2011· Παπαδοπούλου & Σακελλαρίου, 2016) ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη αξιοποιήθηκε η κλίμακα διαβαθμισμένων σημείων η κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale), η οποία εξετάζει στάσεις και συμπεριφορές των παιδαγωγών και αποτελείται από 26 θέματα και χωρίζεται σε τέσσερις υποκλίμακες: α) *Θετική, στάση απέναντι στα παιδιά*, β) *Τιμωρητική στάση απέναντι στα παιδιά*, γ) *Αποστασιοποίηση* και δ) *Επιτρεπτικότητα* (βλ. Παράρτημα V).

Τα 26 θέματα της κλίμακας χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά του παιδαγωγού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αξιολογούν το βαθμό αλληλεπίδρασης του με τα παιδιά. Η *Θετική, στάση απέναντι στα παιδιά* εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο απευθύνεται ο εκπαιδευτικός προς τα παιδιά, το πως αντιδρά στις πράξεις και τα λεγόμενα των παιδιών, στη

φύση και στην ποιότητα της επικοινωνίας που έχει αναπτύξει αλλά και στο είδος της συμμετοχής των παιδιών στη διδακτική διαδικασία. Η *Τιμωρητική συμπεριφορά* αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο ο παιδαγωγός είναι σκληρός, επικριτικός, εχθρικός και οξύθυμος απέναντι στα παιδιά. Η *Αποστασιοποίηση* αξιολογεί το αν ο παιδαγωγός είναι συναισθηματικά απόμακρος από τα παιδιά, αν δαπανά σημαντικό μέρος του χρόνου του σε δραστηριότητες που δεν συμπεριλαμβάνονται τα παιδιά και αν τα επιβλέπει. Τέλος, η *Επιτρεπτικότητα* ελέγχει εάν ο παιδαγωγός δεν πειθαρχεί τα παιδιά, δε δείχνει αυστηρότητα και δεν ασκεί μεγάλο έλεγχο ακόμα και αν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Η CIS αποτελεί ένα έγκυρο εργαλείο που χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στις ανάγκες της ελληνικής πειραματικής πραγματικότητας. Αποτελείται από 26 ερωτήσεις τις οποίες ο ερωτώμενος βαθμολογεί με βάση την τετραβάθμια κλίμακα 1,2,3,4 σύμφωνα με την οποία το 1 αντιστοιχεί στο *Καθόλου*, το 2 στο *Κάπως*, το 3 στο *Αρκετά* και το 4 στο *Πάρα πολύ*. Η κλίμακα έχει διαμορφωθεί για την αξιολόγηση του είδους της αλληλεπίδρασης παιδιών και παιδαγωγού στο πλαίσιο μιας 45λεπτης διδασκαλίας.

Λίστα Ελέγχου Ποιοτικών Χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Αφορά έναν κατάλογο αναμενόμενων συμπεριφορών για τις οποίες σημειώνεται αν παρατηρήθηκαν ή όχι κατά τη διδασκαλία (Hill & Grossman, 2013·Simon & Boyer, 1974). Η λογική που διέπει το συγκεκριμένο εργαλείο (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016) το καθιστά θεματοφύλακα της διαφοροποίησης, εργαλείο αναστοχασμού και επιτρέπει στον παρατηρητή να διαπιστώσει αν εφαρμόστηκαν ή όχι τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης (βλ. Παράρτημα VI).

Η Ελέγχου Ποιοτικών Χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας διαρθρώνεται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες. Έτσι με τη λίστα ελέγχου καταγράφονται στοιχεία που αφορούν το σχεδιασμό της διδασκαλίας, την εισαγωγή του νέου μαθήματος, τα χαρακτηριστικά κατά τη διεξαγωγή και την ολοκλήρωση του μαθήματος. Η Λίστα αξιολογεί την κάθε κατηγορία παρέχοντας τη δυνατότητα στον παρατηρητή να σημειώσει Ναι, Όχι ή Δεν Χρειάστηκε ενώ υπάρχει και το περιθώριο της δημιουργίας σχολίων για κάθε κατηγορία.

Το παρόν εργαλείο είναι έγκυρο και αξιόπιστο καθώς έχει χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016) που αφορούν την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Ερωτηματολόγιο Γονέων

Για τη σφαιρική διερεύνηση και συλλογή των επιστημονικών δεδομένων κρίθηκε σκόπιμο να διανεμηθεί ερωτηματολόγιο καταγραφής των απόψεων των γονέων (βλ. Παράρτημα VII) των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα τόσο στις πειραματικές τάξεις όσο και στις τάξεις ελέγχου.

Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας για τη συλλογή των δεδομένων της, κατασκευάστηκε στηριζόμενο στη μελέτη της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και διαμορφώθηκε στη βάση των τριών διακριτών μερών: i. Δομή και Λειτουργία οικογένειας, ii. Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας και iii. Αξιολόγηση της ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο είναι κλειστού και κάποιες ανοικτού διευκρινιστικού τύπου. Η αξιολόγηση των απαντήσεων σε ένα μεγάλο αριθμός ερωτήσεων ανταποκρίνονταν στην κλίμακα Likert, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες δήλωναν το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές με μια δήλωση χρησιμοποιώντας κλίμακα από το 1 (Καθόλου) μέχρι το 5 (Πάρα πολύ).

Οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν εξ αρχής για την εξασφάλιση της ανωνυμίας της συμμετοχής τους. Επισημάνθηκε επίσης, ότι συμπλήρωσή του από τους γονείς είναι προαιρετική. Δημιουργήθηκε ειδικά για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Μέσω της στατιστικής τους επεξεργασίας διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζει υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας και στατιστικής εγκυρότητας παρέχοντας σαφή και πλήρη εικόνα του ζητήματος που διερευνάται καθιστώντας αντικειμενική και αξιόπιστη τη χρήση του. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήματα ελέγχου, με σύντομο τρόπο για τις ανάγκες διερεύνησης του υπό εξέταση θέματος, περιελάμβανε βασικές σύντομες και σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης και εννοιολογικές επεξηγήσεις. Το ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκε και επεξεργάστηκε στατιστικά. Για τη συγκριτική μελέτη των απόψεων των γονέων των μαθητών πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή αξιοποιήθηκαν μόνο τα ερωτηματολόγια που είχαν συμπληρωθεί και στις δύο χρονικές περιόδους, γεγονός που δικαιολογεί και τον περιορισμένο αριθμό δεδομένων από το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο.

Η δομή του ερωτηματολογίου διαρθρώθηκε στη βάση των κλειστών τύπου ερωτήσεων που αφορούν ερωτήσεις-δηλώσεις, όπου οι γονείς των μαθητών θα πρέπει να σημειώσουν το βαθμό προτίμησης σε μια πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα θέσεων τύπου Likert με διαβαθμίσεις: (1) Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ. Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιείχε κάποιες ανοικτού τύπου διευκρινιστικές ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά- περιγραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας.

Το μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς διευκολύνουν τη συμπλήρωση, απαιτούν σύντομο χρόνο, οι τιμές τους είναι αμοιβαία αποκλειόμενες ενώ καλύπτουν και εξαντλούν το σύνολο των δυνατών απαντήσεων. Επιπλέον, μέσω του κλειστού τύπου ερωτήσεων καθίσταται ευκολότερη και ορθότερη η στατιστική τους επεξεργασία. Οι ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να διευκολυνθεί η αποδελτίωσή τους, ταξινομήθηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικά (Βάμβουκας, 1998).

Φόρμες Ημι-δομημένης Συνέντευξης

Για τις ανάγκες διερεύνησης των απόψεων των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία μελών, επικουρικά, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη τόσο για τα παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού όσο και για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και εφάρμοσαν τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στις τάξεις τους (βλ. Παράρτημα VIII). Σχεδιάστηκε, λοιπόν, μια φόρμα με ερωτήσεις, οι οποίες δομήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η φόρμα που αφορούσε τα νήπια αλλά και τους μαθητές δημοτικού επιδιώχθηκε να εμπεριέχει απλές, κατανοητές και σαφείς ερωτήσεις προσαρμοσμένες στο ηλικιακό επίπεδο των παιδιών. Η συμπλήρωση της φόρμας δεν ήταν απαιτητική και η διάρκεια της συνέντευξης δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά. Στη φόρμα, πέρα από τα περιγραφικά χαρακτηριστικά που συμπληρώνονταν στην αρχή, οι ερωτήσεις αφορούσαν την επιθυμία των παιδιών για τον τρόπο εργασίας τους, το βαθμό αλληλεπίδρασής τους με τους συμμαθητές και με τον/την εκπαιδευτικό αλλά και τα συναισθήματά τους για το μάθημα και το σχολείο γενικότερα.

Η φόρμα που διαμορφώθηκε για τους μαθητές δημοτικού ήταν πιο εκτενής σχετικά με αυτή των νηπίων και ο χρόνος που απαιτούνταν για τη διατύπωση των ερωτήσεων δεν ξεπερνούσε τα 20 λεπτά. Αρχικά η φόρμα εμπεριείχε τα βασικά περιγραφικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων. Μέσω των ερωτήσεων, σκοπός μας ήταν να αναδειχθεί ο βαθμός διαφοροποίησης στη διδακτική διαδικασία, να εκφράσουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να εργάζονται, να αναδειχθούν τα κίνητρά τους για μάθηση και να διατυπώσουν τις εντυπώσεις τους από τη διδακτική διαδικασία.

Για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μας, ως εκπαιδευτικοί των πειραματικών τάξεων συνεπικούρησε η διεξαγωγή της ημι-δομημένης συνέντευξης δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας είχαν συμπληρώσει και το ερωτηματολόγιο

αλλά και την κλίμακα αξιολόγησης ACEI. Για την άντληση δεδομένων που αφορούν την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης διατυπώθηκαν περιορισμένου αριθμού ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονταν στο ενδεχόμενο να συνάντησαν και να αναδειχθούν πιθανές δυσκολίες, ο βαθμός ικανοποίησής τους και η πιθανότητα να εφαρμόσουν ξανά τη διαφοροποίηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μετέφεραν τη γνώμη τους σχετικά με τις εντυπώσεις που αποκόμισαν οι μαθητές τους και ερωτήθηκαν για το αν έχουν ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης σε ζητήματα Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

6.9.6 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η πειραματική έρευνα περιλαμβάνει δύο μεταβλητές που αλληλοεπηρεάζονται, η μεταβλητή που αποτελεί την αιτία δημιουργίας μεταβολών λέγεται ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ αυτή που επηρεάζεται και μεταβάλλεται ως αποτέλεσμα της επιρροής που ασκείται από την πρώτη, της ανεξάρτητης μεταβλητής λέγεται εξαρτημένη μεταβλητή. Κατά τη διεξαγωγή μιας πειραματικής έρευνας υπάρχουν πρακτικοί περιορισμοί στον έλεγχο όλων των πιθανών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής (Christensen, 2007). Μία μεταβλητή μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά ή ποιοτικά. Στην πειραματική έρευνα την ανεξάρτητη μεταβλητή έχει τη δυνατότητα να την αλλάξει ο ερευνητής (να διαφοροποιήσει τις τιμές της) ενώ παρατηρεί τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εξαρτημένη μεταβλητή ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή είναι αυτή τις οποίας τις μεταβολές της ελέγχουμε επισταμένως. Στην πειραματική εφαρμογή ο ερευνητής εξετάζει εάν η ανεξάρτητη μεταβλητή επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την εξαρτημένη μεταβλητή (Christensen, 2007· Ρούσσο, & Τσαούσης, 2010).

Στην παρούσα έρευνα ορίστηκε:

ως ανεξάρτητη μεταβλητή: η διδασκαλία από την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

ως εξαρτημένη μεταβλητή: η ποιότητα της εκπαίδευσης, οι ομάδες (πειραματικές και ελέγχου), οι τάξεις (νηπιαγωγείο, Α' έως Στ' τάξεις του δημοτικού σχολείου), τα διδακτικά αντικείμενα, η οργανική θέση του σχολείου από την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

Για τη διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας, διαμορφώθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες (experimental conditions), προκειμένου να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες αλλαγές (επίδραση) στις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής, στοχεύοντας στην καταγραφή των μεταβολών που θα συντελεστού στο υπό μελέτη φαινόμενο (εξαρτημένη μεταβλητή). Στη συνέχεια διατυπώθηκε μια ερευνητική υπόθεση αναφορικά με την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, και προχωρήσαμε στον πειραματικό σχεδιασμό προκειμένου να ελέγξουμε αν επιβεβαιώνεται ή απορρίπτεται η προαναφερθείσα υπόθεση.

Τα στάδια της πειραματικής διαδικασίας που ακολουθήθηκαν ήταν τα εξής:

1. Υπόθεση

Η ποιότητα της εκπαίδευσης με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης είναι καλύτερη.

2. Διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για τον έλεγχο των τιμών της ανεξάρτητης μεταβλητής

3. Μέτρηση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής για τα διαφορετικά επίπεδα τιμών της ανεξάρτητης

4. Επεξεργασία και Ανάλυση των αποτελεσμάτων

5. Επιβεβαίωση ή απόρριψη της υπόθεσης

Ο πειραματικός σχεδιασμός, περιλαμβάνει τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Πειραματικές ομάδες ονομάζονται οι ομάδες οι οποίες υφίστανται τον πειραματικό χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής, ενώ ομάδα ελέγχου ονομάζεται η ομάδα η οποία δεν υποβάλλεται σε παρόμοιο χειρισμό. Οι τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής για την πειραματική ομάδα συγκρίνονται με αυτές της ομάδας ελέγχου, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Τα μέλη που απαρτίζουν τις πειραματικές ομάδες και τις ομάδες έλεγχου κατανεμήθηκαν με βάση την αρχή της τυχαίας δειγματοληψίας. Στη συνέχεια, η πειραματική ομάδα υποβλήθηκε στην πειραματική εφαρμογή στην ανεξάρτητη μεταβλητή. Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία αυτή, έγιναν οι μετρήσεις της εξαρτημένης μεταβλητής για τις δύο ομάδες. Συγκεντρώθηκαν τα στατιστικά δεδομένα, έγιναν οι στατιστικές αναλύσεις και διεξήχθησαν οι συγκριτικές μελέτες των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής για τις δύο ομάδες. Οι διαφορές που προέκυψαν και ήταν στατιστικά σημαντικές, συμπεραίνουμε ότι οφείλονται στον πειραματικό χειρισμό των τιμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Βασικό στοιχείο κάθε μεταβλητής, όπως αναμένεται είναι η μεταβλητότητα της, καθώς δεν έχει μόνο μια τιμή και μπορεί να μετρηθεί, εκφράζοντάς την είτε με αριθμούς είτε με σύμβολα.

Η πειραματική διαδικασία έλαβε χώρα στη σχολική αίθουσα, δεδομένου ότι θεωρείται βασική και πρωτογενής πηγή πληροφόρησης καθώς ο ερευνητής έρχεται σε άμεση επαφή με την πειραματική διαδικασία και τα μέλη που εμπλέκονται σε αυτή (Πηγιάκη, 1998). Ο ερευνητής-παρατηρητής παρακολουθεί και καταγράφει στα ερευνητικά του εργαλεία (κλείδα παρατήρησης, κλίμακα αξιολόγησης ACEI, κλίμακα αλληλεπίδρασης παιδαγωγού-CIS και Λίστα ελέγχου) κάθε στάδιο της διδασκαλίας (Cohen & Manion, 1994). Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν, επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά και απέδωσαν ισχυρά συμπεράσματα (Christensen, 2007).

Βασικά χαρακτηριστικά της πειραματικής έρευνας αποτέλεσαν:

- ❖ Η διαρκής επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην πειραματική ομάδα.
- ❖ Η συνεχής αξιολόγηση, ο στοχασμός και αναστοχασμός πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πειραματική εφαρμογή.
- ❖ Η ενεργή συμμετοχή και η αγαστή συνεργασία των εκπαιδευτικών, των οικογενειών και των μαθητών
- ❖ Η σύνθεση θεωρίας και πράξης, καθώς οι διδασκαλίες σχεδιάστηκαν στη βάση της διδαχθείσας θεωρίας και υλοποιήθηκαν με την πρακτική εφαρμογή της.
- ❖ Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους και αντάλλασσαν συχνά απόψεις και εμπειρίες.
- ❖ Εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από την εκπαιδευτική εφαρμογή τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές.

6.9.7 Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας της πειραματικής εφαρμογής

<p style="text-align: center;">Α΄ ΦΑΣΗ Μάρτιος- Ιούνιος 2018</p>	<p>Εκτενής επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με τη μορφή επιστημονικών εργαστηριακών μαθημάτων.</p>
<p style="text-align: center;">Β΄ ΦΑΣΗ Σεπτέμβριος 2018- Ιούνιος 2019</p>	<p style="text-align: center;">Α΄ Στάδιο</p> <p>Έναρξη επιστημονικών εργαστηριακών μαθημάτων- διαμόρφωση προγράμματος εφαρμογής της πειραματικής εφαρμογής- οργάνωση συναντήσεων (20 Σεπτεμβρίου – 10 Οκτωβρίου 2018).</p>
	<p style="text-align: center;">Β΄ Στάδιο</p> <p>Πειραματική εφαρμογή σε τάξεις νηπιαγωγείου και δημοτικού.</p> <p>Παρατήρηση των διδασκαλιών από δυο παρατηρητές, στις πειραματικές τάξεις και στις τάξεις ελέγχου και καταγραφή στα ερευνητικά εργαλεία.</p> <p>Συνεχής συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας τους.</p> <p>Αποστολή και συγκέντρωση ερωτηματολογίων στους γονείς των μαθητών των πειραματικών τάξεων και τάξεων ελέγχου.</p> <p>Συνεντεύξεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.</p>
<p style="text-align: center;">Γ΄ ΦΑΣΗ Ιούνιος –Οκτώβριος 2019</p>	<p>Συγκέντρωση του υλικού, καταγραφή απόψεων, στατιστική ανάλυση των δεδομένων και αξιολόγηση της πειραματικής εφαρμογής.</p>

Πίνακας 2: Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της πειραματικής εφαρμογής

6.10 Δεοντολογία της έρευνας

Σε κάθε ερευνητική μελέτη απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διασφάλιση ζητημάτων δεοντολογίας. Ειδικότερα δε η ευθύνη είναι μεγαλύτερη για την τήρηση των κανόνων δεοντολογίας όταν στην έρευνα εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας και δη παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Ως εκ τούτου, στην παρούσα έρευνα, μια βασική αρχή που συμπεριλαμβάνεται στους κανόνες δεοντολογίας είναι το δικαίωμα της επιλογής συμμετοχής στην έρευνα και της ελευθερίας αποδέσμευσής της από αυτή. Το δικαίωμα της συνειδητής συναίνεσης αναφέρεται ως «οι διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα επιλέγουν εάν θα συμμετέχουν σε μια έρευνα, αφού ενημερωθούν για τα γεγονότα τα οποία είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους» (Cohen & Manion, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τόσο με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου όσο και ως μέλη της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ενημερώθηκαν σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας, διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας και την προστασία του δικαιώματος της ιδιωτικής ζωής (Cohen & Manion, 1994). Στη συγγραφή της εργασίας, δεν χρησιμοποιούνται τα πραγματικά ονόματα ή άλλα προσωπικά στοιχεία που πιστοποιούσαν την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, των παιδιών ή των οικογενειών τους. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα έγινε με την ενυπόγραφη συγκατάθεση τους αλλά και του/της Διευθυντή/ντριας ή Προϊσταμένου/νης του σχολείου. Από την άλλη η συμμετοχή των παιδιών στις συνεντεύξεις έγινε μετά από την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων τους κατόπιν ενημέρωσης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του/της Διευθυντή/ντριας ή Προϊσταμένου/νης του σχολείου.

Σε όλες τις περιπτώσεις ενημερώθηκαν και γραπτώς αλλά και δόθηκαν προφορικά διευκρινίσεις όταν αυτό ζητήθηκε σχετικά με το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας. Κατέστη σαφές ότι δε θα διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος και ότι η παρουσία της ερευνήτριας και των παρατηρητών θα είναι απόλυτα διακριτική.

Ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν εντός του σχολικού περιβάλλοντος και του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Ειδικότερα, επιλέγονταν ιδανικά η σχολική αίθουσα του παιδιού προκειμένου το περιβάλλον να είναι οικείο. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων η ερευνήτρια δημιούργησε τις συνθήκες ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός και το κάθε παιδί να είναι μόνο του και να μην υπάρχουν παρεμβολές και παρεμβάσεις από τρίτα πρόσωπα. Έτσι, διασφαλίστηκε η ανωνυμία της ταυτότητας του συνεντευξιαζόμενου και διαμορφώθηκε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten, 2002).

Το κλίμα συνεργασίας με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, τους/τις Διευθυντές/ντριες ή Προϊσταμένους/νες των σχολείων ήταν θετικό, από τις οικογένειες των μαθητών δεν διατυπώθηκαν αντιρρήσεις και δεν προέκυψαν προβλήματα και έτσι αποφασίστηκε η διεξαγωγή της έρευνας.

6.11 Είδη δεδομένων και στατιστικές τεχνικές

Τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, οι απαντήσεις που δόθηκαν κωδικοποιήθηκαν, επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS v 23.0. Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων η μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε ορίζει στον ο ερευνητής να συντάσσει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να αξιολογήσει τους πίνακες, τα διαγράμματα και τις απαντήσεις. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων επικεντρώνεται κυρίως, στην ανάλυση και ερμηνεία των πινάκων κάθε ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής και των πινάκων συσχέτισης των μεταβλητών, παραθέτοντας συγχρόνως τα κυριότερα πορίσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Η κωδικοποίηση των ανοικτών ερωτήσεων ακολουθήθηκε η μέθοδος της δειγματοληπτικής κατηγοριοποίησης. Έγινε συλλογή και καταγραφή των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με το περιεχόμενο τους, αξιοποιώντας κάθε πληροφορία και στη συνέχεια ενσωματώθηκαν στην ίδια κατηγορία οι απαντήσεις με το ίδιο περιεχόμενο.

Έγινε παρουσίαση των αποτελεσμάτων με χρήση πληθών και ποσοστών για τις κατηγορικές μεταβλητές που καταγράφηκαν ενώ για τις συνεχείς μετρήσεις έγινε περιγραφή των δεδομένων με μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των κλιμάκων που χορηγήθηκαν χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's *a*.

Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας τόσο με όσο και χωρίς την πειραματική εφαρμογή χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι T test για ανεξάρτητα δείγματα αφού προηγουμένως ελέγχθηκε η μη διαφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και ερευνητών της εκάστοτε σύγκρισης. Για τον έλεγχο ύπαρξης σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, εφαρμόστηκε ο X^2 έλεγχος ανεξαρτησίας, όπου για τον υπολογισμό του επιπέδου σημαντικότητας *p* και αναλόγως της απόλυτης συχνότητας των απαντήσεων που καταγράφηκαν, εφαρμόστηκε ο ασύμπτωτος έλεγχος Pearson chi square test.

Για τις συγκρίσεις μεταξύ της πειραματικής ομάδας με και χωρίς την εφαρμογή της πειραματική εφαρμογής πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις με το T- test για δείγματα κατά

ζεύγη. Σε όλες τις περιπτώσεις υπήρχε δυνατότητα σύγκρισης εντός των ίδιων τάξεων, μαθημάτων και ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v 23.0 και το επίπεδο σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις ορίστηκε ίσο με 0,05.

6.12 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

6.12.1 Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης των εκπαιδευτικών

❖ Ερωτηματολόγιο

Λαμβάνοντας υπ' όψη τον δείκτη Cronbach's Alpha, παρατηρείται ότι η κλίμακα μέτρησης της κάθε διάστασης μπορεί να χαρακτηριστεί αξιόπιστη για το σύνολο σχεδόν των διαστάσεων του ερωτηματολογίου της έρευνας. Σημειώνεται ότι στις κλίμακες όπου ο δείκτης αξιοπιστίας παρατηρείται να είναι συγκριτικά πιο χαμηλός οφείλεται στο γεγονός ότι είναι μικρός ο αριθμός των υποερωτήσεων και επομένως είναι υπό μία έννοια ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα.

Διάσταση	Cronbach's Alpha	Πλήθος υποερωτήσεων
Βαθμός διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	,750	8
Ποσότητα στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	,638	3
Ποιότητα στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	,696	3
Δυνατότητα επιλογής στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	,607	2
Διαφοροποίησης διαδικασίας και δραστηριοτήτων	,841	15
Διαφοροποίηση αποτελέσματος	,686	3
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθησιακό περιβάλλον	,842	7
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	,733	10
Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό επίπεδο	,781	5
Διαφοροποίηση ως προς το ενδιαφέρον	,693	4
Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό προφίλ	,663	3
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	,775	6

Πίνακας 3: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών

❖ *Κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI*

Στην κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006α.2006β) οι διαστάσεις μετρώνται ως αξιόπιστες με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha.

Διάσταση	Cronbach's Alpha	Πλήθος υποερωτήσεων
Περιβάλλον και φυσικός χώρος	,673	3
Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον	,816	11
Το πρόγραμμα	,605	2
Το περιεχόμενο του προγράμματος	,685	3
Παιδαγωγικές μέθοδοι	,693	4
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	,708	4
Αξιολόγηση των προγραμμάτων	,681	2
Γνώση και επίδοση	,749	6
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	,736	5
Πολιτικές του προγράμματος	,721	2
Επικοινωνία με τις οικογένειες	,620	2
Ηθικές/ δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	,628	2
Κατάρτιση και πόροι	,742	3
Αναγνώριση/ σεβασμός της διαφορετικότητας	,662	2
Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα	,712	3
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	,720	5
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες	,852	5
Παροχή υπηρεσιών	,606	3

Πίνακας 4: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακας αξιολόγησης ACEI των εκπαιδευτικών

6.12.2 Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης των ερευνητών στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή

❖ *Κλείδα παρατήρησης*

Στην κλείδα παρατήρησης φαίνεται να είναι σχεδόν όλες οι διαστάσεις μετρήσιμες με αξιόπιστη κλίμακα (τιμή δείκτη Cronbach's Alpha μεγαλύτερη ή οριακά ίση με 0.7).

Διάσταση	Cronbach's Alpha	Πλήθος υποερωτήσεων
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	,694	8
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	,954	19
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησηκαι Μαθησιακό Περιβάλλον	,876	17
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	,809	3
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησηκαι μαθητής	,959	12
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησηκαι εκπαιδευτικός	,703	12

Πίνακας 5: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλείδας παρατήρησης

❖ *Λίστα Ελέγχου Ποιοτικών Χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*

Στη λίστα ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι κλίμακες μέτρησης των διαστάσεων «total» και «κατά την διεξαγωγή του μαθήματος» μπορούν να χαρακτηριστούν ως πολύ αξιόπιστες αφού ο αντίστοιχος δείκτης Cronbach's Alpha δίνει τιμές 0,939 και 0,897. Επιπλέον, για την διάσταση «total», έχουν χρησιμοποιηθεί πολλές ερωτήσεις (16) το οποίο συνεισφέρει στην αξιοπιστία της κλίμακας. Αντίθετα, στην διάσταση «κατά το σχεδιασμό» η τιμή είναι σχετικά χαμηλότερη. Στην διάσταση «κατά το σχεδιασμό του μαθήματος» ο δείκτης Cronbach's Alpha δίνει τιμή 0,695 η οποία αποτελεί το ελάχιστο αποδεκτό όριο τουλάχιστον για κλίμακες με μικρό αριθμό υποερωτήσεων (εδώ 2).

Διάσταση	Cronbach's Alpha	Πλήθος υποερωτήσεων
Κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος	,695	2
Κατά την εισαγωγή του νέου μαθήματος	,736	5
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	,897	6
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	,741	3
Λίστα total	,939	16

Πίνακας 6: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της Λίστας ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας

❖ *Κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI*

Στην κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI GGA (Association for Childhood Education International, 2006α.2006β) παρατηρούνται σε αρκετές διαστάσεις οι υποκατηγορίες να είναι αξιόπιστες (τιμές δείκτη Cronbach's Alpha μεγαλύτερες του 0.7) αν και αποτελούνται από μικρό σχετικά αριθμό υποερωτήσεων.

Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση της διάστασης «Αξιολόγηση των προγραμμάτων» για την οποία ο δείκτης Cronbach's Alpha δίνει τιμή 1,000, την μεγαλύτερη τιμή που μπορεί να πάρει, που σημαίνει ότι οι δύο ερωτήσεις που περιλαμβάνει απαντήθηκαν με πανομοιότυπο τρόπο.

Διάσταση	Cronbach's Alpha	Πλήθος υποερωτήσεων
Υποστηρικτικά παρακινητικό περιβάλλον	,781	10
Το πρόγραμμα	,697	2
Το περιεχόμενο του προγράμματος	,876	3
Παιδαγωγικές μέθοδοι	,728	4
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	,714	4
Αξιολόγηση των προγραμμάτων	1,000	2
Γνώση και επίδοση	,809	6
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	,758	5
Πολιτικές του προγράμματος	,674	2
Επικοινωνία με τις οικογένειες	,699	2

Ηθικές/ δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	,935	2
Κατάρτιση και πόροι	,978	2
Αναγνώριση/ σεβασμός της διαφορετικότητας	,690	2
Η μετάβαση των παιδιών από το πρόγραμμα στο σπίτι	,695	3
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	,820	5
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες	,703	5
Παροχή υπηρεσιών	,810	3

Πίνακας 7: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακας αξιολόγησης ACEI των ερευνητών

6.12.3 Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των οργάνων μέτρησης των ερευνητών στις ομάδες χωρίς την πειραματική εφαρμογή

❖ Κλείδα παρατήρησης

Στην κλείδα παρατήρησης φαίνεται να είναι σχεδόν όλες οι διαστάσεις μετρήσιμες με αξιόπιστη κλίμακα (τιμή δείκτη Cronbach's Alpha μεγαλύτερη από 0.7).

Διάσταση	Cronbach's Alpha	Πλήθος υποερωτήσεων
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	,776	8
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	,867	19
Διαφοροποίηση αποτελέσματος	,720	3
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	,757	8

Διαφοροποίηση αξιολόγησης	,620	8
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	,729	12
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	,764	12

Πίνακας 8: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλείδα παρατήρησης στις τάξεις χωρίς την πειραματική εφαρμογή

❖ *Λίστα Ελέγχου Ποιοτικών Χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*

Στην λίστα ελέγχου των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στην περίπτωση των καταγραφών των ερευνητών για την ομάδα εκπαιδευτικών που δεν εφαρμόζει τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, φαίνεται ότι οι κλίμακες μέτρησης και των τριών διαστάσεων χαρακτηρίζονται από υψηλές τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha (μεγαλύτερες του 0.7).

Διάσταση	Cronbach's Alpha	Πλήθος υποερωτήσεων
Κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος	,713	2
Κατά την εισαγωγή του νέου μαθήματος	,724	5
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	,782	6
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	,725	3
Λίστα total	,774	16

Πίνακας 9: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της Λίστας Ελέγχου των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις χωρίς την πειραματική εφαρμογή

❖ *Κλίμακας αξιολόγησης ACEI Global Guidelines Assessment – ACEI*

Στην κλίμακα αξιολόγησης ACEI υπάρχουν διαστάσεις για τις οποίες ο δείκτης Cronbach's Alpha δίνει τιμές μεγαλύτερες του 0,7 αλλά και ορισμένες με χαμηλότερες τιμές που δεν είναι όμως κάτω από 0,5 σε καμία περίπτωση.

Διάσταση	Cronbach's Alpha	Πλήθος υποερωτήσεων
Υποστηρικτικά παρακινητικό περιβάλλον	,744	10
Το πρόγραμμα	,657	2
Το περιεχόμενο του προγράμματος	,886	3
Παιδαγωγικές μέθοδοι	,606	4
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	,675	4
Αξιολόγηση των προγραμμάτων	1,000	2
Γνώση και επίδοση	,629	6
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	,627	2
Πολιτικές του προγράμματος	,623	2
Επικοινωνία με τις οικογένειες	1,000	2
Ηθικές/ δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	,972	2
Κατάρτιση και πόροι	,658	2
Αναγνώριση/ σεβασμός της διαφορετικότητας	,694	3
Η μετάβαση των παιδιών από το πρόγραμμα στο σπίτι	,762	5
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	,633	5
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες	,734	3
Παροχή υπηρεσιών	,744	10

Πίνακας 10: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακα αξιολόγησης ACEI στις τάξεις χωρίς την πειραματική εφαρμογή

❖ *Ερωτηματολόγιο γονέων*

Αναφορικά με την αξιοπιστία των κλιμάκων αξιολόγησης των διαστάσεων του ερωτηματολογίου που αφορά τους γονείς, προκύπτει ότι τα σύνολα των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν για τις περιγραφές και των δύο διαστάσεων μπορούν να χαρακτηριστούν ως αξιόπιστα, αφού τόσο οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha είναι μεγαλύτερες του 0.7 αλλά και οι κλίμακες περιλαμβάνουν πολλές υποερωτήσεις.

Διάσταση	Cronbach's Alpha	Πλήθος υποερωτήσεων
Συνεργασία σχολείου- οικογένειας	,876	15
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης	,896	12

Πίνακας 11: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου των γονέων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

7.1 Περίληψη

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Παρουσιάζονται με πίνακες και διαγράμματα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη θεωρητική πλαισίωση και πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης ενώ γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα των τιμών που καταγράφηκαν για κάθε άξονα της διαφοροποίησης όπως αυτός αναγράφεται στο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, γίνεται καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για το επίπεδο της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης βάση της κλίμακας αξιολόγησης της ποιότητας που αποτέλεσε ένα από τα ερευνητικά εργαλεία στην παρούσα ερευνητική μελέτη. Σε πίνακες επίσης παρουσιάζονται, συγκριτικά τα αποτελέσματα των απόψεων των νηπιαγωγών και δασκάλων σχετικά με τους άξονες της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης όπως αυτές συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

7.2 Δημογραφικά Στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων που παρουσιάζονται παρακάτω αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του υφιστάμενου εκπαιδευτικού προσωπικού γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 584 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 488 ήταν γυναίκες και οι 96 άνδρες. Το 71,9% του συνόλου είχε ολοκληρώσει σπουδές πανεπιστημιακού επιπέδου και το 21,4% σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό ήταν και κάτοχοι διδακτορικού. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ήταν με μόνιμο εργασιακό καθεστώς (91,3%) και το υπόλοιπο ήταν αναπληρωτές (8,7%), ενώ κανένας δεν δήλωσε ωρομίσθιος. Επιπλέον, μόνο το 6,1% εργάζονταν σε ιδιωτικό σχολείο. Αναλυτικότερα παρουσιάζονται τα στοιχεία στον παρακάτω πίνακα:

		Πλήθος	%
Φύλο	Γυναίκα	488	83,5%
	Άνδρας	96	16,5%
Ανώτατο Επίπεδο Εκπαίδευσης	Πτυχίο Πανεπιστημίου	420	71,9%
	Δεύτερο πτυχίο	33	5,6%
	Μεταπτυχιακό	125	21,4%
	Διδακτορικό	6	1,0%
Εργασιακό καθεστώς	Μόνιμος/η	533	91,3%
	Αναπληρωτής/τρια	51	8,7%
	Ωρομίσθιος/α	0	0,0%
Φορέας Ελέγχου του Σχολείου	Κράτος	548	93,9%
	Ιδιώτης	36	6,1%

Πίνακας 12 : «Παρουσίαση δημογραφικών στοιχείων συμμετεχόντων»

Από το σύνολο του δείγματος της έρευνας N=584, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν ασκούν διοικητικά καθήκοντα και μόνο εννέα (09) δήλωσαν διευθυντές ή υποδιευθυντές (πίνακας 13).

		Πλήθος	Ποσοστό %
Άσκηση Διοικητικών καθηκόντων	Ναι	120	20,5%
	Όχι	464	79,5%
Αν Ναι, παρακαλώ προσδιορίστε	Χωρίς διοικητικές αρμοδιότητες	464	79,5%
	Διευθυντής	7	1,2%
	Υποδιευθυντής	2	0,3%
	Προϊστάμενος /η	111	19,1%

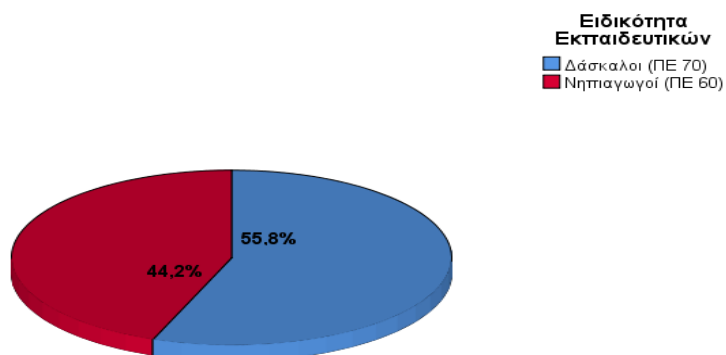
Πίνακας 13 : «Παρουσίαση στοιχείων συμμετεχόντων ως προς την άσκηση διοικητικών καθηκόντων»

Τα σχολεία στα οποία εργάζονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρίσκονται σε αστική περιοχή (347) ενώ τα 72 σε αγροτική. Τα σχολεία ήταν κυρίως 7/θέσια και 1/θέσια-3/θέσια και λιγότερα 4/θέσια-6/θέσια.

		Πλήθος	Ποσοστό %
Γεωγραφική Θέση Σχολείου	Αστική	347	59,4%
	Προαστιακή	165	28,2%
	Αγροτική	72	12,4%
Τύπος Σχολείου	1/θέσιο-3θέσιο	281	48,2%
	4/θέσιο-6/θέσιο	83	14,2%
	7/θέσιο και άνω	220	37,7%
Τάξη μαθητών	Α τάξη	57	9,7%
	Β τάξη	50	8,6%
	Γ τάξη	55	9,5%
	Δ τάξη	52	8,9%
	Ε τάξη	60	10,3%
	Στ τάξη	52	8,9%
	Νήπια-Προνήπια	258	44,2%

Πίνακας 14 : «Παρουσίαση στοιχείων συμμετεχόντων και των σχολικών μονάδων εργασίας τους»

Σημαντική, επίσης, είναι η παρουσίαση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (N=584) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Έτσι από αυτούς οι 326 ήταν δάσκαλοι δημοτικού (ΠΕ70) και οι 258 νηπιαγωγοί (ΠΕ60).



Σχήμα 13 : Κατανομή ειδικότητας εκπαιδευτικών

Η κύρια ξένη γλώσσα που γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν η αγγλική, όπου οι περισσότεροι δήλωσαν ότι τη γνωρίζουν (35,9%) άριστα, (18,%) πολύ και (34,3%) μέτρια. Στην ερώτηση για τον βαθμό χρήσης των νέων τεχνολογιών, το 44,3% απάντησε πολύ στην ικανότητα χρήσης τους, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε καθόλου. Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών είναι τα 42,08 έτη ενώ τα χρόνια εμπειρίας τα 14,78. Τέλος, ο μέσος αριθμός παιδιών που έχουν στην τάξη ανέρχεται στα 15.

	Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ηλικία	42,08	42,00	27,00	57,00
Χρόνια Επαγγελματικής Εμπειρίας	14,78	14,00	1,00	33,00
Αριθμός παιδιών στην τάξη σας	15	16	1	20

Πίνακας 15: Παρουσίαση στοιχείων συμμετεχόντων

7.3 Αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

Οι μέσες απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της έρευνας κυμαίνονται στις περισσότερες διαστάσεις από το 2,90 έως το 3,87, δηλαδή από σπάνια έως συχνά, ενώ σε δύο διαστάσεις οι μέσες τιμές είναι κάτω από 2, δηλαδή λιγότερο από σπάνια. Ελάχιστη μέση τιμή στις απαντήσεις (1,00 - ποτέ) έχει σημειωθεί σε αρκετές διαστάσεις ενώ το ίδιο παρατηρείται και για την απάντηση πάντα (5,00). Συγκεκριμένα για την κατηγορία που αφορά το βαθμό διαφοροποίησης του περιεχομένου και του υλικού η μέση τιμή είναι στο 3,47 δηλαδή στο μερικές φορές και μια μικρή τάση στο συχνά. Ειδικότερα, από τα δεδομένα προέκυψε ότι συχνά (Μ.τ: 4,39) εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές. Αξιοποιούν, μερικές φορές (Μ.τ: 3,61) τις ιδέες και εμπειρίες των μαθητών για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Χρησιμοποιούν, συχνά (Μ.τ: 4,24) ποικίλους τρόπους εισαγωγής του περιεχομένου, ώστε να είναι κατανοητό από όλους τους μαθητές. Πολύ συχνά, σχεδόν πάντα (Μ.τ: 4,87) εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας που έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή. Εφαρμόζουν, μερικές φορές (Μ.τ: 3,17) τεχνικές για την επαναφορά της προϋπάρχουσας γνώσης. Ενώ σπάνια διαφοροποιείται ο στόχος τον οποίο όλοι οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν μέσα από το ίδιο περιεχόμενο (Μ.τ: 2,27) , ο βαθμός δυσκολίας των διδακτικών υλικών τα οποία χρησιμοποιούν οι μαθητές για την

επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Μ.τ.: 2,53) και τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, ο τρόπος αξιοποίησης τους στο μάθημα και η ποικιλία τους (Μ.τ.: 2,77).

Για την ποιότητα του υλικού και περιεχομένου διαπιστώνεται ότι *ποτέ έως σπάνια* (Μτ.1,68) ότι διαβαθμίζονται οι εργασίες των μαθητών, όταν και αν δίνονται οι συμπληρωματικές εργασίες είναι διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας και *ποτέ έως σπάνια* διαφοροποιείται ο βαθμός δυσκολίας του διαθέσιμου υλικού. Ειδικότερα, οι εργασίες που ανατίθενται σε όλους τους μαθητές, *σχεδόν ποτέ* (Μ.τ.:1,43) είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. *Σχεδόν ποτέ* (Μ.τ.:1,34) οι συμπληρωματικές εργασίες, όταν δίνονται, είναι διαβαθμισμένες σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας. Ο βαθμός δυσκολίας του διαθέσιμου υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ και *συχνά έως μερικές φορές* (Μ.τ.:2,73) βαθμός δυσκολίας του διαθέσιμου υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ

Σχετικά με τη δυνατότητα επιλογής στις μορφές διαφοροποίησης διαπιστώνεται ότι *σπάνια* (Μ.τ.: 1,98) οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον αριθμό και το είδος των εργασιών με τις οποίες θα ασχοληθούν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους. *Σπάνια* (Μ.τ.:1,94) παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να επιλέξει τον αριθμό των εργασιών με τις οποίες επιθυμεί να εργαστεί. Επίσης, *σπάνια* (Μ.τ.:2,02) παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να επιλέξει τις εργασίες με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

Οι μέσες απαντήσεις στη κατηγορία διαφοροποίηση διαδικασίας και δραστηριοτήτων κυμαίνονται στις περισσότερες διαστάσεις από το Μ.τ.: 2,23 έως το Μ.τ.: 2,49, δηλαδή κυρίως *σπάνια*. Ελάχιστη μέση τιμή στις απαντήσεις (Μ.τ.: 1,23 - *ποτέ*) έχει σημειωθεί σε αρκετές διαστάσεις ενώ το ίδιο παρατηρείται και για την απάντηση *πάντα* (Μ.τ.: 4,69). Οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα ερωτήματα που αφορούσαν τη διαφοροποίηση της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων απάντησαν στην πλειοψηφία τους πως *σπάνια* προβαίνουν σε αυτή. Προκύπτει ότι, *μερικές φορές* (Μ.τ.: 2,95) ποικίλει ο τρόπος εργασίας των μαθητών, *ποτέ* (Μ.τ.: 1,32),

δεν παρέχεται διαβαθμισμένο υλικό νοητικής στήριξης, *σπάνια* (Μ.τ.: 2,07) αξιοποιούνται ιεραρχημένες δραστηριότητες και *μερικές φορές* (Μ.τ.: 3,16) προσφέρονται εργασίες με πρακτικό χαρακτήρα. Οι μαθητές που θα ολοκληρώσουν γρήγορα την εργασία τους *σπάνια* (Μ.τ.: 2,57) βοηθούν τους αδύνατους μαθητές. Για τους μαθητές που ολοκληρώνουν γρήγορα την εργασία τους *σπάνια* (Μ.τ.: 2,26) παρέχονται εργασίες εμπλουτισμού. Επίσης, *σπάνια* (Μ.τ.: 2,10) επιλέγονται διαβαθμισμένες δραστηριότητες για την κάλυψη των αναγκών κάθε μαθητή. Η σύσταση των ομάδων εργασίας των μαθητών είναι *μερικές φορές* (Μ.τ.: 3,37) σταθερή και *σπάνια* (Μ.τ.: 2,08) ανομοιογενείς.

Οι μέσες απαντήσεις στην κατηγορία Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό περιβάλλον, κυμαίνονται από το Μ.τ.: 3,19 έως το Μ.τ.: 3,00, δηλαδή οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφέρονται στο μερικές φορές. Ελάχιστη μέση τιμή στις απαντήσεις (Μ.τ.: 2,17 - *σπάνια*) έχει σημειωθεί σε αρκετές διαστάσεις ενώ το ίδιο παρατηρείται και για την απάντηση πάντα (Μ.τ.: 4,83-*συχνά προς πάντα*). Ενδεικτικά, σημειώνεται ότι *ποτέ- σχεδόν σπάνια* (Μ.τ.:1,57) αξιοποιείται ο εξωτερικός χώρος για δραστηριότητες μάθησης. Ο χώρος, της αίθουσας, *μερικές φορές* (Μ.τ.:3,26) είναι σχεδιασμένος και οργανωμένος με βάση τις αναπτυξιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η αίθουσα είναι *συχνά* (Μ.τ.: 4,11) διαμορφωμένη έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τον απόλυτο έλεγχο όλων των μαθητών. *Σπάνια* (Μ.τ.:2,41) υπάρχει χώρος για εκούσια χαλάρωση και απομόνωση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μερικές φορές (Μ.τ.:2,96) ο χώρος της αίθουσας διευκολύνει τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

Στη διάσταση του ερωτηματολογίου της έρευνας που αφορά τη Διαφοροποίηση της Αξιολόγησης φαίνεται ότι, οι μέσες τιμές των απαντήσεων κυμαίνονται από το Μ.τ.:3,24 έως το Μ.τ.:3,25, δηλαδή οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφέρονται στο *μερικές φορές*. Ελάχιστη μέση τιμή στις απαντήσεις (Μ.τ.:2,25-*σπάνια*) έχει σημειωθεί σε αρκετές διαστάσεις ενώ το ίδιο παρατηρείται και για την απάντηση πάντα (Μ.τ.:5,00-*πάντα*). Συγκεκριμένα, *συχνά* (Μ.τ.:4,24) εφαρμόζεται η Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση, *μερικές φορές* (Μ.τ.:3,08) η Διαμορφωτική ή Ενδιάμεση και *σχεδόν πάντα* (Μ.τ.:4,98) η Τελική ή Αθροιστική Αξιολόγηση. Με την αξιολόγηση γίνονται, *μερικές φορές* (Μ.τ.:4,37) γίνονται αναπροσαρμογές ή/και βελτιώσεις στη διδασκαλία μου. Επιλέγεται, *σπάνια* (Μ.τ.:1,98) η διαβάθμιση των εργασιών αξιολόγησης και *ποτέ* (Μ.τ.:1,26) δεν γίνεται ιεράρχηση των δραστηριοτήτων αξιολόγησης. Ο Φάκελος υλικού του μαθητή- Πορτφόλιο (portfolio) ετοιμάζεται *μερικές φορές* (Μ.τ.:3,32). Τέλος για αυτή την κατηγορία, *σπάνια έως μερικές φορές* (Μ.τ.:2,87) γίνεται χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης.

Παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατηγορία Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθητής διαπιστώνεται ότι στην υποκατηγορία «Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο ή την μαθησιακή ικανότητα» οι μέσες τιμές των απαντήσεων κυμαίνονται από το Μ.τ.:3,14 έως το Μ.τ.:3,00, δηλαδή οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφέρονται στο μερικές φορές. Ελάχιστη μέση τιμή στις απαντήσεις (Μ.τ.:2,60-*σπάνια προς μερικές φορές*) έχει σημειωθεί σε αρκετές διαστάσεις ενώ το ίδιο παρατηρείται και για την απάντηση πάντα (Μ.τ.:4,60-*συχνά με κάποιες στο πάντα*). Στην υποκατηγορία «Διαφοροποίηση ως προς το ενδιαφέρον» οι μέσες τιμές των απαντήσεων κυμαίνονται από το Μ.τ.:3,21 έως το Μ.τ.: 3,25, δηλαδή οι απαντήσεις που δόθηκαν

αναφέρονται στο *μερικές φορές*. Ελάχιστη μέση τιμή στις απαντήσεις (Μ.τ.:2,50-σπάνια) έχει σημειωθεί σε αρκετές διαστάσεις ενώ το ίδιο παρατηρείται και για την απάντηση πάντα (Μ.τ.:5,00-πάντα). Όσον αφορά την υποκατηγορία «Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό προφίλ» οι μέσες τιμές των απαντήσεων κυμαίνονται από το Μ.τ.: 2,33 έως το Μ.τ.:2,00, δηλαδή οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφέρονται στο *σπάνια*. Ελάχιστη μέση τιμή στις απαντήσεις (Μ.τ.:1,00-ποτέ) έχει σημειωθεί σε αρκετές διαστάσεις ενώ το ίδιο παρατηρείται και για την απάντηση πάντα (Μ.τ.:5,00-πάντα).

Στη διάσταση του ερωτηματολογίου της έρευνας που αφορά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και τον Εκπαιδευτικό προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των απαντήσεων κυμαίνονται από το Μ.τ.: 3,87 έως το Μ.τ.:3,80, δηλαδή οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφέρονται στο *μερικές φορές* πλησιάζοντας την απάντηση συχνά. Ελάχιστη μέση τιμή στις απαντήσεις (Μ.τ.:3,40-μερικές φορές) έχει σημειωθεί σε αρκετές διαστάσεις ενώ το ίδιο παρατηρείται και για την απάντηση πάντα (Μ.τ.:5,00-πάντα). Οι εκπαιδευτικοί *σχεδόν μερικές φορές* (Μ.τ.:2,76) συνεργάζονται με άλλους παιδαγωγούς του σχολείου ή άλλων σχολείων. Στοχάζονται και αναστοχάζονται, *συχνά* (Μ.τ.:4,10) τις πρακτικές σας και προβαίνετε στις κατάλληλες αλλαγές. Ενημερώνουν, *συχνά* (Μ.τ.:4,08) τους γονείς των μαθητών. Τέλος, *συχνά* (Μ.τ.:4,08) ανανεώνουν το παιδαγωγικό υλικό ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Συνολικά, οι μέσες τιμές που καταγράφηκαν για κάθε κατηγορία του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στον πίνακα παρακάτω.

Ερωτηματολόγιο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης				
<i>Κατηγορίες</i>	Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο
Βαθμός διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	3,47	3,68	2,37	5,00
Ποιότητα στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	1,68	1,50	1,00	5,00
Δυνατότητα επιλογής στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	1,98	1,50	1,00	4,50
Διαφοροποίηση διαδικασίας και δραστηριοτήτων	2,49	2,23	1,23	4,69
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό περιβάλλον	3,19	3,00	2,17	4,83
Διαφοροποίηση Αξιολόγησης της προόδου των παιδιών	3,24	3,25	2,25	5,00

Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο ή την μαθησιακή ικανότητα	3,14	3,00	2,60	4,60
Διαφοροποίηση ως προς το ενδιαφέρον	3,21	3,25	2,50	5,00
Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό προφίλ	2,33	2,00	1,00	5,00
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	3,87	3,80	3,40	5,00

Πίνακας 16: Παρουσίαση απόψεων συμμετεχόντων για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

Ως προς την ποσότητα του περιεχομένου και των υλικών στο πλαίσιο της διαφοροποίησης παρατηρείται ότι συχνά (Μτ.4,27) οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν τις ίδιες εργασίες στους μαθητές. Ποτέ έως σπάνια (Μτ.1,45) αναθέτουν συμπληρωματικές εργασίες σε εκείνους τους μαθητές που σε συντομότερο χρόνο και επιτυχώς τις εργασίες τους σε σχέση με τους συμμαθητές του. Ενώ σχεδόν ποτέ (Μτ.1,20) δε υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην ποσότητα του υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα ή το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.

Ποσότητα στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού:	Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο
1. Ανατίθενται ένας συγκεκριμένος αριθμός εργασιών σε όλους τους μαθητές.	4,27	5,00	1,00	5,00
2. Ανατίθενται συμπληρωματικές εργασίες στους μαθητές που ολοκληρώνουν τις εργασίες τους γρήγορα.	1,45	1,00	1,00	3,00
3. Διαφοροποιείται η ποσότητα του υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α.	1,20	1,00	1,00	3,00

Πίνακας 17: Παρουσίαση απόψεων συμμετεχόντων για την ποσότητα στις μορφές διαφοροποίησης του περιεχομένου και του υλικού

Στην κατηγορία που αφορά τη διαφοροποίηση της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να θέσουν κατά σειρά προτεραιότητας τις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούν συχνότερα στη διδακτική διαδικασία. Οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι τις περισσότερες φορές

χρησιμοποιούν το Διάλογο-Συζήτηση (155 φορές ως 1^η επιλογή) και ακολουθούν η Επαγωγική μέθοδος (121 φορές ως 2^η επιλογή) και η Παραγωγική μέθοδος (123 φορές ως 3^η επιλογή) τη προκειμένου να διδάξουν το νέο. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι απαντήσεις των δασκάλων αναλυτικά.

Διδακτικές μέθοδοι	1ο	2ο	3ο	4ο	5ο	6ο	7ο	8ο	9ο
α. Εισήγηση/ διάλεξη/ από καθέδρας παράδοση	0	25	0	60	3	1	0	0	35
β. Διάλογος-Συζήτηση	155	34	22	18	26	0	0	14	0
γ. Επαγωγική μέθοδος	37	121	36	41	16	0	0	0	0
δ. Παραγωγική μέθοδος	44	15	123	20	6	11	3	11	0
ε. Συνεργατική διδασκαλία	46	29	60	36	2	2	2	6	0
στ. Σχέδια δράσης (project)	67	52	31	7	6	4	4	0	0
ζ. Επίλυση προβλήματος	1	0	1	6	5	5	22	3	0
η. Μέθοδοι αξιοποίησης τεχνών	0	0	4	27	17	12	5	1	0
θ. Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	1	16	1	32	10	5	2	1	1

a. Ειδικότητα = ΠΕ 70

Πίνακας 18: Επιλογή διδακτικής μεθόδου από Δασκάλους

Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι για να διδάξουν τη νέα γνώση αξιοποιούν συχνότερα τις Τέχνες και συγκεκριμένα τα εικαστικά (115 φορές ως 1^η επιλογή) και ακολουθούν τα Σχέδια δράσης (project) (100 φορές ως 1^η επιλογή).

Διδακτικές μέθοδοι	1ο	2ο	3ο	4ο	5ο	6ο	7ο	8ο	9ο
α. Εισήγηση/ διάλεξη/ από καθέδρας παράδοση	0	0	0	0	0	0	13	16	12
β. Διάλογος-Συζήτηση	0	0	94	0	1	6	11	15	9
γ. Επαγωγική μέθοδος	0	0	4	1	3	7	17	10	9
δ. Παραγωγική μέθοδος	11	32	57	80	62	1	0	0	0
ε. Συνεργατική διδασκαλία	40	40	8	97	2	0	0	0	0
στ. Σχέδια δράσης (project)	100	63	92	10	0	0	0	0	0
ζ. Επίλυση προβλήματος	2	3	0	1	20	14	0	0	6
η. Μέθοδοι αξιοποίησης τεχνών	115	81	13	53	0	1	0	0	0
θ. Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	7	5	4	6	50	13	0	0	0

a. Ειδικότητα = ΠΕ 60

Πίνακας 19: Επιλογή διδακτικής μεθόδου από Νηπιαγωγούς

Οι απαντήσεις αφορούν στο σύνολο των δηλώσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην κατηγορία της διαφοροποίησης του αποτελέσματος. Στο ερώτημα που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας φαίνεται, από την ιεράρχηση των δηλώσεων τους, ότι τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το αποτέλεσμα του έργου των μαθητών μέσω των γραπτών δοκιμασιών (312), της δραματοποίησης (105), γράφοντας οι μαθητές ή παρουσιάζοντας μια έκθεση (93) είτε συμπληρώνοντας ένα φύλλο πολλαπλής επιλογής (88). Συγκεκριμένα παρακάτω παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές παρουσιάζουν όσα έμαθαν, σύμφωνα με όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΣΥΝΟΛΟ ΤΡΟΠΩΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ	1ο	2ο	3ο	4ο	5ο	6ο	7ο	8ο
Παίζοντας κουκλοθέατρο	60	42	71	48	3	0	0	0
Γράφοντας ένα γράμμα	0	0	2	7	2	0	0	0
Φτιάχνοντας ένα poster (πόστερ)	0	0	1	1	0	2	1	2
Αναπτύσσοντας ένα project	18	8	103	24	8	0	1	1
Συμπληρώνοντας φύλλο πολλαπλής επιλογής	63	88	86	27	36	1	0	0
Γράφοντας ή παρουσιάζοντας μια έκθεση	8	93	151	65	1	0	0	0
Με την παρουσίαση διαγραμμάτων	0	6	13	9	1	2	0	0
Μέσω του παιχνιδιού ρόλων	50	52	64	1	2	1	1	0
Με δραματοποίηση	105	45	57	8	5	8	1	1
Γραπτή αξιολόγηση (τεστ ή δοκίμιο)	312	66	7	2	1	0	1	0
Με παρουσιάσεις	27	65	42	22	57	1	0	0
Με κολάζ / ζωγραφική	45	33	10	59	0	1	0	0

Πίνακας 20: Παρουσίαση αποτελεσμάτων για τους τρόπους παρουσίασης του αποτελέσματος από τους μαθητές

Στο ερώτημα σχετικά με τη δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές να εργαστούν ατομικά, ομαδικά, ανά ζεύγη ή στην ολομέλεια της τάξης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ειδικότητά τους έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις όπως αυτές αποτυπώνονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν:

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
Ατομικά	0	0	0	115	237
Ομαδικά	0	0	161	128	63
Σε ζεύγη	0	203	149	0	0
Στην ολομέλεια	0	46	167	107	32

a. Ειδικότητα = ΠΕ 70

Παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν την εργασία τους;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
Ατομικά	0	0	0	72	199
Ομαδικά	0	0	174	54	43
Σε ζεύγη	0	98	116	45	12
Στην ολομέλεια	0	0	0	70	201

a. Ειδικότητα = ΠΕ 60

Πίνακας 21: Παρουσίαση αποτελεσμάτων για τους τρόπους εργασίας των μαθητών

Όσον αφορά το ερώτημα σχετικά με αν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο που θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους οι απαντήσεις του συνόλου των δασκάλων κυμαίνονται από μερικές φορές σε σπάνια ενώ των νηπιαγωγών από σπάνια έως ποτέ με καταγεγραμμένες ελάχιστες δηλώσεις τους μερικές φορές.

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
a	Count	Count	Count	Count	Count
Οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι τη μορφή παρουσίασης των εργασιών τους;	0	171	181	0	0

a. Ειδικότητα = ΠΕ 70

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
a	Count	Count	Count	Count	Count
Οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι τη μορφή παρουσίασης των εργασιών τους;	106	119	46	0	0

a. Ειδικότητα = ΠΕ 60

Πίνακας 22: «Παρουσίαση αποτελεσμάτων για την επιλογή τρόπων παρουσίασης εργασιών των μαθητών ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών»

Συσχετίζοντας τα ακαδημαϊκά προσόντα και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές. Ειδικότερα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα (πίνακας

23α) και με περισσότερη διδακτική εμπειρία (πίνακας 23β), εφαρμόζουν στην πειραματική διαδικασία κάποιες από τις αρχές της διαφοροποίησης

Correlations		
		Ακαδημαϊκά Προσόντα Εκπαιδευτικών
Εστιάζω στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές	Pearson Correlation	,093
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	584
Διαφοροποιείται ο βαθμός δυσκολίας του διαθέσιμου υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α.	Pearson Correlation	,096
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	584
Διαφοροποιείται η ποσότητα του υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α.	Pearson Correlation	,081
	Sig. (2-tailed)	,017
	N	584
Προσφέρονται εργασίες με πρακτικό χαρακτήρα	Pearson Correlation	,097
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	584
Γίνεται χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης	Pearson Correlation	,121
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	584
Διαφοροποιείται ο ρυθμός εργασίας στην τάξη για κάθε μαθητή.	Pearson Correlation	,105
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	584

Πίνακας 23α: Συσχετίσεις μεταξύ ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών και κατηγοριών του ερωτηματολογίου

Correlations

		Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας
Εστιάζω στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές	Pearson	,168
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	584
Προσφέρονται εργασίες με πρακτικό χαρακτήρα	Pearson Correlation	,226
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	584
Παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να επιλέξει τις εργασίες με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.	Pearson	,166
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	584
Η σύσταση των ομάδων εργασίας των μαθητών είναι ανομοιογενείς	Pearson Correlation	,182
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	584
Επιτρέπεται τα παιδιά να βρουν ή να διαμορφώσουν ένα χώρο για ανεξάρτητη χρήση	Pearson	,217
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	584
Παρέχονται ευκαιρίες για ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία	Pearson Correlation	,191
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	584
Διαφοροποιείται ο βαθμός υποστήριξης και παροχής βοήθειας του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή.	Pearson	,199
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	584
Οι δραστηριότητες προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών.	Pearson Correlation	,124
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	584

Πίνακας 23β: Συσχετίσεις μεταξύ διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και κατηγοριών του ερωτηματολογίου

7.4 Αποτελέσματα των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Στο ερωτηματολόγιο ACEI εκπαιδευτικών παρατηρούνται μέσες τιμές που κυμαίνονται από 1.00 έως 3.76, δηλαδή από εξαιρετικός έως ανεπαρκής. Επιπλέον, στην διάσταση αναγνώριση/σεβασμός διαφορετικότητας η μέγιστη απάντηση ήταν 5.00 (κατώτατος).

Κλίμακα ποιότητας ACEI				
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος	Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο
Περιβάλλον και φυσικός χώρος	1,92	2,00	1,00	3,00
Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον	3,65	3,73	1,45	4,55
Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος (Curriculum) και Παιδαγωγική	Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο
Το πρόγραμμα (curriculum)	2,55	2,50	1,00	4,00
Το περιεχόμενο του προγράμματος (curriculum)	2,21	2,33	1,00	3,33
Παιδαγωγικές μέθοδοι	1,43	1,50	1,00	2,25
Παιδαγωγικά υλικά	2,93	3,00	1,00	4,00
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	2,16	2,25	1,00	3,00
Αξιολόγηση των προγραμμάτων	2,72	3,00	1,00	4,00
Πεδίο 3 Γνώση και Επίδοση	Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο
Γνώση και επίδοση	1,84	1,83	1,00	2,83
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	1,27	1,20	1,00	2,00
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες	Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις	1,00	1,00	1,00	1,00
Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας	3,05	3,00	1,50	4,50
Επικοινωνία με τις οικογένειες	1,64	1,50	1,00	4,00
Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	1,61	1,50	1,00	3,00
Κατάρτιση και πόροι	2,36	2,33	1,00	4,00
Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας	3,67	3,50	1,00	5,00
Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα	3,12	3,33	1,00	4,00
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	3,76	3,80	1,80	4,20

Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες	3,28	3,00	1,00	4,00
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες/ Μαθησιακές Δυσκολίες και Χαμηλή Επίδοση	Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες	1,92	2,00	1,00	2,60
Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία	2,95	3,00	1,00	5,00
Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες	2,01	2,00	1,00	4,00
Παροχή υπηρεσιών	3,01	3,00	1,00	3,67

Πίνακας 24: Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών για την ποιότητα της εκπαίδευσης

7.5 Συγκριτική ανάλυση των απόψεων Δασκάλων και Νηπιαγωγών σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και την ποιότητα στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

7.5.1 Συγκριτική ανάλυση των απόψεων Δασκάλων και Νηπιαγωγών σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

Στο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να απαντήσουν τόσο δάσκαλοι (ΠΕ70) όσο και νηπιαγωγοί (ΠΕ60) πριν προβούν σε εφαρμογή μεθόδων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε κλίμακα των απαντήσεων ήταν στο 1 έως 5, με το 1 να σημαίνει ποτέ και το 5 πάντα.

Από το t-test και τιμή πιθανότητας $p\text{-value}=0.323$, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους και στους νηπιαγωγούς όσον αφορά την ποιότητα στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού.

Σε όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δασκάλους και στους νηπιαγωγούς (τιμές πιθανότητας όλες μικρότερες του 0.001) και πιο αναλυτικά, στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες μέσες τιμές στην περίπτωση των νηπιαγωγών (πίνακας 24).

Κατηγορίες Διαφοροποίησης	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Βαθμός διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	ΠΕ 70	326	3,5251	,36744	,01890	,000
	ΠΕ 60	258	4,0797	,31324	,01812	
Ανατίθενται ένας συγκεκριμένος αριθμός εργασιών σε όλους τους μαθητές.	ΠΕ 70	326	3,2672	,42161	,02169	,000
	ΠΕ 60	258	2,4381	,57814	,03343	

Ανατίθενται συμπληρωματικές εργασίες στους μαθητές που ολοκληρώνουν τις εργασίες τους γρήγορα.	ΠΕ 70	326	4,9602	,19570	,01043	,001
	ΠΕ 60	258	3,3801	,73498	,04465	
Διαφοροποιείται η ποσότητα του υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α	ΠΕ 70	326	1,3875	,61559	,03739	,027
	ΠΕ 60	258	1,6915	,68765	,03665	
Ποιότητα στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	ΠΕ 70	326	1,6472	,69881	,04041	,323
	ΠΕ 60	258	1,7037	,78753	,04051	
Δυνατότητα επιλογής στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	ΠΕ 70	326	1,5146	,76939	,03957	,000
	ΠΕ 60	258	2,5753	1,29280	,07476	
Διαφοροποίησης διαδικασίας και δραστηριοτήτων	ΠΕ 70	326	2,0088	,50714	,02608	,000
	ΠΕ 60	258	3,0957	,32186	,01861	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθησιακό περιβάλλον	ΠΕ 70	326	2,5322	,39194	,02016	,000
	ΠΕ 60	258	4,0167	,28065	,01623	
Διαφοροποίηση και Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	ΠΕ 70	326	2,9874	,46807	,02407	,000
	ΠΕ 60	258	3,5681	,37487	,02168	
Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο ή την μαθησιακή ικανότητα	ΠΕ 70	326	2,9968	,30381	,01563	,000
	ΠΕ 60	258	3,3137	,32674	,01890	
Διαφοροποίηση ως προς το ενδιαφέρον	ΠΕ 70	326	2,9828	,47207	,02428	,000
	ΠΕ 60	258	3,4916	,40386	,02336	
Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό προφίλ	ΠΕ 70	326	1,7738	,65026	,03345	,000
	ΠΕ 60	258	3,0251	,64911	,03754	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	ΠΕ 70	326	3,7693	,32818	,01688	,000
	ΠΕ 60	258	3,9973	,34250	,01981	

Πίνακας 25: Παρουσίαση απόψεων δασκάλων και νηπιαγωγών για τη διαφοροποίηση

7.5.2 Συγκριτική ανάλυση των Δασκάλων και Νηπιαγωγών σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης

Στο ερωτηματολόγιο ACEI απάντησαν δάσκαλοι και νηπιαγωγοί σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύγκριση έγινε ανάμεσα σε δασκάλους και νηπιαγωγούς χωρίς εκπαίδευση σχετική με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και

τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και χωρίς την πρακτική εφαρμογή της. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βρίσκονται στην κλίμακα 1-5 με το 1 να σημαίνει εξαιρετικός και το 5 κατώτατος.

Στις διαστάσεις περιβάλλον και φυσικός χώρος με τιμή $p=0,446$ και το περιεχόμενο του προγράμματος με τιμή $p=0,668$ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δασκάλους και νηπιαγωγούς. Όμοια, για την αξιολόγηση των προγραμμάτων και $p=0,997$ και την διάσταση προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά ($p=0,211$) δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών που δεν εφαρμόζουν τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και για τις διαστάσεις κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία ($p=0,055$) και παροχή υπηρεσιών ($p=0,278$).

Για όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δασκάλους και νηπιαγωγούς (τιμές πιθανότητας p -values μικρότερες του 0.001 έως 0.002).

Κλίμακα ποιότητας ACEI						
Πεδίο 1	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος	ΠΕ 70	326	1,9303	,39166	,02015	,446
	ΠΕ 60	258	1,9075	,38131	,02205	
Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον	ΠΕ 70	326	3,8658	,46261	,02379	,000
	ΠΕ 60	258	3,0846	,45822	,02650	
Πεδίο 2	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιεχόμενο του Προγράμματος (Curriculum) και Παιδαγωγική	ΠΕ 70	326	2,6906	,55754	,03224	,000
	ΠΕ 60	258	2,4405	,66239	,03407	
Το πρόγραμμα (curriculum)	ΠΕ 70	326	2,2019	,40780	,02098	,688
	ΠΕ 60	258	2,1174	,55691	,03221	
Το περιεχόμενο του προγράμματος	ΠΕ 70	326	1,4630	,24147	,01242	,000
	ΠΕ 60	258	1,2972	,21007	,01215	
Παιδαγωγικές μέθοδοι	ΠΕ 70	326	3,0870	,83493	,04829	,000
	ΠΕ 60	258	2,5042	,81353	,04184	
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	ΠΕ 70	326	2,4190	,38375	,01974	,000
	ΠΕ 60	258	2,0015	,36773	,02127	
Αξιολόγηση των προγραμμάτων	ΠΕ 70	326	2,7156	,42055	,02163	,997
	ΠΕ 60	258	2,7157	,45183	,02613	

Πεδίο 3 Γνώση και Επίδοση	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Γνώση και επίδοση	ΠΕ 70	326	1,9593	,33069	,01912	,000
	ΠΕ 60	258	1,7491	,30692	,01579	
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	ΠΕ 70	326	1,2571	,19302	,00993	,211
	ΠΕ 60	258	1,2763	,20085	,01162	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις	ΠΕ 70	326	1,0000	,00000 ^a	,00000	-
	ΠΕ 60	258	1,0000	,00000 ^a	,00000	
Πολιτικές του προγράμματος / Η φιλοσοφία της διδασκαλίας	ΠΕ 70	326	3,1429	,63243	,03253	,000
	ΠΕ 60	258	2,7365	,58732	,03397	
Επικοινωνία με τις οικογένειες	ΠΕ 70	326	1,7011	,60331	,03103	,002
	ΠΕ 60	258	1,4719	,43429	,02512	
Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	ΠΕ 70	326	1,7262	,49777	,02560	,000
	ΠΕ 60	258	1,4599	,43550	,02519	
Κατάρτιση και πόροι	ΠΕ 70	326	2,5414	,44657	,02297	,000
	ΠΕ 60	258	2,1237	,41224	,02384	
Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας	ΠΕ 70	326	3,8016	,65576	,03373	,000
	ΠΕ 60	258	3,3983	,74128	,04287	
Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα	ΠΕ 70	326	3,2319	,50228	,02583	,000
	ΠΕ 60	258	2,6766	,52083	,03012	
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	ΠΕ 70	326	3,8344	,36123	,01858	,000
	ΠΕ 60	258	2,4569	,38405	,02221	
Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες	ΠΕ 70	326	3,5926	,60777	,03126	,000
	ΠΕ 60	258	2,0829	,69732	,04033	
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες/ Μαθησιακές Δυσκολίες και Χαμηλή Επίδοση	Ειδικότητα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες	ΠΕ 70	326	1,9778	,30125	,01549	,000
	ΠΕ 60	258	1,8488	,27978	,01618	
Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία	ΠΕ 70	326	2,8968	,77592	,03991	,055
	ΠΕ 60	258	3,0268	,98612	,05703	
Προσωπικό και ειδικοί	ΠΕ 70	326	2,1627	,68082	,03502	,000

επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)	ΠΕ 60	258	1,6094	,54691	,03163	
Παροχή υπηρεσιών	ΠΕ 70	326	3,0309	,61174	,03146	,278
	ΠΕ 60	258	2,9810	,56825	,03286	

Πίνακας 26: Συγκριτική Παρουσίαση απόψεων δασκάλων και νηπιαγωγών για την ποιότητα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και Ποιότητα στην εκπαίδευση στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλία στην προσχολική και σχολική ηλικία (Πειραματική Εφαρμογή ετήσιας διάρκειας)

8.1 Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να εφαρμοστούν τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και να διερευνηθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω πειραματικής πειραματική εφαρμογής ετήσιας διάρκειας σε τάξεις νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Παρακάτω περιγράφεται η διαδικασία της πειραματικής εφαρμογής και το χρονικό συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Παρουσιάζονται τα δημογραφικά-περιγραφικά χαρακτηριστικά των ερευνητών-παρατηρητών. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των συγκριτικών αποτελεσμάτων των καταγραφών των ερευνητών-παρατηρητών στις ομάδες έλεγχου και στις πειραματικές ομάδες χωρίς και με την πειραματική εφαρμογή βάσει των ερευνητικών εργαλείων που αξιολογήθηκαν. Αποτυπώνονται κάποιες ενδεικτικές απόψεις των μαθητών και εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πειραματική εφαρμογή καθώς και προβάλλονται οι απόψεις των γονέων των μαθητών των δύο ομάδων, όπως καταγράφηκαν στο σχετικό ερωτηματολόγιο.

8.2 Εισαγωγή

Ο κοινωνικός και πολιτισμικός πλουραλισμός της σύγχρονης πραγματικότητας ανέδειξε τις διαφορετικές εκφάνσεις του μαθητικού δυναμικού, αμφισβητώντας την τυπική εικόνα του «μέσου» μαθητή. Ο μονοδιάστατος και τυποποιημένος τρόπος διδασκαλίας και μάθησης καθίσταται ανεπαρκής για την επίτευξη των σύγχρονων προσδοκιών της διδακτικής διαδικασίας. Προς την κατεύθυνση αυτή φαίνεται ότι η ανάπτυξη και εφαρμογή Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία είναι δυνατόν να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις ικανότητες, τις γνώσεις και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρό του (Hart et al., 1997: 3, Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013). Στη βάση αυτής της λογικής και δεδομένης της πολυεμφαντικής ανομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας,

ενδιαφερόντων και μαθησιακού προφίλ φαίνεται ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προοπτική ικανή να ανταποκριθεί στην πολυκλοκότητα της πολυεπίπεδης ενεργοποίησης του ψυχοπνευματικού δυναμικού του κάθε μαθητή, στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ενεργό εμπλοκή του στη διδακτική διαδικασία και στην ανάπτυξη κινήτρων για την οικοδόμηση νέας γνώσης (Tomlinson & Moon, 2014· Tomlinson, 2014· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Απόρροια της διερεύνησης και εφαρμογής Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελεί η ανάγκη ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας καθώς ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η ποιότητα ασκεί σημαντικές επιδράσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και επιδρά καθοριστικά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και στις μελλοντικές προσδοκίες.

Πλήθος ερευνών διεθνώς αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας επισημαίνοντας τα μαθησιακά οφέλη για όλους τους μαθητές σε μια τάξη μικτών ικανοτήτων μάθησης (Tomlinson, 2005·Broderick et al., 2005·Lewis & Batts, 2005·Anderson, 2007·Carolan&Guinn, 2007·Douglas et al.,2008·King-Shaver, 2008·Wormeli, 2011· Βαλιαντή, 2015 ·McAdamis, 2001·McCullough, 2011 McQuarrie, et. al. 2008· Rock et. al. 2008· Geisler et. al. 2009 Reis et al., 2011 · Βαλιαντή, 2015· Elaldi & Batdi, 2016·Karip, 2016·Bal, 2016) αλλά και την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Tomlinson, 2014· Koutselini, 2014· Koutselini & Patsalidou, 2015 ·Stavrou Erotokritou & Koutselini, 2016· Βαλιαντή, 2015·Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Αντιστοίχως οι ερευνητές επισημαίνουν την αποτελεσματικότητα των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών στην προσχολική και σχολική ηλικία (Bredenkamp & Copple, 2011· Kim, 2005· Faour, 2003· McMullen et al., 2005· Hedge & Cassidy, 2009a· 2009b· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Phillips, 2004). Η ποιότητα αποτελεί τον πυρήνα της εκπαίδευσης (Κουτούβελα, 2016) και πλήθος ερευνητών έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα αυτό (NICHD, 2005· Burchinal et al. 2009, 2010· Sheridan et al. 2009, 2012· Sylva et al. 2010 ·Ρέντζου,2011·Καψάλη, 2008·Λαμπίδη & Πολέμη – Τοδούλου, 1992·Παπαθανασίου, 2000, Τσιάντης κ.ά., 1988· Dragonas et al., 1995·Petrogiannis & Melhuish, 1996· Tsiantis et al., 1991· Μάντζιου, 2000· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Σακελλαρίου κ.ά., 2007·Κακανά κ.ά., 2007) επισημαίνοντας τα οφέλη της παροχής υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης (Siraj, Blatchford and Woodhead, 2009 ·Espinosa, 2002·Μηλίτση, 2017).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αποτελεί οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική η οποία απευθύνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής

ικανότητας. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση αναφέρεται στην πειραματική πλευρά της διδασκαλίας με το δάσκαλο να κατέχει ουσιαστικό ρόλο ενώ η επιτυχία της εξαρτάται και από την οργανωτική διαφοροποίηση η οποία αφορά την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, των υλικών, των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης (Κουτσελίνη, 2008).

Η διαφοροποίηση διακρίνεται για τον ευέλικτο σχεδιασμό της και την προσαρμογή στις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά απαιτεί από τον εκπαιδευτικό τη βαθιά γνώση και κατανόηση τόσο του θεωρητικού όσο και του εφαρμοστικού πλαισίου της για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την πρακτική εφαρμογή της. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τις βασικές ρουτίνες εργασίας αλλά και την αξιοποίηση στρατηγικών που παρέχουν τη δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προς τη διαδικασία, το περιεχόμενο, το τελικό προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Βασικοί άξονες που αποτελούν εφαλτήριο για την πορεία της διαφοροποίησης είναι οι μαθητές (ποιους θα διδάξω;) και το αναλυτικό πρόγραμμα (τι θα διδάξω;). Το είδος της διαφοροποίησης, η επιλογή των δραστηριοτήτων και η οργάνωση της τάξης είναι σε απόλυτη συνάρτηση με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Στις τάξεις μικτών ικανοτήτων με άξονα την επιλογή και διαμόρφωση των εργασιών αλλά και την οικοδόμηση της γνώσης, η διαφοροποίηση δομείται στην ανάλυση της αδιαφοροποίητης ύλης σε πυρηνικές γνώσεις και στην ιεράρχησή τους σε βασικές, προαπαιτούμενες και μετασχηματιστικές (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Οι εκπαιδευτικοί αρχικά θα πρέπει να εντοπίσουν τις βασικές έννοιες, δεξιότητες, ιδέες ή γνώσεις του γνωστικού αντικειμένου που θα διδάξουν και να τις συνδέσουν με τις προϋπάρχουσες (Tomlinson, 2014). Στο σχεδιασμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αρχικά καθορίζεται ο σκοπός της διδασκαλίας δηλαδή θα πρέπει να είναι σαφείς οι βασικές πυρηνικές γνώσεις που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές. Στη συνέχεια καθορίζονται οι βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και οι μετασχηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν εκείνους τους μαθητές που γρήγορα και αποτελεσματικά θα κατακτήσουν τις βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες. Στην πορεία ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ποιες στρατηγικές διδασκαλίας, τεχνικές, μέσα και δραστηριότητες θα εφαρμόσει. Τέλος, είναι απαραίτητη η συνεχής, συμμετοχική και αναστοχαστική αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και η δυναμική προσαρμογή της ανάλογα με τις ανάγκες ως εκ τούτου ο σχεδιασμός είναι

ευέλικτος για αναπροσαρμογή και τροποποιήσεις. Ο προγραμματισμός είναι βραχυχρόνιος ή μακροχρόνιος και ξεπερνά τον ημερήσιο ή εβδομαδιαίο προγραμματισμό (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν, να αναδειχθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής αγωγής και εκπαίδευσης καθώς και των μαθητών αλλά και των γονέων τους για το επίπεδο παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Να εφαρμοστούν Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και να διερευνηθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση στο εφαρμοστικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία και ως εκ τούτου να αναδείξουμε νέα ερευνητικά δεδομένα, όσον αφορά το θέμα αυτό, στην ήδη περιορισμένη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει το επίπεδο της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης θα ελεγχθούν δομικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά αλλά και η σφαιρική ποιότητα των νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, καθώς και η αλληλεπίδραση παιδαγωγών και μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Επιπροσθέτως, βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων των μαθητών σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και να αναδειχθούν ποιες θεωρούνται οι σημαντικότερες πτυχές της ποιότητας δεδομένου ότι η έννοια της ποιότητας ορίζεται και προσεγγίζεται ποικιλοτρόπως με διαφοροποιημένο τρόπο ανάλογα με τον αξιακό κώδικα και την προοπτική που κανείς την αποτιμά.

Μια υψηλής ποιότητας παρεχόμενη φροντίδα και αγωγή μέσω των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι δυνατόν να λειτουργήσει ανταποδοτικά σε επίπεδο όχι μόνο ατομικό αλλά κοινωνικό και οικονομικό. Ο έλεγχος της ποιότητας αγωγής και φροντίδας στην προσχολική και σχολική ηλικία και η πολύπλευρη αξιολόγηση όλων των παραμέτρων, των υποκειμένων και των αντικειμένων, που την καθορίζουν και την επηρεάζουν είναι ιδιαίτερος σημαντικός και απαιτεί διαφορετικά έγκυρα και έγκριτα επιστημονικά ερευνητικά εργαλεία (Chen & McNamee, 2000· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Hallam et al., 2009· Κακανά και συν., 2006). Στην παρούσα πειραματική εφαρμογή ελήφθησαν υπόψη οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων στην

πειραματική κοινότητα (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, ειδικών, κοινότητας) καθώς είναι αναγκαίες για την μελέτη της ποιότητας (Katz, 1993, 1999· Woodhead, 2006), δεδομένου ότι προσδίδουν πολύπλευρη πληροφόρηση για την καλύτερη ερμηνεία του υπό εξέταση αντικειμένου ή υποκειμένου (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

8.3 Το Χρονικό συλλογής του ερευνητικού υλικού

Μετά το πέρας της εκτενούς και συνεχής επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δασκάλους και νηπιαγωγούς, σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησις εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησις διδακτική διαδικασία κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αποτελούν και το δείγμα της έρευνάς μας και πραγματοποίησαν την πειραματική εφαρμογή στις σχολικές τους τάξεις. Στην έρευνα το εμπειρικό υλικό συλλέχθηκε τόσο από τις πειραματικές τάξεις όσο και από τις αντίστοιχες τάξεις ελέγχου. Στην έρευνα συμμετείχαν ως τάξεις ελέγχου ισάξιος αριθμός εκπαιδευτικών και τμημάτων νηπιαγωγείου και δημοτικών σχολείων για τη συγκριτική μελέτη. Η εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και μάθησης αφορά όλες τις θεματικές περιοχές και θα γίνει τόσο στο πρωινό όσο και στο ολοήμερο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων προκειμένου να υπάρχει συνέχεια στην εφαρμογή. Όσον αφορά τα Δημοτικά Σχολεία αναφερόμαστε σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόσουν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σχεδόν σε όλα τα μαθήματα, στα μαθήματα επιλογής τους.

Στη συνέχεια και αφού χορηγήθηκε η σχετική άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (18345/18-07-2018) διεξήχθη η πιλοτική έρευνα το μήνα Σεπτέμβριο προκειμένου να αξιολογηθούν τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για τον έλεγχο των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διδασκαλίας με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Επίσης, παρουσιάστηκαν δειγματικές διδασκαλίες από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης που συμμετέχουν στη έρευνα και συζητήθηκαν απόψεις και προβληματισμοί.

Από το Νοέμβριο του 2018 οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που κατείχαν τόσο το θεωρητικό όσο και το πλαίσιο εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε όποια μαθήματα

επιθυμούσαν και έκριναν απαραίτητο. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι νηπιαγωγοί εφάρμοσαν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποίησης σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και τις μαθησιακές περιοχές αντίστοιχα.

Η διδασκαλία σχεδιάστηκε, οργανώθηκε, διεξήχθη και αξιολογήθηκε στη βάση της διαφοροποίησης. Η ερευνήτρια βρισκόταν σε συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταλλάσσονται απόψεις και να διατυπώνονται προβληματισμοί. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν τακτικές συναντήσεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της πειραματικής εφαρμογής.

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών η ερευνήτρια-1^η παρατηρήτρια και μια συνάδελφος εκπαιδευτικός (Δασκάλα, Med Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων) 2^η παρατηρήτρια, παρακολουθούσαν τη διδασκαλία και έκαναν χρήση των εργαλείων (Κλείδα παρατήρησης, Λίστα ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και Πρωτόκολλο θεματικών σημειώσεων για την παρατήρηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας) για την αποτίμηση του έργου.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν το Ημερολόγιο Καταγραφής ώστε να διατηρηθεί ένα αρχείο με τις στρατηγικές και τις τεχνικές που εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία και την ανταπόκρισή τους από τους μαθητές. Επίσης, με τη χρήση του Ημερολογίου καταγράφηκαν εμπόδια ή/και δυσκολίες. Για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση των ίδιων εργαλείων για την αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας στις τάξεις ελέγχου.

8.4 Δημογραφικά-Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Ερευνητών

Οι παρατηρητές/ερευνητές παρακολούθησαν διδασκαλίες σε δημοτικό σχολείο, με ποσοστό 62,25% και σε νηπιαγωγεία, με ποσοστό 37,8% αντίστοιχα. Από τις 270 διδασκαλίες στα δημοτικά σχολεία, οι περισσότερες παρακολουθήσεις έγιναν (68) στην Ε' τάξη, ενώ στην Δ' καταγράφηκαν οι λιγότερες (32). Όσον αφορά το μάθημα το οποίο κατέγραψαν, το μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρητών ήταν παρών στο μάθημα της Γλώσσας (27,6%), με τα Μαθηματικά να ακολουθούν με ποσοστό 17,1%, και τους λιγότερους να παρακολούθησαν στο Νηπιαγωγείο διδασκαλία στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης. Σχετικά με τις σχολικές μονάδες τις οποίες κατέγραψαν, οι περισσότεροι εξ αυτών παραβρέθηκαν στο Δημοτικό 6. Στα Νηπιαγωγεία οι παρατηρητές παρακολούθησαν τις περισσότερες διδασκαλίες στο Νηπιαγωγείο 1.

Δημογραφικά-Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Ερευνητών		Πλήθος	%
Παρατηρητής	Ερευνήτρια	217	50,0%
	Δεύτερος παρατηρητής	217	50,0%
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Δημοτικό Σχολείο	270	62,2%
	Νηπιαγωγείο	164	37,8%
Τάξη	Α τάξη	38	8,8%
	Β τάξη	34	7,8%
	Γ τάξη	38	8,8%
	Δ τάξη	32	7,4%
	Ε τάξη	68	15,7%
	Στ τάξη	60	13,8%
	Νήπια-Προνήπια	164	37,8%
Μάθημα	Γλώσσα	120	27,6%
	Μαθηματικά	74	17,1%
	Μελέτη περιβάλλοντος	46	10,6%
	Ιστορία	54	12,4%
	Φυσική	56	12,9%
	Γεωγραφία	24	5,5%
	Κοινωνική και πολιτική αγωγή	20	4,6%
	Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη	26	6,0%
	Αειφόρος Ανάπτυξη	14	3,2%
Ερευνητική ομάδα	Πειραματική	217	50,0%
	Ελέγχου	217	50,0%
Σχολείο	Δημοτικό 1	34	7,8%
	Δημοτικό 2	22	9,7%
	Δημοτικό 3	20	4,6%
	Δημοτικό 4	40	9,2%
	Δημοτικό 5	38	8,8%
	Δημοτικό 6	58	13,4%
	Δημοτικό 7	38	8,8%
	Νηπιαγωγείο 1ο	35	8%
	Νηπιαγωγείο 2ο	33	7,6%
	Νηπιαγωγείο 3ο	31	7,2%
	Νηπιαγωγείο 4ο	31	7,1%
	Νηπιαγωγείο 5ο	16	3,8%
	Νηπιαγωγείο 6ο	18	4,0%

Πίνακας 27: Δημογραφικά-Περιγραφικά χαρακτηριστικά ερευνητών

8.5 Σύγκριση Αποτελεσμάτων Πειραματικών τάξεων και τάξεων Ελέγχου

8.5.1 Πειραματικές Τάξεις και Τάξεις Ελέγχου πριν την πειραματική εφαρμογή

Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι συγκρίσεις που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις πειραματικές τάξεις χωρίς την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με τις Τάξεις Ελέγχου, χωρίς την εφαρμογή. Οι συγκρίσεις έγιναν με βάση τις καταγραφές των ερευνητών-παρατηρητών στο μάθημα, σε τέσσερα διαφορετικά ερωτηματολόγια και με ξεχωριστές καταγραφές για κάθε μάθημα, τάξη και οργανική θέση του σχολείου.

Οι καταγραφές στα Νηπιαγωγεία ανά μαθησιακή περιοχή στις πειραματικές και τάξεις ελέγχου πριν την πειραματική εφαρμογή

Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Στις καταγραφές των ερευνητών σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα νηπιαγωγεία, ως τα διδακτικά αντικείμενα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και σε εκείνη του ελέγχου ως προς την «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά» ($p=0,80$). Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και ως προς την «Αποστασιοποίηση» ($p=0,70$), ενώ για τις διαστάσεις «Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά» και «Επιτρεπτικότητα» παρατηρήθηκαν πανομοιότυπες καταγραφές στις δύο ομάδες με μέσες τιμές Μ.τ.: 1,000 για την «Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά» (καθόλου) και Μ.τ.: 2,25 για την «Επιτρεπτικότητα» (Κάπως). Ενδεικτικά παρουσιάζεται η μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας, με αντίστοιχες καταγραφές και στις άλλες μαθησιακές περιοχές, στοιχείο που αποδεικνύει ότι οι τάξεις ελέγχου και οι πειραματικές χωρίς την πειραματική εφαρμογή βρίσκονται στην ίδια βάση.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Πειραματική	3,97	0,06	0,01	0,80
	Ελέγχου	3,94	0,05	0,02	
Αρνητική στάση απέναντι στα	Πειραματική	1,00	,00000 ^b	0,00	-
	Ελέγχου	1,00	,00000 ^b	0,00	
Αποστασιοποίηση	Πειραματική	1,77	0,07	0,01	0,70
	Ελέγχου	1,78	0,11	0,02	

Επιτρεπτικότητα	Πειραματική	2,25	,00000 ^b	0,00	-
	Ελέγχου	2,25	,00000 ^b	0,00	
a. Μαθησιακή περιοχή = Γλώσσα					

Πίνακας 28: Σύγκριση βαθμού αλληλεπίδρασης μεταξύ πειραματικών και τάξεων ελέγχου στη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας

✚ Κλείδα παρατήρησης

Σε καμία διάσταση της κλείδας παρατήρησης δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών για τις δύο ομάδες (όλες οι p-τιμές μεγαλύτερες του 0,05), όσον αφορά τις μαθησιακές περιοχές. Ενδεικτικά παρατίθενται οι καταγραφές στη μαθησιακή περιοχή των Μαθηματικών.

Κλείδα παρατήρησης		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	2,20	0,34	0,08	0,72
	Ελέγχου	2,24	0,22	0,05	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	7,22	1,96	0,46	0,630
	Ελέγχου	7,30	1,47	0,35	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	7,22	1,96	0,46	0,633
	Ελέγχου	7,37	1,47	0,35	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	37,28	0,67	0,16	0,631
	Ελέγχου	37,11	0,58	0,14	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	8,80	0,12	0,03	0,756
	Ελέγχου	8,83	0,14	0,03	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	4,67	0,77	0,18	0,637
	Ελέγχου	4,44	0,92	0,22	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	Πειραματική	3,30	0,13	0,03	0,833
	Ελέγχου	3,31	0,14	0,03	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	Πειραματική	2,67	0,31	0,07	0,773
	Ελέγχου	2,76	0,28	0,07	
a. Μαθησιακή περιοχή = Μαθηματικά					

Πίνακας 29: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στη μαθησιακή περιοχή των Μαθηματικών

✚ *Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης*

Σε καμία από τις τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών για τις δύο ομάδες (όλες οι p-τιμές μεγαλύτερες του 0,05) σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του Νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, παρακάτω παρουσιάζονται τα στατιστικά στοιχεία για τη μαθησιακή περιοχή των Φυσικών επιστημών.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	3,30	1,03	0,23	0,704
	Ελέγχου	3,38	0,88	0,20	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	1,00	0,86	0,19	0,744
	Ελέγχου	1,00	0,86	0,19	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	5,69	1,31	0,29	0,867
	Ελέγχου	5,71	1,16	0,26	
a. Μαθησιακή περιοχή = Φυσικές επιστήμες					

Πίνακας 30: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου όσον αφορά την Λίστα ελέγχου στη μαθησιακή περιοχή των Φυσικών επιστημών

✚ *Κλίμακας αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)*

Σε κανένα πεδίο της κλίμακας αξιολόγησης δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών για τις δύο ομάδες (όλες οι p-τιμές μεγαλύτερες του 0,05) όσον αφορά τις μαθησιακές περιοχές. Εντούτοις, υπήρξαν πολλές διαστάσεις στις οποίες σημειώθηκαν πανομοιότυπες καταγραφές για τις δύο ομάδες (p-value=1.000). Παρακάτω, παρουσιάζονται οι καταγραφές που αφορούν τη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	Πειραματική	1,11	0,16	0,03	0,762
	Ελέγχου	1,10	0,15	0,03	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	Πειραματική	2,37	0,22	0,05	1
	Ελέγχου	2,37	0,32	0,06	

Πεδίο 2		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική					
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Πειραματική	2,38	0,30	0,06	0,825
	Ελέγχου	2,35	0,35	0,07	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Πειραματική	2,63	0,42	0,09	0,833
	Ελέγχου	2,65	0,49	0,10	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Πειραματική	1,60	0,28	0,06	0,691
	Ελέγχου	1,64	0,26	0,05	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Πειραματική	2,75	0,61	0,12	0,825
	Ελέγχου	2,71	0,69	0,14	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Πειραματική	1,93	0,25	0,05	0,781
	Ελέγχου	1,95	0,27	0,05	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Πειραματική	2,38	0,58	0,12	0,804
	Ελέγχου	2,42	0,58	0,12	
Πεδίο 3		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας					
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Πειραματική	1,75	0,15	0,03	0,555
	Ελέγχου	1,78	0,17	0,04	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Πειραματική	1,35	0,12	0,02	0,825
	Ελέγχου	1,34	0,14	0,03	
Πεδίο 4		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες					
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Πειραματική	1,00	,00000 ^b	0,00	-
	Ελέγχου	1,00	,00000 ^b	0,00	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Πειραματική	2,67	0,41	0,08	1
	Ελέγχου	2,67	0,38	0,08	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Πειραματική	2,56	0,37	0,08	0,589
	Ελέγχου	2,63	0,42	0,09	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Πειραματική	2,75	0,61	0,12	0,825
	Ελέγχου	2,71	0,69	0,14	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Πειραματική	2,79	0,74	0,15	0,795
	Ελέγχου	2,85	0,73	0,15	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Πειραματική	2,35	0,38	0,08	0,855
	Ελέγχου	2,33	0,41	0,08	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Πειραματική	2,78	0,38	0,08	1
	Ελέγχου	2,78	0,35	0,07	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Πειραματική	3,15	0,30	0,06	1
	Ελέγχου	3,15	0,29	0,06	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Πειραματική	2,75	0,61	0,12	0,825
	Ελέγχου	2,71	0,69	0,14	

Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Πειραματική	2,15	0,21	0,04	0,891
	Ελέγχου	2,16	0,20	0,04	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Πειραματική	3,63	0,49	0,10	0,769
	Ελέγχου	3,67	0,48	0,10	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	Πειραματική	1,69	0,29	0,06	0,804
	Ελέγχου	1,71	0,29	0,06	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	Πειραματική	2,92	0,51	0,10	1
	Ελέγχου	2,92	0,47	0,10	
a. Μαθησιακή περιοχή = Γλώσσα					

Πίνακας 31: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου όσον αφορά την κλίμακα ACEI στη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας

Οι καταγραφές στα Νηπιαγωγεία σε σχέση με την οργανικότητα του σχολείου στις πειραματικές και τάξεις ελέγχου πριν την πειραματική εφαρμογή

✚ Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Στις καταγραφές των ερευνητών σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα νηπιαγωγεία, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και σε εκείνη του ελέγχου ως προς την «*Θετική στάση απέναντι στα παιδιά*» ($p=0,565$). Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και ως προς την «*Αποστασιοποίηση*» ($p=1,000$), ενώ για τις διαστάσεις αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά και «*Επιτρεπτικότητα*» παρατηρήθηκαν πανομοιότυπες καταγραφές στις δύο ομάδες με μέσες τιμές 1,000 για την «*Αρνητική στάση*» (*Καθόλου*) και Μ.τ.:2,2500 για την «*Επιτρεπτικότητα*» (*Κάπως*).

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	3,9860	,03655	,00285	,565
	Πειραματική	3,9841	,03984	,00311	
Αρνητική στάση απέναντι στα	Ελέγχου	1,0000 ^b	,00000	,00000	-
	Πειραματική	1,0000 ^b	,00000	,00000	

Αποστασιοποίηση	Ελέγχου	1,7668	,08368	,00653	1,000
	Πειραματική	1,7668	,08368	,00653	
Επιτρεπτικότητα	Ελέγχου	2,2500 ^b	,00000	,00000	-
	Πειραματική	2,2500 ^b	,00000	,00000	
a. Θέσεις = 1/θέσιο-3θέσιο					

Πίνακας 32: Σύγκριση βαθμού αλληλεπίδρασης μεταξύ πειραματικών και τάξεων ελέγχου στα 1/θέσια-3θέσια Νηπιαγωγεία

Κλείδα παρατήρησης

Σε καμία διάσταση της κλείδας παρατήρησης δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών για τις δύο ομάδες (όλες οι p-τιμές μεγαλύτερες του 0,05).

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	3,1433	,91114	,07115	,234
	Ελέγχου	3,1623	,88909	,06943	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	13,0488	6,05071	,47248	,558
	Ελέγχου	13,0854	6,02184	,47023	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	13,0488	6,05071	,47248	,558
	Ελέγχου	13,0854	6,02184	,47023	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	31,8293	1,26107	,09847	,782
	Ελέγχου	31,8415	1,27717	,09973	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,2550	,49496	,03865	,760
	Ελέγχου	9,2565	,49713	,03882	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	2,1951	,98378	,07682	,416
	Ελέγχου	2,2195	,97860	,07642	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	Πειραματική	3,8821	,61146	,04775	,903
	Ελέγχου	3,8829	,61188	,04778	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	Πειραματική	2,0524	,74992	,05856	1,000
	Ελέγχου	2,0524	,74302	,05802	
a. Θέσεις = 1/θέσιο-3θέσιο					

Πίνακας 33: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου όσον αφορά την κλείδα παρατήρησης στα 1/θέσια-3θέσια Νηπιαγωγεία

✚ **Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης**

Σε καμία από τις τρεις διαστάσεις της Λίστας Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών για τις δύο ομάδες (όλες οι p-τιμές μεγαλύτερες του 0,05).

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	4,0366	1,21791	,09510	,411
	Ελέγχου	4,1037	1,15445	,09015	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	2,9817	2,17761	,17004	,653
	Ελέγχου	2,9634	2,17597	,16991	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	10,2012	4,97254	,38829	,567
	Ελέγχου	10,2500	4,91820	,38405	

Πίνακας 34: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου όσον αφορά την Λίστα ελέγχου στα 1/θέσια-3θέσια Νηπιαγωγεία

✚ **Κλίμακας αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)**

Σε καμία από τις διαστάσεις της κλίμακας δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών για τις δύο ομάδες (όλες οι p-τιμές μεγαλύτερες του 0,05). Εντούτοις, υπήρξαν πολλές διαστάσεις στις οποίες σημειώθηκαν πανομοιότυπες καταγραφές για τις δύο ομάδες (p-value=1.000).

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιβάλλον και φυσικός χώρος	Πειραματική	1,0488	,11818	,00923	,926
	Ελέγχου	1,0427	,11172	,00872	
Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον	Πειραματική	2,0421	,42078	,03286	1,000
	Ελέγχου	2,0421	,43043	,03361	
Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)	Πειραματική	1,8079	,62759	,04901	1,000
	Ελέγχου	1,8079	,62759	,04901	
Το περιεχόμενο του προγράμματος	Πειραματική	1,9817	,76410	,05967	,951
	Ελέγχου	1,9837	,75922	,05929	

<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Πειραματική	1,3262	,36358	,02839	,870
	Ελέγχου	1,3247	,36548	,02854	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Πειραματική	2,1159	,87501	,06833	1,000
	Ελέγχου	2,1159	,87501	,06833	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Πειραματική	1,5442	,44216	,03453	1,000
	Ελέγχου	1,5442	,44647	,03486	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Πειραματική	1,7439	,78029	,06093	1,000
	Ελέγχου	1,7439	,78029	,06093	
Πεδίο 3 Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Πειραματική	1,2232	,17500	,01367	1,000
	Ελέγχου	1,2232	,17500	,01367	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Πειραματική	1,0000 ^b	,00000	,00000	
	Ελέγχου	1,0000 ^b	,00000	,00000	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Πειραματική	1,9848	,76227	,05952	1,000
	Ελέγχου	1,9848	,76428	,05968	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Πειραματική	1,9146	,73604	,05747	,911
	Ελέγχου	1,9177	,73116	,05709	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Πειραματική	2,1159	,87501	,06833	1,000
	Ελέγχου	2,1159	,87501	,06833	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Πειραματική	1,9593	1,01575	,07932	1,000
	Ελέγχου	1,9593	1,01575	,07932	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Πειραματική	1,6829	,70281	,05488	1,000
	Ελέγχου	1,6829	,70716	,05522	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Πειραματική	2,2988	,53458	,04174	1,000
	Ελέγχου	2,2988	,53966	,04214	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Πειραματική	2,7159	,46733	,03649	1,000
	Ελέγχου	2,7159	,47151	,03682	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Πειραματική	2,1159	,87501	,06833	1,000
	Ελέγχου	2,1159	,87501	,06833	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Πειραματική	1,8354	,34884	,02724	1,000
	Ελέγχου	1,8354	,35094	,02740	
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Πειραματική	3,3171	,46676	,03645	1,000
	Ελέγχου	3,3171	,46676	,03645	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή</i>	Πειραματική	1,3720	,39015	,03047	1,000

<i>στοχοθεσία</i>	Ελέγχου	1,3720	,39015	,03047	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	Πειραματική	1,0000 ^b	,00000	,00000	1,000
	Ελέγχου	1,0000 ^b	,00000	,00000	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	Πειραματική	2,1159	,87501	,06833	1,000
	Ελέγχου	2,1159	,87501	,06833	
a. Θέσεις = 1/θέσιο-30έσιο					

Πίνακας 35: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου όσον αφορά την κλίμακα ACEI στα 1/θέσια-30έσια Νηπιαγωγεία

Οι καταγραφές στα Δημοτικά Σχολεία ανά μάθημα στις πειραματικές και τάξεις ελέγχου πριν την πειραματική εφαρμογή

✚ Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Στο μάθημα της Γλώσσας, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις παρατηρήσεις των ερευνητών μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ως προς την «Θετική στάση» του δασκάλου απέναντι στα παιδιά ($p=0.837$). Αντίθετα, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει ως προς την «Αποστασιοποίηση» μεταξύ των δύο ομάδων ($p=0.004$) με ελάχιστα μεγαλύτερη να φαίνεται να είναι εκείνη που αφορά την ομάδα ελέγχου και μέση τιμή Μ.τ.:1.7986 έναντι του Μ.τ.:1.7569 της πειραματικής ομάδας. Όσον αφορά την «Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά», τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου καταγράφηκε Καθόλου αρνητική στάση (Μ.τ.: 1.0000), ενώ Κάπως «Επιτρεπτικότητα» από τους δασκάλους (Μ.τ.: 2.2500), και στις δύο περιπτώσεις πάντως καταγράφηκαν πανομοιότυπες παρατηρήσεις.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	3,9736	46	,05565	,00656	,837
	Πειραματική	3,9722	46	,05097	,00601	
Αρνητική στάση απέναντι στα	Ελέγχου	1,0000 ^b	46	,00000	,00000	
	Πειραματική	1,0000 ^b	46	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Ελέγχου	1,7569	46	,07234	,00853	,004
	Πειραματική	1,7986	46	,09964	,01174	

Επιτρεπτικότητα	Ελέγχου	2,2500 ^b	46	,00000	,00000	
	Πειραματική	2,2500 ^b	46	,00000	,00000	
a. Μάθημα = Γλώσσα						

Πίνακας 36: Σύγκριση βαθμού αλληλεπίδρασης πειραματικών και ομάδων ελέγχου στο μάθημα της Γλώσσας

Παρόμοια αποτελέσματα εξάγονται και για το μάθημα των Μαθηματικών, όπου (με $p=0.812$) δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου στην «*Θετική στάση απέναντι στα παιδιά*». Το ίδιο ισχύει και για την «*Αποστασιοποίηση*» με $p=1.000$, ενώ σχεδόν εξ ολοκλήρου πανομοιότυπες παρατηρήσεις καταγράφηκαν για την «*Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά*» και στην «*Επιτρεπτικότητα*», με καταγραφές, μεταξύ των δύο ομάδων, στην πρώτη *Κάπως* (Μ.τ.: 2.2500) και στην δεύτερη *Καθόλου* (μέση τιμή 1.000) αρνητική στάση προς τα παιδιά.

CIS -Caregiver Interaction Scale		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	3,9789	38	,04741	,00769	,812
	Πειραματική	3,9763	38	,05897	,00957	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	1,0000 ^b	38	,00000	,00000	-
	Πειραματική	1,0000 ^b	38	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Ελέγχου	1,7829	38	,08564	,01389	1,000
	Πειραματική	1,7829	38	,08564	,01389	
Επιτρεπτικότητα	Ελέγχου	2,2500 ^b	38	,00000	,00000	-
	Πειραματική	2,2500 ^b	38	,00000	,00000	
a. Μάθημα = Μαθηματικά						

Πίνακας 37: Σύγκριση βαθμού αλληλεπίδρασης πειραματικών και ομάδων ελέγχου στο μάθημα των Μαθηματικών

Στη Μελέτη Περιβάλλοντος αντίθετα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην «*Θετική στάση απέναντι στα παιδιά*» ($p=0.037$) και στατιστικά μεγαλύτερη να φαίνεται να είναι η αξιολόγηση που αφορά στην ομάδα ελέγχου (μέση τιμή 3.9783 έναντι του 3.9587 της πειραματικής). Στον αντίποδα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με την «*Αποστασιοποίηση*» ($p=1.000$). Τέλος, και γι' αυτό το μάθημα καταγράφηκαν πανομοιότυπες παρατηρήσεις μεταξύ των ομάδων από τους ερευνητές.

Αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας και την «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά», παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ($p=0.011$) και, ειδικότερα, στατιστικά μεγαλύτερη αξιολόγηση να δίνεται στην πειραματική ομάδα (μέση τιμή Μ.τ.:3.9852 έναντι του Μ.τ.:3.6685 της ομάδας ελέγχου). Στην «Αποστασιοποίηση» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p=0.659$). Τέλος, πανομοιότυπες παρατηρήσεις μεταξύ των δύο ομάδων δίνονται και για το μάθημα της ιστορίας όσον αφορά την «Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά», η οποία και για τις δύο ομάδες καταγράφεται στην κλίμακα Καθόλου (μέση τιμή Μ.τ.:1.0000) αλλά και όσον αφορά την «Επιτρεπτικότητα», καταγράφεται στο Κάπως και για τις δύο ομάδες (μέση τιμή Μ.τ.: 2,2500).

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	3,9852	54	,03586	,00488	,011
	Πειραματική	3,6685	54	,05075	,00691	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	1,0000 ^b	54	,00000	,00000	-
	Πειραματική	1,0000 ^b	54	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Ελέγχου	1,7963	54	,09802	,01334	,659
	Πειραματική	1,7917	54	,09404	,01280	
Επιτρεπτικότητα	Ελέγχου	2,2500 ^b	54	,00000	,00000	-
	Πειραματική	2,2500 ^b	54	,00000	,00000	
a. Μάθημα = Ιστορία						

Πίνακας 38: Σύγκριση βαθμού αλληλεπίδρασης πειραματικών και ομάδων ελέγχου στο μάθημα της Ιστορίας

Στο μάθημα της Φυσικής, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την αντίστοιχη ελέγχου ως προς την «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά» ($p=0.333$). Όσον αφορά την «Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά» η οποία καταγράφεται στο Καθόλου (Μ.τ.: 1.0000), την «Αποστασιοποίηση», με μέσες τιμές από Καθόλου μέχρι Κάπως (Μ.τ.: 1,7813), αλλά και την «Επιτρεπτικότητα» με μέσες τιμές στο Κάπως, οι παρατηρήσεις των ερευνητών μεταξύ των δύο ομάδων είναι πανομοιότυπες.

Τα ίδια συμπεράσματα εξάγονται και για το μάθημα της Γεωγραφίας. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την αντίστοιχη ελέγχου ως προς την «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά» ($p=0.714$). Όσον αφορά τόσο την «Αρνητική

στάση απέναντι στα παιδιά» η οποία καταγράφεται στο Καθόλου (Μ.τ.: 1.0000), όσο και την «Αποστασιοποίηση» (από Καθόλου μέχρι Κάπως, Μ.τ.: 1,7604) αλλά και την «Επιτρεπτικότητα» η οποία παρατηρείται σπάνια (Μ.τ.: 2,2500), οι παρατηρήσεις των ερευνητών μεταξύ των δύο ομάδων είναι πανομοιότυπες.

Επανάληψη των συμπερασμάτων παρατηρείται και για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, με εξαίρεση την «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά», όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου και μεγαλύτερη, στατιστικά σημαντικά, καταγραφή να δίνεται για την πειραματική ομάδα με Μ.τ.:3,9950 έναντι Μ.τ.:3,9700 για την ελέγχου.

✚ Κλείδα παρατήρησης

Στο μάθημα της Γλώσσας παρατηρούνται κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, αλλά οριακές, τόσο στην «Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού», όσο και στην «Διαφοροποίηση της διαδικασίας και δραστηριοτήτων» αλλά στην «Διαφοροποίηση αποτελέσματος» (οι p-τιμές είναι Μ.τ.: 0,046 , Μ.τ.: 0,038 και Μ.τ.:0,038 αντίστοιχα). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις που αφορούν το μάθημα της γλώσσας δεν παρατηρήθηκαν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Κλείδα παρατήρησης		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	3,1406	72	,86601	,10206	,046
	Ελέγχου	3,0990	72	,89155	,10507	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	12,9167	72	6,23879	,73525	,038
	Ελέγχου	12,7222	72	6,43761	,75868	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	12,9167	72	6,23879	,73525	,038
	Ελέγχου	12,7222	72	6,43761	,75868	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	31,7500	72	1,52676	,17993	,658
	Ελέγχου	31,8194	72	2,04407	,24090	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,0359	72	,56994	,06717	,128
	Ελέγχου	9,0523	72	,56071	,06608	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	1,9861	72	1,27260	,14998	,567
	Ελέγχου	1,9583	72	1,29395	,15249	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι μαθητής	Πειραματική	3,8177	72	,63030	,07428	,436
	Ελέγχου	3,8281	72	,61189	,07211	
Διαφοροποιημένη	Πειραματική	2,0722	72	,80232	,09455	,687

Διδασκαλία και Μάθησκαι εκπαιδευτικός	Ελέγχου	2,0556	72	,76561	,09023	
a. Μάθημα = Γλώσσα						

Πίνακας 39: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στο μάθημα της Γλώσσας με βάση την Κλείδα παρατήρησης

Στα *Μαθηματικά*, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην διάσταση «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησκαι εκπαιδευτικός» ως προς τις δυο ομάδες (Μ.τ.:0,029) και μεγαλύτερη να φαίνεται η αξιολόγηση της ομάδας ελέγχου με μέση τιμή Μ.τ.:2,1579 έναντι του Μ.τ.:2,0526 της πειραματικής. Στις υπόλοιπες διαστάσεις-ερωτήσεις δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων.

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	3,0954	38	,89784	,14565	,886
	Ελέγχου	3,0987	38	,91541	,14850	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	12,5526	38	6,54175	1,06121	1,000
	Ελέγχου	12,5526	38	6,55000	1,06255	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	12,5526	38	6,54175	1,06121	1,000
	Ελέγχου	12,5526	38	6,55000	1,06255	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησκαι Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	31,8684	38	1,31870	,21392	,324
	Ελέγχου	31,8421	38	1,36612	,22161	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,0387	38	,59915	,09719	,172
	Ελέγχου	9,0619	38	,59972	,09729	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	1,9474	38	1,29338	,20981	1,000
	Ελέγχου	1,9474	38	1,25089	,20292	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησκαι μαθητής	Πειραματική	3,8257	38	,62929	,10208	,254
	Ελέγχου	3,8015	38	,66501	,10788	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησκαι εκπαιδευτικός	Πειραματική	2,0526	38	,71688	,11629	,029
	Ελέγχου	2,1579	38	,79070	,12827	
a. Μάθημα = Μαθηματικά						

Πίνακας 40: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στο μάθημα των Μαθηματικών με βάση την Κλείδα παρατήρησης

Αναφορικά με το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, και στις οχτώ ερωτήσεις δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στις καταγραφές των ερευνητών.

Όμοια, και στο μάθημα της Ιστορίας δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες σε καμία διάσταση της κλείδας παρατήρησης.

Και στο μάθημα της Φυσικής, οι καταγραφές των ερευνητών που αφορούν την πειραματική ομάδα δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από εκείνες της ομάδας ελέγχου και στις οχτώ διαστάσεις-ερωτήσεις.

Στο μάθημα της Γεωγραφίας, παρατηρείται οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά στον «Χρόνο ομιλίας του εκπαιδευτικού», ο οποίος είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Μ.τ.:2,1667 και Μ.τ.:1,9167 αντίστοιχα). Σε όλες τις άλλες διαστάσεις-ερωτήσεις δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Κλείδα παρατήρησης		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	3,1302	24	,81634	,16663	,730
	Ελέγχου	3,1458	24	,79968	,16323	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	13,3333	24	5,71548	1,16667	,285
	Ελέγχου	13,1250	24	5,78839	1,18155	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	13,3333	24	5,71548	1,16667	,285
	Ελέγχου	13,1250	24	5,78839	1,18155	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	31,7917	24	1,44400	,29476	,295
	Ελέγχου	31,9583	24	1,26763	,25875	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,0221	24	,62658	,12790	,585
	Ελέγχου	9,0098	24	,62654	,12789	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	2,1667	24	1,09014	,22252	,053
	Ελέγχου	1,9167	24	1,24819	,25479	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	Πειραματική	3,8872	24	,57387	,11714	,152
	Ελέγχου	3,8507	24	,57169	,11670	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	Πειραματική	2,1083	24	,74596	,15227	,062
	Ελέγχου	2,2083	24	,74712	,15251	
a. Μάθημα = Γεωγραφία						

Πίνακας 41: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στο μάθημα της Γεωγραφίας με βάση την Κλείδα παρατήρησης

Τέλος, στο μάθημα της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, οι καταγραφές των ερευνητών που αφορούν την πειραματική ομάδα δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από εκείνες της ομάδας ελέγχου και στις οχτώ διαστάσεις-ερωτήσεις.

✚ **Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης**

Στο μάθημα της *Γλώσσας*, παρατηρήθηκε μια οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.049$) στην κατηγορία «*Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας*», ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, με την μέση τιμή της πειραματικής να είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη της ομάδας ελέγχου (Μ.τ.:10,2664 και Μ.τ.: 10,2083 αντίστοιχα). Τόσο κατά την «*Εισαγωγή νέου μαθήματος*» όσο και «*Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος*» δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	4,2222	46	1,06443	,12544	,254
	Ελέγχου	4,1528	46	1,12162	,13218	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	2,9028	46	2,31444	,27276	,658
	Ελέγχου	2,8889	46	2,33501	,27518	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	10,2664	46	4,90058	,58864	,049
	Ελέγχου	10,2083	46	5,09055	,59993	
a. Μάθημα = Γλώσσα						

Πίνακας 42: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στο μάθημα της Γλώσσας με βάση τη Λίστα Ελέγχου

Στο μάθημα των *Μαθηματικών* δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ούτε κατά την «*Εισαγωγή νέου μαθήματος*», ούτε «*Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος*» του αλλά ούτε και «*Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας*».

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	4,1579	38	1,10347	,17901	,767
	Ελέγχου	4,1316	38	1,16645	,18922	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	2,9737	38	2,50930	,40706	,744
	Ελέγχου	3,0000	38	2,47146	,40092	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	10,3684	38	5,19054	,84202	,762
	Ελέγχου	10,4211	38	5,08113	,82427	
a. Μάθημα = Μαθηματικά						

Πίνακας 43: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στο μάθημα των Μαθηματικών με βάση τη Λίστα Ελέγχου

Όμοιο συμπέρασμα εξάγεται και για τα μαθήματα της *Μελέτης Περιβάλλοντος*, της *Ιστορίας*, της *Φυσικής*, της *Γεωγραφίας* και της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* όπου δεν παρατηρούνται ούτε εδώ στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο συγκρινόμενων ομάδων και για τις τρεις διαστάσεις της λίστας.

✚ Κλίμακας αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Στο μάθημα της *Γλώσσας* παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς την διάσταση «*Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές*» ($p=0.030$), και μεγαλύτερες μέσες καταγραφές των ερευνητών για την πειραματική ομάδα. Στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.010$) υπάρχει μεταξύ των ομάδων και για την διάσταση «*Μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα*» και πάλι με καλύτερη την πειραματική ομάδα. Επίσης, διαφορές υπάρχουν και για τις διαστάσεις «*Κατάρτιση και πόροι*» και «*Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες*» ($p=0,003$ και $p<0.001$ αντίστοιχα), και εδώ με καταγραφές μεγαλύτερες στην κλίμακα υπέρ της πειραματικής ομάδας.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	Πειραματική	1,0093	,05516	,00650	,321
	Ελέγχου	1,0139	,06708	,00791	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	Πειραματική	2,2014	,51826	,06108	,428
	Ελέγχου	2,1722	,49823	,05872	

Πεδίο 2		Mean	Std.	Std. Error	p-value
Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική			Deviation	Mean	
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Πειραματική	1,8403	,63260	,07455	,373
	Ελέγχου	1,8056	,63109	,07438	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Πειραματική	2,0046	,74953	,08833	,497
	Ελέγχου	1,9676	,74464	,08776	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Πειραματική	1,3229	,35711	,04209	,357
	Ελέγχου	1,3403	,40313	,04751	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Πειραματική	2,1806	,86116	,10149	,373
	Ελέγχου	2,1111	,86490	,10193	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Πειραματική	1,4688	,42571	,05017	,550
	Ελέγχου	1,4826	,45835	,05402	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Πειραματική	1,7361	,76900	,09063	,260
	Ελέγχου	1,6944	,76248	,08986	
Πεδίο 3		Mean	Std.	Std. Error	p-value
Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας			Deviation	Mean	
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Πειραματική	1,2500	,17998	,02121	,358
	Ελέγχου	1,2333	,18689	,02203	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Πειραματική	1,0000 ^b	,00000	,00000	-
	Ελέγχου	1,0000 ^b	,00000	,00000	
Πεδίο 4		Mean	Std.	Std. Error	p-value
Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες			Deviation	Mean	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Πειραματική	2,0764	,84612	,09972	,078
	Ελέγχου	2,0000	,81362	,09589	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Πειραματική	1,9167	,71700	,08450	,643
	Ελέγχου	1,8958	,71176	,08388	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Πειραματική	2,0417	,81686	,09627	,611
	Ελέγχου	2,0069	,81142	,09563	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Πειραματική	2,0833	1,13935	,13427	,030
	Ελέγχου	1,9907	1,10762	,13053	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Πειραματική	1,7639	,80479	,09485	,003
	Ελέγχου	1,6458	,72887	,08590	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Πειραματική	2,3009	,58719	,06920	,109
	Ελέγχου	2,2500	,55312	,06519	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Πειραματική	2,7917	,53963	,06360	,010
	Ελέγχου	2,7194	,49180	,05796	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Πειραματική	2,1806	,86116	,10149	,373
	Ελέγχου	2,1111	,86490	,10193	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Πειραματική	1,8611	,36562	,04309	,094
	Ελέγχου	1,8306	,35151	,04143	

Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Πειραματική	3,3889	,49092	,05786	,083
	Ελέγχου	3,3472	,47943	,05650	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Πειραματική	1,3681	,38450	,04531	,260
	Ελέγχου	1,3472	,38124	,04493	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	Πειραματική	2,4200	,82426	,11657	,000
	Ελέγχου	1,6700	,38611	,05460	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	Πειραματική	2,2153	,84264	,09931	,347
	Ελέγχου	2,1389	,87702	,10336	
a. Μάθημα = Γλώσσα					

Πίνακας 44: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στο μάθημα της Γλώσσας με βάση την κλίμακα ACEI

Στα μαθήματα των *Μαθηματικών*, της *Μελέτης Περιβάλλοντος* και της *Ιστορίας* παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην διάσταση *Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες*» ($p < 0.001$ και για τα τρία μαθήματα), και μέσες τιμές μεγαλύτερες για την πειραματική ομάδα και στα τρία μαθήματα.

Στο μάθημα της *Φυσικής* δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων σε καμία από τις διαστάσεις.

Στην *Γεωγραφία* υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην διάσταση «*Κατάρτιση και πόροι*» ($p = 0.043$). Μεγαλύτερες στατιστικά καταγραφές από τους ερευνητές καταγράφηκαν για την πειραματική ομάδα.

Στο μάθημα της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p -value μικρότερο του $p = 0.05$) σε όλα τα πεδία της κλίμακας αξιολόγησης, μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου.

Οι καταγραφές στα Δημοτικά Σχολεία ανά τάξη στις πειραματικές και τάξεις ελέγχου πριν την πειραματική εφαρμογή

Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Στην *Α' τάξη* δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς την

«Θετική στάση απέναντι στα παιδιά» ($p=0.744$). Επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και ως προς την «Αποστασιοποίηση» των εκπαιδευτικών ($p=0.571$). Επιπλέον, όσον αφορά την «Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά», οι καταγραφές για τις δύο ομάδες από τους ερευνητές ήταν πανομοιότυπες, με μέση τιμή των καταγραφών το Μ.τ.:1,000 (καθόλου), ενώ για την «Επιτρεπτικότητα» ήταν επίσης πανομοιότυπες με μέση τιμή 2,2500 (Κάπως).

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Πειραματική	3,9684	,06197	,01005	,744
	Ελέγχου	3,9658	,05825	,00945	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Πειραματική	1,0000 ^b	,00000	,00000	
	Ελέγχου	1,0000 ^b	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Πειραματική	1,7632	,08111	,01316	,571
	Ελέγχου	1,7697	,06832	,01108	
Επιτρεπτικότητα	Πειραματική	2,2500 ^b	,00000	,00000	
	Ελέγχου	2,2500 ^b	,00000	,00000	
a. Τάξη =Α' τάξη					

Πίνακας 45: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στην Α' τάξη με βάση τη Λίστα Ελέγχου

Στην B' τάξη και στην «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά», δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, εφαρμογής και μη εφαρμογής των μεθόδων, ($p=0.109$). Με τιμή $p=1.000$, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε και στην διάσταση της «Αποστασιοποίησης». Για την «Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά» και την «Επιτρεπτικότητα», ισχύουν τα ίδια συμπεράσματα με αυτά της Α' τάξης.

Περίπου στο Μ.τ.:3,9 (Αρκετά) κυμαίνονται και οι μέσες τιμές των καταγραφών των ερευνητών και για τις δύο ομάδες, χωρίς να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,073$) και στην Γ' τάξη, όπως συμβαίνει και για την «Αποστασιοποίηση» ($p=1,000$).

Όμοια συμπεράσματα εξάγονται και για την Δ' τάξη, με την «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά» να μην διαφέρει στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και σε αυτήν του ελέγχου ($p=0.374$) και να χαρακτηρίζεται ως συχνή (μέσες τιμές των δύο ομάδων περίπου στο Μ.τ.:3,9). Για την «Αποστασιοποίηση» δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά επίσης ($p=0.096$).

Στην E' τάξη τα συμπεράσματα δεν αλλάζουν, αφού με $p=0.228$ και $p=0.321$ αντίστοιχα δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ούτε στην «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά», ούτε και στην «Αποστασιοποίηση».

Αντίστοιχα είναι επίσης και τα συμπεράσματα για την Στ' τάξη, με $p=0.083$ για την «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά» και $p=0.260$ για την «Αποστασιοποίηση».

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά» καταγράφεται από τους ερευνητές ως *Πάρα πολύ* (περίπου στο Μ.τ.:3,9 η μέση τιμή) και για τις έξι τάξεις, ενώ τόσο στην «Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά» όσο και στην «Επιτρεπτικότητα», οι ερευνητές είχαν πανομοιότυπες καταγραφές (Μ.τ.:1,000 –*Καθόλου* για την αρνητική στάση και 2,2500-*Κάπως* για την επιτρεπτικότητα) για τις δύο ομάδες εφαρμογής και μη εφαρμογής των μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις.

✚ Κλείδα παρατήρησης

Στην A' τάξη δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε καμία διάσταση της κλείδας μεταξύ των πειραματικών ομάδων και ομάδων ελέγχου.

Στις τάξεις B', Γ' και Δ' τάξεις δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις οχτώ διαστάσεις της κλείδας παρατήρησης.

Στην E' τάξη δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες και για τις οχτώ διαστάσεις της κλείδας, αλλά είναι αξιοσημείωτο το ότι για τις διαστάσεις «Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού» και «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι μαθησιακό περιβάλλον» οι καταγραφές των ερευνητών είναι πανομοιότυπες για τις δύο ομάδες ($p=1,000$).

Τέλος, στην Στ' τάξη υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στις διαστάσεις «Διαφοροποίηση διδασκαλίας και δραστηριοτήτων» και «Διαφοροποίηση αποτελέσματος» ($p=0.043$ και στις δύο διαστάσεις).

Κλείδα παρατήρησης		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	3,1729	,81012	,10459	,474
	Ελέγχου	3,1542	,82286	,10623	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	12,7667	6,23921	,80548	,043
	Ελέγχου	12,4833	6,38985	,82493	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	12,7667	6,23921	,80548	,043

	Ελέγχου	12,4833	6,38985	,82493	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	31,8500	1,28650	,16609	,784
	Ελέγχου	31,8667	1,32085	,17052	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,0431	,58140	,07506	,827
	Ελέγχου	9,0402	,60081	,07756	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	2,0333	1,24828	,16115	,083
	Ελέγχου	1,9333	1,30015	,16785	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	Πειραματική	3,8583	,60206	,07773	,494
	Ελέγχου	3,8472	,60956	,07869	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	Πειραματική	2,1200	,72458	,09354	,542
	Ελέγχου	2,0967	,71164	,09187	
Τάξη= Στ' Τάξη					

Πίνακας 46: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στη Στ' τάξη με βάση την Κλειδα Παρατήρησης

✚ Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Στις καταγραφές των ερευνητών στην λίστα ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) για όλες τις διαστάσεις της Λίστας και για όλες τις τάξεις. Ίσως αξίζει να αναφερθεί ότι στην Δ' τάξη οι καταγραφές των ερευνητών για τις δύο ομάδες είναι πανομοιότυπες στις διαστάσεις «Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος» και «Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος» ($p=1.000$).

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	4,0625	1,26841	,22423	1,000
	Ελέγχου	4,1875	1,20315	,21269	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	2,7188	2,35871	,41696	,161
	Ελέγχου	2,7188	2,31732	,40965	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	10,2500	4,90556	,86719	1,000
	Ελέγχου	10,2500	4,84602	,85666	
Τάξη= Δ' Τάξη					

Πίνακας 47: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου της Δ' τάξης με βάση τη Λίστα Ελέγχου

Οι καταγραφές στα Δημοτικά Σχολεία σε σχέση με την οργανικότητα του σχολείου στις πειραματικές και τάξεις ελέγχου πριν την πειραματική εφαρμογή

✚ Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Στην περίπτωση των 4/θέσιων-6/θέσιων δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών ως προς την «Θετική στάση» των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ($p=0.615$). Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και σχετικά με την «Αποστασιοποίηση», όπου (με $p=1.000$) επίσης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων.

CIS -Caregiver Interaction Scale		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	3,9781	,05069	,00517	,615
	Πειραματική	3,9750	,05429	,00554	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	1,0000 ^b	,00000	,00000	1,000
	Πειραματική	1,0000 ^b	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Ελέγχου	1,7865	,08870	,00905	1,000
	Πειραματική	1,7865	,08870	,00905	
Επιτρεπτικότητα	Ελέγχου	2,2500 ^b	,00000	,00000	,615
	Πειραματική	2,2500 ^b	,00000	,00000	

a. Θέσεις = 4/θέσιο-6/θέσιο

Πίνακας 48: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου με βάση την κλίμακα CIS στα 4/θέσια-6/θέσια

Στην περίπτωση των 7/θέσιων ή και μεγαλύτερων σχολείων, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με την «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά» ($p=0.338$). Αντίθετα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των ομάδων ως προς την «Αποστασιοποίηση» ($p=0,027$) και ειδικότερα στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή στις παρατηρήσεις των ερευνητών φαίνεται να έχει η ομάδα ελέγχου.

CIS -Caregiver Interaction Scale		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι	Ελέγχου	3,9776	,05058	,00383	,338

στα παιδιά	Πειραματική	3,9736	,04799	,00364	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	1,0000 ^b	,00000	,00000	
	Πειραματική	1,0000 ^b	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Ελέγχου	1,7701	,07808	,00592	,027
	Πειραματική	1,7859	,08794	,00667	
Επιτρεπτικότητα	Ελέγχου	2,2500 ^b	,00000	,00000	,338
	Πειραματική	2,2500 ^b	,00000	,00000	
a. Θέσεις = 7/θέσιο και άνω					

Πίνακας 49: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου με βάση την κλίμακα CIS στα 7/θεσια- και άνω

Και στις δύο περιπτώσεις τύπου σχολείων με βάση τον αριθμό των θέσεων τους, τόσο ως προς την «Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά» όσο και ως προς την «Επιτρεπτικότητα» οι καταγραφές των ερευνητών φαίνονται να είναι πανομοιότυπες. Αναλυτικότερα, για την «Αρνητική στάση» η μέση καταγραφή είναι Μ.τ.: 1,000 δηλαδή (*Καθόλου*) και για την «Επιτρεπτικότητα» η μέση καταγραφή είναι Μ.τ.: 2,2500 (*Κάπως*).

Κλείδα παρατήρησης

Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου δεν υπάρχει στις καταγραφές των ερευνητών ως προς και τις 8 διαστάσεις της κλείδας παρατήρησης και για τις δύο περιπτώσεις τύπου σχολείων, 4/θέσια-6/θέσια και 7/θέσια και άνω.

Κλείδα παρατήρησης		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	3,1641	,83908	,08564	,586
	Ελέγχου	3,1523	,82979	,08469	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	12,9167	6,07613	,62014	,187
	Ελέγχου	12,7917	6,14888	,62757	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	12,9167	6,07613	,62014	,187
	Ελέγχου	12,7917	6,14888	,62757	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησ και Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	31,6458	1,58930	,16221	,612
	Ελέγχου	31,7083	1,97306	,20138	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,0539	,56850	,05802	,536
	Ελέγχου	9,0478	,57529	,05872	

Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	1,9167	1,28691	,13134	,103
	Ελέγχου	1,8333	1,32718	,13545	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	Πειραματική	3,8168	,61316	,06258	,704
	Ελέγχου	3,8116	,61737	,06301	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	Πειραματική	2,0625	,70863	,07232	,861
	Ελέγχου	2,0563	,70648	,07211	
a. Θέσεις = 4/θέσιο-6/θέσιο					

Πίνακας 50: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στη με βάση την Κλείδα Παρατήρησης στα 4/θεσια-6/θέσια

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	3,1494	,84209	,06384	,320
	Ελέγχου	3,1351	,85262	,06464	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	12,6149	6,42754	,48727	,059
	Ελέγχου	12,4885	6,48853	,49189	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	12,6149	6,42754	,48727	,059
	Ελέγχου	12,4885	6,48853	,49189	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	31,6954	1,62860	,12346	,601
	Ελέγχου	31,6724	1,53632	,11647	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,0331	,57668	,04372	,053
	Ελέγχου	9,0483	,57485	,04358	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	1,9483	1,29144	,09790	,416
	Ελέγχου	1,9253	1,29031	,09782	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	Πειραματική	3,8257	,61664	,04675	,872
	Ελέγχου	3,8242	,62175	,04714	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	Πειραματική	2,0552	,74380	,05639	,878
	Ελέγχου	2,0586	,74276	,05631	
a. Θέσεις = 7/θέσιο και άνω					

Πίνακας 51: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου στη με βάση την Κλείδα Παρατήρησης στα 7/θεσια-και άνω

✚ Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Στις καταγραφές των ερευνητών στην λίστα ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στα 4/θέσια-6/θέσια σχολεία, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, και για τις τρεις διαστάσεις της.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	4,1875	1,14536	,11690	,240
	Ελέγχου	4,1042	1,19190	,12165	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	2,9167	2,21795	,22637	,741
	Ελέγχου	2,9271	2,19207	,22373	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	10,3646	4,87986	,49805	,229
	Ελέγχου	10,2500	4,94815	,50502	
a. Θέσεις = 4/θέσιο-6/θέσιο					

Πίνακας 52: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου με βάση τη Λίστα Ελέγχου στα 4/θέσια-6/θέσια

Στα 7/θέσια και μεγαλύτερα σχολεία παρατηρείται οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας «Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος» ($p=0.049$) και ειδικότερα, καλύτερες καταγραφές να έχουν γίνει για την πειραματική ομάδα. Αντίθετα, στις άλλες δύο διαστάσεις, «Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος» και «Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος», δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	4,0747	1,22127	,09258	,790
	Ελέγχου	4,0632	1,23135	,09335	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	2,8908	2,33462	,17699	,049
	Ελέγχου	2,8391	2,35258	,17835	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	10,2241	5,06619	,38407	,262
	Ελέγχου	10,1552	5,07903	,38504	
a. Θέσεις = 7/θέσιο και άνω					

Πίνακας 53: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου με βάση τη Λίστα Ελέγχου στα 7/θέσια-και άνω

✚ Κλίμακας αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Και στην περίπτωση 4/θέσιου-6/θέσιου σχολείου και στην περίπτωση 7/θέσιου ή μεγαλύτερου σχολείου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες μόνο ως προς την διάσταση «Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες» ($p < 0.001$ και στις δύο περιπτώσεις), και συγκεκριμένα, μεγαλύτερες μέσες καταγραφές σημειώθηκαν στην περίπτωση των πειραματικών ομάδων. Σε καμία άλλη διάσταση δεν υπήρξε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	Πειραματική	1,0174	,07445	,00760	,417
	Ελέγχου	1,0243	,08712	,00889	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	Πειραματική	2,1844	,50499	,05154	,762
	Ελέγχου	2,1750	,48580	,04958	
Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Πειραματική	1,7813	,62329	,06361	,633
	Ελέγχου	1,9757	,77118	,07871	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Πειραματική	1,9444	,74562	,07610	,499
	Ελέγχου	1,3385	,37166	,03793	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Πειραματική	1,3307	,37080	,03784	,664
	Ελέγχου	2,0938	,88351	,09017	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Πειραματική	2,0625	,88034	,08985	,633
	Ελέγχου	1,4922	,44196	,04511	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Πειραματική	1,4974	,45087	,04602	,820
	Ελέγχου	1,8438	,83764	,08549	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Πειραματική	1,8229	,83344	,08506	,708
	Ελέγχου	1,2229	,18552	,01893	
Πεδίο 3 Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Πειραματική	1,2083	,17869	,01824	,320
	Ελέγχου	1,0000 ^b	,00000	,00000	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Πειραματική	1,0000 ^b	,00000	,00000	
	Ελέγχου	2,0313	,80070	,08172	

Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Πειραματική	1,9896	,76770	,07835	,260
	Ελέγχου	1,9167	,74221	,07575	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Πειραματική	1,8854	,70889	,07235	,426
	Ελέγχου	1,9896	,83659	,08538	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Πειραματική	1,9740	,83152	,08487	,769
	Ελέγχου	2,0868	1,06978	,10918	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Πειραματική	2,0313	1,05418	,10759	,208
	Ελέγχου	1,7135	,72455	,07395	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Πειραματική	1,6667	,73150	,07466	,151
	Ελέγχου	2,2604	,56652	,05782	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Πειραματική	2,2465	,57072	,05825	,602
	Ελέγχου	2,7396	,50523	,05156	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Πειραματική	2,7104	,49577	,05060	,235
	Ελέγχου	2,0938	,88351	,09017	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Πειραματική	2,0625	,88034	,08985	,633
	Ελέγχου	1,8625	,36397	,03715	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Πειραματική	1,9896	,76770	,07835	,440
	Ελέγχου	1,9167	,74221	,07575	
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Πειραματική	1,8479	,35392	,03612	,417
	Ελέγχου	3,3750	,48666	,04967	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Πειραματική	3,3542	,48077	,04907	,708
	Ελέγχου	1,4219	,41882	,04275	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	Πειραματική	1,4115	,41672	,04253	,000
	Ελέγχου	2,3261	,83293	,12281	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	Πειραματική	1,6739	,36844	,05432	,441
	Ελέγχου	2,1042	,88531	,09036	
a. Θέσεις = 4/θέσιο-6/θέσιο					

Πίνακας 54: Σύγκριση πειραματικών και ομάδων ελέγχου με βάση την κλίμακα ACEI στα 4/θέσια-6/θέσια

8.5.2 Πειραματικές τάξεις πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Οι καταγραφές στα Νηπιαγωγεία πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

✚ Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Σχετικά με την κλίμακα αλληλεπίδρασης παιδαγωγού, στις ενδιάμεσες μετρήσεις φαίνεται μια οριακή στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις διαστάσεις της.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	pre	3,6783	,04126	,00756	0,057
	mid	3,7654	,04986	,00659	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	pre	1,2321	,02368	,01064	0,051
	mid	1,1703	,01635	,01042	
Αποστασιοποίηση	pre	1,7772	,07867	,01160	0,058
	mid	1,6998	,06952	,01054	
Επιτρεπτικότητα	pre	2,0410	,00530	,00123	0,059
	mid	2,1000	,00000	,00000	

Πίνακας 55: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την κλίμακα CIS

Στα νηπιαγωγεία, οι στατιστικές διαφορές, πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή, δεν είναι πολύ υψηλές, με τον δείκτη σημαντικότητας να είναι οριακά $p = < 0,005$. Συγκεκριμένα, οριακές διαφορές $p = 0,04$ παρατηρούνται στην «Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά» και στην «Επιτρεπτικότητα» με στατιστικά υψηλότερες τιμές στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή. Στις άλλες δύο κατηγορίες, επίσης, οι τιμές είναι μεγαλύτερες για τις τάξεις με την πειραματική εφαρμογή.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Με πειραματική εφαρμογή	3,9739	,05348	,00788	0,05
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,6783	,04126	,00756	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	,00000	,00000	0,04

	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,2321	,02368	,01064	
Αποστασιοποίηση	Με πειραματική εφαρμογή	1,5609	,05372	,01037	0,04
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,7772	,07867	,01160	
Επιτρεπτικότητα	Με πειραματική εφαρμογή	2,2500	,00000	,00000	0,04
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0410	,00530	,00123	

Πίνακας 56: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και Χωρίς πειραματική εφαρμογή με βάση την κλίμακα CIS

Κλείδα παρατήρησης

Όσον αφορά την κλείδα παρατήρησης, στις ενδιάμεσες μετρήσεις έχουν σημαντική αύξηση των μέσων τιμών των κατηγοριών της και στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας είναι σε όλες τις διαστάσεις $p,0,005$.

Κλείδα παρατήρησης		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	pre	2,3913	,22914	,03379	,000
	mid	2,7354	,26542	,05326	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	pre	7,4565	1,76013	,25952	,000
	mid	9,6320	4,68562	,67134	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	pre	6,4325	1,52368	,22679	,000
	mid	8,8250	3,53646	,64527	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι Μαθησιακό Περιβάλλον	pre	3,6739	,63436	,09353	,000
	mid	22,3658	1,20150	,15352	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	pre	8,7967	,15325	,02259	,002
	mid	8,9010	,60321	,08531	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	pre	2,8174	,29762	,04388	,001
	mid	2,3314	,23650	0,391	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι μαθητής	pre	1,6522	,94792	,13976	,000
	mid	2,3256	,76679	,11982	
Διαφοροποιημένη	pre	2,0739	,79371	,11703	,000

Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	mid	2,8830	,79841	,01476	
--	-----	--------	--------	--------	--

Πίνακας 57: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την Κλείδα παρατήρησης

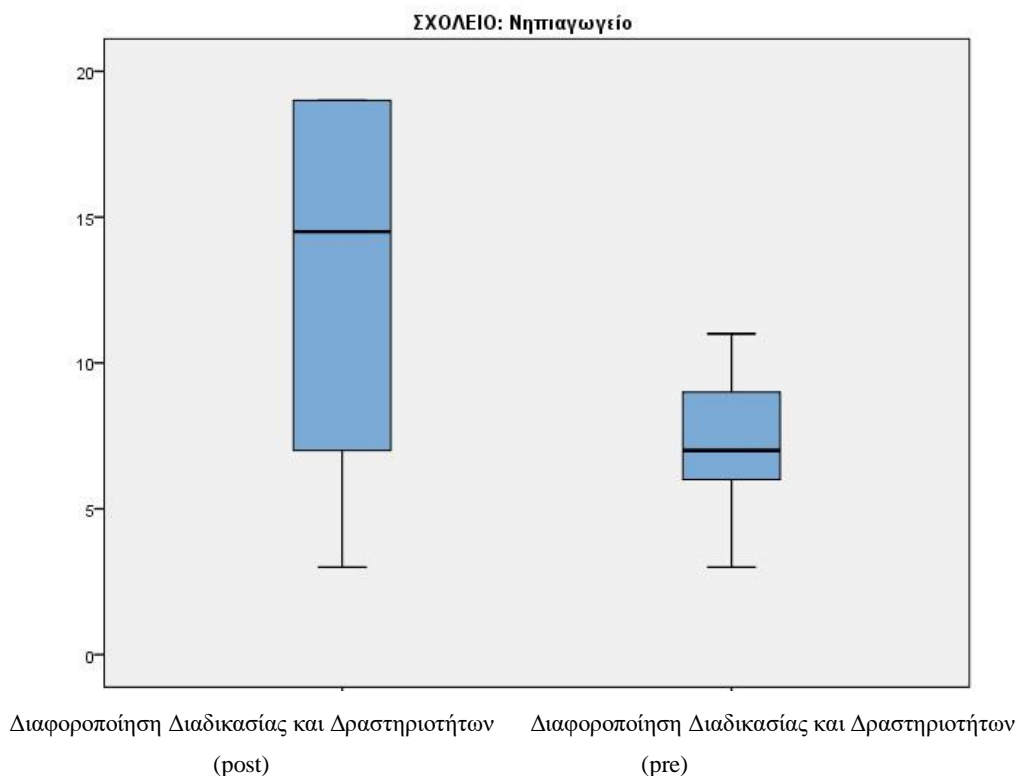
Στις μετρήσεις στην αρχή και στο τέλος της πειραματικής πειραματική εφαρμογής, παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις 8 διαστάσεις της, με τιμές υψηλότερες να παρουσιάζονται στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή. Σε όλες τις διαστάσεις ο δείκτης σημαντικότητας $p < 0,001$ υποδηλώνει αξιοσημείωτες διαφορές. Συγκεντρωτικά οι καταγραφές ανά κατηγορία της κλείδας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Με πειραματική εφαρμογή	3,0978	,79141	,11669	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,3913	,22914	,03379	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Με πειραματική εφαρμογή	12,8913	6,33589	,93418	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	7,4565	1,76013	,25952	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Με πειραματική εφαρμογή	10,7933	6,03569	,82318	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	6,4325	1,52368	,22679	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	Με πειραματική εφαρμογή	31,6957	1,60374	,23646	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,6739	,63436	,09353	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Με πειραματική εφαρμογή	9,0115	,63459	,09357	,001
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	8,7967	,15325	,02259	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Με πειραματική εφαρμογή	1,9130	1,31362	,19368	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,8174	,29762	,04388	

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	Με πειραματική εφαρμογή	3,8678	,59876	,08828	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,6522	,94792	,13976	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	Με πειραματική εφαρμογή	3,3116	,15334	,02261	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0739	,79371	,11703	

Πίνακας 58: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και Χωρίς πειραματική εφαρμογή με βάση την Κλείδα Παρατήρησης

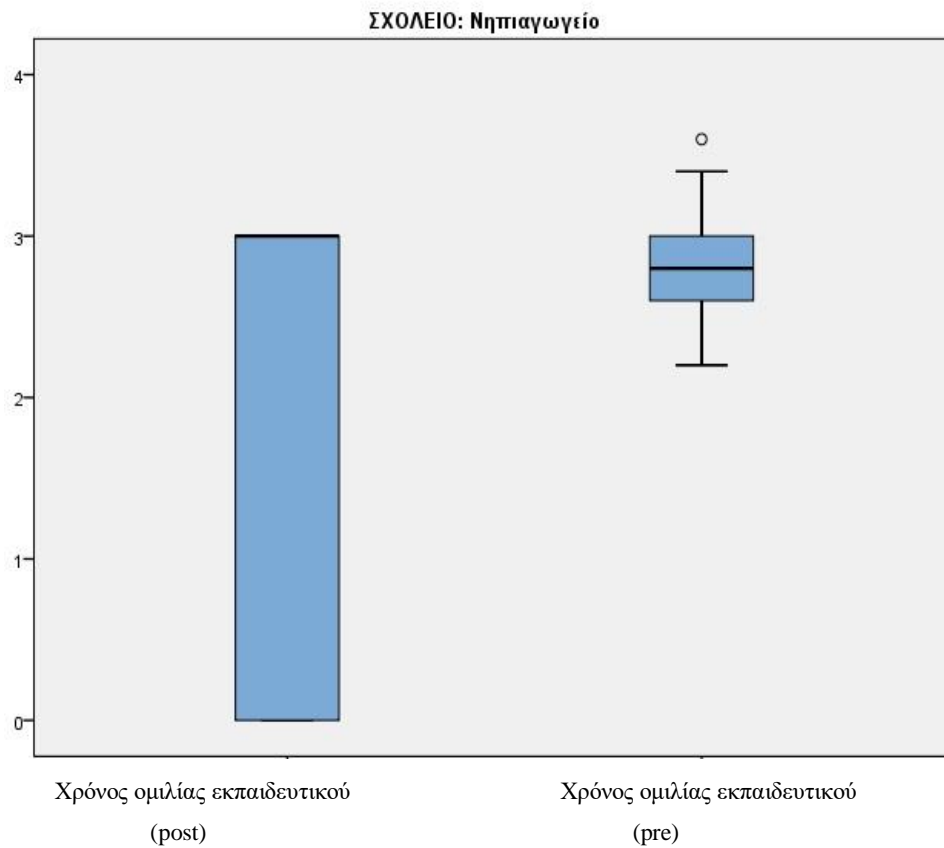
Ερευνητικά προέκυψε ότι στο νηπιαγωγείο, στις πειραματικές τάξεις, στη «*Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων*», υπήρξε σημαντική αύξηση τις μέσες τιμές, όπου αρχικά ήταν Μ.τ : 7,4565 ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή η μέση τιμή ήταν Μ.τ.: 12,8913. Παρακάτω παρουσιάζεται και η διαγραμματική απεικόνιση των κατανομών των μέσω τιμών της συγκεκριμένης κατηγορίας του ερωτηματολογίου (Σχήμα 13).



Σ

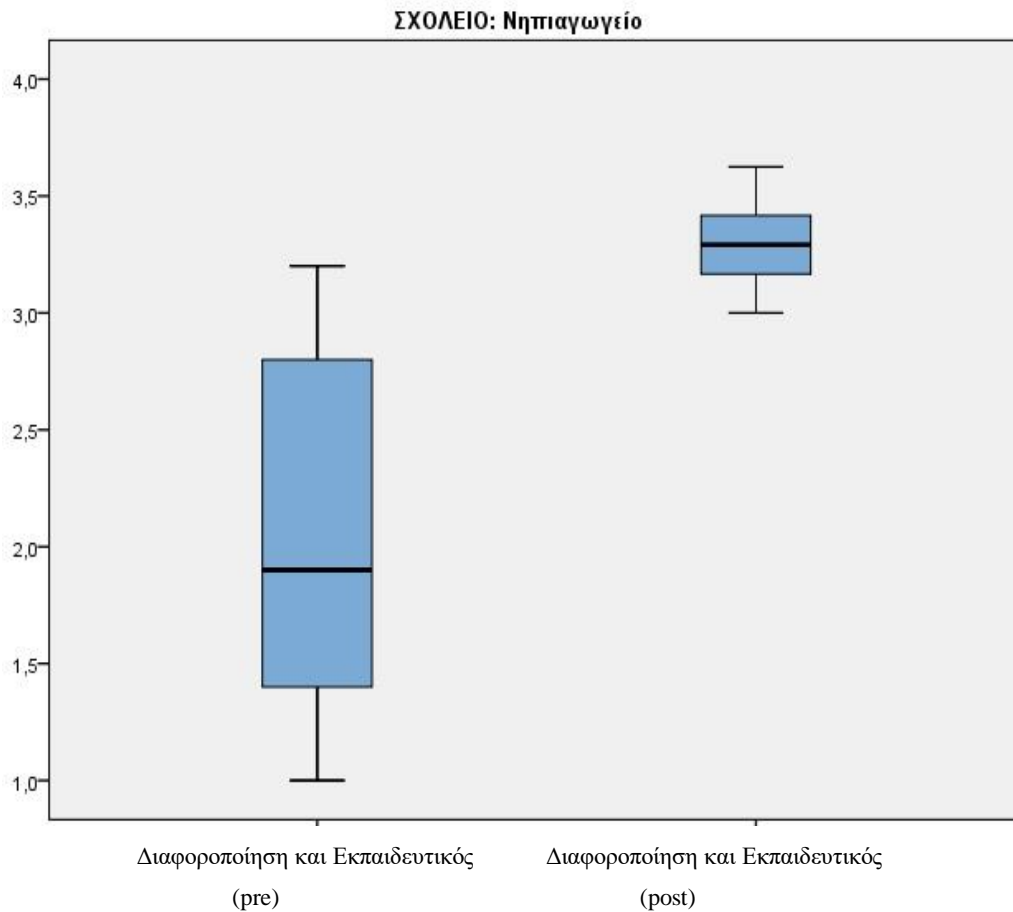
Σχήμα 14: Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις καταγραφές των ερευνητών για τη Διαφοροποίηση της Διαδικασίας και των Δραστηριοτήτων

Από τις παρατηρήσεις και καταγραφές των ερευνητών στην κλείδα παρατήρησης, διαπιστώθηκε ότι ο «Χρόνος ομιλίας του/της εκπαιδευτικού» κατά τη διδασκαλία, στις πειραματικές τάξεις, μειώθηκε σημαντικά με τις μέσες τιμές να αποδεικνύουν τη μεταξύ τους διαφοροποίηση [Μ.τ.: 2,8174 (pre)- Μ.τ.: 1,9130 (post)] η οποία και αποτυπώνεται σχηματικά παρακάτω.



Σχήμα 15: Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις καταγραφές των ερευνητών για το Χρόνο ομιλίας του/της Εκπαιδευτικού

Επίσης, μέσω των καταγραφών των ερευνητών προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των πειραματικών τάξεων, στην κατηγορία «*Διαφοροποίηση και Εκπαιδευτικός*». Με τις μέσες τιμές αρχικά να είναι Μ.τ.: 2,0739 και μετά την πειραματική εφαρμογή Μ.τ.: 3,3116.



Σχήμα 16: Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις καταγραφές των ερευνητών για τη Διαφοροποίηση και το ρόλο του Εκπαιδευτικού

✚ Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Σε ότι αφορά τη Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, στην ενδιάμεση μέτρηση, παρατηρείται ότι στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις διαστάσεις της με $p < 0,001$ σε σχέση με τις πειραματικές τάξεις πριν την πειραματική εφαρμογή.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	pre	2,8913	1,13975	,16805	,000
	mid	3,4065	1,13658	,16535	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	pre	,8696	,77771	,11467	,000
	mid	2,3012	1,15232	,22653	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	pre	7,4962	2,8598	,46265	,000
	mid	5,0000	1,52023	,22415	

Πίνακας 59: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση τη Κλείδα Λίστα Ελέγχου

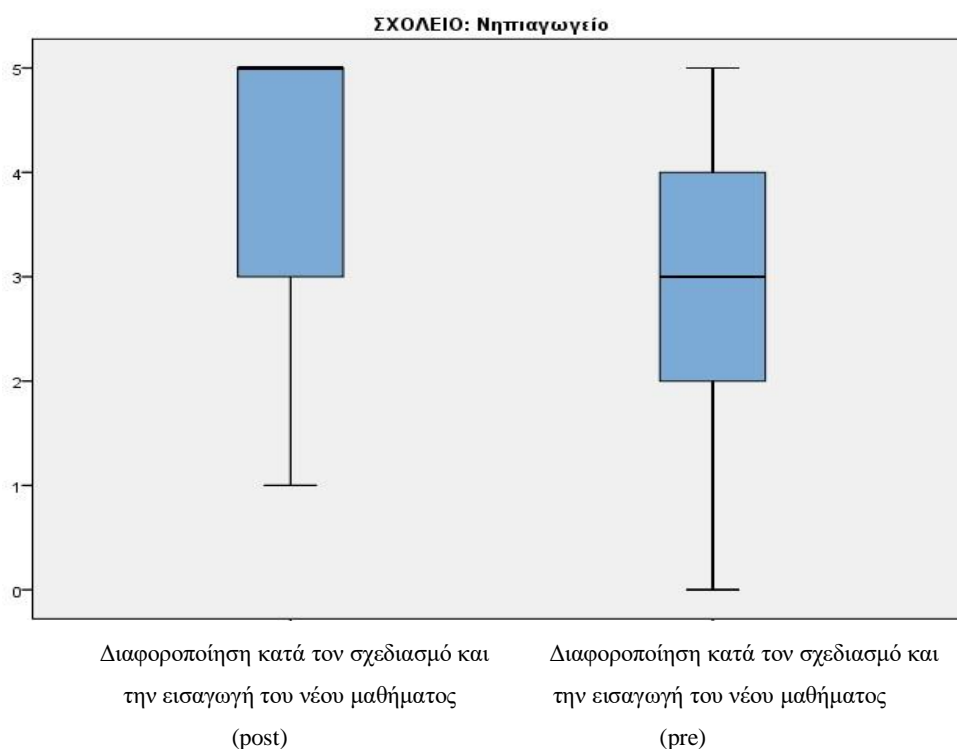
Στατιστικά σημαντική διαφορά με $p < 0,001$ και τιμές σαφώς υψηλότερες για όλες τις διαστάσεις, στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή από αυτές χωρίς, παρατηρήθηκαν στις μετρήσεις στην αρχή και στο τέλος της εφαρμογής.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Με πειραματική εφαρμογή	4,0870	1,13188	,16689	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,8913	1,13975	,16805	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Με πειραματική εφαρμογή	3,0435	2,24060	,33036	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	,8696	,77771	,11467	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Με πειραματική εφαρμογή	10,3913	4,94628	,72929	,000

	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	5,0000	1,52023	,22415	
--	----------------------------	--------	---------	--------	--

Πίνακας 60: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και Χωρίς πειραματική εφαρμογή με βάση τη Λίστα Ελέγχου

Σύμφωνα με τις καταγραφές στη Λίστα ποιοτικών χαρακτηριστικών, οι μέσες τιμές, στις πειραματικές τάξεις, μετά την πειραματική εφαρμογή, στην κατηγορία «*Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος*», αυξήθηκαν από Μ.τ.:2,8913 σε Μτ.:4,0870. Παρακάτω παρουσιάζονται σχηματικά οι κατανομές των τιμών πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή.



Σχήμα 17: Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις καταγραφές των ερευνητών για τη Διαφοροποίηση στο σχεδιασμό και στην εισαγωγή του νέου μαθήματος

🚩 Κλίμακα αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Τέλος όσον αφορά την Κλίμακα αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment), στις ενδιάμεσες μετρήσεις στις περισσότερες διαστάσεις της σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στις διαστάσεις το «*Περιβάλλον και φυσικός χώρος*»,

«Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις», «Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες» και «Παροχή υπηρεσιών» δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αν και στην ενδιάμεση μέτρηση οι τιμές φαίνονται σταδιακά να διαφοροποιούνται.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	pre	1,0290	,06873	,01013	0,560
	mid	1,0193	,08965	,01253	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	pre	2,2000	,38792	,05719	0,01
	mid	2,0103	,39530	,06582	
Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	pre	1,8152	,56722	,08363	0,02
	mid	1,7325	,59863	,07652	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	pre	2,0000	,74171	,10936	0,032
	mid	1,9036	,83663	,10953	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	pre	1,2989	,24555	,03620	0,05
	mid	1,2202	,23053	,03782	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	pre	2,1304	,84098	,12400	0,00
	mid	1,9001	,84256	,12357	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	pre	1,7598	,37867	,05583	0,00
	mid	1,5236	,39678	,05690	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	pre	1,8696	,58359	,08605	0,00
	mid	1,5330	,56701	,08912	
Πεδίο 3 Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Γνώση και επίδοση</i>	pre	1,1565	,16820	,02480	,006
	mid	1,1263	,16939	,02469	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	pre	1,1465	,15920	,02360	,006
	mid	1,3210	,14362	,02478	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	pre	1,9891	,00000	,00000	0,005
	mid	1,5692	,02365	,04632	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	pre	1,9348	,61826	,09116	0,008
	mid	1,7632	,69582	,09568	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	pre	2,1304	,71467	,10537	0,003
	mid	1,8032	,79535	,11662	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και</i>	pre	1,9565	,84098	,12400	0,64

<i>συμπεριφορές</i>	mid	1,8562	,85921	,12535	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	pre	1,6196	,65102	,09599	0,026
	mid	1,4253	,65965	,09684	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	pre	2,3116	,46832	,06905	0,00
	mid	1,7562	,49652	,07562	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	pre	2,7000	,40667	,05996	0,00
	mid	2,3051	,42652	,06202	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	pre	2,4348	,32195	,04747	0,05
	mid	2,3620	,59562	,09863	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	pre	1,8652	,84098	,12400	0,549
	mid				
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	pre	3,3261	,28161	,04152	0,00
	mid	2,5624	,35962	,05616	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	pre	3,0652	,24964	,03681	0,00
	mid	2,4625	,35636	,04862	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	pre	2,3186	,29180	,04302	0,00
	mid	1,8336	,36952	,05636	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	pre	2,1522	,58995	,08698	0,082
	mid	2,0102	,65975	,10263	

Πίνακας 61: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την κλίμακα αξιολόγησης ACEI

Στην Κλίμακα αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment), πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή, στις περισσότερες διαστάσεις της παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές με $p < 0,001$ και τιμές χαμηλότερες, δεδομένης της αντίστροφης αξιολογικής κλίμακας, όπου 1=Εξαιρετικός και 5=Ανεπαρκής, στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή. Ωστόσο, σε τέσσερις διαστάσεις το «Περιβάλλον και φυσικός χώρος» δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με το δείκτη σημαντικότητας $p = 0,420$, στη διάσταση «Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις» δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με το δείκτη σημαντικότητας $p = 0,392$, όπως επίσης, στη διάσταση

«Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες» με $p=0,549$ και τέλος, στη διάσταση «Παροχή υπηρεσιών» με $p=0,079$.

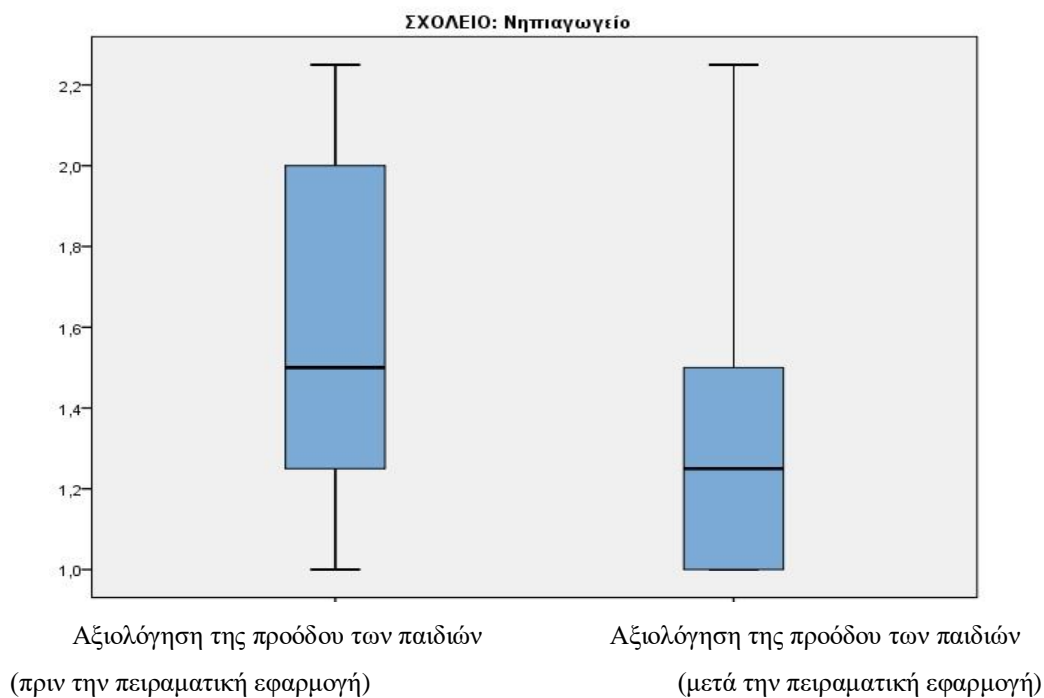
Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος					
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,0145	,09496	,01400	0,420
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,0290	,06873	,01013	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,8587	,48717	,07183	0,01
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,2000	,38792	,05719	
Πεδίο 2		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική					
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,4783	,60881	,08976	0,011
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,8152	,56722	,08363	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,6449	,73703	,10867	0,032
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0000	,74171	,10936	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,1141	,34408	,05073	0,02
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,2989	,24555	,03620	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,6826	,85916	,12668	0,00
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,1304	,84098	,12400	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,2989	,44154	,06510	0,00
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,7598	,37867	,05583	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,2826	,88465	,13043	0,00
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,8696	,58359	,08605	
Πεδίο 3		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας					

<i>Γνώση και επίδοση</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	,00000	,00000	,001
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,1565	,16820	,02480	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	,00000	,00000	,001
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,1465	,15920	,02360	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	,74899	,11043	,001
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,9891	,00000	,00000	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,5326	,71187	,10496	0,008
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,9348	,61826	,09116	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,5761	,85916	,12668	0,003
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,1304	,71467	,10537	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,7826	1,03901	,15319	0,392
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,9565	,84098	,12400	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,3043	,66820	,09852	0,026
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,6196	,65102	,09599	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,2391	,54615	,08053	0,00
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,3116	,46832	,06905	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,9928	,45753	,06746	0,00
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,7000	,40667	,05996	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Με πειραματική εφαρμογή	2,1304	,85916	,12668	0,033
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,4348	,32195	,04747	

<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,7826	,35791	,05277	0,549
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,8652	,84098	,12400	
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,6261	,47396	,06988	0,00
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,3261	,28161	,04152	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,4348	,44233	,06522	0,00
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,0652	,24964	,03681	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,1413	,76645	,11301	0,00
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,3188	,29180	,04302	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,8696	,84241	,12421	0,079
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,1522	,58995	,08698	

Πίνακας 62: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και Χωρίς πειραματική εφαρμογή με βάση την κλίμακα ACEI

Μετά την πειραματική εφαρμογή σημειώθηκε «*Διαφοροποίηση στην αξιολόγηση*» της προόδου των νηπίων με τις Μ.τ.: 1,2989 από Μ.τ.: 1,7598 που ήταν πριν. Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν σε καλύτερο επίπεδο την ατομική πρόοδο του κάθε παιδιού, τα παιδιά ενεπλάκησαν σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης και οι ατομικές μαθησιακές διαδικασίες και τα επιτεύγματα κάθε παιδιού παρακολούθηθηκαν συστηματικά, όπως φαίνεται και σχηματικά παρακάτω.



Σχήμα 18: Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις καταγραφές των ερευνητών για την Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών

Οι καταγραφές στα Δημοτικά Σχολεία στις πειραματικές τάξεις πριν και μετά πειραματική την εφαρμογή

✚ Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Στην κλίμακα αλληλεπίδρασης παιδαγωγού, στις ενδιάμεσες μετρήσεις, στα δημοτικά σχολεία, οι στατιστικές διαφορές δεν είναι πολύ υψηλές, με τον δείκτη σημαντικότητας να μην είναι στατιστικά σημαντικός σε πολλές διαστάσεις. Ωστόσο, οι τιμές που καταγράφονται φαίνεται να έχουν αυξητική τάση.

CIS -Caregiver Interaction Scale		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	pre	3,6775	,04126	,00756	0,005
	mid	3,7936	,09521	,00658	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	pre	1,2432	,02524	,01075	0,068
	mid	1,2000	,0000	,0000	

Αποστασιοποίηση	pre	1,7854	,05363	,01029	0,057
	mid	1,6025	0,6583	,01088	
Επιτρεπτικότητα	pre	2,0310	,00632	,03023	0,059
	mid	2,1236	,00463	,02535	

Πίνακας 63: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την κλίμακα CIS

Σχετικά με την κλίμακα αλληλεπίδρασης παιδαγωγού, στα δημοτικά σχολεία, στις μετρήσεις στην αρχή και στο τέλος παρατηρείται ότι οι στατιστικές διαφορές δεν είναι πολύ υψηλές, με τον δείκτη σημαντικότητας να είναι οριακά $p = < 0,005$. Συγκεκριμένα, οριακές διαφορές $p = 0,005$ παρατηρούνται στην «*Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά*», στην «*Αποστασιοποίηση*» και στην «*Επιτρεπτικότητα*» με στατιστικά υψηλότερες τιμές στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή. Στις άλλες δύο κατηγορίες, επίσης, οι τιμές είναι μεγαλύτερες για τις τάξεις με την πειραματική εφαρμογή.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Με πειραματική εφαρμογή	3,9773	110	,05360	0,003
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,6775	,04126	,00756	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	,00000	,00000	0,005
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,2432	,02524	,01075	
Αποστασιοποίηση	Με πειραματική εφαρμογή	1,5609	,07867	,01160	0,005
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,7854	,05363	,01029	
Επιτρεπτικότητα	Με πειραματική εφαρμογή	2,2420	,00000	,00000	0,005
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0310	,00632	,03023	

Πίνακας 64: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και Χωρίς πειραματική εφαρμογή με βάση την κλίμακα CIS

✚ Κλείδα παρατήρησης

Στην κλείδα παρατήρησης παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις 8 διαστάσεις της, στις ενδιάμεσες μετρήσεις με τον δείκτη σημαντικότητας $p < 0,001$.

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	pre	2,3034	,34095	,03251	,000
	mid	2,7626	,65922	,06589	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	pre	6,3364	1,76239	,16804	,000
	mid	8,6523	3,2556	,36592	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	pre	6,2540	1,2639	,15931	,000
	mid	8,6240	3,3458	,25645	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	pre	3,3545	1,03681	,09886	,000
	mid	24,5632	1,3012	,11263	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	pre	8,4572	,14598	,01392	,000
	mid	8,6952	,25530	,03252	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	pre	2,8400	,30865	,02943	,000
	mid	2,3253	,96533	,098632	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	pre	1,7818	1,03500	,09868	,000
	mid	2,4064	,92253	,09863	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	pre	2,0545	,81225	,07744	,000
	mid	2,6352	,12659	,04632	

Πίνακας 65: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την Κλείδα Παρατήρησης

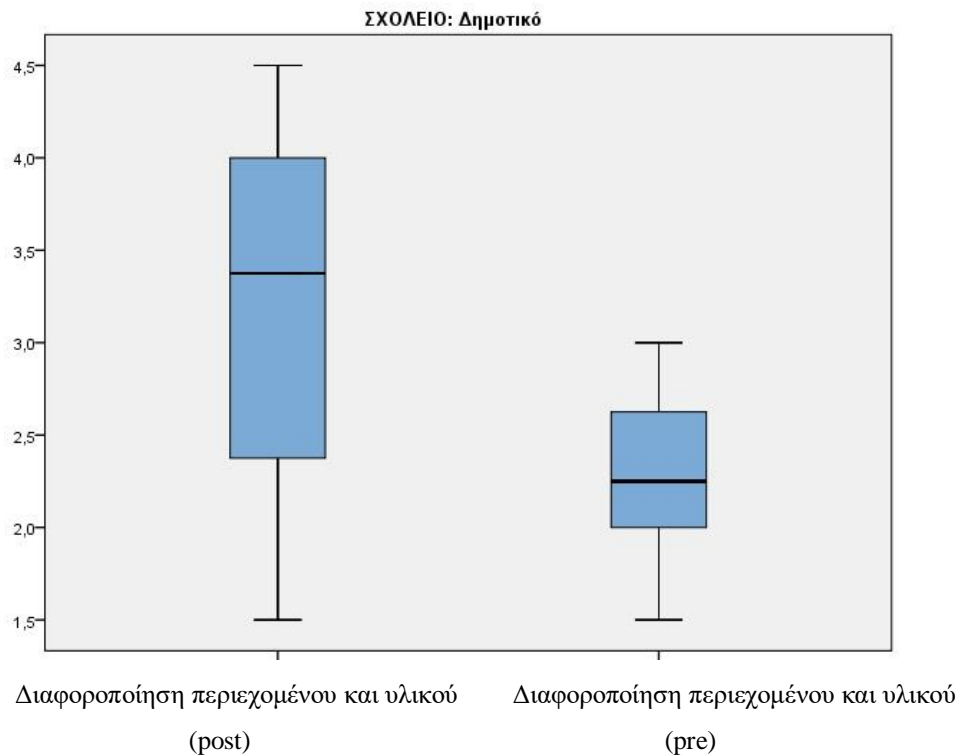
Σχετικά με την κλείδα παρατήρησης παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις 8 διαστάσεις της, με τιμές υψηλότερες να παρουσιάζονται στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή. Σε όλες τις διαστάσεις ο δείκτης σημαντικότητας $p < 0,001$ υποδηλώνει αξιοσημείωτες διαφορές.

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Με πειραματική εφαρμογή	3,1545	,92477	,08817	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,3034	,34095	,03251	

Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Με πειραματική εφαρμογή	12,5455	6,57998	,62738	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	6,3364	1,76239	,16804	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Με πειραματική εφαρμογή	10,5345	6,4498	,53614	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	6,2540	1,2639	,15931	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	Με πειραματική εφαρμογή	31,7545	1,59809	,15237	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,3545	1,03681	,09886	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Με πειραματική εφαρμογή	9,0519	,56471	,05384	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	8,4572	,14598	,01392	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Με πειραματική εφαρμογή	1,9182	1,31423	,12531	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,8400	,30865	,02943	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	Με πειραματική εφαρμογή	3,8102	,63684	,06072	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,7818	1,03500	,09868	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	Με πειραματική εφαρμογή	3,1989	,15277	,01457	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0545	,81225	,07744	

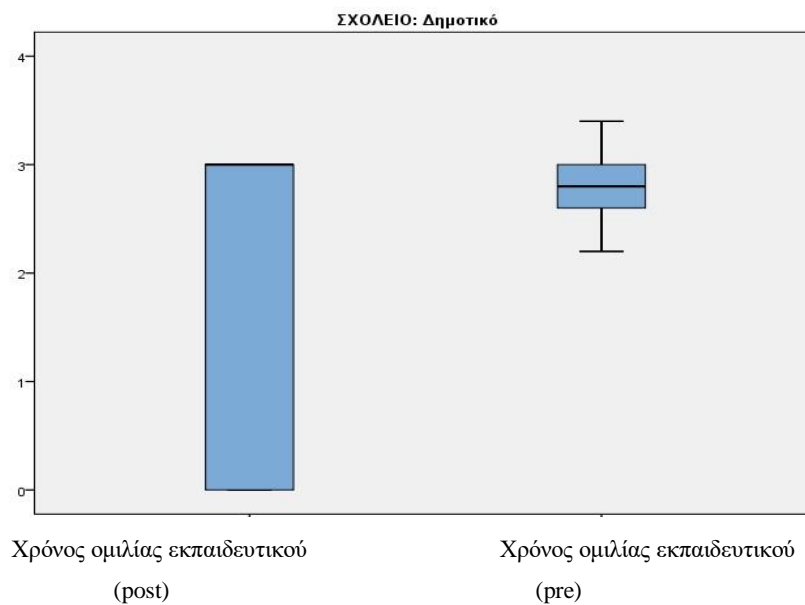
Πίνακας 66: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και Χωρίς πειραματική εφαρμογή με βάση την Κλείδα Παρατήρησης

Από την έρευνα προέκυψε ότι μετά την πειραματική εφαρμογή η «*Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού*» αυξήθηκε. Συγκεκριμένα, πριν την πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές τάξεις η μέση τιμή ήταν Μ.τ: 2,3034 (*σπάνια*) ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή σημείωσε αύξηση σε Μ.τ: 3,1545 (*μερικές φορές*), όπως παρουσιάζεται και σχηματικά παρακάτω.



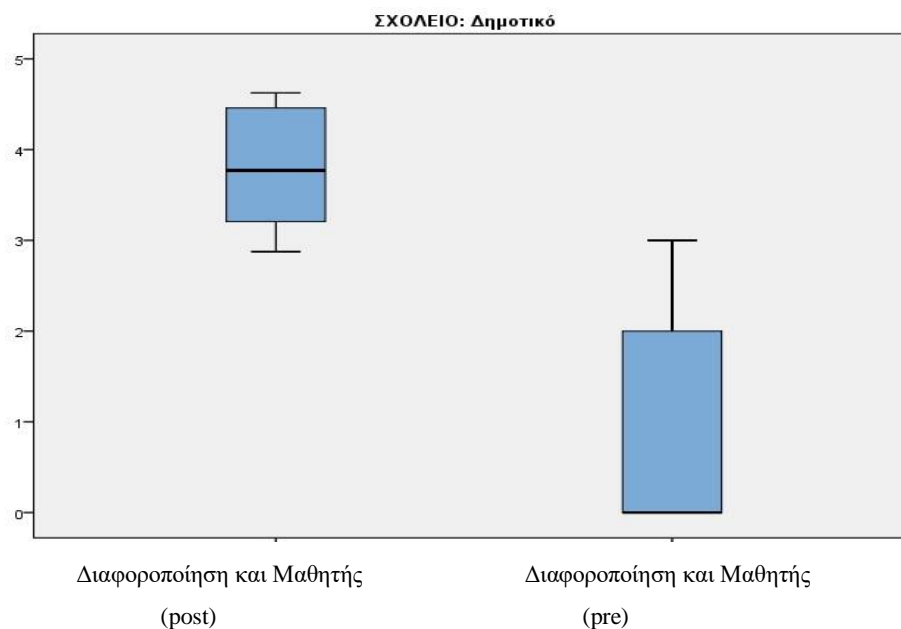
Σχήμα 19: Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις καταγραφές των ερευνητών για τη Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού

Στις πειραματικές τάξεις, με την πειραματική εφαρμογή παρατηρήθηκε, από τις καταγραφές των ερευνητών ότι μειώθηκε ο «*Χρόνος ομιλίας του/της εκπαιδευτικού*». Οι μέσες τιμές πριν την εφαρμογή σημειώνονται σε Μ.τ.: 2,8400 και μετά σε Μ.τ.: 1,9182. Παρακάτω παρουσιάζεται και σχηματικά η μείωση που καταγράφηκε στις μέσες τιμές με την πειραματική εφαρμογή.



Σχήμα 20: Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις καταγραφές των ερευνητών για τον χρόνο ομιλίας του /της εκπαιδευτικού

Καταγράφηκε, από τους ερευνητές, σημαντική αύξηση στις μέσες τιμές που αναφέρονται στην κατηγορία Διαφοροποίηση και Μαθητής [Μ.τ.: 1,7818 (pre)- Μ.τ.: 3,8102 (post)] και παρακάτω παρουσιάζεται η σχηματική απεικόνιση.



Σχήμα 21: Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις καταγραφές των ερευνητών για τη Διαφοροποίηση στον άξονα του Μαθητή

✚ Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Όσον αφορά τη Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης παρατηρείται ότι, τόσο στις ενδιάμεσες καταγραφές όσο και στις καταγραφές πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή, στις πειραματικές τάξεις στατιστικά σημαντικές διαφορές με $p < 0,001$ και τιμές σαφώς υψηλότερες για τις τάξεις με την ενδιάμεση και τελική πειραματική εφαρμογή.

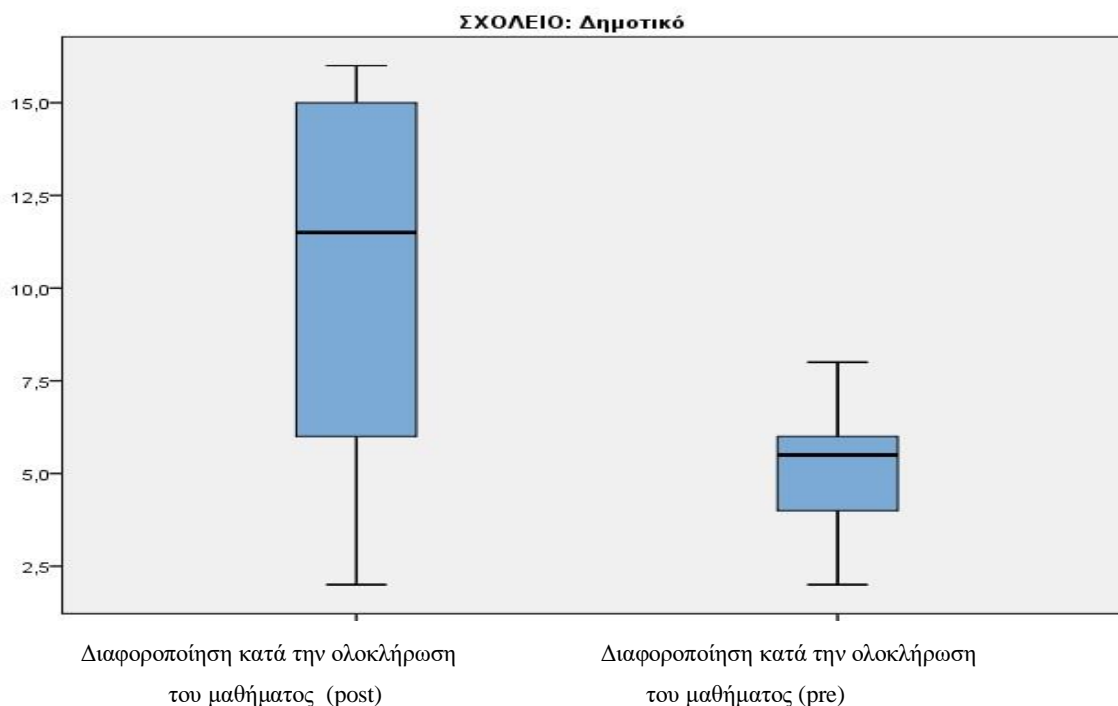
Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	pre	3,2182	1,13640	,10835	,000
	mid	3,7256	1,18356	,11020	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	pre	,6545	,72234	,06887	,000
	mid	1,2066	1,3564	,14253	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	pre	5,2909	1,61612	,15409	,000
	mid	8,2654	4,3571	,36452	

Πίνακας 67: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση τη Λίστα Ελέγχου

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Με πειραματική εφαρμογή	4,1000	1,22624	,11692	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,2182	1,13640	,10835	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Με πειραματική εφαρμογή	2,8455	2,32334	,22152	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	,6545	,72234	,06887	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Με πειραματική εφαρμογή	10,2182	5,04181	,48072	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	5,2909	1,61612	,15409	

Πίνακας 68: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και Χωρίς πειραματική εφαρμογή με βάση τη Λίστα Ελέγχου

Σύμφωνα με τη Λίστα ποιοτικών χαρακτηριστικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, διαπιστώθηκε ότι οι μέσες τιμές αυξήθηκαν, στις πειραματικές τάξεις, μετά την πειραματική εφαρμογή, στην κατηγορία «Διαφοροποίηση κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος», από Μ.τ.: 5,2909 σε Μ.τ.: 10,2182, όπως παρουσιάζεται και στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 22: Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις καταγραφές των ερευνητών για τη Διαφοροποίηση κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος

✚ Κλίμακας αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Στην Κλίμακα αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment), στις ενδιάμεσες τιμές, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές με $p < 0,005$ στις περισσότερες διαστάσεις της. Οι μέσες τιμές, δεδομένης της αντίστροφης μέτρησης είναι χαμηλότερες στην ενδιάμεση περίοδο από ότι στην αρχή.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	pre	1,0424	,11160	,01064	0,845
	mid	1,0365	,9836	,00983	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	pre	2,5227	,33583	,03202	,000
	mid	2,1762	,46582	,03987	

Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	pre	2,3091	,35827	,03416	0,01
	mid	2,0320	,49652	,04965	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	pre	2,5273	,52147	,04972	0,01
	mid	2,2025	,65232	,06521	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	pre	1,5636	,30372	,02896	0,05
	mid	1,4023	,32650	,03021	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	pre	2,6273	,68882	,06568	0,01
	mid	2,3522	,76255	,07626	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	pre	1,9182	,30120	,02872	0,01
	mid	1,6583	,35682	,31052	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	pre	2,5545	,61460	,05860	0,00
	mid	2,0022	,69829	,06590	
Πεδίο 3 Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Γνώση και επίδοση</i>	pre	1,3252	,13056	,01234	,005
	mid	1,1936	,12693	,01010	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	pre	1,3364	,14059	,01341	,005
	mid	1,1865	,12432	,01132	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	pre	2,0682	,85262	,08129	0,001
	mid	1,7625	,98651	,09741	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	pre	2,5955	,49537	,04723	0,08
	mid	2,0123	,59622	,05628	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	pre	2,4773	,46623	,04445	0,00
	mid	2,0021	,69520	,06584	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	pre	2,6939	,42147	,04019	0,45
	mid	2,7902	,49875	,45962	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	pre	2,7515	,77871	,07425	0,00
	mid	2,1023	,77999	,7475	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	pre	2,2091	,50856	,04849	0,00
	mid	1,8622	,55622	,05025	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	pre	2,6273	,68882	,06568	0,02
	mid	2,3625	,98575	,09657	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	pre	3,0564	,37356	,03562	0,00
	mid	2,5632	,55684	,53651	

<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	pre	2,6273	,68882	,06568	0,00
	mid	2,1252	,46817	,04625	
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	pre	3,4000	,49214	,04692	0,00
	mid	2,7652	,34752	,02365	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	pre	3,5909	,49392	,04709	0,00
	mid	2,2410	,39874	,04235	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	pre	2,3515	,82251	,07842	0,00
	mid	1,9587	,57489	,04877	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	pre	2,8606	,57182	,05452	0,01
	mid	2,3658	,70658	,07246	

Πίνακας 69: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την Κλίμακα αξιολόγησης ACEI

Στην Κλίμακα αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment), στην αρχή και στο τέλος της πειραματική εφαρμογής, διαπιστώνονται στις περισσότερες διαστάσεις της στατιστικά σημαντικές διαφορές με $p < 0,005$ και τιμές χαμηλότερες, δεδομένης της αντίστροφης αξιολογικής κλίμακας, όπου 1=Εξαιρετικός και 5=Ανεπαρκής, στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή. Στις δύο διαστάσεις που δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι στο «Περιβάλλον και φυσικός χώρος» με $p = 0,723$ και στη διάσταση «Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις» με $p = 0,185$.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,0242	,08696	,00829	0,723
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,0424	,11160	,01064	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,9955	,50108	,04778	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,5227	,33583	,03202	

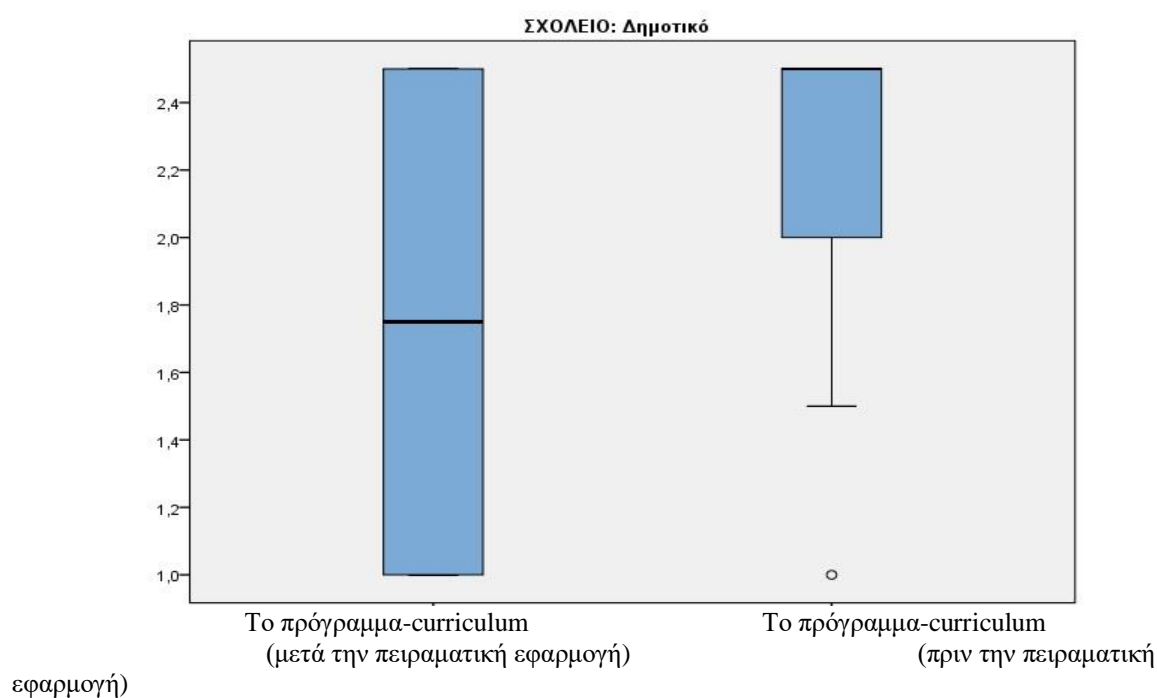
Πεδίο 2		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική					
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,8045	,63208	,06027	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,3091	,35827	,03416	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,9788	,76530	,07297	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,5273	,52147	,04972	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,3341	,35075	,03344	,002
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,5636	,30372	,02896	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Με πειραματική εφαρμογή	2,1091	,88147	,08404	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,6273	,68882	,06568	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,4068	,39761	,03791	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,9182	,30120	,02872	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,7455	,75948	,07241	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,5545	,61460	,05860	
Πεδίο 3		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας					
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	,00000	,00000	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,3252	,13056	,01234	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	,00000	,00000	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,3364	,14059	,01341	
Πεδίο 4		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες					
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	,00000	,00000	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0682	,85262	,08129	

<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,9136	,73528	,07011	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,5955	,49537	,04723	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,8818	,77497	,07389	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,4773	,46623	,04445	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Με πειραματική εφαρμογή	2,6939	,42147	,04019	0,185
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,7800	,53292	,05081	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,7727	,78587	,07493	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,7515	,77871	,07425	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,5303	,58654	,05592	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,2091	,50856	,04849	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Με πειραματική εφαρμογή	2,1364	1,14521	,10919	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,6273	,68882	,06568	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Με πειραματική εφαρμογή	2,1091	,88147	,08404	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,0564	,37356	,03562	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,8509	,36087	,03441	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,6273	,68882	,06568	
Πεδίο 5		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση					
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Με πειραματική εφαρμογή	2,1545	,20029	,01910	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,4000	,49214	,04692	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Με πειραματική εφαρμογή	1,3727	,37974	,03621	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,5909	,49392	,04709	

Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)	Με πειραματική εφαρμογή	1,7773	,30730	,02930	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,3515	,82251	,07842	
Παροχή υπηρεσιών	Με πειραματική εφαρμογή	2,1273	,88679	,08455	,000
	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,8606	,57182	,05452	

Πίνακας 70: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και Χωρίς πειραματική εφαρμογή με βάση την κλίμακα ACEI

Από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι μετά την πειραματική εφαρμογή στο πεδίο «Το πρόγραμμα- curriculum» επιδιώχθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό η καλλιέργεια των γνώσεων των παιδιών και εφαρμόστηκαν περισσότερο εύελικτα και προγράμματα, προσανατολισμένα προς τα παιδιά, την οικογένεια και το πολιτιστικό περιβάλλον.



Σχήμα 23: Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις καταγραφές των ερευνητών για το Πρόγραμμα-curriculum

8.5.3 Τάξεις ελέγχου πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι καταγραφές που αναφέρονται στις τάξεις ελέγχου στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, δηλαδή πριν την πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές τάξεις και μετά. Στις καταγραφές όλων των εργαλείων καταγράφονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ωστόσο δεν είναι το ίδιο υψηλές όσο στις πειραματικές τάξεις πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή.

Οι καταγραφές στα Νηπιαγωγεία στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Σχετικά με την κλίμακα αλληλεπίδρασης παιδαγωγού, στα νηπιαγωγεία, στις ενδιάμεσες μετρήσεις δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αν και διαφαίνεται μια ελάχιστη διαφοροποίηση στις μέσες τιμές.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	pre	3,6772	0,0500	,03620	0,984
	mid	3,7021	0,0612	,03984	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	pre	1,2314	0,0051	,01625	0,898
	mid	1,1203	0,0048	,01436	
Αποστασιοποίηση	pre	1,5609	,05222	,01037	0,936
	mid	1,5896	,05873	,01189	
Επιτρεπτικότητα	pre	2,0000	,00000	,00000	
	mid	2,0000	,00000	,00000	

Πίνακας 71: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την Κλίμακα CIS

Στις καταγραφές στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή, οι στατιστικές διαφορές δεν είναι πολύ υψηλές, με τον δείκτη σημαντικότητας να είναι οριακός $p = 0,005$ στη «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά» ενώ σε όλες τις άλλες διαστάσεις δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, στη «Θετική στάση απέναντι στα παιδιά» η μεγαλύτερη τιμή σημειώνεται μετά, στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Πριν	3,6772	0,0500	,03620	0,005
	Μετά	3,7892	0,0654	,02136	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Πριν	1,2314	0,0051	,01625	0,741
	Μετά	1,000	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Πριν	1,6032	,06767	,01260	0,832
	Μετά	1,5609	,05222	,01037	
Επιτρεπτικότητα	Πριν	2,0000	,00000	,00000	0,824
	Μετά	2,1200	,00420	,00143	

Πίνακας 72: Σύγκριση ομάδων ελέγχου πριν και μετά πειραματική εφαρμογή με βάση την κλίμακα CIS

Κλείδα παρατήρησης

Όσον αφορά την κλείδα παρατήρησης, στις ενδιάμεσες καταγραφές εντοπίζονται κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές, στις τάξεις ελέγχου πριν και στην ενδιάμεση φάση, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα παρακάτω.

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	pre	2,2324	,23156	,02365	,005
	mid	2,3956	,19875	,02254	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	pre	8,5032	1,2064	,21578	,001
	mid	8,9246	1,6845	,20698	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	pre	7,2312	1,7369	,23546	,002
	mid	8,0125	,52364	,8421	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	pre	3,4632	,56984	,24466	,000
	mid	4,6352	,86522	,20142	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	pre	8,5627	,63164	,09642	,005
	mid	8,6240	,30452	,03985	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	pre	2,9349	,23664	,04312	,005
	mid	2,6475	,46269	,04596	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	pre	2,9632	,31534	,04657	,000
	mid	3,2015	,45173	0,6584	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	pre	2,0109	,73126	,12470	,001
	mid	2,4623	,29537	,11692	

Πίνακας 73: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την Κλείδα παρατήρησης

Στις καταγραφές της κλείδας παρατήρησης, πριν και μετά, την υλοποίηση της πειραματικής εφαρμογής στις πειραματικές τάξεις, παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις 8 διαστάσεις της, με τιμές υψηλότερες να παρουσιάζονται στις τάξεις ελέγχου μετά την πειραματική εφαρμογή δηλαδή στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σε όλες τις διαστάσεις ο δείκτης σημαντικότητας $p < 0,005$ υποδηλώνει αξιοσημειώτες διαφορές.

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πριν	2,2324	,23156	,02365	,000
	Μετά	2,5354	,12365	,02153	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πριν	8,5032	1,2064	,21578	,000
	Μετά	9,3256	5,2135	,20139	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πριν	7,2312	1,7369	,23546	,000
	Μετά	8,9874	5,6159	,86491	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	Πριν	3,4632	,56984	,24466	,000
	Μετά	6,2315	1,53698	,19342	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πριν	8,5627	,63164	,09642	,000
	Μετά	8,8635	,36195	,03124	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πριν	2,9349	,23664	,04312	,000
	Μετά	2,4362	,71456	,04325	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	Πριν	2,9632	,31534	,04657	,000
	Μετά	3,6932	,51662	,08465	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	Πριν	2,0109	,73126	,12470	,000
	Μετά	2,7236	,23548	,10390	

Πίνακας 74: Σύγκριση ομάδων ελέγχου πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή με βάση την Κλείδα Παρατήρησης

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Σε ότι αφορά τη Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης παρατηρείται ότι στις ενδιάμεσες καταγραφές δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των καταγραφών στις τάξεις ελέγχου, σε καμία διάσταση της λίστας.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	pre	2,1035	1,06326	,16549	,862
	midi	2,1895	1,25472	,16589	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	pre	,84620	,65485	,10213	,652
	midi	,84723	,69875	,10298	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	pre	5,0074	1,3256	,20136	,859
	midi	5,0368	1,3954	,20653	

Πίνακας 75: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την Λίστα Ελέγχου

Στις τάξεις ελέγχου μετά την πειραματική εφαρμογή, στο τέλος της σχολικής χρονιάς υπάρχει οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά με $p < 0,005$ και τιμές σαφώς υψηλότερες από τις ίδιες τάξεις στην αρχή της χρονιάς, στην κατηγορία «Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος» ενώ στις άλλες δύο κατηγορίες δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πριν	2,1035	1,06326	,16549	,005
	Μετά	2,2084	1,32542	,16458	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πριν	,84620	,65485	,10213	,452
	Μετά	,84896	,72265	,10324	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πριν	5,0074	1,3256	,20136	,005
	Μετά	5,1035	1,4532	,21357	

Πίνακας 76: Σύγκριση ομάδων ελέγχου πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή με βάση τη Λίστα Ελέγχου

✚ Κλίμακα αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Τέλος, όσον αφορά την Κλίμακα αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment), στις ενδιάμεσες τιμές, στα νηπιαγωγεία, στα περισσότερα πεδία, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ενώ οι μέσες τιμές παρουσιάζουν κάποιες αποκλίσεις.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	pre	1,1236	,08954	,01352	0,845
	mid	1,1156	,07758	,01348	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	pre	2,4021	,46352	,06589	0,02
	mid	2,2347	,31914	,05741	
Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	pre	1,8659	,56320	,08658	0,24
	mid	1,7547	,54271	,084501	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	pre	2,2013	,74398	,11065	0,26
	mid	2,1020	,74454	,10756	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	pre	1,3014	,33269	,04698	0,728
	mid	1,3001	,23670	,04648	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	pre	2,2136	,87962	,16485	0,05
	mid	2,1475	,54193	,073142	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	pre	1,5985	,39581	,06102	0,058
	mid	1,4127	,76254	,054702	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	pre	1,9854	,87532	,13942	,001
	mid	1,6477	,78142	,08732	
Πεδίο 3 Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Γνώση και επίδοση</i>	pre	1,1695	,16952	,02961	,0620
	mid	1,1449	,16736	,02569	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	pre	1,2690	,16999	,02654	,059
	mid	1,2050	,17023	,02140	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	pre	1,9898	,00000	,00000	,001
	mid	1,5265	,87325	,10345	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	pre	1,9785	,69542	,09875	,003
	mid	1,7842	,82135	,10365	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	pre	2,1985	,72365	,13657	,001
	mid	1,8485	,63541	,11827	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	pre	2,0312	,70123	,13256	,054
	mid	1,9863	,68314	,08695	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	pre	1,2879	,56298	,09658	,060
	mid	1,3647	,76243	,12652	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	pre	2,4325	,48730	,06895	,000
	mid	1,551	,48935	,06597	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το</i>	pre	2,7985	,40986	,06852	,004

<i>σπίτι στο πρόγραμμα</i>	mid	2,5982	,47752	0,6512	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	pre	2,4985	,32569	,04965	0,26
	mid	2,3325	,85324	,11325	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	pre	1,8965	,86547	,12365	0,656
	mid	1,8414	,86225	,13641	
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	pre	3,3265	,29865	,04690	,000
	mid	2,2142	,60142	,05427	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	pre	3,1023	,26547	,03954	,000
	mid	2,6147	,54269	,68423	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	pre	2,3652	,29652	,04369	,001
	mid	1,9847	,62472	,12041	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	pre	2,2130	,28656	,04986	0,085
	mid	2,0987	,85632	,13652	

Πίνακας 77: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την Κλίμακα αξιολόγησης ACEI

Στις καταγραφές στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, στα περισσότερα πεδία της κλίμακας, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές με $p < 0,001$ και τιμές χαμηλότερες, δεδομένης της αντίστροφης αξιολογικής κλίμακας, όπου 1=Εξαιρετικός και 5=Ανεπαρκής, στις τάξεις ελέγχου στο τέλος της σχολικής χρονιάς και μετά την πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές τάξεις. Σε όλα τα πεδία της κλίμακας παρατηρούνται διαφορές στις μέσες τιμές ωστόσο υπάρχουν και πεδία των οποίων ο δείκτης σημαντικότητας δεν είναι μικρότερος του $p < 0,005$.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	Πριν	1,1236	,08954	,01352	0,620
	Μετά	1,0987	,06597	,01325	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	Πριν	2,4021	,46352	,06589	0,012
	Μετά	2,0321	,34896	,05986	
Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value

<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Πριν	1,8659	,56320	,08658	0,059
	Μετά	1,6598	,52136	,08498	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Πριν	2,2013	,74398	,11065	0,032
	Μετά	2,0001	,74698	,10896	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Πριν	1,3014	,33269	,04698	0,052
	Μετά	1,2985	,23659	,04687	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Πριν	2,2136	,87962	,16485	0,04
	Μετά	1,9652	,79542	,07659	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Πριν	1,5985	,39581	,06102	0,058
	Μετά	1,3698	,89545	,05984	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Πριν	1,9854	,87532	,13942	,000
	Μετά	1,4652	,57639	,09368	
Πεδίο 3 Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Πριν	1,1695	,16952	,02961	,003
	Μετά	1,1023	,16852	,02658	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Πριν	1,2690	,16999	,02654	,001
	Μετά	1,1850	,17023	,02140	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Πριν	1,9898	,00000	,00000	,000
	Μετά	1,2369	,89421	,11325	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Πριν	1,9785	,69542	,09875	,000
	Μετά	1,6842	,82135	,10365	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Πριν	2,1985	,72365	,13657	,000
	Μετά	1,6203	,62541	,10327	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Πριν	2,0312	,70123	,13256	,000
	Μετά	1,8625	,66586	,09532	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Πριν	1,2879	,56298	,09658	0,026
	Μετά	1,4325	,82317	,13542	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Πριν	2,4325	,48730	,06895	,000
	Μετά	1,3562	,49865	,06487	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Πριν	2,7985	,40986	,06852	,000
	Μετά	2,2654	,49625	0,6203	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Πριν	2,4985	,32569	,04965	0,035
	Μετά	2,2365	,86542	,12396	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Πριν	1,8965	,86547	,12365	0,637
	Μετά	1,8421	,86235	,13652	

Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Πριν	3,3265	,29865	,04690	,000
	Μετά	1,9532	,65896	,06984	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Πριν	3,1023	,26547	,03954	,000
	Μετά	2,4035	,65235	,76325	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	Πριν	2,3652	,29652	,04369	,000
	Μετά	1,7962	,76325	,13652	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	Πριν	2,2130	,28656	,04986	0,024
	Μετά	1,9987	,85632	,13652	

Πίνακας 78: Σύγκριση ομάδων ελέγχου πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή με βάση την κλίμακα ACEI

Οι καταγραφές στα Δημοτικά Σχολεία στις τάξεις Ελέγχου πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

✚ Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Σχετικά με την κλίμακα αλληλεπίδρασης παιδαγωγού, στα δημοτικά σχολεία, οι μέσες τιμές στην ενδιάμεση μέτρηση δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και οι διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές φαίνεται να είναι ελάχιστες.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	pre	3,7965	,05632	,05987	1,2
	mid	3,8001	,04975	,01485	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	pre	1,2030	,02698	,01253	0,056
	mid	1,1024	,01266	,01152	
Αποστασιοποίηση	pre	1,5023	,05986	,01236	1,2
	mid	1,5567	,05988	,01203	
Επιτρεπτικότητα	pre	2,0250	,00000	,00000	-
	mid	2,0250	,00000	,00000	

Πίνακας 79: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την Κλίμακα CIS

Στις καταγραφές πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές τάξεις, στις τάξεις ελέγχου υπάρχουν κάποιες διαφορές οι οποίες ωστόσο δεν είναι πολύ υψηλές, με τον δείκτη σημαντικότητας να μην είναι $p < 0,005$. Μάλιστα στην κατηγορία «Επιτρεπτικότητα» φαίνεται ότι δεν υπάρχουν καθόλου διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές πριν και μετά, με Μ.τ.:2,0250

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Πριν	3,7965	,05632	,05987	0,026
	Μετά	3,8103	,04365	,01280	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Πριν	1,2030	,02698	,01253	0,020
	Μετά	1,0000	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Πριν	1,5023	,05986	,01236	0,039
	Μετά	1,5980	,05989	,01203	
Επιτρεπτικότητα	Πριν	2,0250	,00000	,00000	-
	Μετά	2,0250	,00000	,00000	

Πίνακας 80: Σύγκριση ομάδων ελέγχου πριν και μετά πειραματική εφαρμογή με βάση την κλίμακα CIS

Κλείδα παρατήρησης

Στην κλείδα παρατήρησης, στις μέσες τιμές, στην ενδιάμεση καταγραφή διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τάξεις ελέγχου, μόνο στην κατηγορία «Διαφοροποίηση της Αξιολόγησης» και οριακά σε κάποιες άλλες κατηγορίες.

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	pre	2,0021	,35698	0,4698	1,54
	mid	2,0085	,87526	,04526	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	pre	5,8365	1,62541	,17822	,056
	mid	6,0142	4,5236	,79854,	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	pre	5,8065	1,20541	,15622	,058
	mid	6,0248	4,9458	,74258	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι Μαθησιακό Περιβάλλον	pre	3,3658	1,4325	,16847	,056
	mid	3,5441	1,5814	,09742	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	pre	7,9254	,16524	,02143	,044
	mid	8,1814	,67174	,06954	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	pre	3,0325	,39542	,03254	0,985
	mid	2,9414	1,5748	,06120	

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι μαθητής	pre	3,7954	,79253	,07235	0,098
	mid	3,6376	1,04575	,09722	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι εκπαιδευτικός	pre	2,1365	,98320	,08124	0,056
	mid	2,4430	,16275	,01357	

Πίνακας 81: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την κλειδα παρατήρησης

Σχετικά με την κλειδα παρατήρησης δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις περισσότερες μέσες τιμές των διαστάσεων της, με λίγο τιμές υψηλότερες να παρουσιάζονται στις τάξεις με ελέγχου μετά την πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές τάξεις, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σε όσες διαστάσεις παρουσιάζονται κάποιες στατιστικές διαφορές είναι οριακές με $p < 0,005$.

<i>Κλειδα παρατήρησης</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πριν	2,0021	,35698	0,4698	0,043
	Μετά	2,1032	,89542	,04210	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πριν	5,8365	1,62541	,17822	,003
	Μετά	6,3250	4,3258	,74230	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πριν	5,8065	1,20541	,15622	,002
	Μετά	6,2150	4,2158	,72130	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι Μαθησιακό Περιβάλλον	Πριν	3,3658	1,4325	,16847	,002
	Μετά	3,7652	1,6985	,09994	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πριν	7,9254	,16524	,02143	,001
	Μετά	8,4582	,69821	,06475	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πριν	3,0325	,39542	,03254	0,081
	Μετά	2,8932	1,4617	,06982	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι μαθητής	Πριν	3,7954	,79253	,07235	0,075
	Μετά	3,5213	1,03250	,09982	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι εκπαιδευτικός	Πριν	2,1365	,98320	,08124	,004
	Μετά	2,5368	,16347	,01497	

Πίνακας 82: Σύγκριση ομάδων ελέγχου πριν και μετά πειραματική εφαρμογή με βάση την Κλειδα παρατήρηση

✚ **Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης**

Όσον αφορά τη Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης παρατηρείται ότι στις ενδιάμεσες καταγραφές, στις τάξεις ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, μόνο ελάχιστες διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	pre	2,8215	1,12658	,10762	,859
	mid	2,8724	1,3583	,13525	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	pre	,5462	,76214	,07625	,765
	mid	,6471	,78457	,07687	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	pre	5,2104	1,6532	,15230	,742
	mid	5,2354	1,6447	,15239	

Πίνακας 83: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση τη Λίστα Ελέγχου

Στις τάξεις ελέγχου, στις καταγραφές πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία διάσταση με $p < 0,005$, αναμενόμενο στοιχείο καθώς δεν εφάρμοσαν καθόλου στη διδακτική πράξη τη διαφοροποίηση.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πριν	2,8215	1,12658	,10762	,068
	Μετά	2,9320	1,2302	,12036	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πριν	,5462	,76214	,07625	,063
	Μετά	,7625	,79524	,07213	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πριν	5,2104	1,6532	,15230	,089
	Μετά	5,2650	1,6324	,15241	

Πίνακας 84: Σύγκριση ομάδων ελέγχου πριν και μετά πειραματική εφαρμογή με βάση τη Λίστα Ελέγχου

✚ Κλίμακας αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Στην Κλίμακα αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment), διαπιστώνονται ότι σε κάποια πεδία εντοπίζονται κάποιες οριακά στατιστικά σημαντικές διαφορές με $p < 0,005$, στις ενδιάμεσες καταγραφές στις τάξεις ελέγχου.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	pre	1,0695	,12352	,01952	0,995
	mid	1,0699	,09869	,00855	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	pre	2,6520	,34596	,03425	0,056
	mid	2,4214	,35425	,04147	
Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	pre	2,3985	,35625	,03456	0,05
	mid	2,2869	,56142	,03147	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	pre	2,5986	,53269	,04517	0,065
	mid	2,4414	,62456	,41325	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	pre	1,6542	,33625	,02547	0,076
	mid	1,5982	,32787	,02879	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	pre	2,6985	,65862	,06209	0,073
	mid	2,5745	,86688	,08265	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	pre	2,0321	,32065	,03741	0,054
	mid	1,8449	,30114	,28566	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	pre	2,5136	,65843	,06739	0,055
	mid	2,3141	,75426	,05967	
Πεδίο 3 Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Γνώση και επίδοση</i>	pre	1,4697	,11385	,01358	0,046
	mid	1,3585	,13147	,03687	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	pre	1,4021	,12635	,01235	0,051
	mid	1,3244	,14854	,01879	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	pre	1,4325	,86523	,08926	0,048
	mid	1,2236	,67423	,06678	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	pre	2,5975	,48732	,04562	0,052
	mid	2,2472	,45475	,04432	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	pre	2,5000	,49652	,04432	0,05

	mid	2,2011	,00152	,02532	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	pre	2,6520	,56710	,05479	0,192
	mid	2,5998	,72013	,07324	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	pre	2,6485	,53201	,05486	0,186
	mid	2,5958	,59568	,05485	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	pre	2,2987	,84360	,08720	0,165
	mid	2,2698	,89431	,08231	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	pre	2,5498	,62825	,06173	0,059
	mid	2,4739	,73216	,07256	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	pre	3,0984	,38460	,03716	0,065
	mid	2,8741	,35851	,03594	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	pre	2,6981	,69421	,06953	0,052
	mid	2,4231	,88542	,08674	
Πεδίο 5		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση					
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	pre	3,4985	,46158	,04963	0,058
	mid	3,2145	,35423	,03685	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	pre	3,4429	,49365	,04775	0,04
	mid	3,0214	,81253	,07325	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	pre	2,4685	,81563	,07910	0,062
	mid	2,3652	,09124	,09423	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	pre	2,8514	,56932	,05321	0,04
	mid	2,4541	,84236	,08123	

Πίνακας 85: Καταγραφή τιμών αρχική και ενδιάμεση στις πειραματικές ομάδες με βάση την Κλίμακα αξιολόγησης ACEI

Στην Κλίμακα αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment), διαπιστώνονται ότι σε κάποια πεδία εντοπίζονται κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές με $p < 0,005$ και τιμές χαμηλότερες, δεδομένης της αντίστροφης αξιολογικής κλίμακας, στις τάξεις ελέγχου μετά την πειραματική εφαρμογή. Ωστόσο, οι διαφορές μεταξύ των τιμών είναι πολύ μικρές και ο δείκτης σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις εκτιμάται οριακός.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	Πριν	1,0695	,12352	,01952	0,740
	Μετά	1,0560	,09853	,00865	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	Πριν	2,6520	,34596	,03425	0,043
	Μετά	2,3654	,35620	,04201	
Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Πριν	2,3985	,35625	,03456	0,038
	Μετά	2,1953	,56320	,03251	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Πριν	2,5986	,53269	,04517	0,037
	Μετά	2,3254	,63254	,41020	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Πριν	1,6542	,33625	,02547	0,092
	Μετά	1,5472	,32652	,02794	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Πριν	2,6985	,65862	,06209	0,044
	Μετά	2,4302	,86532	,08140	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Πριν	2,0321	,32065	,03741	0,003
	Μετά	1,7432	,30232	,29173	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Πριν	2,5136	,65843	,06739	0,004
	Μετά	2,0102	,76325	,05713	
Πεδίο 3 Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Πριν	1,4697	,11385	,01358	0,029
	Μετά	1,2032	,13025	,03548	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Πριν	1,4021	,12635	,01235	0,027
	Μετά	1,2036	,14982	,01953	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Πριν	1,4325	,86523	,08926	0,038
	Μετά	1,0013	,65752	,06482	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Πριν	2,5975	,48732	,04562	0,056
	Μετά	2,1369	,43185	,04321	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Πριν	2,5000	,49652	,04432	0,004
	Μετά	2,0000	,00000	,00000	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Πριν	2,6520	,56710	,05479	0,192
	Μετά	2,5998	,72013	,07324	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Πριν	2,6485	,53201	,05486	0,013
	Μετά	2,5364	,59532	,05432	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Πριν	2,2987	,84360	,08720	0,024
	Μετά	2,1698	,89431	,08231	

<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Πριν	2,5498	,62825	,06173	0,012
	Μετά	2,3742	,73251	,07362	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Πριν	3,0984	,38460	,03716	0,004
	Μετά	2,6420	,66361	,06917	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Πριν	2,6981	,69421	,06953	0,004
	Μετά	2,1982	,88751	,08797	
Πεδίο 5		Mean	Std.	Std. Error	p-value
Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση			Deviation	Mean	
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Πριν	3,4985	,46158	,04963	0,005
	Μετά	3,0198	,34275	,03487	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Πριν	3,4429	,49365	,04775	0,004
	Μετά	2,8325	,83256	,07626	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	Πριν	2,4685	,81563	,07910	0,018
	Μετά	2,0642	,09563	,09563	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	Πριν	2,8514	,56932	,05321	0,021
	Μετά	2,4320	,86261	,08314	

Πίνακας 86: Σύγκριση ομάδων ελέγχου πριν και μετά πειραματική εφαρμογή με βάση την κλίμακα ACEI

8.5.4 Πειραματικές τάξεις και τάξεις ελέγχου μετά την πειραματική εφαρμογή

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα από τις συγκριτικές καταγραφές στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή με τις τάξεις ελέγχου μετά, ανά μαθησιακή περιοχή για τα Νηπιαγωγεία. Οι καταγραφές είναι βάσει των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και παρατίθενται παρακάτω.

Οι καταγραφές στα Νηπιαγωγεία ανά μαθησιακή περιοχή στις πειραματικές τάξεις και τις τάξεις ελέγχου μετά την πειραματική εφαρμογή

🌈 Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Από την κλειδα Παρατήρησης στις πειραματικές τάξεις του Νηπιαγωγείου με την πειραματική εφαρμογή παρατηρήθηκε μια μικρή στατιστικά σημαντική διαφορά έναντι των τάξεων ελέγχου σε όλες τις μαθησιακές περιοχές με καταγραφές σχεδόν ίδιες σε κάθε μάθημα. Ενδεικτικά παρατίθενται ο παρακάτω πίνακας στη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας.

Συγκεκριμένα, ως προς τη «*Θετική στάση απέναντι στα παιδιά*» η μέση τιμή της πειραματικής τάξης είναι Μ.τ.: 4 (πάρα πολύ) ενώ στην τάξη ελέγχου Μ.τ: 3,96. Ως προς την «*Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά*» στην πειραματική με την ελέγχου δε σημειώθηκε στατιστικά καμία διαφορά καθώς είχαν ίδιες μέσες τιμές Μ.τ: 1,0000. Στην «*Αποστασιοποίηση*» διαπιστώθηκε ότι στην πειραματική οι μέσες τιμές ήταν χαμηλότερες Μ: 1,75 (καθόλου-κάπως) συγκριτικά με την τάξη ελέγχου Μ.τ: 1,78. Ως προς την «*Επιτρεπτικότητα*» στην πειραματική τάξη δε σημειώθηκε στατιστικά καμία διαφορά καθώς είχαν ίδιες μέσες τιμές Μ.τ: 2,25.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Πειραματική	4,00	0,00	0,00	0,001
	Ελέγχου	3,96	0,06	0,01	
Αρνητική στάση απέναντι στα	Πειραματική	1,00	,00000 ^b	0,00	-
	Ελέγχου	1,00	,00000 ^b	0,00	
Αποστασιοποίηση	Πειραματική	1,75	0,00	0,00	0,05
	Ελέγχου	1,78	0,08	0,01	
Επιτρεπτικότητα	Πειραματική	2,25	,00000 ^b	0,00	-
	Ελέγχου	2,25	,00000 ^b	0,00	
a. Μαθησιακή περιοχή = Γλώσσα					

Πίνακας 87: «Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την κλίμακα CIS»

✚ **Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης**

Για την λίστα ελέγχου των ποιοτικών χαρακτηριστικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p\text{-value} < 0.001$ παντού) και στις τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου αυτού. Επίσης, και για τις τρεις διαστάσεις, η μέση τιμή αθροίσματος των διαστάσεων για την πειραματική ομάδα ελέγχου είναι μεγαλύτερη από εκείνη της ομάδας ελέγχου. Τα συμπεράσματα αυτά ισχύουν για όλα ανεξαιρέτως τα μαθήματα του δημοτικού. Ενδεικτικά παρακάτω παρατίθενται ο πίνακας του μαθήματος της Γλώσσας όπου διαπιστώνεται ότι η μέση τιμή αθροίσματος στην πρώτη διάσταση «*Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος*» στις πειραματικές τάξεις (Μ: 5) είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με τις τάξεις ελέγχου (Μ: 3,28). Στη διάσταση «*Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος στις πειραματικές η μέση τιμή*

αθροίσματος» είναι $M: 5,17$ ενώ στις ελέγχου $M: ,89$. Τέλος, στη διάσταση που αφορά την «ολοκλήρωση του μαθήματος» η μέση τιμή στις πειραματικές τάξεις ($M:15,17$) είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τις τάξεις ελέγχου ($M: 5,56$). Οι υψηλότερες τιμές σε κάθε διάσταση αλλά υποδηλώνουν ότι απαντήθηκαν θετικά οι ερωτήσεις που εμπεριέχονται σε κάθε διάσταση.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	5,00	0,00	0,00	,000
	Ελέγχου	3,28	1,00	0,17	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	5,17	0,38	0,06	,000
	Ελέγχου	0,89	0,78	0,13	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	15,17	0,38	0,06	,000
	Ελέγχου	5,56	1,42	0,24	
a. Μαθησιακή περιοχή= Μαθηματικά					

Πίνακας 88: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση τη Λίστα Ελέγχου

Κλείδα παρατήρησης

Στην κλείδα παρατήρησης των εκπαιδευτικών από τους ερευνητές, παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, πειραματικών τάξεων και τάξεων ελέγχου, σε όλες τις διαστάσεις ($p\text{-value} < 0.001$ παντού). Το συμπέρασμα αυτό ισχύει για όλες τις μαθησιακές περιοχές που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά παρατίθεται ο πίνακας με τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν τη μαθησιακή περιοχή των Μαθηματικών.

Κλείδα παρατήρησης		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	4,04	0,24	0,05	,000
	Ελέγχου	2,30	0,31	0,06	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	19,00	0,00	0,00	,000
	Ελέγχου	7,08	1,44	0,28	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	19,00	0,00	0,00	,000
	Ελέγχου	7,08	1,44	0,28	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	Πειραματική	34,69	0,74	0,14	,000

και Μάθησηκαι Μαθησιακό Περιβάλλον	Ελέγχου	26,15	0,61	0,12	,000
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,74	0,13	0,02	,000
	Ελέγχου	8,76	0,15	0,03	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	3,00	0,00	0,00	,000
	Ελέγχου	4,54	0,86	0,17	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησηκαι μαθητής	Πειραματική	4,49	0,06	0,01	,000
	Ελέγχου	3,29	0,14	0,03	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησηκαι εκπαιδευτικός	Πειραματική	3,41	0,25	0,05	,000
	Ελέγχου	2,76	0,39	0,08	
a. Μαθησιακή περιοχή = Μαθηματικά					

Πίνακας 89: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την Κλειδα Παρατήρησης

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Στις μαθησιακές περιοχές της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Φυσικών επιστημών, της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης και της Αειφόρου Ανάπτυξης υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p\text{-value} < 0.001$ παντού) ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, με βάση τις καταγραφές των ερευνητών, σε όλα ανεξαιρέτως τα πεδία της κλίμακας. Μάλιστα, οι μέσες τιμές για τις πειραματικές ομάδες είναι παντού στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των ομάδων ελέγχου. Ενδεικτικά παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα της κλίμακας αξιολόγησης ACEI για τη μαθησιακή περιοχή των Μαθηματικών στον παρακάτω πίνακα. Εξάιρεση αποτελεί μόνο η υποκατηγορία «Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές» του Πεδίου 4 «Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες», για τις οποίες φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών καθώς και στις δύο ομάδες οι μέσες τιμές είναι ίδιες Μ.τ.:1,00.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	Πειραματική	1,00	0,00	0,00	,000
	Ελέγχου	1,10	0,16	0,03	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	Πειραματική	1,76	0,30	0,05	,000
	Ελέγχου	2,29	0,37	0,06	
Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Πειραματική	1,31	0,34	0,06	,000
	Ελέγχου	2,33	0,34	0,06	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Πειραματική	1,42	0,47	0,08	,000
	Ελέγχου	2,61	0,51	0,08	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Πειραματική	1,01	0,06	0,01	,000
	Ελέγχου	1,54	0,29	0,05	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Πειραματική	1,61	0,69	0,11	,000
	Ελέγχου	2,67	0,68	0,11	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Πειραματική	1,17	0,17	0,03	,000
	Ελέγχου	1,88	0,33	0,05	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Πειραματική	1,06	0,23	0,04	,000
	Ελέγχου	2,25	0,65	0,11	
Πεδίο 3 Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Πειραματική	1,12	0,12	0,02	,000
	Ελέγχου	1,74	0,20	0,03	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Πειραματική	1,12	0,14	0,02	,000
	Ελέγχου	1,33	0,14	0,02	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Πειραματική	1,00	,00000 ^b	0,00	-
	Ελέγχου	1,00	,00000 ^b	0,00	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Πειραματική	1,33	0,34	0,06	,000
	Ελέγχου	2,53	0,48	0,08	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Πειραματική	1,32	0,36	0,06	,000
	Ελέγχου	2,58	0,46	0,08	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Πειραματική	1,61	0,69	0,11	,000
	Ελέγχου	2,67	0,68	0,11	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Πειραματική	1,06	0,23	0,04	,000
	Ελέγχου	2,56	0,84	0,14	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Πειραματική	1,03	0,12	0,02	,000
	Ελέγχου	2,22	0,47	0,08	

<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Πειραματική	1,87	0,23	0,04	,000
	Ελέγχου	2,67	0,37	0,06	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Πειραματική	2,32	0,14	0,02	,000
	Ελέγχου	3,04	0,35	0,06	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Πειραματική	1,61	0,69	0,11	,000
	Ελέγχου	2,67	0,68	0,11	
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Πειραματική	1,53	0,14	0,02	,000
	Ελέγχου	2,08	0,24	0,04	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Πειραματική	3,00	0,00	0,00	,000
	Ελέγχου	3,50	0,51	0,08	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	Πειραματική	1,03	0,12	0,02	,000
	Ελέγχου	1,63	0,32	0,05	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	Πειραματική	1,74	0,46	0,08	,000
	Ελέγχου	2,78	0,54	0,09	
Μαθησιακή περιοχή = Μαθηματικά					

Πίνακας 90: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την κλίμακα ACEI

Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι συγκρίσεις που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση πάνω στην Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση (πειραματική ομάδα) και σε εκείνους που δεν έχουν λάβει (ομάδα ελέγχου) με βάση τις καταγραφές των ερευνητών-παρατηρητών στο μάθημα, σε τέσσερα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία και με ξεχωριστές καταγραφές για κάθε μάθημα, τάξη και αριθμό θέσεων του σχολείου.

Οι καταγραφές στα Δημοτικά Σχολεία ανά μάθημα στις πειραματικές τάξεις και τις τάξεις ελέγχου μετά την πειραματική εφαρμογή

✚ Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Από την κλείδα Παρατήρησης στις πειραματικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με την πειραματική εφαρμογή παρατηρήθηκε μια μικρή στατιστικά σημαντική διαφορά έναντι των τάξεων ελέγχου σε όλα τα μαθήματα με καταγραφές σχεδόν ίδιες σε κάθε μάθημα. Ενδεικτικά παρατίθενται ο παρακάτω πίνακας στο μάθημα της Γλώσσας. Συγκεκριμένα, ως προς τη «*Θετική στάση απέναντι στα παιδιά*» η μέση τιμή της Πειραματικής τάξης είναι M: 3,7867 ενώ στην τάξη ελέγχου M.τ.:3,9783. Ως προς την «*Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά*» στην πειραματική με την ελέγχου δε σημειώθηκε στατιστικά καμία διαφορά καθώς είχαν ίδιες μέσες τιμές M.τ.:1,0000. Στην «*Αποστασιοποίηση*» διαπιστώθηκε ότι στην πειραματική οι μέσες τιμές ήταν χαμηλότερες M.τ.: 1,1667 συγκριτικά με την τάξη ελέγχου M.τ.:1,5986. Ως προς την «*Επιτρεπτικότητα*» στην πειραματική τάξη η μέση τιμή ήταν M.τ.:2,4375 και ελάχιστα μικρότερη στην τάξη ελέγχου M.τ.: 2,3635.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	3,7867	46	,47388	,04837	,005
	Πειραματική	3,9783	46	,04673	,00689	
Αρνητική στάση απέναντι στα	Ελέγχου	1,0000	46	,00000	,00000	
	Πειραματική	1,0000	46	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Ελέγχου	1, 5986	46	,55567	,05671	,004
	Πειραματική	1,1667	46	,09964	,01174	
Επιτρεπτικότητα	Ελέγχου	2,3635	46	,40555	,04139	,056
	Πειραματική	2,4375	46	,00013	,00013	
a. Μάθημα = Γλώσσα						

Πίνακας 91: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την κλίμακα CIS

✚ Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Για την λίστα ελέγχου των ποιοτικών χαρακτηριστικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p-

value<0.001 παντού) και στις τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου αυτού. Επιπλέον, και για τις τρεις διαστάσεις, η μέση τιμή αθροίσματος των διαστάσεων για την πειραματική ομάδα ελέγχου είναι μεγαλύτερη από εκείνη της ομάδας ελέγχου. Τα συμπεράσματα αυτά ισχύουν για όλα ανεξαιρέτως τα μαθήματα του δημοτικού. Ενδεικτικά παρακάτω παρατίθενται ο πίνακας του μαθήματος της Γλώσσας όπου διαπιστώνεται ότι η μέση τιμή αθροίσματος στην πρώτη διάσταση «Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος» στις πειραματικές τάξεις (Μ.τ.: 4,9917) είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με τις τάξεις ελέγχου (Μ.τ.: 3,2333). Στη διάσταση «Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος» στις πειραματικές η μέση τιμή αθροίσματος είναι Μ.τ.: 5,1167 ενώ στις ελέγχου Μ.τ.: ,6750. Τέλος, στη διάσταση που αφορά την «Κατά ολοκλήρωση του μαθήματος» η μέση τιμή στις πειραματικές τάξεις (Μ.τ.:15,1000) είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τις τάξεις ελέγχου Μ.τ.: 5.3250. Οι υψηλότερες τιμές σε κάθε διάσταση αλλά υποδηλώνουν ότι απαντήθηκαν θετικά οι ερωτήσεις που εμπεριέχονται σε κάθε διάσταση.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	4,9917	60	,09129	,00833	,000
	Ελέγχου	3,2333	60	1,06695	,09740	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	5,1167	60	,32237	,02943	,000
	Ελέγχου	,6750	60	,68798	,06280	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	15,1000	60	,35266	,03219	,000
	Ελέγχου	5,3250	60	1,59917	,14598	
a. Μάθημα = Γλώσσα						

Πίνακας 92: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση τη Λίστα Ελέγχου

Κλείδα παρατήρησης

Στην κλείδα παρατήρησης των εκπαιδευτικών από τους ερευνητές, παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, πειραματικών τάξεων και τάξεων ελέγχου, σε όλες τις διαστάσεις (p-value<0.001 παντού). Το συμπέρασμα αυτό ισχύει για όλα τα μαθήματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά παρατίθεται ο πίνακας με τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν το μάθημα της Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο.

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	3,9866	28	,20599	,02753	,000
	Ελέγχου	2,3237	28	,27570	,03684	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	18,8571	28	,44430	,05937	,000
	Ελέγχου	6,9643	28	1,92556	,25731	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	18,8571	28	,44430	,05937	,000
	Ελέγχου	6,9643	28	1,92556	,25731	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησες και Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	34,9643	28	,71260	,09522	,000
	Ελέγχου	37,3393	28	,87960	,11754	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,6492	28	,13782	,01842	,000
	Ελέγχου	8,6607	28	,18937	,02531	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	3,0000	28	,00000	,00000	,000
	Ελέγχου	4,8214	28	,93628	,12512	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησες και μαθητής	Πειραματική	4,4479	28	,07836	,01047	,000
	Ελέγχου	3,2589	28	,15422	,02061	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησες και εκπαιδευτικός	Πειραματική	1,2964	28	,21232	,02837	,000
	Ελέγχου	2,6893	28	,33666	,04499	
a. Μάθημα = Φυσική						

Πίνακας 93: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την Κλείδα Παρατήρησης

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Στα μαθήματα της *Γλώσσας*, των *Μαθηματικών*, της *Μελέτης Περιβάλλοντος*, της *Ιστορίας* και της *Φυσικής* υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p\text{-value} < 0.001$ παντού) ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, με βάση τις καταγραφές των ερευνητών, σε όλες ανεξαιρέτως τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Μάλιστα, οι μέσες τιμές για τις πειραματικές ομάδες είναι παντού στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των ομάδων ελέγχου. Ενδεικτικά παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα της κλίμακας αξιολόγησης ACEI για το μάθημα των Μαθηματικών στον παρακάτω πίνακα.

Στο μάθημα της *Γεωγραφίας* υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0.001$) για όλες τις διαστάσεις εκτός της πρώτης του ερωτηματολογίου, που αναφέρεται στο *Περιβάλλον και το Φυσικό Χώρο* ($p\text{-value} = 0.155$). Στις διαστάσεις όπου παρατηρείται διαφορά, η μέση τιμή

της ομάδας ελέγχου είναι παντού στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη της πειραματικής ομάδας.

Στο μάθημα της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* σε γενικές γραμμές παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου, με τιμές της p-value που κυμαίνονται από μικρότερες του 0.001 έως 0.006. Επιπλέον, οι μέσες τιμές των πειραματικών ομάδων είναι και εδώ στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες από εκείνες των ομάδων ελέγχου.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1		Mean	Std.	Std. Error	p-value
Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος			Deviation	Mean	
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	Πειραματική	1,0000	,00000	,00000	,000
	Ελέγχου	1,0631	,13144	,01528	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	Πειραματική	1,7743	,31452	,03656	,000
	Ελέγχου	2,4311	,35919	,04176	
Πεδίο 2		Mean	Std.	Std. Error	p-value
Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική			Deviation	Mean	
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Πειραματική	1,2568	,33355	,03877	,000
	Ελέγχου	2,3581	,31536	,03666	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Πειραματική	1,3604	,44399	,05161	,000
	Ελέγχου	2,6351	,45887	,05334	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Πειραματική	1,0405	,09278	,01079	,000
	Ελέγχου	1,5338	,25949	,03017	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Πειραματική	1,5135	,66710	,07755	,000
	Ελέγχου	2,7162	,63073	,07332	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Πειραματική	1,1216	,16677	,01939	,000
	Ελέγχου	1,8885	,31553	,03668	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Πειραματική	1,0676	,25272	,02938	,000
	Ελέγχου	2,4189	,61947	,07201	
Πεδίο 3		Mean	Std.	Std. Error	p-value
Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας			Deviation	Mean	
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Πειραματική	1,0901	,11765	,01368	,000
	Ελέγχου	1,7477	,18141	,02109	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Πειραματική	1,1027	,13342	,01551	,000
	Ελέγχου	1,3486	,13267	,01542	
Πεδίο 4		Mean	Std.	Std. Error	p-value
Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες			Deviation	Mean	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Πειραματική	1,0000	,00000 ^b	,00000	
	Ελέγχου	1,0000	,00000 ^b	,00000	

<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Πειραματική	1,3378	,34231	,03979	,000
	Ελέγχου	2,5878	,48511	,05639	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Πειραματική	1,2838	,34204	,03976	,000
	Ελέγχου	2,5946	,41111	,04779	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Πειραματική	1,4662	,63208	,07348	,000
	Ελέγχου	2,6554	,64599	,07509	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Πειραματική	1,1622	,37112	,04314	,000
	Ελέγχου	2,6441	,82083	,09542	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Πειραματική	1,0811	,18556	,02157	,000
	Ελέγχου	2,2365	,49118	,05710	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Πειραματική	1,8063	,21374	,02485	,000
	Ελέγχου	2,6757	,39003	,04534	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Πειραματική	2,3027	,13342	,01551	,000
	Ελέγχου	3,0784	,36085	,04195	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Πειραματική	1,5135	,66710	,07755	,000
	Ελέγχου	2,7162	,63073	,07332	
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Πειραματική	1,5162	,14048	,01633	,000
	Ελέγχου	2,1378	,22677	,02636	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Πειραματική	3,0000	,00000	,00000	,000
	Ελέγχου	3,5541	,50046	,05818	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	Πειραματική	1,0338	,12636	,01469	,000
	Ελέγχου	1,7095	,30974	,03601	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	Πειραματική	1,6757	,44473	,05170	,000
	Ελέγχου	2,8559	,55471	,06448	

Μάθημα = Μαθηματικά
Πίνακας 94: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την κλίμακα ACEI

Οι καταγραφές στα Δημοτικά Σχολεία ανά τάξη στις πειραματικές τάξεις και τις τάξεις ελέγχου μετά την πειραματική εφαρμογή

✚ Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Στις τάξεις Α' τάξη παρατηρήθηκε κάποια μικρή στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ως προς την «θετική στάση απέναντι στα παιδιά» ($p = ,0047$). Όσον αφορά την «Αρνητική στάση

απέναντι στα παιδιά», οι καταγραφές για τις δύο ομάδες από τους ερευνητές παρουσιάζουν μικρές διαφοροποιήσεις, με μέση τιμή των καταγραφών στις πειραματικές στο Μ.τ.: 1,000 (καθόλου αρνητική στάση) και στις ελέγχου στο Μ.τ.:1,010 (ελάχιστα αρνητική στάση). Το ίδιο συμβαίνει και για την «Αποστασιοποίηση», με μέσες τιμές στις πειραματικές Μ.τ.: 1,1436 και Μ.τ.:1,4854 στις τάξεις ελέγχου, ενώ και για την «Επιτρεπτικότητα» οι μέσες τιμές στις τάξεις ελέγχου ήταν Μ.τ.: 2,4732 και στις πειραματικές τάξεις ήταν Μ.τ.: 2,5264 (Κάπως). Ενδεικτικά παρουσιάζεται παρακάτω ο πίνακας με τις μέσες τιμές στην Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Στις υπόλοιπες πέντε τάξεις, σε όλες τις διαστάσεις, αντιστοίχως οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι μικρές ανάμεσα στις καταγραφές των ερευνητών

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	3,7654	,47388	,04837	,0047
	Πειραματική	3,9952	,04673	,00689	
Αρνητική στάση απέναντι στα	Ελέγχου	1,0010	,00001	,00001	
	Πειραματική	1,0000	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Ελέγχου	1,4854	,48695	,04325	,0049
	Πειραματική	1,1436	,08654	,01274	
Επιτρεπτικότητα	Ελέγχου	2,4732	,32514	,03154	,059
	Πειραματική	2,5264	,00123	,00214	
a. Τάξη = Α' τάξη					

Πίνακας 95: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την κλίμακα CIS στην Α' τάξη

✚ **Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης**

Για την λίστα ελέγχου των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p-value<0.001 παντού) και στις τρεις διαστάσεις της. Επιπλέον, και για τις τρεις διαστάσεις, η μέση τιμή για τις πειραματικές τάξεις είναι μεγαλύτερη από εκείνη των τάξεων ελέγχου. Τα συμπεράσματα αυτά ισχύουν και για τις έξι τάξεις του δημοτικού. Ενδεικτικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Γ' τάξης στον παρακάτω πίνακα.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	5,0000	,00000	,00000	,000
	Ελέγχου	3,1053	,98061	,15908	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	5,0000	,00000	,00000	,000
	Ελέγχου	,6579	,66886	,10850	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	15,0000	,00000	,00000	,000
	Ελέγχου	5,3158	1,74147	,28250	
a. Τάξη = Γ τάξη					

Πίνακας 96: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση τη Λίστα Ελέγχου ποιοτικών Χαρακτηριστικών στη Γ' τάξη

✚ Κλείδα παρατήρησης

Στην κλείδα παρατήρησης των εκπαιδευτικών από τους ερευνητές, παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, πειραματική και ελέγχου, σε όλες τις διαστάσεις ($p\text{-value} < 0.001$ παντού). Οι τιμές στην πειραματική ομάδα είναι πάντα μεγαλύτερες.

Το συμπέρασμα αυτό ισχύει και για τις έξι τάξεις του δημοτικού. Παρουσιάζονται παρακάτω οι καταγραφές που αφορούν τη Β' τάξη του Δημοτικού.

Κλείδα παρατήρησης		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	3,9559	,23209	,03980	,000
	Ελέγχου	2,2721	,27946	,04793	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	18,8824	,32703	,05609	,000
	Ελέγχου	6,5882	1,45888	,25020	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	18,8824	,32703	,05609	,000
	Ελέγχου	6,5882	1,45888	,25020	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	35,2941	1,85095	,31744	,000
	Ελέγχου	37,7353	,89811	,15402	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,5657	,12289	,02108	,000
	Ελέγχου	8,5121	,12585	,02158	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	3,0000	,00000	,00000	,000
	Ελέγχου	5,4118	,82085	,14077	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθητής	Πειραματική	4,3946	,08778	,01505	,000
	Ελέγχου	3,1998	,13944	,02391	

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησες και εκπαιδευτικός	Πειραματική	1,3941	,28491	,04886	,000
	Ελέγχου	2,6824	,43517	,07463	
Τάξη= Β' Τάξη					

Πίνακας 97: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την Κλειδα Παρατήρησης στη Β' τάξη

✚ Κλίμακας αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Όπως φαίνεται και από τους πίνακες που ακολουθούν, για όλες τις τάξεις του δημοτικού, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις καταγραφές των ερευνητών σε όλες τις διαστάσεις του αντίστοιχου ερωτηματολογίου (p-values μικρότερες του 0.001 έως 0.021). Επιπλέον, οι μέσες τιμές για την πειραματική ομάδα είναι παντού μικρότερες από εκείνες της ομάδας ελέγχου (το 1.0000 σημαίνει εξαιρετικός).

Μοναδική εξαίρεση στο παραπάνω συμπέρασμα αποτελεί η διάσταση «Περιβάλλον και φυσικός χώρος» που αντιστοιχεί στην Β' τάξη, στην οποία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για τις δύο ομάδες (p-value=0.079).

Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις διαστάσεων σε κάποιες τάξεις παρατηρούνται ίδιες ακριβώς μέσες τιμές για τις δύο ομάδες (Μ.τ.:1,0000 και εξαιρετικός), το οποίο σημαίνει ότι όχι μόνο δεν υπάρχουν διαφορές στις παρατηρήσεις των ερευνητών για τις δύο ομάδες, αλλά επιπλέον ότι οι καταγραφές αυτές είναι πανομοιότυπες.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Περιβάλλον και φυσικός χώρος</i>	Πειραματική	1,0000	,00000	,00000	,079
	Ελέγχου	1,0294	,09597	,01646	
<i>Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον</i>	Πειραματική	1,7324	,27383	,04696	,000
	Ελέγχου	2,6559	,21347	,03661	
Πεδίο 2 Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Πειραματική	1,2059	,32839	,05632	,000
	Ελέγχου	2,4265	,21785	,03736	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Πειραματική	1,2941	,43240	,07416	,000
	Ελέγχου	2,6863	,34759	,05961	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Πειραματική	1,0662	,11195	,01920	,000
	Ελέγχου	1,7132	,28293	,04852	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Πειραματική	1,4118	,65679	,11264	,000

	Ελέγχου	2,8529	,43571	,07472	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Πειραματική	1,1103	,18659	,03200	,000
	Ελέγχου	1,8971	,37998	,06517	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Πειραματική	1,2059	,41043	,07039	,000
	Ελέγχου	2,5588	,50399	,08643	
Πεδίο 3 Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Πειραματική	1,0706	,10879	,01866	,000
	Ελέγχου	1,3941	,09192	,01576	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Πειραματική	1,0000	,00000 ^b	,00000	,000
	Ελέγχου	1,0000	,00000 ^b	,00000	
Πεδίο 4 Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Πειραματική	1,3382	,40303	,06912	,000
	Ελέγχου	2,8235	,34559	,05927	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Πειραματική	1,2353	,33110	,05678	,000
	Ελέγχου	2,6029	,34332	,05888	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Πειραματική	1,3235	,52052	,08927	,000
	Ελέγχου	2,6029	,58749	,10075	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Πειραματική	1,2647	,44781	,07680	,000
	Ελέγχου	3,0196	,64061	,10986	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Πειραματική	1,1324	,22391	,03840	,000
	Ελέγχου	2,4559	,43288	,07424	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Πειραματική	1,7451	,16532	,02835	,000
	Ελέγχου	2,7353	,42466	,07283	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Πειραματική	2,2824	,13136	,02253	,000
	Ελέγχου	3,2471	,31549	,05411	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Πειραματική	1,4118	,65679	,11264	,000
	Ελέγχου	2,8529	,43571	,07472	
<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Πειραματική	1,5235	,17763	,03046	,000
	Ελέγχου	2,2294	,17150	,02941	
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Πειραματική	3,0000	,00000	,00000	,000
	Ελέγχου	3,7353	,44781	,07680	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Πειραματική	1,1029	,20521	,03519	,000
	Ελέγχου	1,7794	,25200	,04322	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες</i>	Πειραματική	1,5882	,39405	,06758	,000

(ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)	Ελέγχου	3,0980	,44593	,07648	
Παροχή υπηρεσιών	Πειραματική	1,0833	,12479	,02140	,000
	Ελέγχου	1,7108	,21831	,03744	
Τάξη = Β' τάξη					

Πίνακας 98: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την κλίμακα ACEI στη Β' τάξη

Οι καταγραφές στα Δημοτικά Σχολεία ανά Οργανική Θέση Σχολείου στις πειραματικές τάξεις και τις τάξεις ελέγχου μετά την πειραματική εφαρμογή

✚ Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS (Caregiver Interaction Scale)

Στην περίπτωση των 1/θέσιων-3/θέσιων σχολείων παρατηρήθηκε μια μικρή στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών ως προς την «Θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά» ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ($p=0.043$). Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και σχετικά με την «Αποστασιοποίηση», όπου (με $p=0.048$). Ενώ, δεν υπάρχει ιδιαίτερα στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στις άλλες δύο διαστάσεις.

CIS -Caregiver Interaction Scale		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	3,7815	,05069	,00517	,0043
	Πειραματική	3,9679	,05429	,00554	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	1,0000 ^b	,00000	,00000	
	Πειραματική	1,0000 ^b	,00000	,00000	
Αποστασιοποίηση	Ελέγχου	1,7300	,08870	,00905	,0048
	Πειραματική	1,5965	,08870	,00905	
Επιτρεπτικότητα	Ελέγχου	2,2500 ^b	,00000	,00000	,615
	Πειραματική	2,2500 ^b	,00000	,00000	
a. Θέσεις = 1/θέσιο-3/θέσιο					

Πίνακας 99: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την κλίμακα CIS σε 1/θέσιο-3/θέσιο Δημοτικό Σχολείο

Στα 4/θέσιο-6/θέσιο σχολεία δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στις καταγραφές των ερευνητών ως προς την θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου ($p=0.675$). Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται και σχετικά με την αποστασιοποίηση, όπου (με $p=0.767$) επίσης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων.

<i>CIS -Caregiver Interaction Scale</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Θετική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	3,9813	,05322	,00768	0,675
	Πειραματική	3,9854	,03578	,00559	
Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	Ελέγχου	1,0000	,00000 ^b	,00000	
	Πειραματική	1,0000	,00000 ^b	,00000	
Αποστασιοποίηση	Ελέγχου	1,7865	,10301	,01487	0,767
	Πειραματική	1,7805	,08282	,01293	
Επιτρεπτικότητα	Ελέγχου	2,2500	,00000 ^b	,00000	
	Πειραματική	2,2500	,00000 ^b	,00000	
a. Θέσεις = 4/θέσιο-6/θέσιο					

Πίνακας 100: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την κλίμακα CIS στην Α' τάξη σε 4/θέσιο-6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο

Ακριβώς το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και για το 7/θέσιο και άνω σχολείο, όπου με $p\text{-value}=0.572$ για την θετική στάση και $p\text{-value}=0.196$ για την αποστασιοποίηση, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ομάδες.

Αξιοσημείωτο είναι ότι και για τους τρεις τύπους σχολείων, και στην διάσταση "Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά" και στην διάσταση "Επιτρεπτικότητα" οι μέσες τιμές των καταγραφών είναι ακριβώς ίδιες για τις δύο ομάδες, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι οι καταγραφές είναι πανομοιότυπες. Οι μέσες τιμές είναι Μ.τ.: 1,000 (*Καθόλου*) και Μ.τ.:2,2500 (*Κάπως*) αντίστοιχα.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Για την λίστα ελέγχου των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p\text{-value}<0.001$ παντού) και στις

τρεις διαστάσεις της. Επιπλέον, και για τις τρεις διαστάσεις, το άθροισμα της μέσης τιμής για τις πειραματικές ομάδες είναι μεγαλύτερο από εκείνο των ομάδων ελέγχου.

Τα συμπεράσματα αυτά ισχύουν για όλα τα σχολεία με βάση την οργανικότητά τους. Ενδεικτικά παρουσιάζεται ο πίνακας με τα στατιστικά στοιχεία των 1/θέσιων-3/θεσιων Σχολείων.

Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι τόσο σε όλα τα μαθήματα, όσο και σε όλες τις τάξεις αλλά και σε όλους τους τύπους σχολείων, το άθροισμα της μέσης διαφοράς στις καταγραφές των ερευνητών για τις δύο ομάδες στην τρίτη διάσταση «*Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος*» κυμαίνεται περίπου στις 10 μονάδες. Αντίστοιχα, στην διάσταση «*Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος*» η μέση διαφορά κυμαίνεται στις 1-2 μονάδες, ενώ στην διάσταση «*Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος*» στις 4-5 μονάδες.

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Κατά τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Πειραματική	4,9938	,07857	,00617	,000
	Ελέγχου	3,2317	1,12745	,08804	
Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος	Πειραματική	5,1111	,35245	,02769	,000
	Ελέγχου	,6037	,64226	,05015	
Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Πειραματική	15,1049	,36301	,02852	,000
	Ελέγχου	5,3537	1,58499	,12377	
a. Τύπος Σχολείου = 1/θέσιο-3θέσιο					

Πίνακας 101: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση τη Λίστα Ελέγχου ποιοτικών Χαρακτηριστικών σε 1/θέσιο-3/θέσιο Δημοτικό Σχολείο

Κλείδα παρατήρησης

Όσον αφορά στην κλείδα παρατήρησης των εκπαιδευτικών από τους ερευνητές, παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής σε όλες τις διαστάσεις ($p\text{-value} < 0.001$ παντού) της.

Το συμπέρασμα αυτό ισχύει και για τους τρεις τύπους σχολείων, όπως φαίνεται και από τους παρακάτω πίνακες. Ενδεικτικά παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα των σχολείων που είναι 7/θέσια και άνω, στον παρακάτω πίνακα.

<i>Κλείδα παρατήρησης</i>		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Διαφοροποίηση περιεχομένου και υλικού	Πειραματική	3,9546	,19829	,01707	,000
	Ελέγχου	2,3159	,34353	,03048	
Διαφοροποίηση Διαδικασίας και Δραστηριοτήτων	Πειραματική	18,9778	,19187	,01651	,000
	Ελέγχου	6,1890	1,69374	,15030	
Διαφοροποίηση Αποτελέσματος	Πειραματική	18,9778	,19187	,01651	,000
	Ελέγχου	6,1890	1,69374	,15030	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι Μαθησιακό Περιβάλλον	Πειραματική	35,0593	,41901	,03606	,000
	Ελέγχου	37,7874	,89647	,07955	
Διαφοροποίηση αξιολόγησης	Πειραματική	9,6183	,14262	,01227	,000
	Ελέγχου	8,5452	,19204	,01704	
Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού	Πειραματική	3,0148	,17213	,01481	,000
	Ελέγχου	5,0866	1,04672	,09288	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι μαθητής	Πειραματική	4,4324	,09371	,00806	,000
	Ελέγχου	3,2375	,16669	,01479	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι εκπαιδευτικός	Πειραματική	1,3170	,19908	,01713	,000
	Ελέγχου	2,7874	,34710	,03080	
a. Τύπος Σχολείου = 7/θέσιο και άνω					

Πίνακας 102: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την Κλείδα Παρατήρησης σε 7/θέσιο και άνω Δημοτικό Σχολείο

✚ Κλίμακας αξιολόγησης ACEI (Global Guidelines Assessment)

Και στους τρεις τύπους σχολείων ανάλογα των αριθμό θέσεων, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Το συμπέρασμα αυτό ισχύει για όλες ανεξαιρέτως τις διαστάσεις. Επιπλέον, οι μέσες τιμές της ομάδας ελέγχου είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες από εκείνες της πειραματικής ομάδας, ενώ υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις στις οποίες οι μέσες τιμές είναι ακριβώς ίδιες που σημαίνει πανομοιότυπες καταγραφές. Παρατίθεται η περίπτωση των 4/θσίων- 6/θεσίων σχολείων στον πίνακα παρακάτω.

Κλίμακας αξιολόγησης ACEI					
Πεδίο 1 Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιβάλλον και φυσικός χώρος	Πειραματική	1,0000	,00000	,00000	,000
	Ελέγχου	1,0355	,10389	,01515	

<i>Αναπτυξιακά παρακίνητικό περιβάλλον</i>	Πειραματική	1,7929	,36183	,05583	,000
	Ελέγχου	2,5298	,35258	,05143	
Πεδίο 2		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιεχόμενο του Προγράμματος και Παιδαγωγική					
<i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum)</i>	Πειραματική	1,2857	,33391	,05152	,000
	Ελέγχου	2,3191	,38201	,05572	
<i>Το περιεχόμενο του προγράμματος</i>	Πειραματική	1,3889	,45333	,06995	,000
	Ελέγχου	2,5319	,52778	,07698	
<i>Παιδαγωγικές μέθοδοι</i>	Πειραματική	1,0357	,08854	,01366	,000
	Ελέγχου	1,6277	,24931	,03636	
<i>Παιδαγωγικά υλικά</i>	Πειραματική	1,5714	,66783	,10305	,000
	Ελέγχου	2,6383	,76401	,11144	
<i>Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών</i>	Πειραματική	1,1071	,14757	,02277	,000
	Ελέγχου	1,7926	,36609	,05340	
<i>Αξιολόγηση των προγραμμάτων</i>	Πειραματική	1,1190	,32777	,05058	,000
	Ελέγχου	2,4468	,58267	,08499	
Πεδίο 3		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Παιδαγωγοί της Προσχολικής Ηλικίας					
<i>Γνώση και επίδοση</i>	Πειραματική	1,0714	,09838	,01518	,000
	Ελέγχου	1,6596	,19646	,02866	
<i>Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	Πειραματική	1,1048	,12678	,01956	,000
	Ελέγχου	1,3489	,15862	,02314	
Πεδίο 4		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες					
<i>Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις</i>	Πειραματική	1,0000	,00000 ^b	,00000	
	Ελέγχου	1,0000	,00000 ^b	,00000	
<i>Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας</i>	Πειραματική	1,3452	,37430	,05776	,000
	Ελέγχου	2,7234	,53981	,07874	
<i>Επικοινωνία με τις οικογένειες</i>	Πειραματική	1,2976	,35025	,05405	,000
	Ελέγχου	2,4787	,44180	,06444	
<i>Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές</i>	Πειραματική	1,4286	,51290	,07914	,000
	Ελέγχου	2,4149	,72471	,10571	
<i>Κατάρτιση και πόροι</i>	Πειραματική	1,1190	,32777	,05058	,000
	Ελέγχου	3,0213	,75631	,11032	
<i>Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας</i>	Πειραματική	1,0595	,16389	,02529	,000
	Ελέγχου	2,3085	,53724	,07836	
<i>Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα</i>	Πειραματική	1,7619	,16926	,02612	,000
	Ελέγχου	2,6596	,41406	,06040	
<i>Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</i>	Πειραματική	2,3143	,13357	,02061	,000
	Ελέγχου	3,1574	,38434	,05606	

<i>Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες</i>	Πειραματική	1,5714	,66783	,10305	,000
	Ελέγχου	2,6383	,76401	,11144	
Πεδίο 5 Μικρά Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
<i>Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες</i>	Πειραματική	1,5381	,14972	,02310	,000
	Ελέγχου	2,1660	,20138	,02937	
<i>Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία</i>	Πειραματική	3,0000	,00000	,00000	,000
	Ελέγχου	3,7447	,44075	,06429	
<i>Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</i>	Πειραματική	1,0595	,16389	,02529	,000
	Ελέγχου	1,7234	,29133	,04250	
<i>Παροχή υπηρεσιών</i>	Πειραματική	1,6984	,42808	,06605	,000
	Ελέγχου	2,9574	,57993	,08459	
a. Τύπος Σχολείου = 4/θέσιο-6/θέσιο					

Πίνακας 103: Σύγκριση πειραματικών ομάδων με και τάξεων ελέγχου μετά με βάση την κλίμακα ACEI σε 4/θέσιο-6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο

8.6 Ποσοτικά και Ποιοτικά αποτελέσματα επί των απόψεων των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και την ποιότητα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Το ερωτηματολόγιο καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης δόθηκε και στα μέλη της πειραματικής ομάδας τα οποία και το συμπλήρωσαν πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή.

8.6.1 Ποσοτικά αποτελέσματα επί των απόψεων των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας

Οι απόψεις των Νηπιαγωγών

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν 8 νηπιαγωγοί οι οποίοι επιμορφώθηκαν και υλοποίησαν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της

Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθηση, σε 12 κατηγορίες ερωτήσεων σχετικές με το θέμα στο οποίο επιμορφώθηκαν και υλοποίησαν ως πειραματική εφαρμογή. Οι απαντήσεις τους κυμαίνονταν στην κλίμακα του 1 έως 5 αναφορικά με την συχνότητα χρήσης των εφαρμογών της, με το 1 να σημαίνει *ποτέ* και το 5 *πάντα*. Σύγκριση έγινε ανάμεσα στην εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και στην μη εφαρμογή της. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές από τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας, μια πριν την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στις πειραματικές τους τάξεις και μια μετά την πειραματική εφαρμογή.

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (με πιθανότητα $p = ,000$) ανάμεσα στην εφαρμογή και στην μη εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε όλες τις διαστάσεις-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και ειδικότερα στατιστικά μεγαλύτερες ήταν οι μέσες τιμές στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας στην οποία υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή σε σχέση με τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς της πειραματικής-ερευνητικής ομάδας χωρίς την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Οι μέσες τιμές των απαντήσεων για την εφαρμογή κυμαινόταν από 4,0357 έως 4,7857, δηλαδή *συχνά έως πάντα*, ενώ οι μέσες τιμές για τη μη εφαρμογή από 1,9643 έως 4,1310, δηλαδή από *σπάνια-μερικές φορές* μέχρι συχνή εφαρμογή των μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Κατηγορίες Διαφοροποίησης		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Βαθμός διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	4,1310	8	,42956	,11481	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,7500	8	,25944	,06934	
Ποιότητα στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,9643	8	,60333	,16125	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,0357	8	,57057	,15249	
Δυνατότητα επιλογής στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,6429	8	,98895	,26431	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,2143	8	,50817	,13582	
Διαφοροποίησης διαδικασίας και	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,0495	8	,39640	,10594	,000

δραστηριοτήτων	Με πειραματική εφαρμογή	4,1099	8	,16721	,04469	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθησιακό περιβάλλον	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	4,0952	8	,31834	,08508	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,6548	8	,15281	,04084	
Διαφοροποίηση και Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,9107	8	,34817	,09305	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,8839	8	,11461	,03063	
Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο ή την μαθησιακή ικανότητα	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,6000	8	,23534	,06290	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,2857	8	,21788	,05823	
Διαφοροποίηση ως προς το ενδιαφέρον	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,5179	8	,53227	,14225	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,3929	8	,43539	,11636	
Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό προφίλ	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,2500	8	,67225	,17967	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,4643	8	,23732	,06343	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και εκπαιδευτικός	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	4,0286	8	,41404	,11066	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,7286	8	,21636	,05783	

Πίνακας 104: Απόψεις νηπιαγωγών πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

Στην περίπτωση της υποκατηγορίας του ερωτηματολογίου που αφορά την «Ποσότητα στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού» επειδή η κλίμακα βαθμολόγησης είναι αντίστροφη όσο εφαρμόζονται οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση, παρουσιάζονται παρακάτω σε ξεχωριστό πίνακα οι απαντήσεις. Σε όλες τις ερωτήσεις της κατηγορίας παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές (με πιθανότητα $p = ,000$) συγκριτικά με την περίοδο χωρίς και με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στις πειραματικές τάξεις του Νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί μετά τη πειραματική εφαρμογή ανέθεταν μερικές φορές

(3,2500) συγκεκριμένο αριθμό εργασιών σε όλους τους μαθητές. Επίσης, μερικές φορές (3,3750) ανέθεταν συμπληρωματικές εργασίες στους μαθητές που ολοκληρώνουν τις εργασίες τους γρήγορα ενώ πριν την πειραματική εφαρμογή αυτό δε συνέβαινε σχεδόν ποτέ (1,1250). Τέλος, η μέση τιμή στη διαφοροποίηση της ποσότητας του υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α. τείνει στο *συχνά-πάντα* 4,5000 μετά την πειραματική εφαρμογή ενώ χωρίς αυτή η μέση τιμή αναφέρονταν στο *μερικές φορές* 3,6250.

Ποσότητα διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού							
		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	p-value
1. Ανατίθενται ένας συγκεκριμένος αριθμός εργασιών σε όλους τους μαθητές.	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	8	4,00	5,00	4,5000	,53452	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	8	3,00	4,00	3,2500	,46291	
2. Ανατίθενται συμπληρωματικές εργασίες στους μαθητές που ολοκληρώνουν τις εργασίες τους γρήγορα.	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	8	1,00	2,00	1,1250	,35355	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	8	3,00	4,00	3,3750	,51755	
3. Διαφοροποιείται η ποσότητα του υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α.	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	8	1,00	5,00	3,6250	1,18773	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	8	3,00	5,00	4,5000	,75593	

Πίνακας 105: Απόψεις νηπιαγωγών πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή για την ποσότητα διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που επιλέγουν συχνότερα οι νηπιαγωγοί στη διδακτική διαδικασία, οι απαντήσεις τους διαμορφώθηκαν πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή όπως παρουσιάζονται παρακάτω. Ειδικότερα, φαίνεται ότι πριν την πειραματική εφαρμογή αξιοποιούσαν περισσότερο τη διδασκαλία με τη βοήθεια των τεχνών π.χ ζωγραφικής, μουσικής κ.τ.λ. ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί επέλεξαν μια μεγάλη γκάμα διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία τους.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Πριν	Εισήγηση/ διάλεξη/ από καθέδρας παράδοση γνωστικών περιεχομένων	6	2	0	0	0
	Διάλογος-Συζήτηση	0	0	3	3	2
	Επαγωγική μέθοδος	0	1	2	4	1
	Παραγωγική μέθοδος	1	2	3	2	0
	Συνεργατική διδασκαλία	0	1	4	2	1
	Σχέδια δράσης (project)	0	0	1	3	4
	Επίλυση προβλήματος	0	1	3	2	2
	Μέθοδοι αξιοποίησης τεχνών (δραματοποίηση, μουσική, ζωγραφική)	0	0	2	2	4
	Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	0	1	5	2	0
Μετά	Εισήγηση/ διάλεξη/ από καθέδρας παράδοση γνωστικών περιεχομένων	7	1	0	0	0
	Διάλογος-Συζήτηση	4	1	3	0	0
	Επαγωγική μέθοδος	0	0	3	3	2
	Παραγωγική μέθοδος	0	0	2	3	3
	Συνεργατική διδασκαλία	0	0	3	2	3
	Σχέδια δράσης (project)	0	0	1	1	6
	Επίλυση προβλήματος	0	0	4	2	2
	Μέθοδοι αξιοποίησης τεχνών (δραματοποίηση, μουσική, ζωγραφική)	0	0	0	2	4
Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	0	0	1	2	5	

Πίνακας 106: Επιλογή διδακτικών μεθόδων Νηπιαγωγών πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Ως προς την υποκατηγορία του ερωτηματολογίου που αφορά τη *Διαφοροποίηση του Αποτελέσματος* διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στους τρόπους με τους οποίους εκφράζουν οι μαθητές τα όσα έμαθαν. Συγκεκριμένα, πριν από την πειραματική εφαρμογή φαίνεται ότι να νήπια παρουσίαζαν συχνότερα τα όσα έμαθαν μέσω της *ζωγραφικής ή του κολάζ, παίζοντας κουκλοθέατρο και με δραματοποίηση ή παιχνίδια ρόλων*. Μετά την πειραματική εφαρμογή ωστόσο, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερους

τρόπους για να εκφράσουν τα όσα έμαθαν και ειδικότερα συχνότερα συμπληρώνουν φύλλο πολλαπλής επιλογής, χρησιμοποιούν το κολάζ ή τη ζωγραφική, φτιάχνουν μια αφίσα, ολοκληρώνουν ένα project και άλλους όπως παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ		1ο	2ο	3ο	4ο	5ο
πριν	Παίζοντας κουκλοθέατρο	1	4	5	4	0
	Γράφοντας ένα γράμμα	0	0	0	0	0
	Φτιάχνοντας ένα poster (πόστερ)	0	0	0	0	0
	Αναπτύσσοντας ένα project	0	0	0	0	0
	Συμπληρώνοντας φύλλο πολλαπλής επιλογής	0	2	1	1	1
	Γράφοντας ή παρουσιάζοντας μια έκθεση	0	0	0	0	0
	Με την παρουσίαση διαγραμμάτων	0	0	0	0	0
	Μέσω του παιχνιδιού ρόλων	2	1	4	0	0
	Με δραματοποίηση	4	1	4	0	0
	Γραπτή αξιολόγηση (τεστ ή δοκίμιο)	1	0	0	0	0
	Με παρουσιάσεις	0	5	0	0	0
	Με κολάζ / ζωγραφική	7	1	1	1	0
Μετά	Παίζοντας κουκλοθέατρο	0	0	0	2	2
	Γράφοντας ένα γράμμα	0	0	0	0	0
	Φτιάχνοντας ένα poster (πόστερ)	3	0	0	0	0
	Αναπτύσσοντας ένα project	0	6	0	2	2
	Συμπληρώνοντας φύλλο πολλαπλής επιλογής	6	1	3	1	0
	Γράφοντας ή παρουσιάζοντας μια έκθεση	0	1	0	0	0
	Με την παρουσίαση διαγραμμάτων	0	0	0	0	1
	Μέσω του παιχνιδιού ρόλων	3	3	5	0	0
	Με δραματοποίηση	0	1	2	2	3
	Γραπτή αξιολόγηση (τεστ ή δοκίμιο)	0	0	0	0	0
	Με παρουσιάσεις	0	7	1	0	0
	Με κολάζ / ζωγραφική	6	2	0	0	0

Πίνακας 107: Απόψεις νηπιαγωγών πειραματικής ομάδας πριν και μετά σχετικά με τους τρόπους παρουσίασης των εργασιών των μαθητών

Στο ερώτημα σχετικά με τους τρόπους που παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν την εργασία τους, οι νηπιαγωγοί της πειραματικής ομάδας απάντησαν πριν την πειραματική εφαρμογή ότι τα νήπια εργάζονται πάντα ατομικά και στην ολομέλεια παρουσιάζουν την εργασία τους ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή προκύπτει ότι συχνά και πάντα τα νήπια χρησιμοποιούσαν πολλαπλούς τρόπους εργασίας, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, σε ζεύγη και στην ολομέλεια.

Παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν:

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
Πριν	Ατομικά	0	0	0	1	7
	Ομαδικά	0	0	1	6	1
	Σε ζεύγη	0	3	3	3	2
	Στην ολομέλεια	0	0	0	1	7
Μετά	Ατομικά	0	0	0	0	8
	Ομαδικά	0	0	0	3	4
	Σε ζεύγη	0	0	1	3	4
	Στην ολομέλεια	0	0	0	0	8

a. Ειδικότητα = ΠΕ 60

Πίνακας 108: Απόψεις νηπιαγωγών πειραματικής ομάδας πριν και μετά για τους τρόπους εργασίας των νηπίων

Στην ερώτηση σχετικά με το αν επιλέγουν οι μαθητές τη μορφή παρουσίασης της εργασίας τους πριν την πειραματική εφαρμογή οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ποτέ και σπάνια ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή μερικές φορές και συχνά.

^a Οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι τη μορφή παρουσίασης των δραστηριοτήτων τους;	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
Πριν	3	3	2	0	0
Μετά	0	0	4	3	0

a. Ειδικότητα = ΠΕ 60

Πίνακας 109: Απόψεις νηπιαγωγών πειραματικής ομάδας πριν και μετά για τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου παρουσίασης της εργασίας των νηπίων

Στην κλίμακα αξιολόγησης ACEI απάντησαν 8 νηπιαγωγοί σχετικά με την αξιολόγηση της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στις πειραματικές τάξεις του Νηπιαγωγείου. Σύγκριση έγινε ανάμεσα στην εφαρμογή και στην μη εφαρμογή της. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βρίσκονταν στην κλίμακα 1-5 με το 1 να σημαίνει εξαιρετικός και το 5 κατώτατος.

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις καταγραφές των απόψεων των νηπιαγωγών χωρίς και με την εφαρμογή (p τιμές μικρότερες του 0.001) σε όλες σχεδόν

τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά μεγαλύτερες βαθμολογήσεις στην κλίμακα παρατηρήθηκαν στην περίπτωση της εφαρμογής στην τάξη των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, σε όλες τις ερωτήσεις που υπήρχε διαφορά. Οι μέσες τιμές χωρίς την εφαρμογή από τους νηπιαγωγούς κυμαίνονταν μεταξύ του 3,6571 και του 1,2571, δηλαδή από ανεπαρκής μέχρι καλός, ενώ αντίθετα, οι μέσες τιμές με την πειραματική εφαρμογή κυμαίνονταν από 1,8751 έως 1, δηλαδή από καλός έως εξαιρετικός. Μόνο σε μία ερώτηση οι απαντήσεις των νηπιαγωγών ήταν πανομοιότυπες και στην περίπτωση της εφαρμογής και στην περίπτωση της μη εφαρμογής των μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Κλίμακα ποιότητας ACEI						
Πεδίο 1: Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιβάλλον και φυσικός χώρος	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0000	8	,29235	,07813	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,3095	8	,24335	,06504	
Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,5649	8	,26003	,06950	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,5714	8	,10949	,02926	
Πεδίο 2: Περιεχόμενο του Προγράμματος (Curriculum) και Παιδαγωγική		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Το πρόγραμμα (curriculum)	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,7143	8	,54470	,14558	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,2143	8	,25678	,06863	
Το περιεχόμενο του προγράμματος (curriculum)	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,2381	8	,37958	,10145	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0714	8	,14194	,03793	
Παιδαγωγικές μέθοδοι	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,3750	8	,25476	,06809	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0179	8	,06682	,01786	
Παιδαγωγικά υλικά	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,0714	8	,61573	,16456	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	8	,00000	,00000	

Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,1964	8	,20045	,05357	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	8	,00000	,00000	
Αξιολόγηση των προγραμμάτων	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,7143	8	,42582	,11380	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,3929	8	,40089	,10714	
Πεδίο 3: Γνώση και Επίδοση		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Γνώση και επίδοση	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0000	8	,26954	,07204	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,2024	8	,13363	,03571	
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,2571	8	,14525	,03882	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	8	,00000	,00000	
Πεδίο 4: Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,0000 ^a	8	,00000	,00000	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000 ^a	8	,00000	,00000	
Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,0000	8	,43853	,11720	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,5714	8	,18157	,04853	
Επικοινωνία με τις οικογένειες	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,7857	8	,46881	,12529	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,1071	8	,21291	,05690	
Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,4286	8	,47463	,12685	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	8	,00000	,00000	
Κατάρτιση και πόροι	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,2143	8	,33607	,08982	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	8	,00000	,00000	

Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,3571	8	,41271	,11030	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,2143	8	,25678	,06863	
Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,0000	8	,34592	,09245	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,3333	8	,18490	,04942	
Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,6571	8	,12225	,03267	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	2,1000	8	,15191	,04060	
Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,1429	8	,66299	,17719	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,8571	8	,36314	,09705	
Πεδίο 5: Μικρά Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες/ Μαθησιακές Δυσκολίες και Χαμηλή Επίδοση		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,7857	8	,19945	,05331	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0429	8	,08516	,02276	
Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,2857	8	1,06904	,28571	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	8	,00000	,00000	
Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,7500	8	,47027	,12568	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	8	,00000	,00000	
Παροχή υπηρεσιών	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,1905	8	,38596	,10315	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,1905	8	,17118	,04575	

Πίνακας 110: Απόψεις νηπιαγωγών πειραματικής ομάδας πριν και μετά για την ποιότητα της εκπαίδευσης

Οι απόψεις των Δασκάλων

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν 13 δάσκαλοι επιμορφωμένοι στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση, σε 12 κατηγορίες ερωτήσεων σχετικές με το θέμα στο οποίο επιμορφώθηκαν και υλοποίησαν ως πειραματική εφαρμογή. Οι απαντήσεις τους κυμαίνονταν στην κλίμακα του 1 έως 5 αναφορικά με την συχνότητα χρήσης των εφαρμογών της, με το 1 να σημαίνει *ποτέ* και το 5 *πάντα*. Σύγκριση έγινε ανάμεσα στην εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και στην μη εφαρμογή της. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές από τους εκπαιδευτικούς της ερευνητικής ομάδας, μια πριν την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στις πειραματικές τους τάξεις και μια μετά την πειραματική εφαρμογή.

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (με πιθανότητα $p = ,000$) ανάμεσα στην εφαρμογή και στην μη εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε όλες τις διαστάσεις-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και ειδικότερα στατιστικά μεγαλύτερες ήταν οι μέσες τιμές στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας στην οποία υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή σε σχέση με τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς της πειραματικής-ερευνητικής ομάδας χωρίς την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Οι μέσες τιμές των απαντήσεων για την μη εφαρμογή κυμαίνονταν από 2,0385 έως 3,8615, δηλαδή από *σπάνια* έως *μερικές φορές-συχνά* ενώ οι μέσες τιμές με την υλοποίηση της πειραματικής πειραματική εφαρμογής από 3,9487 έως 5, δηλαδή από *συχνά* μέχρι *πάντα*.

Κατηγορίες Διαφοροποίησης		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Βαθμός διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,5897	13	,33065	,09171	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,8462	13	,26755	,07420	

Ποιότητα στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,3846	13	,46340	,12853	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,9615	13	,13868	,03846	
Δυνατότητα επιλογής στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0385	13	,59377	,16468	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	5,0000	13	,00000	,00000	
Διαφοροποίησης διαδικασίας και δραστηριοτήτων	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,2367	13	,39407	,10929	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,4556	13	,15211	,04219	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και μαθησιακό περιβάλλον	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,5513	13	,42155	,11692	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	3,9487	13	,25806	,07157	
Διαφοροποίηση και Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,1538	13	,43647	,12105	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,9904	13	,03467	,00962	
Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο ή την μαθησιακή ικανότητα	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,2462	13	,14500	,04022	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,3077	13	,17541	,04865	
Διαφοροποίηση ως προς το ενδιαφέρον	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,1923	13	,45819	,12708	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,9038	13	,28022	,07772	

Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό προφίλ	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0385	13	,66023	,18311	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,4615	13	,32026	,08882	
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι εκπαιδευτικός	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,8615	13	,29872	,08285	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,8154	13	,15191	,04213	
Άλλοι άξονες διαφοροποίησης	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,5641	13	,42784	,11866	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	4,7308	13	,27671	,07674	

Πίνακας 111: Απόψεις δασκάλων πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι Μάθηση

Στην περίπτωση της υποκατηγορίας του ερωτηματολογίου που αφορά την «Ποσότητα στις μορφές διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού» επειδή η κλίμακα βαθμολόγησης είναι αντίστροφη όσο εφαρμόζονται οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησικαι Μάθηση, παρουσιάζονται παρακάτω σε ξεχωριστό πίνακα οι απαντήσεις. Σε όλες τις ερωτήσεις της κατηγορίας παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές (με πιθανότητα $p = ,000$) συγκριτικά με την περίοδο χωρίς και με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στις πειραματικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι μετά τη πειραματική εφαρμογή ανέθεταν σε *μερικές φορές-συχνά* (3,7692) συγκεκριμένο αριθμό εργασιών σε όλους τους μαθητές. Επίσης, *πολύ συχνά –πάντα* (4,8462) ανέθεταν συμπληρωματικές εργασίες στους μαθητές που ολοκληρώνουν τις εργασίες τους γρήγορα ενώ πριν την πειραματική εφαρμογή αυτό συνέβαινε ποτέ ή σπάνια (1,8462). Τέλος, οι μέση τιμή στη διαφοροποίηση της ποσότητας του υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α. τείνει στο *συχνά-πάντα* 4,7692 μετά την πειραματική εφαρμογή ενώ χωρίς αυτή η μέση τιμή αναφέρονταν στο *σπάνια* 2,3077.

Ποσότητα διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού							p-value
		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
1. Ανατίθενται ένας συγκεκριμένος αριθμός εργασιών σε όλους τους μαθητές.	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	13	3,00	5,00	4,8462	,55470	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	13	1,00	5,00	3,7692	1,64083	
2. Ανατίθενται συμπληρωματικές εργασίες στους μαθητές που ολοκληρώνουν τις εργασίες τους γρήγορα.	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	13	1,00	3,00	1,8462	,80064	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	13	4,00	5,00	4,8462	,37553	
3. Διαφοροποιείται η ποσότητα του υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α.	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	13	1,00	3,00	2,3077	,63043	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	13	2,00	5,00	4,7692	,83205	

Πίνακας 112: Απόψεις δασκάλων πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή για την ποσότητα διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού

Σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, διαπιστώθηκε ότι μετά την πειραματική εφαρμογή χρησιμοποίησαν ποικίλες διδακτικές μεθόδους σε μεγαλύτερη συχνότητα, όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα παρακάτω αναλυτικά.

ΔΑΣΚΑΛΟΙ		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Πριν	Εισήγηση/ διάλεξη/ από καθέδρας παράδοση γνωστικών περιεχομένων	2	3	6	2	0
	Διάλογος-Συζήτηση	0	0	5	3	5
	Επαγωγική μέθοδος	0	1	4	4	4
	Παραγωγική μέθοδος	0	2	3	5	3
	Συνεργατική διδασκαλία	0	3	5	3	2
	Σχέδια δράσης (project)	1	3	5	3	2

	Επίλυση προβλήματος	0	0	3	4	6
	Μέθοδοι αξιοποίησης τεχνών (δραματοποίηση, μουσική, ζωγραφική)	1	9	3	0	0
	Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	0	2	7	4	0
Μετά	Εισήγηση/ διάλεξη/ από καθέδρας παράδοση γνωστικών περιεχομένων	3	6	4	0	0
	Διάλογος-Συζήτηση	0	0	0	2	11
	Επαγωγική μέθοδος	0	0	5	4	4
	Παραγωγική μέθοδος	0	0	5	5	3
	Συνεργατική διδασκαλία	0	0	5	5	3
	Σχέδια δράσης (project)	0	0	4	9	0
	Επίλυση προβλήματος	0	0	11	2	0
	Μέθοδοι αξιοποίησης τεχνών (δραματοποίηση, μουσική, ζωγραφική)	5	4	2	2	0
	Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	0	0	4	7	2

Πίνακας 113: Επιλογή διδακτικών μεθόδων δασκάλων πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Ως προς την υποκατηγορία του ερωτηματολογίου που αφορά τη *Διαφοροποίηση του Αποτελέσματος* διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στους τρόπους με τους οποίους εκφράζουν οι μαθητές τα όσα έμαθαν. Συγκεκριμένα, πριν από την πειραματική εφαρμογή φαίνεται ότι οι μαθητές δημοτικού παρουσίαζαν συχνότερα τα όσα έμαθαν μέσω της *γραπτής εργασίας με κάποιο τεστ δηλαδή και γράφοντας ή παρουσιάζοντας μια έκθεση*. Μετά την πειραματική εφαρμογή ωστόσο, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερους τρόπους για να εκφράσουν τα όσα έμαθαν και ειδικότερα συχνότερα *συμπληρώνουν φύλλο πολλαπλής επιλογής, με παρουσιάσεις, με γραπτές εργασίες, ασχολούνται με κάποιο project κ.α.*

ΔΑΣΚΑΛΟΙ		1ο	2ο	3ο	4ο	5ο	6ο	7ο	8ο
πριν	Παίζοντας κουκλοθέατρο	0	0	0	0	0	0	0	0
	Γράφοντας ένα γράμμα	0	0	0	0	1	0	0	0
	Φτιάχνοντας ένα poster (πόστερ)	0	0	0	0	0	0	0	0
	Αναπτύσσοντας ένα project	0	2	3	1	0	0	0	0
	Συμπληρώνοντας φύλλο πολλαπλής επιλογής	3	1	3	0	0	0	0	0

	Γράφοντας ή παρουσιάζοντας μια έκθεση	0	2	7	3	0	0	0	0
	Με την παρουσίαση διαγραμμάτων	0	0	0	1	0	0	0	0
	Μέσω του παιχνιδιού ρόλων	0	0	0	0	0	0	0	0
	Με δραματοποίηση	0	0	0	0	0	1	0	0
	Γραπτή αξιολόγηση (τεστ ή δοκίμιο)	11	2	0	0	0	0	0	0
	Με παρουσιάσεις	0	2	0	2	3	0	0	0
	Με κολάζ / ζωγραφική	0	0	0	0	0	0	0	0
Μετά	Παίζοντας κουκλοθέατρο	0	0	0	0	0	0	0	0
	Γράφοντας ένα γράμμα	0	0	0	0	0	0	0	0
	Φτιάχνοντας ένα poster (πόστερ)	0	0	1	1	0	2	0	1
	Αναπτύσσοντας ένα project	0	1	2	1	6	0	0	0
	Συμπληρώνοντας φύλλο πολλαπλής επιλογής	7	3	2	1	0	0	0	0
	Γράφοντας ή παρουσιάζοντας μια έκθεση	0	1	1	5	1	0	0	0
	Με την παρουσίαση διαγραμμάτων	0	0	2	3	1	2	0	0
	Μέσω του παιχνιδιού ρόλων	0	0	0	1	1	0	1	0
	Με δραματοποίηση	0	0	0	0	2	0	1	1
	Γραπτή αξιολόγηση (τεστ ή δοκίμιο)	1	5	3	1	1	0	1	0
	Με παρουσιάσεις	5	3	2	1	0	1	0	0
	Με κολάζ / ζωγραφική	0	0	0	0	0	1	0	0

Πίνακας 114: Απόψεις δασκάλων πειραματικής ομάδας πριν και μετά σχετικά με τους τρόπους παρουσίασης των εργασιών των μαθητών

Στο ερώτημα σχετικά με τους τρόπους που παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν την εργασία τους, οι δάσκαλοι της πειραματικής ομάδας απάντησαν πριν την πειραματική εφαρμογή ότι οι μαθητές εργάζονται ατομικά και ομαδικά ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή προκύπτει ότι συχνά και πάντα οι μαθητές χρησιμοποιούσαν πολλαπλούς τρόπους εργασίας, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, σε ζεύγη και στην ολομέλεια.

Παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να

εργαστούν:

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
Πριν	Ατομικά	0	0	0	5	8
	Ομαδικά	0	0	4	7	2
	Σε ζεύγη	0	9	3	1	0
	Στην ολομέλεια	0	0	7	4	2

Μετά	Ατομικά	0	0	0	0	13
	Ομαδικά	0	0	0	0	13
	Σε ζεύγη	0	0	0	10	3
	Στην ολομέλεια	0	0	0	1	12

a. Ειδικότητα = ΠΕ 70

Πίνακας 115: Απόψεις δασκάλων πειραματικής ομάδας πριν και μετά για τους τρόπους εργασίας των μαθητών

Στην ερώτηση σχετικά με το αν επιλέγουν οι μαθητές τη μορφή παρουσίασης της εργασίας τους πριν την πειραματική εφαρμογή οι δάσκαλοι δήλωσαν μερικές φορές ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή συχνά και πάντα.

^a Οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι τη μορφή παρουσίασης των εργασιών τους;	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
Πριν	0	4	6	3	0
Μετά	0	0	0	7	6

a. Ειδικότητα = ΠΕ 70

Πίνακας 116: Απόψεις δασκάλων πειραματικής ομάδας πριν και μετά για τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου παρουσίασης της εργασίας των νηπίων

Στο ερωτηματολόγιο ACEI απάντησαν 13 δάσκαλοι σχετικά με την αξιολόγηση της εφαρμογής στην τάξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σύγκριση έγινε ανάμεσα στην εφαρμογή και στην μη εφαρμογή της. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων βρίσκονταν στην κλίμακα 1-5 με το 1 να σημαίνει εξαιρετικός και το 5 κατώτατος.

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εφαρμογή των μεθόδων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με την μη εφαρμογή της (p τιμές μικρότερες του 0.001) σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Αναλυτικότερα, στην περίπτωση με την εφαρμογή της πειραματικής εφαρμογής στις πειραματικές ομάδες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες μέσες τιμές σε σύγκριση με τη μη εφαρμογή της. Οι μέσες τιμές χωρίς την εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς κυμαίνονταν μεταξύ του Μ.τ.:3,7692 και του Μ.τ.:1,3385, δηλαδή από ανεπαρκής μέχρι καλός, ενώ

αντίθετα, οι μέσες τιμές με εφαρμογή των μεθόδων κυμαίνονταν από Μ.τ.:1,7692 έως Μ.τ.:1, δηλαδή από καλός έως εξαιρετικός.

Κλίμακα ποιότητας ACEI						
Πεδίο 1: Περιβάλλον και Φυσικός Χώρος		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Περιβάλλον και φυσικός χώρος	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,0000	13	,36004	,09986	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,3077	13	,31802	,08820	
Αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,7483	13	,32810	,09100	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,6783	13	,12649	,03508	
Πεδίο 2: Περιεχόμενο του Προγράμματος (Curriculum) και Παιδαγωγική		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Το πρόγραμμα (curriculum)	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,6923	13	,77831	,21586	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,1154	13	,21926	,06081	
Το περιεχόμενο του προγράμματος (curriculum)	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,1538	13	,39943	,11078	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0769	13	,14618	,04054	
Παιδαγωγικές μέθοδοι	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,5385	13	,13868	,03846	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	13	,00000	,00000	
Παιδαγωγικά υλικά	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,1538	13	,68874	,19102	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	13	,00000	,00000	
Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,2885	13	,39325	,10907	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	13	,00000	,00000	
Αξιολόγηση των προγραμμάτων	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,8462	13	,42743	,11855	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,7692	13	,43853	,12163	

Πεδίο 3: Γνώση και Επίδοση		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Γνώση και επίδοση	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,8974	13	,24093	,06682	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,1538	13	,10675	,02961	
Προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,3385	13	,18947	,05255	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	13	,00000	,00000	
Πεδίο 4: Συνεργασία με τις Οικογένειες και τις Κοινότητες		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Ηθικές/δεοντολογικές διαστάσεις	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,0000 ^a	13	,00000	,00000	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000 ^a	13	,00000	,00000	
Πολιτικές του προγράμματος/Η φιλοσοφία της διδασκαλίας	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,9615	13	,59377	,16468	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,6154	13	,21926	,06081	
Επικοινωνία με τις οικογένειες	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,6923	13	,43486	,12061	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	13	,00000	,00000	
Ηθικές/δεοντολογικές ευθύνες και συμπεριφορές	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,8462	13	,31521	,08742	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	13	,00000	,00000	
Κατάρτιση και πόροι	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,3846	13	,38118	,10572	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	13	,00000	,00000	
Αναγνώριση/σεβασμός της διαφορετικότητας	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,7692	13	,63296	,17555	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,5769	13	,40032	,11103	
Η μετάβαση των παιδιών από το σπίτι στο πρόγραμμα	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,3333	13	,30429	,08439	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,2051	13	,16879	,04681	

Ευκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,7538	13	,11983	,03323	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	2,1077	13	,19348	,05366	
Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες-ειδικότητες	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,1538	13	,80064	,22206	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,6923	13	,48038	,13323	
Πεδίο 5: Μικρά Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες/Μαθησιακές Δυσκολίες και Χαμηλή Επίδοση		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες για υπηρεσίες	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	1,9692	13	,30382	,08427	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,1385	13	,09608	,02665	
Κοινή φιλοσοφία και κοινή στοχοθεσία	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,0769	13	,95407	,26461	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	13	,00000	,00000	
Προσωπικό και ειδικοί επιστήμονες	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	2,1538	13	,65779	,18244	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0000	13	,00000	,00000	
Παροχή υπηρεσιών	Χωρίς πειραματική εφαρμογή	3,1026	13	,41688	,11562	,000
	Με πειραματική εφαρμογή	1,0256	13	,09245	,02564	

Πίνακας 117: Απόψεις δασκάλων πειραματικής ομάδας πριν και μετά για την ποιότητα της εκπαίδευσης

8.6.2 Ποιοτικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα και αποτέλεσαν την ομάδα που υλοποίησε την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους. Για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών και δασκάλων της ερευνητικής ομάδας οι οποίοι εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, επιλέχθηκε ως εργαλείο η «ημιδομημένη συνέντευξη» καθώς παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή για άμεση και σαφή εικόνα των απόψεων και στάσεων των συνεντευξιαζόμενων (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Οι απόψεις των Νηπιαγωγών

Από την «ημιδομημένη συνέντευξη» στις (08) νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα κατεγράφησαν ως δημογραφικά χαρακτηριστικά η ηλικία τους η οποία κυμαίνεται μεταξύ 39-49 έτη και ότι στο Νηπιαγωγείο 1 και 2 εργάζονται 2 νηπιαγωγοί που εφάρμοσαν τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας τόσο στην πρωινή ζώνη όσο και στο ολοήμερο πρόγραμμα. Από το σύνολο των νηπιαγωγών οι 3 το 37,5% δήλωσαν ότι συνάντησαν «κάποιες φορές» δυσκολίες κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ενώ το υπόλοιπο 62,5% απάντησε αρνητικά. Ειδικότερα δύο (2) νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι χρειάστηκε πολύς χρόνος για την προετοιμασία της διδασκαλίας μέχρι να αντιληφθούν τη φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ενώ μια άλλη (01) ότι είναι πολύ απαιτητική η προετοιμασία. Στο ερώτημα σχετικά με το να έμειναν ικανοποιημένοι από την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας όλες (100%) απάντησαν θετικά. Επίσης όλες οι νηπιαγωγοί (100%) δήλωσαν ότι θα εφαρμόσουν ξανά στο μέλλον Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Εντυπωσιακό, επιπλέον, είναι το γεγονός ότι όλες οι συμμετέχουσες (100%) δήλωσαν ότι όλοι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με μεγάλη επιτυχία στη διδασκαλία. Στο ερώτημα σχετικά με την επιθυμία για περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και το 62,5% απάντησε «Σίγουρα ναι», το 25% «Σίγουρα και με δειγματικές διδασκαλίες» ενώ μια νηπιαγωγός απάντησε αρνητικά (πίνακας 101).

Ερώτηση 5: Θα θέλατε περαιτέρω επιμόρφωση και ενημέρωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

	Πλήθος	%
Όχι	1	12,5
Σίγουρα και με δειγματικές διδασκαλίες	2	25
Σίγουρα ναι	5	62,5
Σύνολο	14	100,0

Πίνακας 118: Απόψεις Νηπιαγωγών για περαιτέρω επιμόρφωση

Οι απόψεις των Δασκάλων

Σχετικά με την ομάδα των δασκάλων, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στην έρευνα συμμετείχαν 8 γυναίκες και 5 άνδρες, οι περισσότεροι ηλικιακά ανήκουν στην ομάδα 39-51 έτη. Στο σύνολο των 13 δασκάλων 2 από αυτούς διδάσκουν στην Α' τάξη, 2 στην Β' τάξη, 2 στην Γ' τάξη, 2 στην Δ' τάξη, 3 στην Ε' τάξη και 2 στην Στ' τάξη. Σε κάθε Δημοτικό Σχολείο εργάζονται 2 εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα ενώ σε ένα μόνο Δημοτικό 1 δάσκαλος. Στην ερώτηση σχετικά με τον εάν συνάντησαν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας το 30,8% απάντησε πως συνάντησε κάποιες ενώ το υπόλοιπο 69,2% απάντησε αρνητικά. Οι κάποιες δυσκολίες που αναφέρθηκαν παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 102). Όλοι οι εκπαιδευτικοί (100%) απάντησαν πως ένιωσαν ικανοποίηση από την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, ότι θα εφαρμόζαν ξανά (100%) και ότι άρεσε πάρα πολύ στους μαθητές ο τρόπος που διεξήχθη η διδασκαλία (100%). Στην τελευταία ερώτηση κλήθηκαν να απαντήσουν εάν θα επιθυμούσαν να λάβουν περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και το 46,2% απάντησε «βεβαίως» ενώ το υπόλοιπο 53,8% δήλωσε «βεβαίως και κυρίως με δειγματικές διδασκαλίες».

Δυσκολίες που συναντήσατε κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

	Πλήθος	%
Αφιέρωση αρκετού χρόνου προετοιμασίας	1	7,7
Η προετοιμασία είναι απαιτητική και χρονοβόρα	1	7,7
Θα ήθελα να υπήρχε καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο	1	7,7
Πολύ καλή προετοιμασία	1	7,7
Σύνολο	13	100,0

Πίνακας 119: Δυσκολίες κατά την εφαρμογή των Α.Κ.Π και της Δ.Δ

8.6.3 Απόψεις Μαθητών για την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας διατυπώθηκαν ερωτήσεις σε νήπια και μαθητές δημοτικού. Επιλέχθηκαν μαθητές μικτών ικανοτήτων μάθησης προκειμένου να αντληθούν δεδομένα που θα διασφαλίζουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία για κάθε μαθησιακό επίπεδο. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τα νήπια και τους μαθητές δημοτικού που ανήκουν τόσο στις ομάδες ελέγχου όσο και στις πειραματικές ομάδες. Στους μαθητές της πειραματική ομάδας καταγράφηκαν οι απόψεις τους πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή προκειμένου να γίνει συγκριτική διερεύνηση των αποτελεσμάτων. Οι απαντήσεις των παιδιών κωδικοποιήθηκαν, κατεγράφησαν και παρουσιάζονται παρακάτω αναλυτικότερα. Το πλήθος των μαθητών ανά σχολείο και ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες (πίνακας, 120 και πίνακας 121).

Σχολείο	Σύνολο Μαθητών	
	Πειραματικές Τάξεις	Τάξεις Ελέγχου
Δημοτικό 1	36	34
Δημοτικό 2	40	42
Δημοτικό 3	17	19
Δημοτικό 4	43	40
Δημοτικό 5	35	34
Δημοτικό 6	32	30
Δημοτικό 7	32	34
Νηπιαγωγείο 1ο	30	32
Νηπιαγωγείο 2ο	29	27
Νηπιαγωγείο 3ο	16	17
Νηπιαγωγείο 4ο	10	11
Νηπιαγωγείο 5ο	11	9
Νηπιαγωγείο 6ο	9	10

Πίνακας 120: Αριθμός μαθητών ανά σχολείο

	Σύνολο Μαθητών	
	Πειραματικές Τάξεις	Τάξεις Ελέγχου
Δημοτικά	235	233
Νηπιαγωγεία	105	106

Πίνακας 121: Αριθμός μαθητών και Ομάδα έρευνας

Νήπια

Οι απόψεις των νηπίων κατεγράφησαν από τις τάξεις ελέγχου, τις πειραματικές τάξεις πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή. Συγκεκριμένα τα νήπια ρωτήθηκαν σχετικά με το πως αισθάνονται το πρωί όταν πρέπει να πάνε στο σχολείο. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές (52,88%) απάντησαν πολύ ωραία ενώ σταδιακά μειώθηκε ο αριθμός των νηπίων που επιζητούσαν τη μητέρα τους. Στις τάξεις ελέγχου αρχικά υπήρχαν 5 παιδιά που ήθελαν στην αρχή τη μητέρα τους και 3 στις πειραματικές τάξεις ενώ σταδιακά στην τάξη ελέγχου επέμενε σε αυτή την άποψη μόνο ένα νήπιο της πειραματικής τάξης μετά την πειραματική εφαρμογή. Τα υπόλοιπα νήπια δήλωσαν ότι νιώθουν *καλά* (10,57%) και ένα παιδί μετά την πειραματική εφαρμογή στην πειραματική *Τέλεια*, ένα *Ωραία* και αντιστοίχως ο ίδιος αριθμός παιδιών στις τάξεις ελέγχου.

Στο δεύτερο ερώτημα που αφορούσε την απάντηση των παιδιών σχετικά με το να υπάρχουν στο σχολείο όλα όσα χρειάζεσαι για να περάσουν όμορφα και να κάνουν τις εργασίες τους τα νήπια στη συντριπτική πλειοψηφία τους απάντησαν θετικά τόσο στις ελέγχου πριν (88,46%) και μετά (92,3%) όσο και στις πειραματικές τάξεις πριν (84,61%) και μετά (100%) την πειραματική εφαρμογή.

Στη συνέχεια τα νήπια εξέφρασαν την επιθυμία τους για ατομική ή ομαδική εργασία. Στο ερώτημα αυτό η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι προτιμά να εργάζεται ομαδικά. Συγκεκριμένα, στις τάξεις ελέγχου 10 νήπια από τα 26 δήλωσαν υπέρ της ατομικής εργασίας στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος ο αριθμός μειώθηκε σε 5 παιδιά. Στις πειραματικές τάξεις πριν την πειραματική εφαρμογή 17 μαθητές δήλωσαν την προτίμησή τους στις ομαδικές εργασίες αριθμός ο οποίος αυξήθηκε στο 23 μετά την πειραματική εφαρμογή.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την άποψη των παιδιών σχετικά με το αν τους αρέσει να συζητούν με τους φίλους τους στο σχολείο. Ελάχιστοι μαθητές τόσο στις τάξεις ελέγχου πριν (5) και μετά (2) όσο και στις πειραματικές με (1) και χωρίς (2) πειραματική εφαρμογή απάντησαν αρνητικά.

Τα νήπια στην ερώτηση αν βοηθούν κάποιον συμμαθητή/τρια που δυσκολεύεται σε κάποια εργασία παρατηρήθηκε ότι στις πειραματικές τάξεις υπήρχε μεγάλη διαφορά στις απόψεις των παιδιών καθώς χωρίς την πειραματική εφαρμογή κανένα νήπιο δεν το έκανε ενώ με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας απάντησαν θετικά τα 16 νήπια. Στην απόλυτη πλειοψηφία τους τα παιδιά στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά καθώς και στις πειραματικές πριν την

πειραματική εφαρμογή δήλωναν ότι όποιο παιδί δυσκολευόταν το βοηθούσε η παιδαγωγός (πίνακας 103).

5^η Ερώτηση: : Όταν κάποιος συμμαθητής/ρια σου δυσκολεύεται σε κάποια εργασία τον/την βοηθάς;			
Ομάδα	Ναι	Τον βοηθάει η κυρία	Total
Ελέγχου (πριν)	0	26	26
Ελέγχου (μετά)	0	26	26
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	16	10	26
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	0	26	26
Total	16	88	104

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	65,236 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	76,011	2	,000
N of Valid Cases	104		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,67.

Πίνακας 122: Καταγραφή απόψεων νηπίων για τους τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών

Η επόμενη ερώτηση που τέθηκε στα νήπια και αφορούσε την άποψή τους σχετικά με το αν τους αρέσει να παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης την εργασία στους, η πλειοψηφία των νηπίων τόσο στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά όσο και στις πειραματικές με και χωρίς την πειραματική εφαρμογή απάντησαν θετικά (πίνακας 104).

6^η Ερώτηση: Σου αρέσει να παρουσιάζεις στη δασκάλα και στους συμμαθητές σου την εργασία σου όταν την τελειώνεις;			
Ομάδα	Ναι	Όχι δεν μου αρέσει	Total
Ελέγχου (πριν)	22	4	26
Ελέγχου (μετά)	22	4	26

Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	26	0	26
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	25	1	26
Total	95	9	104

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,556 ^a	2	,062
Likelihood Ratio	6,343	2	,042
N of Valid Cases	104		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,67.

Πίνακας 123: Καταγραφή απόψεων νηπίων σχετικά με την επιθυμία παρουσίασης της εργασίας

Στην ερώτηση σχετικά με το αν συζητάνε στην τάξη τα παιδιά με τη νηπιαγωγό τα όσα έχουν μάθει σε προηγούμενα μαθήματα, οι απαντήσεις των νηπίων κυμαίνονται στο μερικές φορές και στο πάντα. Στις πειραματικές τάξεις μετά την εφαρμογή φαίνεται ότι αυξήθηκε ο αριθμός των παιδιών που υποστήριξαν ότι πάντοτε γίνεται ανάκληση της προηγούμενης γνώσης.

7η Ερώτηση: Συζητάτε για τα προηγούμενα πράγματα που έχετε μάθει;			
Ομάδα	Μερικές φορές	Πάντα	Total
Ελέγχου (πριν)	16	10	26
Ελέγχου (μετά)	20	6	26
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	2	24	26
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	15	11	26
Total	53	51	104

Πίνακας 124: Καταγραφή απόψεων νηπίων σχετικά με την ανάκληση της πρότερης γνώσης

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τις προτιμήσεις των παιδιών σχετικά με τις δραστηριότητες που κάνουν. Είναι σαφής η προτίμηση των παιδιών στις εργασίες που συνδέονται με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές τόσο πριν την πειραματική εφαρμογή όσο και μετά. Επίσης, παρατηρείται η προτίμησή τους σε δραστηριότητες με πλαστελίνες, παιχνίδια και ζωγραφική. Στις πειραματικές τάξεις μετά την πειραματική εφαρμογή αυξήθηκε ο αριθμός των παιδιών που επιλέγουν τη χρήση του υπολογιστή, εκδήλωσαν επιθυμία για τις εργασίες με τον κύβο, για δημιουργία αφίσας και για δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του δημοσιογράφου ενώ γενικότερα οι προτιμήσεις τους μοιράζονται σε ποικίλες δραστηριότητες.

8η Ερώτηση: Ποιες εργασίες σου αρέσουν περισσότερο;					
	Ομάδα				Total
	Ελέγχου (πριν)	Ελέγχου (μετά)	Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	
Αυτές στον υπολογιστή	4	5	8	5	22
Αυτές έχουμε κάποιον ρόλο	0	3	2	1	6
Αυτές με το ζάρι	0	0	2	0	2
Αυτές που μας δείχνουν ποια ταιριάζουν μεταξύ τους	0	3	1	2	6
Αυτές που ζωγραφίζουμε	4	3	2	4	13
Αυτές που τραγουδάμε	3	2	1	2	8
Αυτές που φτιάχνουμε αφίσα	0	1	2	1	4
Αυτές που χρησιμοποιούμε πλαστελίνες και άλλα υλικά	5	3	2	4	14
Εκείνες που πρέπει να πάρεις συνέντευξη από κάποιον συμμαθητή	0	0	2	0	2
Τα πειράματα	4	4	3	3	13
Αυτές που παίζουμε παιχνίδια	6	2	1	4	14
Total	26	26	26	26	104

Πίνακας 125: Καταγραφή προτιμήσεων νηπίων για το είδος της εργασίας

Τα νήπια δήλωσαν ότι όταν ολοκληρώνουν μια εργασία τους, επιθυμούν άλλοτε να την παίρνουν στο σπίτι, άλλοτε να τη βάζουν στον φάκελό τους και άλλοτε να παραμένει στην τάξη όπου και αναρτάται σε εμφανές σημείο. Κάποιοι μαθητές δήλωσαν, ωστόσο, ότι θέλουν να δείχνουν την εργασία τους στους συμμαθητές τους.

9η Ερώτηση: Όταν τελειώνεις μια εργασία σου, τι θέλεις να την κάνεις;					
	Ομάδα				Total
	Ελέγχου (πριν)	Ελέγχου (μετά)	Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	Πειραματική (χωρίς πειραματική εφαρμογή)	
Την παίρνω στο σπίτι	13	11	6	14	44
Τη βάζουμε στην τάξη σε κάποιο σημείο να φαίνεται	3	6	8	5	22
Τη θέλω τον φάκελό μου	10	8	11	7	36
Κάτι άλλο	0	1	1	0	2
Total	26	26	26	26	104

Πίνακας 126: Καταγραφή απόψεων νηπίων σχετικά με την ολοκλήρωση της εργασίας

Τα νήπια στις τάξεις ελέγχου πριν την πειραματική εφαρμογή, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες είναι λίγο δύσκολες ενώ στο τέλος της σχολικής χρονιάς απάντησαν ότι είναι εύκολες. Στις πειραματικές τάξεις πριν την πειραματική εφαρμογή η πλειοψηφία των παιδιών χαρακτήρισε τις δραστηριότητες λίγο δύσκολες, στοιχείο το οποίο συμπίπτει με τις τάξεις ελέγχου στην αρχή της χρονιάς ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες εύκολες.

10 η Ερώτηση: Οι δραστηριότητες που κάνατε στο σχολείο είναι εύκολες για εσένα ή συναντάς δυσκολίες;				
Ομάδα	Εύκολες	Λίγο Δύσκολες	Δύσκολες	Total
Ελέγχου (πριν)	9	11	6	26
Ελέγχου (μετά)	14	8	4	26
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	20	3	3	26
Πειραματική (Χωρίς πειραματική	10	11	5	26

εφαρμογή)				
Total	53	32	19	104

Πίνακας 127: Καταγραφή απόψεων νηπίων σχετικά με το βαθμό δυσκολίας των εργασιών

Τα νήπια όταν δυσκολεύονται, στις τάξεις ελέγχου, στην αρχή της σχολικής χρονιάς στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι ζητούν τη βοήθεια της/του εκπαιδευτικού. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, φαίνεται ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις των μαθητών. Στις πειραματικές τάξεις, πριν την πειραματική εφαρμογή, η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι όταν συναντούν δυσκολίες ζητούν τη βοήθεια από την/τον εκπαιδευτικό ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή τα νήπια σε ποσοστό 61,5% υποστήριξαν ότι ξαναπροσπαθούν, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά ή αντικείμενα που είναι δυνατόν να προσφέρουν βοήθεια.

11^η Ερώτηση: Όταν δυσκολεύεσαι σε κάποια εργασία, τι κάνεις;					
	Ομάδα				Total
	Ελέγχου (πριν)	Ελέγχου (μετά)	Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	
Ζητάω βοήθεια από την κυρία μου	14	10	2	15	41
Πηγαίνω σε κάποιον συμμαθητή ή φίλο μου	4	4	1	4	13
Κοιτάω την άσκηση από την αρχή ξανά	2	6	5	4	17
Σταματάω	4	2	2	2	10
Ξαναπροσπαθώ και χρησιμοποιώ διάφορα υλικά ή αντικείμενα για να με βοηθήσουν.	2	4	16	1	23
Total	26	26	26	26	104

Πίνακας 128: Απόψεις νηπίων για την αντιμετώπιση δυσκολιών κατά την εργασία τους

Τέλος, στην ερώτηση όπου οι μαθητές απαντούν με μια λέξη προκειμένου να χαρακτηρίσουν μια μέρα στο νηπιαγωγείο, οι απόψεις ποικίλουν. Έτσι, φαίνεται ότι για

κάποιους μαθητές η μέρα είναι βαρετή ή λίγο κουραστική ενώ η πλειοψηφία τη χαρακτηρίζει ωραία. Μετά την πειραματική εφαρμογή, στις πειραματικές τάξεις η πλειοψηφία των νηπίων χαρακτηρίζει τη μέρα στο νηπιαγωγείο ως τέλεια.

12^η Ερώτηση: Πώς θα χαρακτήριζες με μία μόνο λέξη μια μέρα στο νηπιαγωγείο;					
Ομάδα	Βαρετή	Κουραστική	Ωραία	Τέλεια	Total
Ελέγχου (πριν)	4	7	9	6	26
Ελέγχου (μετά)	2	5	10	9	26
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	2	3	6	15	26
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	5	8	7	6	26
Total	13	23	32	36	104

Πίνακας 129: Χαρακτηρισμός μιας ημέρας στο νηπιαγωγείο από τα ίδια τα νήπια

Μαθητές Δημοτικού

Δειγματοληπτικά κάποιοι μαθητές δημοτικού, που φοιτούσαν στις τάξεις ελέγχου και στις πειραματικές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις πριν την πειραματική εφαρμογή και μετά. Η πρώτη ερώτηση εστίαζε στον αν οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές είναι για όλους κοινές. Στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά αλλά και στις πειραματικές πριν την πειραματική εφαρμογή οι μαθητές απάντησαν θετικά ενώ στις πειραματικές μετά την πειραματική εφαρμογή άλλαξε ολοκληρωτικά 100% η απάντηση των μαθητών, οι οποίοι δήλωσαν ότι στην αρχή της διδασκαλίας κάποιες εργασίες είναι κοινές ενώ στην πορεία είναι διαφορετικές.

1^η Ερώτηση: Όλοι οι μαθητές κάνετε τις ίδιες εργασίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος;				
Ομάδα	Ναι	Κάποιες ίδιες κάποιες διαφορετικές	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	35	0	35	,000
Ελέγχου (μετά)	35	0	35	
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	0	35	35	
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	35	0	35	
Total	105	35	140	

Πίνακας 130: Απόψεις μαθητών δημοτικού για τη διαφοροποίηση των εργασιών

Στην επόμενη ερώτηση οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν συζητάνε κατά τη διδασκαλία όσα έχουν μάθει στο προηγούμενο μάθημα. Οι απαντήσεις στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά αλλά και στις πειραματικές χωρίς την πειραματική εφαρμογή είναι σχεδόν μοιρασμένες στις απαντήσεις *Ναι, μερικές φορές* και *Ναι, πάντα*. Ωστόσο, αυτό τροποποιήθηκε μετά την πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές τάξεις όπου όλοι οι μαθητές (36) δήλωσαν πως πάντα γίνεται επαναφορά της προηγούμενης γνώσης πριν τη διδασκαλία της νέας.

2^η Ερώτηση: Συζητάτε για τα προηγούμενα πράγματα που έχετε μάθει;				
Ομάδα	Ναι, μερικές φορές	Ναι, πάντα	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	19	16	35	,000
Ελέγχου (μετά)	17	18	35	
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	0	35	35	
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	19	16	35	
Total	55	85	140	

Πίνακας 131: Απόψεις μαθητών δημοτικού για την επαναφορά της προηγούμενης γνώσης

Στη συνέχεια οι μαθητές απάντησαν σχετικά με το ποιας μορφής εργασία προτιμούν και στην πλειοψηφία τους οι μαθητές έδειξαν μια σαφή προτίμηση στις εργασίες που υλοποιούνται με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της

Επικοινωνίας. Ωστόσο, διαφαίνεται ότι κάποιοι μαθητές μετά την πειραματική εφαρμογή εξέφρασαν την προτίμησή τους σε εργασίες για τις οποίες προηγουμένως δεν υπήρχε καμία θετική απάντηση όπως εργασίες με ζάρι, παιχνίδια ρόλων, εργασίες που εμπεριέχουν την υλοποίηση κάποιου σχεδίου εργασίας/ project και δημιουργία αφίσας. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι εργασίες αυτές διεξάγονται συχνά στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και

3η Ερώτηση: Ποιες εργασίες σου αρέσουν περισσότερο;					
	Ομάδα				Total
	Ελέγχου (πριν)	Ελέγχου (μετά)	Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	
Αυτές στον υπολογιστή	10	16	16	14	56
Αυτές έχουμε κάποιον ρόλο	2	1	2	0	5
Αυτές με το ζάρι	0	0	3	0	3
Αυτές που αντιστοιχίζεις	2	0	2	1	5
Αυτές που βάζουμε σωστό ή λάθος	2	0	1	2	5
Αυτές που γράφουμε στον πίνακα	3	3	0	0	6
Αυτές που δε θέλουν πολύ γράψιμο	2	3	0	4	9
Αυτές που ζωγραφίζουμε	4	4	1	3	12
Αυτές που πρέπει να ετοιμάσουμε κάποιο πρότζεκτ	0	0	3	2	5
Αυτές που τραγουδάμε	2	1	0	4	7
Αυτές που φτιάχνουμε αφίσα	1	1	2	0	4
Αυτές που χρησιμοποιούμε χρώματα και παίζουμε παιχνίδια	3	3	1	2	9
Εκείνες που πρέπει να πάρεις συνέντευξη από κάποιον συμμαθητή	0	0	1	0	1
Τα πειράματα	4	3	3	3	13
Total	35	35	35	35	140

Πίνακας 132: Προτιμήσεις είδους εργασιών για τους μαθητές δημοτικού

Επιδιώχθηκε, έπειτα να καταγραφεί το κίνητρο επιτυχίας για κάθε μαθητή τόσο στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά όσο και στις πειραματικές με και χωρίς την πειραματική εφαρμογή. Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο με και χωρίς την πειραματική εφαρμογή, όπου οι μαθητές μετά την εφαρμογή (82,85%) των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό εσωτερικά κίνητρα σε σχέση με πριν όπου τα παιδιά δήλωναν ότι έπρεπε να είναι καλοί μαθητές (50%).

4^η Ερώτηση: Ποιος είναι ο βασικότερος λόγος που θέλεις να κάνεις τη σχολική εργασία σου πολύ καλά π.χ. για να είναι ικανοποιημένη η δασκάλα ή ο δάσκαλος, οι γονείς σου, για να σε συμπαθήσουν οι συμμαθητές σου ή για τον εαυτό σου;					
Ομάδα	Για να είμαι καλή/ος μαθήτρια/της	Για να μάθω περισσότερα πράγματα	Για να χαίρονται οι γονείς και η δασκάλα μου	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	17	8	10	35	,000
Ελέγχου (μετά)	18	8	9	35	
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	5	29	1	35	
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	18	8	9	35	
Total	58	53	29	140	

Πίνακας 133: Λόγοι επιτυχούς υλοποίησης εργασιών για τους μαθητές δημοτικού

Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που προτιμούν να εργάζονται οι μαθητές δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τάξεις ελέγχου και στις πειραματικές με και χωρίς την πειραματική εφαρμογή καθώς στην πλειοψηφία τους 31 από τους 36 μαθητές στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά, απάντησαν ότι προτιμούν την ομαδική εργασία ενώ αντιστοίχως στις πειραματικές τάξεις με (33/36) και χωρίς (30/36) πειραματική εφαρμογή εξέφρασαν την επιθυμία τους για εργασία σε ομάδες μαθητών.

Οι μαθητές, στη συνέχεια ρωτήθηκαν σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται τον τρόπο που γίνεται η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό όταν εργάζονται ομαδικά. Στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά και αντιστοίχως στις πειραματικές η αξιολόγηση ήταν κοινή για όλη την ομάδα

(32/36) ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή (35/35-100%) οι μαθητές γνώριζαν ότι ακόμη και στην ομαδική εργασία ο καθένας θα αξιολογηθεί για την προσπάθεια που κατέβαλε και το βαθμό συνεργασίας και συμμετοχής του σε αυτή.

6^η Ερώτηση: Όταν εργάζεστε σε ομάδες παίρνετε όλοι στην ομάδα τον ίδιο βαθμό;				
Ομάδα	Ναι	Όχι, ο καθένας παίρνει το βαθμό ανάλογα με την προσπάθειά του	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	32	3	35	,000
Ελέγχου (μετά)	32	3	35	
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	0	35	35	
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	35	0	35	
Total	98	42	140	

Πίνακας 134: Απόψεις μαθητών δημοτικού για την αξιολόγηση

Στο ερώτημα σχετικά με το αν πιστεύουν οι μαθητές ότι οι βαθμοί που παίρνουν είναι δίκαιοι στις τάξεις ελέγχου πριν την πειραματική εφαρμογή το 54,28% απάντησε καταφατικά και το υπόλοιπο 45,72% κάποιες φορές απαντήσεις οι οποίες δε διαφοροποιήθηκαν σημαντικά μετά καθώς θετικά απάντησε το 57,14% και κάποιες φορές το υπόλοιπο 42,86%. Στις πειραματικές τάξεις ωστόσο έχουμε διαφοροποίηση καθώς οι μαθητές αρχικά δήλωναν σε ποσοστό 60% ότι οι βαθμοί είναι δίκαιοι και στη συνέχεια παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς το ποσοστό αυξήθηκε σε 82,85%.

7^η Ερώτηση: Πιστεύεις ότι οι βαθμοί είναι δίκαιοι;				
Ομάδα	Κάποιες φορές	Ναι	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	16	19	35	,000
Ελέγχου (μετά)	15	20	35	
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	6	29	35	
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	14	21	35	
Total	51	89	140	

Πίνακας 135: Απόψεις μαθητών δημοτικού για τους βαθμούς

Σχετικά με το αν θεωρούν οι μαθητές σημαντική τη γνώση που αποκόμισαν από το σχολείο και χρήσιμη για το μέλλον, η πλειοψηφία τους και στις δύο κατηγορίες τόσο χωρίς όσο και με την πειραματική εφαρμογή απάντησε θετικά. Συγκεκριμένα, στις τάξεις ελέγχου 31 μαθητές αρχικά απάντησαν θετικά και 33 μετά ενώ στις πειραματικές τάξεις 30 μαθητές χωρίς την εφαρμογή της διαφοροποίησης και 34 μετά.

Στη συνέχεια οι μαθητές απάντησαν στο ερώτημα σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις εργασίες που αναλαμβάνουν. Στις τάξεις ελέγχου πριν η πλειοψηφία των μαθητών (45,71%) απάντησε ότι *κάποιες φορές δυσκολεύεται*, ενώ μετά (54,29%) ότι τις θεωρεί *εύκολες*. Στις πειραματικές τάξεις οι μαθητές πριν την εφαρμογή της διαφοροποίησης απάντησαν (45,71%) ότι *κάποιες φορές δυσκολεύονται* ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή (94,29%) ότι τις θεωρούν *εύκολες*.

9^η Ερώτηση: Η σχολική εργασία είναι πολύ εύκολη για εσένα ή συναντάς και δυσκολίες;					
Ομάδα	Έτσι κι έτσι	Εύκολη	Κάποιες φορές δυσκολεύομαι	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	7	12	16	35	,000
Ελέγχου (μετά)	4	19	12	35	
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	1	33	2	35	
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	8	10	16	35	
Total	20	74	46	140	

Πίνακας 136: Απόψεις μαθητών δημοτικού για τους βαθμούς

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το αν οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης την εργασία τους και αν αυτό θα τους άρεσε. Τα αποτελέσματα έδειξαν μικρές διαφοροποιήσεις στις τάξεις ελέγχου, όπου αρχικά η πλειοψηφία (26/35) απάντησε πως δεν παρουσιάζουν τις εργασίες τους στους συμμαθητές και δεν γνωρίζουν αν κάτι τέτοιο θα τους άρεσε. Στη δεύτερη καταγραφή προς τα τέλη της σχολικής χρονιάς δεν άλλαξε ιδιαίτερα ο αριθμός των μαθητών που έδωσαν την ίδια απάντηση (25/35). Στις πειραματικές τάξεις, ωστόσο, πριν την πειραματική εφαρμογή, τα ποσοστά των μαθητών που δήλωσαν ότι δεν

έχουν παρουσιάσει στην τάξη τις εργασίες τους ποτέ και δεν ξέρουν αν κάτι τέτοιο θα τους άρεσε ήταν στο 80% ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή το 82,86% των μαθητών δήλωσε ότι τους αρέσει πολύ που παρουσιάζουν την εργασία τους στην ολομέλεια της τάξης.

10^η Ερώτηση: Παρουσιάζεις τις εργασίες σου στους συμμαθητές σου; Και αν ναι σου αρέσει αυτό;					
Ομάδα	Ναι , μου αρέσει πάρα πολύ	Όχι αλλά δεν ξέρω αν θα μου άρεσε	Όχι δεν μου αρέσει	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	5	26	4	35	,000
Ελέγχου (μετά)	6	25	4	35	
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	29	0	6	35	
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	1	28	6	35	
Total	41	79	20	140	

Πίνακας 137: Εκδήλωση επιθυμίας μαθητών δημοτικού για παρουσίαση της εργασίας τους

Έπειτα οι μαθητές ρωτήθηκαν σχετικά με το πως αισθάνονται την ώρα του μαθήματος και διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις τους ότι στις τάξεις ελέγχου στην αρχή της χρονιάς η αισθανόταν πολύ ωραία το 45,72% ενώ στο τέλος της χρονιάς αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών σε 54,29%. Αντιστοίχως στις πειραματικές τάξεις η πλειοψηφία 48,58% δήλωσε ότι αισθάνεται πολύ ωραία πριν την πειραματική εφαρμογή ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή το ποσοστό της πλειοψηφίας για την ίδια απάντηση αυξήθηκε σε 85,71%.

11^η Ερώτηση: Πώς αισθάνεσαι την ώρα του μαθήματος;						
Ομάδα	Καλά	Καμιά φορά λίγο βαρετά	Καμιά φορά λίγο κουραστικά	Πολύ ωραία	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	12	3	4	16	35	,004
Ελέγχου (μετά)	9	4	3	19	35	
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	5	0	0	30	35	
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	11	5	2	17	35	
Total	37	12	9	52	108	

εφαρμογή)					
Total	37	12	9	82	140

Πίνακας 138: Εκδήλωση συναισθημάτων μαθητών δημοτικού για το μάθημα

Στην ερώτηση σχετικά με το αν δυσκολεύονται οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, η πλειοψηφία των μαθητών 29/35 στις τάξεις ελέγχου αρχικά απάντησε ποτέ και μετά την ίδια απάντηση έδωσαν 31 στους 35 μαθητές. Στις πειραματικές τάξεις πριν την πειραματική εφαρμογή απάντησαν 27 ποτέ και μετά την πειραματική εφαρμογή 35 μαθητές.

Όλοι οι μαθητές στις τάξεις ελέγχου απάντησαν ότι όταν τελειώνουν την εργασία τους περιμένουν να τελειώσουν και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Στις πειραματικές τάξεις αρχικά χωρίς την πειραματική εφαρμογή 33 μαθητές απάντησαν ότι όταν τελειώνουν την εργασία τους περιμένουν να τελειώσουν και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους, αριθμός ο οποίος διαφοροποιήθηκε μετά την πειραματική εφαρμογή με το σύνολο των μαθητών να δηλώνουν ότι όταν τελειώσουν την εργασία τους σε συντομότερο χρόνο από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους μπορούν να επιλέξουν κάποια άλλη ή να βοηθήσουν κάποιον/α συμμαθητή/τρια τους.

13^η Ερώτηση: Όταν τελειώσεις με κάποια εργασία που έχεις μπορείς να επιλέξεις κάποια άλλη ή να βοηθήσεις κάποιον συμμαθητή σου;				
Ομάδα	Ναι μπορώ	Όχι περιμένω να τελειώσουν και οι υπόλοιποι	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	0	35	35	,000
Ελέγχου (μετά)	0	35	35	
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	35	0	35	
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	2	33	35	
Total	37	103	140	

Πίνακας 139: Απόψεις μαθητών δημοτικού σχετικά με την ολοκλήρωση της εργασίας τους

Στην ερώτηση σχετικά με το τι κάνουν οι μαθητές αν συναντούν δυσκολία σε κάποια εργασία τους, στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά, η πλειοψηφία των μαθητών 94,29% απάντησε ότι ζητάει τη βοήθεια της κυρίας. Το ποσοστό των μαθητών στις πειραματικές τάξεις πριν την πειραματική εφαρμογή που δήλωσε ότι όταν δυσκολεύεται ζητάει τη βοήθεια

της δασκάλας ανέρχεται στο 91,43% ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή το σύνολο των μαθητών 100% δήλωσε ότι προσπαθούν να χρησιμοποιούν βοηθητικά εργαλεία όταν δυσκολεύονται και όταν δεν τα καταφέρνουν καταφεύγουν στη βοήθεια της/του δασκάλας/λου.

14 ^η Ερώτηση: Όταν συναντάς δυσκολία σε κάποια εργασία τι κάνεις;				
Ομάδα	Ζητάω τη βοήθεια της κυρίας	Προσπαθώ, χρησιμοποιώ τα βοηθητικά εργαλεία και αν δεν τα καταφέρω ζητάω βοήθεια από τη δασκάλα ή τον δάσκαλό μου	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	33	2	35	,000
Ελέγχου (μετά)	33	2	35	
Πειραματική (Με πειραματική εφαρμογή)	0	35	35	
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	32	3	35	
Total	98	42	140	

Πίνακας 140: Απόψεις μαθητών δημοτικού σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών τους κατά την εργασία τους

Στην τελευταία ερώτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράζουν την εντύπωση τους από το μάθημα με μια μόνο λέξη. Η πλειοψηφία των μαθητών στις τάξεις ελέγχου αρχικά απάντησαν *Πολύ καλό* (34,29%) και *Καλό* (28,58%) ενώ στο τέλος της χρονιάς το 31,43% απάντησε *Καλό* και *Ενδιαφέρον*. Στις πειραματικές τάξεις πριν την πειραματική εφαρμογή η πλειοψηφία των μαθητών (34,29%) χαρακτήρισε το μάθημα *Καλό* ενώ μετά την πειραματική εφαρμογή η πλειοψηφία (42, 86%) των παιδιών το χαρακτήρισε ως *Τέλειο*.

15 ^η Ερώτηση: Πώς θα χαρακτήριζες το μάθημα με μία μόνο λέξη;							
Ομάδα	Ενδιαφέρον	Καλό	Λίγο κουραστικό	Πολύ καλό	Τέλειο	Total	p-value
Ελέγχου (πριν)	6	10	3	12	4	35	
Ελέγχου (μετά)	11	11	3	4	6	35	
Πειραματική	14	3	2	1	15	35	

(Με πειραματική εφαρμογή)							,000
Πειραματική (Χωρίς πειραματική εφαρμογή)	5	12	4	10	4	35	
Total	36	36	12	27	29	140	

Πίνακας 141: Χαρακτηρισμός μαθήματος από τους μαθητές δημοτικού

8.7 Καταγραφή των απόψεων των γονέων σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και την ποιότητα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

8.7.1 Δημογραφικά- Περιγραφικά Χαρακτηριστικά

Στην παρούσα έρευνα έγινε καταγραφή των απόψεων των γονέων στις τάξεις ελέγχου και στις πειραματικές τάξεις χωρίς και με την των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν δύο φορές, μία πριν και μία μετά την πειραματική εφαρμογή, κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικά μόνο όσα είχαν τον ίδιο κωδικό πριν και μετά, δηλαδή προέρχονταν από την ίδια οικογένεια. Συγκεντρώθηκαν συνολικά 336 ερωτηματολόγια πριν και μετά από τις τάξεις ελέγχου και τις πειραματικές. Ειδικότερα, 143 ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν από τις πειραματικές ομάδες πριν και άλλα τόσα (N=143) μετά την πειραματική εφαρμογή. Από τις ομάδες ελέγχου τα ερωτηματολόγια πριν ήταν 110 και ακριβώς ο ίδιος αριθμός μετά. Από το σύνολο των ερωτηματολογίων τα 170 προέρχονται από τα Δημοτικά Σχολεία και τα 81 από τα Νηπιαγωγεία. Από τις πειραματικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου συγκεντρώθηκαν 98 ερωτηματολόγια αρχικά και 98 μετά ενώ από τις τάξεις ελέγχου τα ερωτηματολόγια ήταν 74 στην αρχή της χρονιάς και 74 στο τέλος. Από τις πειραματικές τάξεις των Νηπιαγωγείων συγκεντρώθηκαν 90 ερωτηματολόγια (45 pre και 45 post) και από τις τάξεις ελέγχου 72 ερωτηματολόγια (36 pre και 36 post). Από το σύνολο των γονέων των πειραματικών τάξεων (N=340) συγκεντρώθηκε το 42,05% των ερωτηματολογίων ενώ από το σύνολο των γονέων των τάξεων ελέγχου (N=339) το 32,44%. Ακόμη, από το σύνολο των γονέων μαθητών

Δημοτικού (N=468) συλλέχθηκε το 36,75% των ερωτηματολογίων και από το σύνολο των γονέων του Νηπιαγωγείου (N=211) το 38,38%.

Δημογραφικά- Περιγραφικά Χαρακτηριστικά			
		Πλήθος	Ποσοστό %
Συμμετέχουσα ομάδα	Πειραματική	143	42,05%
	Ελέγχου	110	32,44%
Βαθμίδα	Δημοτικά	172	36,75%
	Νηπιαγωγεία	81	38,38%

Πίνακας 142: Συμμετέχουσες ομάδες και βαθμίδα

Τα ερωτηματολόγια των γονέων μαθητών τα περισσότερα, το 19% προέρχονται από το Δημοτικό 1 και αντιστοίχως στο νηπιαγωγείο από το Νηπιαγωγείο 1 (21,5%). Ωστόσο φαίνεται ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον αριθμό των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν αναλογικά με το πλήθος των μαθητών κι της οργανικής τους θέσης. Τα Δημοτικά με τον κωδικό 6 και 7 είναι 4/θέσια και έως 6/θέσια γεγονός που δικαιολογεί τον μικρό αριθμό ερωτηματολογίων, το ένα αποτελεί το 10,2% και το άλλο το 10,6% του συνόλου των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν.

Σχολείο	Πλήθος	Ποσοστό %
Δημοτικό 1	41	19%
Δημοτικό 2	40	18,5%
Δημοτικό 3	37	17,1%
Δημοτικό 4	28	13%
Δημοτικό 5	25	11,6%
Δημοτικό 6	22	10,2%
Δημοτικό 7	23	10,6%
Νηπιαγωγείο 1ο	38	21,5%
Νηπιαγωγείο 2ο	32	18%
Νηπιαγωγείο 3ο	30	16,9%
Νηπιαγωγείο 4ο	27	15,3%
Νηπιαγωγείο 5ο	26	14,7%
Νηπιαγωγείο 6ο	24	13,6%

Πίνακας 143: Αριθμός ερωτηματολογίων ανά σχολείο

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση φαίνεται ότι στα Δημοτικά Σχολεία (68,05%) και στα Νηπιαγωγεία (64,97%) οι περισσότεροι γονείς έχουν ελληνική εθνικότητα ενώ το ποσοστό των γονέων άλλης εθνικότητας είναι υψηλό 31,95% για τα Δημοτικά και 35,03% για τα Νηπιαγωγεία. Σε αυτά τα ποσοστά το μεγαλύτερο μέρος συνολικά και στις δύο βαθμίδες κατέχουν οι γονείς Αλβανικής εθνικότητας (52,31%). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε τις περισσότερες φορές από τις μητέρες των μαθητών σε ποσοστό 37,18%. Το 25,93% των ερωτηματολογίων συγκεντρώθηκαν από την Ε' τάξη Δημοτικού, αναμενόμενο ως ποσοστό δεδομένου ότι στην ερευνητική ομάδα συμμετείχαν 3 τμήματα της Ε' τάξης του Δημοτικού ως πειραματικές ομάδες και άλλες 3 αντίστοιχα ως τάξεις ελέγχου. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των γονέων των μαθητών φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 64,1% δηλώνουν έγγαμοι ενώ αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό του 32,6% οι οποίοι δηλώνουν Διαζευγμένοι. Ένα μεγάλο ποσοστό γονέων 29,8% είναι Απόφοιτοι Γυμνασίου ή Λυκείου και το 25,7% έχουν ολοκληρώσει σπουδές σε Ανώτατο ή Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Από τους 393 συνολικά γονείς των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου μόνο 38 άτομα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος.

Δημογραφικά- Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Γονέων			
		Πλήθος	Ποσοστό %
Εθνικότητα: Δημοτικά	Ελληνική	147	68,05%
	Αλβανική	56	25,93%
	Άλλη	13	6,02%
Εθνικότητα: Νηπιαγωγεία	Ελληνική	115	64,97%
	Αλβανική	52	29,38%
	Άλλη	10	5,65%
Ποιος γονέας συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο	Μητέρα	264	67,18%
	Πατέρας	129	32,82%
	Άλλος Κηδεμόνας	0	0,0%
Τάξεις στις οποίες φοιτούν οι μαθητές	Α τάξη	34	15,74%
	Β τάξη	28	12,96%
	Γ τάξη	32	14,81%
	Δ τάξη	28	12,96%
	Ε τάξη	56	25,93%
	Στ τάξη	38	17,60%
	Νήπια-Προνήπια	177	100%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	8	2,00%
	Έγγαμος/η	252	64,1%

	Χήρος/α	5	1,3%
	Διαζευγμένος	128	32,6%
Εκπαίδευση γονέα	Απόφοιτος Δημοτικού	95	24,1%
	Τελειόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	117	29,8%
	Επαγγελματική Σχολή/Ι.Ε.Κ.	42	10,7%
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	101	25,7%
	Μεταπτυχιακές Σπουδές	38	9,7%
	Άλλο	0	0,0%

Πίνακας 144: Δημογραφικά-Περιγραφικά χαρακτηριστικά γονέων

Η μέση ηλικία των γονέων είναι τα 35,90 έτη και έχουν κατά μέσο όρο 2 παιδιά.

	Μέση τιμή	Διάμεσος	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ηλικία γονέα	35,90	35,00	24,00	50,00
Αριθμός παιδιών	2	2	1	5

Πίνακας 145: Ηλικία και αριθμός τέκνων γονέων

8.7.2 Πειραματικές Τάξεις και Τάξεις Ελέγχου χωρίς την πειραματική εφαρμογή

Οι καταγραφές των απόψεων των γονέων των μαθητών Νηπιαγωγείου

Καταγράφοντας τις απόψεις των γονέων των μαθητών στις πειραματικές τάξεις και στις τάξεις ελέγχου πριν την εφαρμογή διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Νηπιαγωγείο	Πειραματική (χωρίς)	3,9987	,13810	,01354	,235
	Ελέγχου (πριν)	3,8907	,16856	,01415	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Νηπιαγωγείο	Πειραματική (χωρίς)	3,1218	,48604	,04766	,262
	Ελέγχου (πριν)	3,0961	,25000	,02098	

Πίνακας 146: Απόψεις γονέων νηπίων στις πειραματικές τάξεις και τάξεις ελέγχου πριν

Οι καταγραφές των απόψεων των γονέων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Τάξη	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Α' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,1276	,22133	,03741	,032
	Ελέγχου (χωρίς)	3,9696	,24236	,03865	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Α' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,8667	,19512	,03298	,658
	Ελέγχου (χωρίς)	3,8265	,36952	,03625	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Β' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,1009	,23289	,03729	,036
	Ελέγχου (χωρίς)	3,9856	,23585	,03698	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Β' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,9017	,21192	,03393	,012
	Ελέγχου (χωρίς)	3,7658	,31882	,03156	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Γ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,0903	,30236	,05431	,183
	Ελέγχου (χωρίς)	3,9215	,16952	,03698	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Γ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,8737	,28208	,05066	,256
	Ελέγχου (χωρίς)	3,7021	,24862	,03585	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Δ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,1150	,18551	,02933	,247
	Ελέγχου (χωρίς)	3,8999	,48721	,03957	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Δ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,9813	,21557	,03408	,373
	Ελέγχου (χωρίς)	3,9102	,37120	,03345	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Ε' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,1740	,24307	,03796	,012
	Ελέγχου (χωρίς)	3,9012	,29690	,03549	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Ε' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,9634	,23053	,03600	,022
	Ελέγχου (χωρίς)	3,8547	,26543	,03478	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Στ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,2030	,29275	,06242	,006
	Ελέγχου (χωρίς)	3,9542	,29833	,05972	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Στ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,8144	,20075	,04280	,260
	Ελέγχου (χωρίς)	3,8301	,20546	,03712	

Πίνακας 147: Απόψεις γονέων μαθητών δημοτικού στις πειραματικές τάξεις και τάξεις ελέγχου πριν

8.7.3 Πειραματικές Τάξεις και τάξεις Ελέγχου με την πειραματική εφαρμογή

Οι καταγραφές των απόψεων των γονέων των μαθητών Νηπιαγωγείου

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των απαντήσεων των γονέων παιδιών νηπιαγωγείου που ανήκαν στις πειραματικές ομάδες όπου οι παιδαγωγοί είχε λάβει εκπαίδευση στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση και παιδιών που φοιτούσαν στις τάξεις ελέγχου με παιδαγωγούς χωρίς σχετική εκπαίδευση στο παραπάνω περιεχόμενο. Όσον αφορά τους γονείς παιδιών του νηπιαγωγείου, στην πρώτη κατηγορία για την *Συνεργασία οικογένειας και σχολείου* φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις τους ανάλογα με το αν το παιδί τους ανήκει στην πειραματική ομάδα ή στην ομάδα ελέγχου (τάξεις με πειραματική εφαρμογή και τάξεις ελέγχου). Συγκεκριμένα, οι γονείς παιδιών που φοιτούσαν στις πειραματικές ομάδες υποστήριξαν ότι οι παιδαγωγοί συνεργάζονται με τις οικογένειες των μαθητών πολύ συχνά. Επίσης, ότι υπήρχε συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στην πειραματική πράξη και γίνονταν συνεχείς συζητήσεις -συναντήσεις με τις οικογένειες αναφορικά με την πρόοδο των παιδιών και άλλα θέματα. Ακόμη, υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς παιδιών που φοιτούσαν στις ομάδες ελέγχου, ότι οι παιδαγωγοί σέβονται τον πολιτισμό και τις οικογενειακές συνήθειες- έθιμα των μαθητών τους. Οι ηθικές- θρησκευτικές-δεοντολογικές εμπειρίες που εμπεριέχονται στη διδασκαλία αντανακλούν και προωθούν τις αξίες της κάθε οικογένειας σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα με τους γονείς των παιδιών πειραματικών ομάδων. Επιπλέον, δήλωσαν σε υψηλό βαθμό ότι παρέχονται στους γονείς πληροφορίες για θέματα ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού. Επιπροσθέτως ότι διατίθενται στις οικογένειες εκπαιδευτικό υλικό και/ή πληροφοριακές συναντήσεις, κατάλληλες για την κοινοτική, πολιτιστική και γεωγραφική θέση. Παρέχονται, στις πειραματικές ομάδες συγκριτικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τις ομάδες ελέγχου, πληροφορίες στα μέλη των οικογενειών και της κοινότητας για την υγιεινή φροντίδα και διατροφή των παιδιών. Τα υλικά και οι στρατηγικές εξασφαλίζουν τη συμμετοχή οικογενειών με διαφορετικά χαρακτηριστικά (π.χ. πολιτιστικά, γλωσσικά, εθνικά ή κοινωνικο οικονομικά). Οι γονείς έχουν ενημερωθεί σχετικά με τις προσδοκώμενες παιδικές συμπεριφορές, επιδόσεις και τα επιτεύγματα των παιδιών από την εφαρμογή της διδασκαλίας καθώς και με τις αρχές και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που εφαρμόζεται από τον/την εκπαιδευτικό. Έχουν την άνεση να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό στην περίπτωση που προκύψει κάποιο πρόβλημα με το παιδί. Παράλληλα, προσκαλούνται συχνά στο σχολείο για να ενημερωθούν

για τη διδασκαλία, έτσι ώστε να είναι γνώστες των αρχών οι οποίες υιοθετούνται από την τάξη. Τέλος, οι γονείς των παιδιών των πειραματικών ομάδων δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου έχει μια ξεκάθαρη στάση σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή (συμμετοχή των γονέων) στη μαθησιακή διαδικασία και εάν κάποιο πρόβλημα υπάρχει άμεση επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό.

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Νηπιαγωγείο	Πειραματική (μετά)	4,0253	,13970	,00969	,000
	Ελέγχου (μετά)	3,9224	,17625	,01356	

Πίνακας 148: Απόψεις γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Όμοια, στην κατηγορία για την *Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης* προκύπτει το ίδιο ακριβώς συμπέρασμα. Ειδικότερα οι θέσεις που υποστήριξαν σε μεγαλύτερο βαθμό οι γονείς των παιδιών των πειραματικών ομάδων έναντι των γονέων μαθητών των τάξεων ελέγχου αναφέρονται παρακάτω και στον πίνακα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των μέσων τιμών που αφορά όλη την κατηγορία για τις δύο ομάδες. Οι γονείς των παιδιών των πειραματικών ομάδων δήλωσαν ότι το παιδί μετά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης επιδεικνύει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το σχολείο. Επίσης, το παιδί μου νιώθει ασφαλές στο σχολικό περιβάλλον και εργάζεται μόνο του στις κατ' οίκον εργασίες και επιζητά τη βοήθειά του γονέα ή κάποιου άλλου ενήλικα αφού έχει καταβάλλει αρκετές προσπάθειες και δεν τα καταφέρνει. Επιπροσθέτως, το συχνά εργάζεται με τους συμμαθητές του για τη διεκπεραίωση κάποιας σχολικής εργασίας και οι κατ' οίκον εργασίες προκαλούν σταδιακά πολύ λιγότερη δυσαρέσκεια στο παιδί. Ακόμα, οι γονείς δήλωσαν ότι το παιδί βαθμιαία έχει αποκτήσει δεξιότητες αυτό-αξιολόγησης και είναι σε θέση να εκφράσει τον τρόπο με τον οποίο έχει εργαστεί και κατακτήσει τη γνώση. Οι γονείς των μαθητών που ανήκαν στις τάξεις πειραματική εφαρμογής υποστήριξαν ότι παρατήρησαν βελτίωση στην επίδοση των παιδιών και συχνά αναφέρουν τα ίδια τα παιδιά όσα έμαθαν στο σχολείο. Τα παιδιά των πειραματικών τάξεων με την εφαρμογή, σύμφωνα με τους γονείς τους συχνά αναζητούν σε πηγές πληροφορίες για κάποιο θέμα ή εργασία που του/της έχει ανατεθεί στο σχολείο και επιδεικνύουν υπευθυνότητα στις υποχρεώσεις του σχολείου. Τέλος, σε συγκριτικά

μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς μαθητών των τάξεων ελέγχου, υποστήριξαν ότι το παιδί μιλάει με ενθουσιασμό για το σχολείο.

Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Νηπιαγωγείο	Πειραματική (μετά)	3,1803	,47440	,03289	,000
	Ελέγχου (μετά)	3,0352	,46925	,02693	

Πίνακας 149: Απόψεις γονέων για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης

Επιπλέον, η μεγαλύτερη μέση τιμή καταγράφεται για τους γονείς παιδιών των πειραματικών ομάδων.

Οι καταγραφές των απόψεων των γονέων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των απαντήσεων των γονέων παιδιών δημοτικού που ανήκαν στις πειραματικές ομάδες όπου οι δάσκαλοι είχε λάβει εκπαίδευση στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθησιν και Μάθηση και παιδιών που φοιτούσαν στις τάξεις ελέγχου με δασκάλους χωρίς σχετική εκπαίδευση στο παραπάνω περιεχόμενο. Η σύγκριση των απόψεων των γονέων των δύο ομάδων αφορά τόσο την τάξη όσο και την οργανική θέση του σχολείου.

Ανά Τάξη

Στην πρώτη κατηγορία του ερωτηματολογίου που αφορά την *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας*, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των γονέων τα παιδιά των οποίων συμμετέχουν στις πειραματικές ομάδες και σε εκείνους που τα παιδιά τους συμμετέχουν στις ομάδες ελέγχου. Μάλιστα, η μέση τιμή της διαφοράς (πειραματική μείον ελέγχου) των δύο ομάδων είναι θετική, δηλαδή η μέση τιμή είναι μεγαλύτερη για την πειραματική ομάδα. Το συμπέρασμα αυτό γενικεύεται για τις απαντήσεις των γονέων παιδιών όλων των τάξεων του σχολείου. Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσες τιμές της πρώτης κατηγορίας *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας*, μεταξύ των γονέων παιδιών που φοιτούσαν στις πειραματικές τάξεις που εφαρμόστηκαν οι Αναπτυξιακά

Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, και αυτών που φοιτούσαν στις τάξεις ελέγχου χωρίς καμία πειραματική εφαρμογή.

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Τάξη	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Α' τάξη	Πειραματική	4,6705	,26566	,04490	,000
	Ελέγχου	4,0214	,25154	,03223	
Β' τάξη	Πειραματική	4,6239	,27846	,04459	,000
	Ελέγχου	4,0469	,12543	,04652	
Γ' τάξη	Πειραματική	4,6430	,27137	,04874	,000
	Ελέγχου	4,0954	,23650	,03254	
Δ' τάξη	Πειραματική	4,6217	,31646	,05004	,000
	Ελέγχου	3,9946	,46582	,06542	
Ε' τάξη	Πειραματική	4,6098	,32508	,05077	,000
	Ελέγχου	4,0900	,26852	,03254	
Στ' τάξη	Πειραματική	4,6545	,32830	,06999	,000
	Ελέγχου	4,0652	,26530	,03269	

Πίνακας 150: Απόψεις γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ανά τάξη

Στην δεύτερη κατηγορία του ερωτηματολογίου για την *Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των γονέων παιδιών που συμμετέχουν στις δύο διαφορετικές ομάδες αναφορικά με όλες τις τάξεις του δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή παρατηρείται για τους γονείς των παιδιών που συμμετέχουν στην πειραματική ομάδα.

Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Τάξη	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Α' τάξη	Πειραματική	4,3762	,17430	,02946	,000
	Ελέγχου	3,8265	,36952	,03625	
Β' τάξη	Πειραματική	4,2500	,18237	,02920	,000
	Ελέγχου	3,7854	,23152	,03692	
Γ' τάξη	Πειραματική	4,3602	,16581	,02978	,000
	Ελέγχου	3,7234	,31006	,03703	
Δ' τάξη	Πειραματική	4,3500	,20690	,03271	,000
	Ελέγχου	3,9625	,21340	,02983	
Ε' τάξη	Πειραματική	4,3333	,19720	,03080	,000
	Ελέγχου	3,8692	,25431	,02312	

Στ' τάξη	Πειραματική	4,3788	,21008	,04479	,000
	Ελέγχου	3,9367	,22035	,02635	

Πίνακας 151: Απόψεις γονέων για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ανά τάξη

Ανά οργανική θέση σχολείου

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία του ερωτηματολογίου *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας*, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των γονέων ανάλογα με το ποια μέθοδος διδασκαλίας ακολουθείται στην τάξη των παιδιών τους, τόσο στα 4/θέσια-6/θέσια σχολεία όσο και στα 7/θέσια ή μεγαλύτερα. Το ίδιο ακριβώς συμπέρασμα προκύπτει και στην κατηγορία *Αξιολόγηση της ποιότητας εκπαίδευσης* από τους γονείς. Και στις δύο ερωτήσεις, τέλος, παρατηρείται ότι η στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη διαφορά καταγράφεται για πειραματικές ομάδες εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης χωρίς ωστόσο στατιστικά σημαντικές διαφορές στην οργανικότητα μεταξύ των σχολείων.

8.7.4 Τάξεις ελέγχου στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς

Οι καταγραφές των απόψεων των γονέων των μαθητών Νηπιαγωγείου

Διερευνήθηκαν, επίσης, οι απόψεις γονέων παιδιών νηπιαγωγείου που φοιτούσαν στις τάξεις ελέγχου της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς όπου παράλληλα στις πειραματικές τάξεις εφαρμόζοντας οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Και στις δύο κατηγορίες του ερωτηματολογίου παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές αλλά συγκριτικά με εκείνες στις πειραματικές ομάδες μετά την πειραματική εφαρμογή πολύ μικρότερες. Ειδικότερα παρουσιάζονται παρακάτω τα στατιστικά στοιχεία από τις μέσες τιμές των δύο κατηγοριών για τις τάξεις ελέγχου pre και post. Επισημαίνεται, τέλος, ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την οργανική θέση του Νηπιαγωγείου.

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
	Ελέγχου (pre)	3,8907	,16856	,01415	,000

Νηπιαγωγείο	Ελέγχου (post)	3,9224	,17625	,01356	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Νηπιαγωγείο	Ελέγχου (pre)	3,0961	,25000	,02098	,000
	Ελέγχου (post)	3,1352	,46925	,02693	

Πίνακας 152: Απόψεις γονέων στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά

Οι καταγραφές των απόψεων των γονέων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των απαντήσεων των γονέων μαθητών δημοτικού που ανήκαν στις ομάδες ελέγχου στην αρχή που υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές τάξεις και με την ολοκλήρωσή της στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε σε δασκάλους οι οποίοι δεν είχαν λάβει εκπαίδευση στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση και δίδασκαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που τους ήταν οικείος. Η σύγκριση των απόψεων των γονέων στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με υψηλότερες μέσες τιμές ανά κατηγορία στο τέλος της χρονιάς και αφορά τόσο την τάξη όσο και την οργανική θέση του σχολείου. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι μέσες τιμές στο τέλος είναι συγκριτικά κατώτερες από τις μέσες τιμές των πειραματικών ομάδων μετά την υλοποίηση της πειραματικής πειραματική εφαρμογής.

✚ Ανά Τάξη

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία του ερωτηματολογίου *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας*, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων των γονέων μαθητών δημοτικού που ανήκαν στις ομάδες ελέγχου στην αρχή που υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές τάξεις και με την ολοκλήρωσή της στο τέλος της σχολικής χρονιάς με στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη διαφορά να καταγράφεται μετά.

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Τάξη	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
A' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,9696	,24236	,03865	,003
	Ελέγχου (post)	4,0214	,25154	,03223	
B' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,9856	,23585	,03698	,004
	Ελέγχου (post)	4,0469	,12543	,03652	

Γ' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,9215	,16952	,03698	,000
	Ελέγχου (post)	4,0954	,23650	,04254	
Δ' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,8999	,48721	,03957	,005
	Ελέγχου (post)	3,9946	,46582	,06542	
Ε' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,9012	,29690	,03549	,065
	Ελέγχου (post)	4,0900	,26852	,03254	
Στ' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,9542	,29833	,05972	,068
	Ελέγχου (post)	4,0652	,26530	,03269	

Πίνακας 153: Απόψεις γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά, ανά τάξη

Στην δεύτερη κατηγορία του ερωτηματολογίου για την *Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των γονέων παιδιών των τάξεων ελέγχου πριν και μετά. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή παρατηρείται για τους γονείς των παιδιών των ομάδων ελέγχου μετά. Και σε αυτή την κατηγορία οι καταγραφές των μέσω τιμών των τάξεων ελέγχου μετά, είναι υψηλότερες από ότι πριν, ωστόσο, μικρότερες συγκριτικά με τις πειραματικές τάξεις μετά την υλοποίηση της πειραματικής εφαρμογής.

Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Τάξη	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Α' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,7325	,36584	,03729	,000
	Ελέγχου (post)	3,8265	,36952	,03625	
Β' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,7658	,31882	,03156	,032
	Ελέγχου (post)	3,7854	,23152	,03692	
Γ' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,7021	,24862	,03585	,035
	Ελέγχου (post)	3,7234	,31006	,03703	
Δ' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,9102	,37120	,03345	,069
	Ελέγχου (post)	3,9625	,21340	,02983	
Ε' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,8547	,26543	,03478	,132
	Ελέγχου (post)	3,8692	,25431	,02312	
Στ' τάξη	Ελέγχου (pre)	3,8301	,20546	,03712	,000
	Ελέγχου (post)	3,9367	,22035	,02635	

Πίνακας 154: Απόψεις γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης στις τάξεις ελέγχου πριν και μετά, ανά τάξη

✚ Ανά οργανική θέση σχολείου

Ως προς την οργανική θέση του σχολείου δεν παρατηρούνται συγκριτικά στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με την οργανική θέση του σχολείου για τις τάξεις ελέγχου πριν και μετά. Ειδικότερα οι απόψεις των γονέων μαθητών που φοιτούσαν στις τάξεις ελέγχου της παρούσας έρευνας δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις είτε το σχολείο ήταν 1/θεσιο-3/θεσιο, είτε 4-6θέσιο ή 7/θέσιο και άνω.

8.7.5 Πειραματικές Τάξεις χωρίς και με την πειραματική εφαρμογή

Οι καταγραφές των απόψεων των γονέων των μαθητών Νηπιαγωγείου

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των απαντήσεων των γονέων παιδιών των οποίων η νηπιαγωγός εφαρμόζει μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παιδιών στις Πειραματικές Τάξεις χωρίς και με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία του ερωτηματολογίου *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας*, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους γονείς με παιδιά που συμμετέχουν σε ομάδα εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε σχέση με εκείνους στα παιδιά των οποίων δεν εφαρμόζεται και φοιτούσαν στις τάξεις ελέγχου της παρούσας έρευνας, και συγκεκριμένα στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση τιμή για την ομάδα εφαρμογής.

Όμοιο ακριβώς συμπέρασμα προκύπτει και για την κατηγορία που αφορά την *Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης*. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι στατιστικές καταγραφές των μέσων τιμών των δύο κατηγοριών των δύο ομάδων στον παρακάτω πίνακα.

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Τάξη	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
Νηπιαγωγείο	Πειραματική (χωρίς)	3,9987	,13810	,01354	,000
	Πειραματική (με)	4,0519	,13683	,01342	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Νηπιαγωγείο	Πειραματική (χωρίς)	3,1218	,48604	,04766	,000
	Πειραματική (με)	3,2388	,45733	,04484	

Πίνακας 155: Απόψεις γονέων νηπίων στις πειραματικές τάξεις πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Οι καταγραφές των απόψεων των γονέων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των απαντήσεων των γονέων παιδιών των οποίων ο δάσκαλος εφαρμόζει μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παιδιών στις Πειραματικές Τάξεις χωρίς και με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, με βάση την τάξη των παιδιών αλλά και την οργανικότητα του σχολείου τους.

✚ Ανά Τάξη

Όσον αφορά τις διαφορές στις απαντήσεις των γονέων σχετικά με την πρώτη κατηγορία του ερωτηματολογίου *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας*, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των γονέων παιδιών των οποίων ο δάσκαλος εφαρμόζει μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παιδιών στις Πειραματικές Τάξεις χωρίς και με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, με υψηλότερες μέσες τιμές συγκεντρωτικά για αυτή την κατηγορία στις πειραματικές τάξεις μετά την εφαρμογή της πειραματικής πειραματική εφαρμογής. Το συμπέρασμα αυτό ισχύει για όλες τις τάξεις του δημοτικού.

Στη δεύτερη κατηγορία του ερωτηματολογίου για την *Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των γονέων χωρίς και με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

Και στις δύο κατηγορίες, τέλος, παρατηρείται ότι η στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη διαφορά καταγράφεται για την ομάδα εφαρμογής της πειραματικής πειραματική εφαρμογής.

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Τάξη	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
A' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,1276	,22133	,03741	,000
	Πειραματική (με)	4,6705	,26566	,04490	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
A' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,8667	,19512	,03298	,000
	Πειραματική (με)	4,3762	,17430	,02946	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
B' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,1009	,23289	,03729	,000
	Πειραματική (με)	4,6239	,27846	,04459	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
B' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,9017	,21192	,03393	,000

	Πειραματική (με)	4,2500	,18237	,02920	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Γ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,0903	,30236	,05431	,000
	Πειραματική (με)	4,6430	,27137	,04874	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Γ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,8737	,28208	,05066	,000
	Πειραματική (με)	4,3602	,16581	,02978	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Δ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,1150	,18551	,02933	,000
	Πειραματική (με)	4,6217	,31646	,05004	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Δ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,9813	,21557	,03408	,000
	Πειραματική (με)	4,3500	,20690	,03271	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Ε' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,1740	,24307	,03796	,000
	Πειραματική (με)	4,6098	,32508	,05077	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Ε' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,9634	,23053	,03600	,000
	Πειραματική (με)	4,3333	,19720	,03080	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Στ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	4,2030	,29275	,06242	,000
	Πειραματική (με)	4,6545	,32830	,06999	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
Στ' τάξη	Πειραματική (χωρίς)	3,8144	,20075	,04280	,000
	Πειραματική (με)	4,3788	,21008	,04479	

Πίνακας 156: Απόψεις γονέων μαθητών δημοτικού στις πειραματικές τάξεις πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή ανά τάξη

Ανά οργανική θέση σχολείου

Τόσο στην κατηγορία για την *Συνεργασία σχολείου και οικογένειας* όσο και σε αυτήν για την *Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους γονείς παιδιών των οποίων ο δάσκαλος εφαρμόζει μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παιδιών στις Πειραματικές Τάξεις χωρίς και με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Το συμπέρασμα αυτό ισχύει και για τους δύο τύπους σχολείων, 4/θέσιο-6/θέσιο και 7/θέσιο και άνω. Επιπλέον, η μεγαλύτερη μέση τιμή καταγράφεται για τους γονείς παιδιών μετά την πειραματική εφαρμογή χωρίς ωστόσο να υφίσταται διαφορές μεταξύ των σχολείων διαφορετικής οργανικότητας.

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
Τάξη	Συμμετέχουσα ομάδα	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p-value
4/θέσιο-6/θέσιο	Πειραματική (χωρίς)	4,0966	,22579	,04193	,000
	Πειραματική (με)	4,6184	,25504	,04736	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
4/θέσιο-6/θέσιο	Πειραματική (χωρίς)	3,9080	,28552	,05302	,000
	Πειραματική (με)	4,3391	,19020	,03532	
Συνεργασία σχολείου και οικογένειας					
7/θέσιο και άνω	Πειραματική (χωρίς)	4,1374	,24624	,01840	,000
	Πειραματική (με)	4,6372	,30181	,02256	
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης					
7/θέσιο και άνω	Πειραματική (χωρίς)	3,9101	,21878	,01635	,000
	Πειραματική (με)	4,3366	,19360	,01447	

Πίνακας 157: Απόψεις γονέων μαθητών δημοτικού στις πειραματικές τάξεις πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή ανά οργανική θέση

Συσχετίζοντας τα δημογραφικά-περιγραφικά στοιχεία των γονέων των μαθητών διαπιστώθηκε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με την ηλικία των γονέων. Συγκεκριμένα, από τον έλεγχο συσχέτισης Pearson r φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη η ηλικία του γονέα τόσο καλύτερη η συνεργασία με το σχολείο και τόσο υψηλότερη η αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Correlations		
		Ηλικία γονέα
Συνεργασία σχολείου οικογένειας	Pearson	,154
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	168
Αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης	Pearson	,192
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	168

Πίνακας 158: Συσχέτιση ηλικίας γονέων και κατηγοριών ερωτηματολογίου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

Ανάλυση και Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

9.1 Περίληψη

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δασκάλων και νηπιαγωγών, σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση. Εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όσον αφορά το πειραματική πειραματική εφαρμογή καταλήγουμε σε συμπεράσματα με βάση τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν στις ομάδες ελέγχου και στις πειραματικές. Στην πειραματική πειραματική εφαρμογή αναδείχθηκε η ενίσχυση της ποιότητας μέσω της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και αποδείχθηκε ότι αναβαθμίστηκε η ποιότητα της διδασκαλίας διαμέσου της οποίας επωφελήθηκαν σημαντικά οι μαθητές ενώ έκδηλη ήταν η ικανοποίηση των γονέων και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις πειραματικές ομάδες. Η έρευνα καταλήγει σε προτάσεις για την ευρύτερη αξιοποίηση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης για την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης, τόσο στη σχολική όσο και στην προσχολική εκπαίδευση.

9.2 Συμπεράσματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία και Μάθηση

Η πρώτη ερευνητική μας υπόθεση, ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί δεν εφαρμόζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης επιβεβαιώνεται από τα ερευνητικά δεδομένα που πρόεκυψαν μέσω του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς που αφορά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση. Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι μερικές φορές διαφοροποιούν το περιεχόμενο και το υλικό που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη με μαθητές μικτών ικανοτήτων μάθησης σε περιορισμένο βαθμό προσαρμόζουν τη μαθησιακή διαδικασία στις ανάγκες και στο μαθησιακό προφίλ των

μαθητών (Nicolino, 2007· Ordovery, 2012· Robinson, Maldonado & Whaley, 2014· Wan, 2016, 2017· Wertheim & Leyser, 2002· Φιλίππατου & Βεντίστα, 2017). Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι μερικές φορές εστιάζουν στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές. Επίσης, μερικές φορές αξιοποιούν τις ιδέες και εμπειρίες των μαθητών για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων, χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους εισαγωγής του περιεχομένου, ώστε να είναι κατανοητό από όλους τους μαθητές και εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας που έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή. Ακόμη, διαφοροποιούν μερικές φορές το βαθμό δυσκολίας του διαθέσιμου υλικού αλλά και την ποσότητα του υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α. Το δεδομένο αυτό της έρευνας συμπίπτει με ευρήματα κι άλλων ερευνών οι οποίες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διαφοροποιούν κάποιες φορές το περιεχόμενο της διδασκαλίας περιορίζοντας την έκταση των εργασιών ή παρέχοντας βοηθήματα όπως σχεδιαγράμματα χωρίς να διαφοροποιούν το υλικό βάσει των ικανοτήτων κάθε μαθητή (Graham, Harris, MacArthur, Fink-Chorzempa, 2003· Roy, Guay & Valois, 2013· Φιλίππατου & Βεντίστα, 2017). Μάλιστα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές χρησιμοποιούν στοιχεία ή ακολουθούν κατευθυντήριες γραμμές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χωρίς ωστόσο να αλλάζουν την πρακτική τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη παιδαγωγική (Santamaria, 2009: 240). Η υφιστάμενη πειραματική πραγματικότητα με τις πολυπληθείς τάξεις μικτής ικανότητας, τον περιορισμένο χρόνο, τα πολλά γνωστικά αντικείμενα, την ανάγκη για κάλυψη της ύλης, το φόρτο εργασίας, το απαιτητικό αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης η προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο ετοιμότητας και στο προφίλ κάθε μαθητή χωριστά είναι κάτι παραπάνω από δύσκολο και ξεπερνά τις δυνατότητες ακόμα και του πιο καταρτισμένου και έμπειρου εκπαιδευτικού (Κουτσελίνη, 2009: 10).

Αναφορικά με το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν τη διδασκαλία τους σε βασικές έννοιες και δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτηθούν από όλους τους μαθητές η πλειοψηφία απάντησε πως μόνο μερικές φορές γίνεται αυτό. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Αλμπάνη (2018) και Βασιλειάδου (2017) στις οποίες διαπιστώνεται ότι σπάνια οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τακτική επικέντρωσης της διδασκαλίας σε κύριες ιδέες και προσαρμογής του ρυθμού διδασκαλίας κάθε μαθήματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι μερικές φορές εφαρμόζουν στη σχολική τάξη μεθόδους διδασκαλίας και διαφοροποιημένες τεχνικές οι οποίες στο επίκεντρό τους έχουν τον μαθητή, γεγονός που συναντάται και σε άλλες έρευνες (Langley,

2015·Τζιοβάρα, Καλδή & Φιλιππάτου, 2017). Αν και φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ετερογένεια της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης και την ανάγκη εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντούτοις ο τρόπος διδασκαλίας τους χαρακτηρίζεται ως δασκαλοκεντρικός. Ερευνητικά επιβεβαιώνεται η σημαντική απόκλιση που υφίσταται ανάμεσα στις θετικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στην πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Σακελλαρίου & Μήτση, 2017·2018·Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017· Mavroudi, 2016 ·Nicolino, 2007 ·Ordovery, 2012 ·Robinson, Maldonado & Whaley, 2014 · Wan, 2016, 2017 ·Wang et al., 2008·Wertheim & Leyser, 2002). Οι εκπαιδευτικοί συχνά φαίνεται ότι διδάσκουν ακολουθώντας το μοντέλο διδασκαλίας που βίωσαν οι ίδιοι ως μαθητές ή ως φοιτητές (Turner & Solis, 2017) και παρά το γεγονός ότι μπορεί να επιδιώξουν να εξελίσσουν τη διδασκαλία τους εμπλουτίζοντάς την με διάφορες τεχνικές εν τέλει στρέφονται στον παραδοσιακό οικείο τρόπο διδασκαλίας.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι μερικές φορές μόνο επιδιώκουν την επαναφορά της προϋπάρχουσας γνώσης, με την χρήση τεχνικών ή στρατηγικών, πριν την εισαγωγή της νέας γνώσης. Παρόμοια δεδομένα αναδείχθηκαν και από άλλες έρευνες στις οποίες διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν συχνά γραφικούς οργανωτές για την ανάδειξη σχέσεων, δεν οργανώνουν την πληροφορία σε κατηγορίες ώστε να είναι πιο εύληπτη και δεν παρουσιάζουν συνδέσεις της νέας γνώσης με την πρότερη (Praveen & Rajan, 2013·Παντελιάδου, Χιδερίδου-Μανδαρή, Παπά, 2017).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ποτέ δε διαφοροποιούν τις κατ' οίκον εργασιών των μαθητών ως προς την ποιότητα και σπάνια ως προς την ποσότητα. Το δεδομένο αυτό συγκλίνει και με τα αποτελέσματα ερευνών όπου φαίνεται ότι ένα περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τις εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές και αν προβούν σε κάποια διαφοροποίηση αυτή θα αφορά μόνο την ποσότητα αυτών (Οικονομίδη κ.ά., 2006· Δαρβούδη, 2010 ·Διαμαντή, 2019). Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στους μαθητές που ολοκληρώνουν επιτυχώς και συντομότερα τις εργασίες τους δε δίνονται συμπληρωματικές του ίδιου τύπου ή διαβαθμισμένης δυσκολίας. Όπως συνάγεται ερευνητικά οι πρακτικές είναι δασκαλοκεντρικές και δε σχεδιάζονται στη βάση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών (Κόκκινος, 2014·Ratcliff et al., 2012· Gentry, Rizza, & Owen, 2002·Rash & Miller, 2000·Bracey, 2009). Αναλυτικότερα διαπιστώνεται ότι η διδακτική πράξη δεν οργανώνεται στη βάση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων για τις ανάγκες κάλυψης των διαφορετικών αναγκών των μαθητών αντίθετα δίνεται έμφαση στις βασικές γνώσεις χωρίς περαιτέρω τροποποιήσεις (Κόκκινος, 2014· VanTassel-Baska, 2004·Moon, Callahan, Tomlinson & Miller, 2002· Council of State

Directors of Programs for Gifted & National Association for Gifted Children, 2011·Assouline, Colangelo, Heo, & Dockery, 2013). Ερευνητικά αναδεικνύεται ιδιαίτερα απαιτητική και δύσκολη καθίσταται για τους εκπαιδευτικούς η διαφοροποίηση των κατ' οίκον εργασιών για τους μαθητές (Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015·Fisher et al., 2011·Βαλιαντή, 2010· Markow et al., 2007) καθώς στην έρευνα της δηλώνουν αδυναμία στην κατανόηση των προτιμήσεων των μαθητών σχετικά με το είδος της εργασίας, το χρονοδιάγραμμά της, τον τρόπο διεξαγωγής της αλλά και στο να συνδυάσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις κατ' οίκον εργασίες με όλα τα παραπάνω (Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015·Mills & Stevens, 1998). Φαίνεται ότι οι μαθητές δεν έχουν καμία ή περιορισμένη επιλογή στον τύπο εργασίας που θα εργαστούν, στο αν θα εκπονηθεί η εργασία κατ' οίκον ή στο σχολείο και ακόμα στο αν θα είναι ομαδική ή ατομική (Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015· Pape, Zimmerman & Pajares, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δήλωσαν ότι μερικές μόνο φορές διαφοροποιούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, διαμορφώνουν τους στόχους ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας και των μαθητών και επιλέγουν να συμπιέσουν ή να προεκτείνουν το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος ανάλογα με τις απαιτήσεις και το επίπεδο των μαθητών. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται σχετικά με τον αν θα πρέπει να επιλέγεται συγκεκριμένο περιεχόμενο το οποίο θα προκαλεί μεν το ενδιαφέρον των μαθητών ή θα άπτεται ακριβώς των απαιτήσεων και αναγκών τους αλλά θα αποκλίνει ή θα διαφοροποιούνται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν αποτελεί βασικό στοιχείο διαφοροποίησης, συμπύκνωση ή/και προέκτασης για τους προχωρημένους ή αδύνατους μαθητές και διαπιστώνεται ότι στην πράξη κάτι τέτοιο συμβαίνει σπάνια και όχι συστηματικά (Φωτοπούλου, 2017·Αλμπάνη, 2018). Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς υλοποίησης της επίσημης πειραματικής 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 Αναλυτικό Πρόγραμμα μεταφράζεται σε πρακτική» (Hargreaves, 1994:54). Η έρευνα παρουσιάζει την απόκλιση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, στα επίσημα κείμενα Αναλυτικού Προγράμματος 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·Σακελλαρίου & Μήτση, 2017).

Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι σπανίως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διαδικασία της διδασκαλίας μέσω της επιλογής ποικίλων δραστηριοτήτων, τεχνικών και στρατηγικών καθώς τείνουν να διεξάγουν τη διδασκαλία τους με τον τρόπο με

τον οποίο είναι εξοικειωμένοι. Σύμφωνα με τη Rodriguez (2012), οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν στρατηγικές στη διδασκαλία τους τις οποίες γνωρίζουν καλύτερα και αξιοποιούν συχνότερα ενώ σπανίως χρησιμοποιούν κάποιες άλλες στρατηγικές από μια ευρεία γκάμα όπως επί παραδείγματι η αρχική αξιολόγηση της ετοιμότητας και η προσαρμογή υλικών και ερωτήσεων (Adlam, 2007· Melesse, 2015· Παντελιάδου, Χιδερίδου-Μανδαρή, Παπά, 2017).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι σπάνια παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν είτε τον αριθμό των εργασιών με τις οποίες επιθυμεί να εργαστούν είτε τις εργασίες με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Από την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι η διαδικασία εντοπισμού των αναδυόμενων προτιμήσεων στους τρόπους μάθησης και στο είδος της εργασίας είναι μια περίπλοκη υπόθεση, ειδικότερα όσον αφορά τα νήπια, καθώς οι προτιμήσεις τους άλλοτε δύναται να επιδειχθούν σε ανύποπτο χρόνο και άλλοτε να είναι ευδιάκριτες (Καρέλου, 2016· Middendorf, 2008:21-22) ενώ είναι δυνατόν να τροποποιηθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα (Chapman & King, 2012: 46· Middendorf, 2008: 52). Ως εκ τούτου καθίσταται δύσκολη η αναγνώριση των προτιμήσεων και ενδιαφερόντων τους από τους εκπαιδευτικούς, αφενός διότι τα νήπια πειραματίζονται με διάφορα είδη νοημοσύνης, εξερευνώντας τα και επιλέγοντας συχνά διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών, και αφετέρου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην έχουν την ανάλογη κατάρτιση για κάτι τέτοιο ή να μην είναι αρκετά εξοικειωμένοι με αυτή τη διαδικασία (Middendorf, 2008:21-22).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι σπάνια προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί στη διαφοροποίηση της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Xanthou (2015) και Βασιλειάδου (2017) όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σπανίως διαφοροποιούν το περιεχόμενο και τη διαδικασία χρησιμοποιώντας μεμονωμένες στρατηγικές όπως οι τρίλιζες, η αλληλοδιδασκτική, οι ομάδες έρευνας και τα μαθησιακά σύμβολα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επικεντρώνονται στην περιστασιακή διαφοροποίηση τόσο των στόχων όσο και των δραστηριοτήτων ενώ προσαρμόζουν περισσότερο τον χρόνο και τον ρυθμό ολοκλήρωσης τους (De Neve, Devos & Tuytens, 2015· Smit & Humpert, 2012).

Ως εξαγόμενο της παρούσας έρευνας προκύπτει η περιορισμένη επιλογή και αξιοποίηση ποικίλων μέσων και υλικών στη διδακτική διαδικασία τόσο από τους νηπιαγωγούς όσο και από τους δασκάλους. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τα ποικίλα μέσα και υλικά που διατίθενται στην σύγχρονη πειραματική

πραγματικότητα είτε λόγω έλλειψης τους στα σχολεία που υπηρετούν είτε διότι δε γνωρίζουν τον τρόπο αξιοποίησης και ένταξής τους στις τάξεις (Βάμβουκας, & Κανάκης, 1997· Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018a·2018b·Papadimitriou, & Sofos, 2019).

Από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι σπάνια οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές που θα ολοκληρώσουν γρήγορα και επιτυχώς την εργασία τους να προσφέρουν πρόσθετη υποστήριξη στους αδύνατους συμμαθητές τους. Παρότι διεθνώς η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων, γνωστή ως Class Wide Peer Tutoring ή Peer-Mediated Instruction and Interventions, αποτελεί συνήθης πρακτική μεταξύ των μαθητών φαίνεται και ερευνητικά ότι δεν ακολουθείται (Κανέλλη, 2019·Ford, 2013·Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Η έρευνα, επιπλέον, ανέδειξε την σπάνια αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης, αν και αποτελεί βασικό συστατικό της διαφοροποίησης και ανάγκη για τις απαιτήσεις της σύγχρονης τάξης ωστόσο το στοιχείο της περιορισμένης εφαρμογής επιβεβαιώνεται και από άλλες αντίστοιχες έρευνες (Αλμπάνη, 2018·Santangelo & Tomlinson, 2012· Smit & Humpert, 2012). Στους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι επικρατεί η τάση να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο, σταθερό κριτήριο διαχωρισμού των ομάδων και να μην προβαίνουν στην ευέλικτη ομαδοποίηση (Μαβίδου, 2019 ·Mills et al., 2014) πιθανότατα λόγω της ανεπαρκούς αξιολόγησης των αρχικών ιδεών, εμπειριών, βιωμάτων και δεξιοτήτων των μαθητών (Μαβίδου, 2019 · Wan, 2017·Mills et al., 2014).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι συχνότερα επιλέγουν τον Διάλογο και τη Συζήτηση με τους μαθητές τους προκειμένου να διδάξουν τη νέα γνώση. Η διαλογική μορφή διδασκαλίας φαίνεται ότι προτιμάται από τους δασκάλους (Μαύρου, 2018) καθώς η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί σημαντικό εφαλτήριο ενεργοποίησης των μαθητών για συνειδητή σκέψη και υπεύθυνη τοποθέτηση στο αντικείμενο που διδάσκεται (Χατζηδήμου, 2014). Ωστόσο αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό των δασκάλων που δήλωσαν ότι προτιμούν τη διάλεξη ή την εισήγηση ως μέθοδο διδασκαλίας, στοιχείο το οποίο συμπίπτει με τα ευρήματα κι άλλων ερευνών οι οποίες κάνουν αναφορά στην επιλογή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς όπως είναι η διάλεξη, η επίδειξη τον πίνακα και η επανάληψη (Δινάκη, 2019· Trinter et al., 2015). Οι νηπιαγωγοί συνηθίζουν να επιλέγουν για τη διδασκαλία τους τα σχέδια εργασίας γεγονός το οποίο διαπιστώνεται και σε άλλες έρευνες (Παπαδοπούλου, 2018·Γκικιάκη, 2010). Η μέθοδος σχεδίων εργασίας εφαρμόζεται ολοένα περισσότερο στο χώρο της προσχολικής αγωγής καθώς παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπαριστούν τις ιδέες, τις γνώσεις και τις

εμπειρίες τους μέσω της ζωγραφικής ή της δημιουργίας κατασκευών (Παπαδοπούλου, 2018· Abdul-Majied & Figaro-Henry, 2016 · Dresden & Lee, 2007).

Ερευνητικά προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάσουν το έργο τους κυρίως μέσω γραπτών δοκιμασιών, δραστηριοτήτων δραματοποίησης, γράφοντας ή παρουσιάζοντας μια έκθεση είτε συμπληρώνοντας ένα φύλλο πολλαπλής επιλογής. Επιπλέον, σπανίως ή μερικές φορές τους παρέχεται η δυνατότητα να επιλέξουν τη μορφή με την οποία θα παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η κινητοποίησή τους εξασφαλίζεται από τη δυνατότητα να επιλέξουν το είδος και τον τρόπο εργασίας που θα εργαστούν είτε στην τάξη είτε κατ' οίκον (Anderson, 2007:51). Η παροχή δυνατοτήτων επιλογής παρουσίασης του αποτελέσματος του έργου τους, των υλικών και μέσων που θα χρησιμοποιήσουν, της ομάδας ή τρόπου με τον οποίο θα εργαστούν στην ομάδα ή ατομικά (Καμπεζά, 2015) της δραστηριότητας με την οποία επιθυμούν να ασχοληθούν αποτελούν βασικούς παράγοντες διατήρησης αλλά και ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών ενώ μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες επίτευξης των στόχων καθώς οι ίδιοι οι μαθητές δεσμεύονται για αυτούς (Fox & Hoffman, 2011:29).

Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να εργαστούν κυρίως σε ατομικό επίπεδο και όχι τόσο συχνά σε ομάδες ή ανά ζεύγη. Είναι γεγονός ότι η αξία της εργασίας των μαθητών σε ομάδες αναγνωρίζεται από πλήθος ερευνητών (Τριλιανός, 2013· Ματσαγγούρας, 1995, 1997· Σταυρίδου, 2000· Κακανά & Καζέλα, 2003· Μπότσογλου, Κακανά & Χατζοπούλου, 2007), ωστόσο καταγράφονται ελάχιστα παραδείγματα εφαρμογής της. Περιορισμένη είναι η εργασία σε ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση (Βιγγόπουλος, 1982· Κουλουμπαρίτση & Μουρατιάν, 2004· Σταυρίδου, 2000· Κακανά & Καζέλα, 2003) και ως βασική αιτία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καταγράφεται το ανταγωνιστικό και ατομικό κλίμα που επικρατεί και καλλιεργείται στα σχολεία στο πλαίσιο ενός άκρως ανταγωνιστικού κοινωνικού περιβάλλοντος το οποίο ενισχύει τον ατομικισμό και καταπνίγει τις δυνατότητες ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας (Μπότσογλου, Κακανά & Χατζοπούλου, 2007).

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δηλώσαν ότι μερικές φορές ορίζουν κέντρα ενδιαφέροντος εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Μερικές φορές, επίσης, διαμορφώνεται ο χώρος κατά τρόπο που επιτρέπει την ανεξάρτητη κίνηση των μαθητών. Δεν υπάρχουν πάντα διαθέσιμα υλικά στο χώρο για τη διεξαγωγή ποικίλων δραστηριοτήτων και ενίσχυσης της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ

του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Αξιοσημείωτο, επιπλέον, στοιχείο που προέκυψε από την παρούσα έρευνα είναι ότι η αίθουσα διδασκαλίας είναι μερικές φορές διακοσμημένη με έργα των μαθητών. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας δεν να αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών. Είναι μάλιστα περιορισμένος ο αριθμός εκείνων των εκπαιδευτικών οι οποίοι στους παράγοντες διαφοροποίησης λαμβάνουν υπόψη τους το μαθησιακό περιβάλλον εστιάζοντας τις όποιες αλλαγές στη διαμόρφωση φιλικού κλίματος στο οποίο οι μαθητές θα έχουν ενεργό δράση και αυτονομία (Αργυροπούλου, 2018). Η διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, οι διάφορες «γωνιές μάθησης», τα διαθέσιμα υλικά, η αισθητική του χώρου επηρεάζει σημαντικά το κλίμα της τάξης και τον τρόπο εργασίας των μαθητών ενώ καθορίζει και τις σχέσεις τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Σημαντική, επίσης, επιρροή ασκεί η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017·Baines & Stanley, 2000· Δημητροπούλου, 2013· Hattie, 2012·Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Το μαθησιακό περιβάλλον χρειάζεται να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή και δράση, για κάλυψη των προσωπικών αναγκών, για ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών, να δημιουργεί αισθήματα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και σεβασμού αλλά και να ενισχύει τις δυνατότητες για εξέλιξη και πρόοδο (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017·Tomlinson & Moon, 2013). Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι η διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας διδασκαλίας ακολουθεί πρότυπα παραδοσιακού σχεδιασμού προωθώντας δασκαλοκεντρικές μεθόδους (Γερμανός, 1999, 2002, 2010). Τα αποτελέσματα πλήθους ερευνών καταδεικνύουν το χαμηλό επίπεδο ποιότητας προσχολικών περιβαλλόντων μάθησης (Γερμανός, 1994, 2002, 2003, 2004, 2005^α, 2005^β, 2009·Μπότσογλου, 2001·Ρέντζου, 2011·Σακελλαρίου και συν., 2007, 2010·Rentzou & Sakellariou, 2011· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Η οργάνωση του σχολικού χώρου ακολουθεί μοντέλα μονολειτουργικά και με ασυνεχή χαρακτηριστικά τα οποία περιορίζουν δραστικά την δυνατότητα εξέλιξης του και ευελιξίας του (Μυλωνά, 2015·Γερμανός, 1999, 2002). Σχετικά με τη διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων του σχολείου φαίνεται ότι το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών είναι περιορισμένο και σχεδόν είναι αποκλεισμένα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων γι' αυτό το ζήτημα (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2018· Πεχτελίδης, 2015). Οι έρευνες στα ελληνικά σχολεία αποδεικνύουν ότι τα παιδιά στο μεγαλύτερο ποσοστό τους παραμένουν εντός των σχολικών αιθουσών και επιπλέον δεν έχουν ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση των μαθησιακών περιβαλλόντων (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2018, 2016). Οι εκπαιδευτικοί,

ωστόσο, δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται κατάλληλα και επαρκώς εκπαιδευμένοι προκειμένου να συμβάλλουν στην υλοποίηση μιας πολιτικής συνδιαμόρφωσης των μαθησιακών περιβαλλόντων με τους μαθητές (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2018, 2016).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την περιορισμένη διαφοροποίηση της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Διαπιστώνεται ότι μερικές μόνο φορές εφαρμόζουν και τις τρεις μορφές αξιολόγησης δηλαδή, την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική και δεν προβαίνουν πάντα σε τροποποιήσεις, αναπροσαρμογές ή βελτιώσεις της διδασκαλίας τους αξιολογώντας την. Επίσης, σπάνια ιεραρχούν και διαβαθμίζουν της δραστηριότητες αξιολόγησης ενώ αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο ότι σποραδικά γίνεται χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης. Ερευνητικά φαίνεται ότι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα ακόμα και σήμερα εφαρμόζεται ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης με την έμφαση να αποδίδεται στο σύνολο των γνώσεων που κατακτήθηκαν μέσω της αναπαραγωγής των πληροφοριών των σχολικών εγχειριδίων και των γνώσεων που μεταδόθηκαν κατά τη διδασκαλία (Μπαλακέρα, 2019 · Αργυροπούλου, 2018· Κασσωτάκης, 2013:553-557). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης ενώ και ερευνητικά αποκαλύπτεται η αδυναμία των εκπαιδευτικών να προσπελάσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Sakellariou & Mitsi, 2019a, 2019b· Αλεξίου, 2013· Segers & Tillema, 2011· Irving, Harris & Peterson, 2011). Φαίνεται ότι δημοφιλέστερες τεχνικές αξιολόγησης είναι οι παραδοσιακές και συγκεκριμένα οι προφορικές εξετάσεις στις οποίες δε λαμβάνονται υπόψη οι αδυναμίες που υπάρχουν αλλά και οι αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρουν στους μαθητές σε γνωστικό, συναισθηματικό και διανοητικό επίπεδο (Αλεξίου, 2013· Αθανασίου, 2000α: 116· Κασσωτάκης, 2013· Κωνσταντίνου, 2007· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Η άσκηση αξιολόγησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι μία διαδικασία πολυδιάστατη, οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να έχουν γνώσεις σχετικά με αποτελεσματικές αξιολογικές πρακτικές, αλλά να μην έχουν την ανάλογη αυτοπεποίθηση κατά την έμπρακτη εφαρμογή αυτών των πρακτικών (Looney et al., 2017). Ωστόσο, η διστακτικότητα των νηπιαγωγών να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης πιθανών να οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων για τον τρόπο χρήσης τους αλλά και στο γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη ψυχομετρικών γνώσεων και σταθμισμένων εργαλείων αξιολόγησης καθώς και κουλτούρας για την πρακτική αξιολόγηση των νηπίων (Eurydice, 2012). Στο νηπιαγωγείο, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, αφού δεν αξιολογούνται μόνο οι επιδόσεις στο γνωστικό τομέα αλλά δίνεται έμφαση στον τρόπο κατάκτησης της γνώσης, στις διαδικασίες

δημιουργικής εργασίας και αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης η ανάληψη πρωτοβουλιών και η απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία, γενικότερα η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Κόνσολας, 2010).

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σε περιορισμένο βαθμό οι μαθητές έχουν αναπτύξει δεξιότητες αυτό-αξιολόγησης. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν δυνατότητες για εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης όπως είναι η αυτο-αξιολόγηση. Η συμβολή του δασκάλου και ο ρόλος του είναι καθοριστικός, να αντιληφθεί ο μαθητής τα μαθησιακά του κενά και βέβαια αυτό επιτελείται με τη χρήση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης οι οποίες είθισται να εφαρμόζονται κατά κόρον στην ελληνική πειραματική πραγματικότητα (Μπαλακέρα, 2019· Sakellariou & Mitsi, 2019a, 2019b ·Αργυροπούλου, 2018). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μερικές φορές παρακάμπτονται ασκήσεις από μαθητές που έχουν κατακτήσει τη νέα γνώση με ταχύτερο ρυθμό. Είναι γενικά αποδεκτό πως ειδικά οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν γρηγορότερο ρυθμό μάθησης, ευρύτερο φάσμα γενικών και εξειδικευμένων γνώσεων σε τομείς του ενδιαφέροντος τους, πλούσιο λεξιλόγιο, ταυτόχρονα επιθυμούν να ενεργούν και να πρωτοτυπούν αντιθέτως αισθάνονται περιορισμένοι σε αυστηρά καθορισμένα και παραδοσιακά περιβάλλοντα. Για τους χαρισματικούς μαθητές το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος είναι ανιαρό, το αντικείμενο της διδασκαλίας δεν τους προκαλεί το ενδιαφέρον, τα κίνητρα για μάθηση είναι μειωμένα ενώ απουσιάζει η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η πρόκληση και η πρωτοτυπία με αποτέλεσμα μάλιστα να παρουσιάζεται ζήτημα «υποεπίδοσης» (Δημοπούλου & Κασιμάτη, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, δήλωσαν ότι κάποιες φορές παρέχονται ευκαιρίες για ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Από την έρευνα του Τσαρούχα (2016) της οποίας το δείγμα αποτέλεσαν υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι πιθανότατα θα υιοθετήσουν παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και θα αναλάβουν το ρόλο της «αυθεντίας», αποκλείοντας την ενεργό δράση του μαθητή. Είναι αποδεδειγμένο ότι οι μαθητές κατακτούν τη γνώση σε μεγαλύτερο βαθμό και αξιοποιούν στο έπακρο τις δεξιότητές τους όταν έχουν ενεργό εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία ωστόσο η παραδοσιακή διδασκαλία αποτελεί τη συχνότερη επιλογή των εκπαιδευτικών εκθέτοντας τα μαθησιακά κενά και τις αδυναμίες των παιδιών αδυνατώντας να τις αντιμετωπίσουν (Subban & Round, 2015). Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν την παραδοσιακή διδασκαλία ακολουθούν δασκαλοκεντρικά μοντέλα μάθησης (teacher-directed) θέτοντας στο προσκήνιο τον δάσκαλο, ο οποίος και αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία περιορίζοντας τον ενεργό ρόλο του μαθητή

εμπλέκοντας τον με αυτόν τον τρόπο σε δραστηριότητες ρουτίνας (Δινάκη, 2019·Clements, Agodini, & Harris, 2013). Ως εκ τούτου ο βαθμός αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι μειωμένος, προωθείται η ιδρυματική ισομορφία (institutional isomorphism) και οι μαθητές καταβάλλουν προσπάθεια να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και τα πρότυπα του εκπαιδευτικού (Δινάκη, 2019·Goddard, Goddard, & Kim, 2015).

Στην παρούσα έρευνα, σε μέτριο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το έργο τους προκειμένου να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στην παραδοσιακή διδασκαλία που ακολουθείται κυρίως στα σχολεία μας, τα ενδιαφέροντα του μαθητή δε λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία (Δινάκη, 2019·Tomlinson, 2014) γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τόσο την προσοχή όσο και την επίδοσή του (Δινάκη, 2019·Kamarudina, Kamarulzamanb, Bin, Sharifb, & Esrati, 2017). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το μαθησιακό προφίλ των μαθητών συναντάται σπάνια, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας και επιβεβαιώνεται ερευνητικά και από άλλες σχετικές επιστημονικές διερευνητικές μελέτες (Δινάκη, 2019) καθώς η διαδικασία διαμόρφωσης τεχνικών προσαρμοσμένες στο μαθησιακό στυλ των μαθητών είναι απαιτητική και χρονοβόρα.

Οι εκπαιδευτικοί, στην παρούσα έρευνα, δήλωσαν ότι μερικές φορές ή και συχνά συνεργάζονται με άλλους παιδαγωγούς του σχολείου ή άλλων σχολείων. Ερευνητικά παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματικά και συναισθηματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους, καθώς οι σχέσεις που επικρατούν είναι επιφανειακές και δεν εκδηλώνουν διάθεση για συνεργασία (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019·Patterson & Rolheiser, 2004). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι μια εύθραυστη διαδικασία η οποία αποδυναμώνεται ευκολότερα παρά ενδυναμώνεται καθώς εξαρτάται από αλλαγές στις συμπεριφορές, στις σχέσεις εργασίας, στις παιδαγωγικές καθώς και στις οργανωσιακές δομές (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019·Εφραιμίδου, 2014). Άλλωστε επισημαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τον ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους γεγονός που καθιστά ανέφικτη τη διάθεση εθελοντικού χρόνου για συνεργασία με συναδέλφους σε ποικίλα προγράμματα και αναδεικνύει την αποστασιοποίησή τους από συνεργατικές δραστηριότητες (Darling Hammond, 2015). Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δεν ανταλλάσσουν καθόλου εκπαιδευτικά υλικά με τους συναδέλφους όλων των άλλων ειδικοτήτων που διδάσκουν στο ίδιο τμήμα (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019) ωστόσο για την αποτελεσματική εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, την ανταλλαγή διδακτικών ιδεών, προτάσεων και τεχνικών και

εν τέλει την προώθηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης απαιτείται η εκτεταμένη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών η οποία υφίσταται σε περιορισμένη μορφή (Postholm, 2016).

Όσον αφορά τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών και την ενημέρωσή τους σχετικά με τις προσδοκώμενες παιδικές συμπεριφορές, επιδόσεις και επιτεύγματα των παιδιών από την εφαρμογή της διδασκαλίας, ερευνητικά προκύπτει ότι αυτό επιτυγχάνεται μερικές φορές και συχνά. Καταγράφονται περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί νιώθουν να απειλούνται από την συμμετοχή των γονέων στο σχολείο με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τις τακτικές συναντήσεις (Ευαγγέλου, 2017·Ντινίδου, 2013).

Σε έρευνες των Υφαντή και Βοζαίτη (2007), Υφαντή και Καραντζή (2007) και Σακελλαρίου & Μήτση (2018^α, 2018^β), αναδείχτηκε η σπουδαιότητα και η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η ποιότητα του έργου τους. Η έρευνα της Παπαναούμ (2003) σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, αναδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επικαιροποίηση και ανανέωση των επιστημονικών γνώσεών τους και συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα. Όσα προαναφέρονται επιβεβαιώνονται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να ενημερώνονται για θέματα που θα αφορούν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Στο θέμα της ανανέωσης του παιδαγωγικού υλικού και της προσαρμογής του στις ανάγκες των μαθητών οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μερικές φορές προβαίνουν σε αυτή την ενέργεια. Ωστόσο τα πορίσματα ερευνών αναδεικνύουν την ανάγκη εμπλουτισμού και ανανέωσης του παιδαγωγικού υλικού (Γερμανός, 1994, 2002, 2003, 2004^β, 2005^α, 2005^β, 2009·Μπότσογλου, 2001, 2010·Ρέντζου, 2011·Σακελλαρίου και συν., 2007·Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως σπάνια ή μερικές φορές διαφοροποιούν το στόχο τον οποίο καλούνται να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές μέσα από το ίδιο περιεχόμενο. Είναι σημαντικό ωστόσο να επισημανθεί ότι προκειμένου να προσαρμοστούν οι στόχοι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν και να έχουν αποφασίσει το είδος της γνώσης που είναι περισσότερο χρήσιμο και σημαντικό για τους μαθητές τους, αλλά, είναι επίσης, σημαντικό να αναδείξουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις ή εμπειρίες σχετικά με το αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί ώστε να διατυπωθούν και σαφείς, συγκεκριμένοι και εφικτοί στόχοι (Καρέλου, 2016·Tomlinson, 2014:16-17). Συχνά οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αδυναμία στον τομέα της διαφοροποίησης του στόχου κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας (Αλμπάνη, 2018). Επιπροσθέτως, από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούν συχνά το ρυθμό εργασίας στην τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την πορεία και το έργο

του μαθητή κατά την πειραματική διαδικασία λειτουργώντας ανακλαστικά, αναθεωρώντας τις μαθησιακές ανάγκες και ως εκ τούτου τροποποιώντας την ποιότητα και συχνότητα παροχής της βοήθειας. Με την ίδια συχνότητα προκύπτει ότι διαφοροποιείται η ανατροφοδότηση και τα οπτικοακουστικά υλικά της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με αυτά άλλων ερευνών Κουτσελίνη (2008), Tomlinson (2008), Vlachou, Didaskalou & Voudouri (2009), Βαλιαντή (2010) Τατσιώκα (2016) και Αλμπάνη (2018), στις οποίες διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν δυσκολίες στη συνολική προσαρμογή της διδασκαλίας στη βάση της διαφοροποίησης τόσο στους βασικούς άξονες της διαφοροποίησης όσο και στους ευρύτερους ενώ λανθασμένα νοείται κάθε μικρή ή μεγαλύτερη τροποποίηση της διδασκαλίας ως διαφοροποίηση, όπως περιορισμός των ασκήσεων ή της έκτασης τους, απλοποίηση των εργασιών ή δραστηριοτήτων ή αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης.

Από τη συσχέτιση των ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής αρχών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά προσόντα εφαρμόζουν κάποιες από τις αρχές της διαφοροποίησης στην πειραματική πράξη. Σύμφωνα με την έρευνα της Rodriguez (2012), το εύρος των γνώσεων καθώς και η διδακτική εμπειρία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποίησης. Ερευνητικά παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές εφαρμόζουν συχνότερα τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στην καθημερινή πειραματική πράξη, κάτι το οποίο αποδεικνύει και η έρευνα του Affholder (2003), σύμφωνα με την οποία διαπιστώθηκε ότι οι διαφοροποιημένες στρατηγικές χρησιμοποιούνται από πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνωρίζουν καλά το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και έχουν εκπαιδευτεί στην εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας.

9.3 Συμπεράσματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Για να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δόθηκε και συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς η κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας ACEI. Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν την ερευνητική μας υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι σε μέτριο βαθμό. Όπως καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το μαθησιακό περιβάλλον

προσφέρει συνθήκες υγιεινής, καθαριότητας και ασφάλειας, απαλλαγμένο από κινδύνους. Τα δεδομένα συγκλίνουν με αυτά της έρευνας της Τζιώτα (2019) στην οποία δάσκαλοι και νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι το μαθησιακό περιβάλλον επαρκώς ή καλώς διασφαλίζει τα παραπάνω περιβαλλοντικά κριτήρια. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων έχει θετική στάση και φαίνεται να εφαρμόζει και στην πράξη τα όσα επισημαίνονται στη βιβλιογραφία και αφορούν την καλή κατάσταση του χώρου της αίθουσας, τη διατήρηση της υγιεινής, της τάξης και της καθαριότητας (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Παπανικολάου, 1998). Άλλωστε παγκοσμίως η επιστημονική κοινότητα επισημαίνει την αξία τήρησης των παραπάνω περιβαλλοντικών κριτηρίων για τη διαμόρφωση ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (ACEI, 2011· Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014· Carter, 2016· Community Child Care Co-operative (NSW), 2013· Gregoriadis, et al., 2014· NAEYC, 2018· Stonehouse, 2011· Vandell & Wolfe, 2000· World Health Organization (WHO), 2000· World Health Organization (WHO), 1990· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· ΥΠΕΠΘ, 2007α: 601· ΥΠΕΠΘ, 2007β: 315).

Οι παιδαγωγοί δήλωσαν ότι σε «Εξαιρετικό» ή «Καλό» βαθμό δημιουργούν ένα ήρεμο και γαλήνιο περιβάλλον το οποίο διαθέτει κοινωνικοσυναισθηματικό, οικείο, ευχάριστο και φιλόξενο κλίμα. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία με τα πορίσματα ανάλογων ερευνών (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Ντολιοπούλου, 2006· Παπανικολάου, 1998· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Σακελλαρίου, 2008· Malaguzzi, 1994· NAEYC, 2018· Stonehouse, 2011· Τζιώτα, 2019).

Σχετικά με τις ευκαιρίες που παρέχονται στο περιβάλλον μάθησης για συχνές και θετικές αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού οι απόψεις συγκλίνουν στο μέτριο προς κατώτατο βαθμό. Το δεδομένο αυτό επιβεβαιώνεται καθώς καταγράφεται και ερευνητικά αλλά και βιβλιογραφικά (Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Germanos, 2015· Germanos, Gavriilidis & Arvaniti, 2009· Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011· Moore, 2002· Ontario Ministry of Education, 2012· Phye-Perkins, 1980· Stonehouse, 2011· Sussman & Gillman, 2007· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Γερμανός, 2002· Γερμανός, 2010· Γερμανός, 2014· Γερμανός, 2015· Κούγιαλη, 1998· Ματσαγγούρας, 2001· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005· Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Τζιώτα, 2019).

Το περιβάλλον της τάξης όπως προέκυψε ερευνητικά παρακινεί σε επαρκή βαθμό τα παιδιά να δράσουν ελεύθερα στην προσπάθεια εξερεύνησής του ή και ανακάλυψής του. Από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών διαφαίνεται η σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών στο παραπάνω ζήτημα (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Community Child Care Co-operative (NSW), 2013· Stonehouse, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το αναπτυξιακά παρακινητικό περιβάλλον μάθησης παρέχει κάποιες δυνατότητες για ενεργό συμμετοχή, δράση και ενεργητικό παιχνίδι στον εσωτερικό χώρο χωρίς ωστόσο να είναι εξαιρετικά οργανωμένο για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών για διαμόρφωση του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου μάθησης έτσι ώστε να εμπλέκονται οι μαθητές στο ενεργητικό παιχνίδι καταγράφεται ερευνητικά και βιβλιογραφικά από άλλους ερευνητές (Bulut Pedük, Yildizbas & Aygün, 2014· Stonehouse, 2011· Ντολιοπούλου, 2003· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Τζιώτα, 2019). Σχετικά με τις ευκαιρίες που παρέχονται στους μαθητές για ενεργητικό παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο του σχολείου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τον αξιοποιούν ως χώρο μάθησης και διεξαγωγής μαθησιακών δραστηριοτήτων στο βαθμό που θα μπορούσαν, και συγκριτικά με άλλες χώρες όπως επί παραδείγματι οιτις σκανδιναβικές (Γκέσιου, Δαρδανού & Σακελλαρίου, 2018), αν και αντιλαμβάνονται την αξία που κατέχει για την εμπλοκή των μαθητών στο ενεργητικό παιχνίδι, επισημαίνοντας ως ανασταλτικούς παράγοντες για την περιορισμένη χρήση του, την ανασφάλεια και την ανεπάρκεια που αισθάνονται για τη διαμόρφωσή του, τις καιρικές συνθήκες, τις ελλειψείς υποδομές, τις περιορισμένες δεξιότητες αλλά και την έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό και την οργάνωσή του καθώς μοιάζει με χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία για εκείνους (Γκέσιου, 2019· Tuuling, Õun & Ugaste, 2018· Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015· McClintic & Petty, 2015· Ernst ,2014). Στην Ελλάδα, οι έρευνες (Γκέσιου, 2019· Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015· Μπότσογλου, 2010· Κώτση, 2007, όπ. αναφ. στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015:85· Σακελλαρίου, 2010· Σακελλαρίου, Ρέντζου & Σακκά, 2007· Γερμανός, 2009, 2005α, 2005β, ·Παπανικολάου, 1994, όπ. αναφ. στο Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Κουλαϊδής, 2006, όπ. αναφ. στο Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012, σ. 770· Rentzou & Sakellariou, 2011· Ρέντζου, 2011β· Γερμανός, 2014·2018) αναφέρουν ότι η ποιότητα των χώρων των νηπιαγωγείων είναι χαμηλή καθώς ακολουθείται ένας στερεοτυπικός τρόπος οργάνωσης και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, οι οποίες πραγματοποιούνται μόνο στον εσωτερικό χώρο με την σημαντικά περιορισμένη αξιοποίηση του εξωτερικού περιβάλλοντος χώρου.

Τα υλικά που διατίθενται στον εσωτερικό χώρο για την αξιοποίησή τους από τους μαθητές στη διαδικασία εκτέλεσης έργων ή δραστηριοτήτων είναι σε επαρκή βαθμό όπως προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας στοιχείο το οποίο και συγκλίνει με τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών και βιβλιογραφικών καταγραφών (Τζιώτα, 2019·Ματσαγγούρας, 2001· Ντολιοπούλου, 2003· Παπανικολάου, 1998· Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014· Australian Children's Education & Care Quality Authority, 2016· Bulut Pedük, Yildizbaş & Aygün, 2014· Connor, 2011· NAEYC, 2018· Ontario Ministry of Education, 2012· Vogel, 2012). Στον εξωτερικό χώρο από την άλλη επισημαίνεται η έλλειψη υλικών και παιδαγωγικών μέσων προκειμένου να διαμορφωθεί κατάλληλα, να υποδεχτεί δραστηριότητες των παιδιών και να διαθέτει έργα τους. Ερευνητικά ωστόσο διαπιστώνεται ότι ένας από τους βασικούς παράγοντες περιορισμένης αξιοποίησης των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης είναι η απουσία ή ο ελλιπής εξοπλισμός του χώρου με τα κατάλληλα υλικά (Γκέσιου, 2019·Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015). Τα παιδιά φαίνεται, από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, ότι σε επαρκή βαθμό συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στοιχείο το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Τζιώτα (2019) αλλά και με τη βιβλιογραφία που τονίζει την αξία συμμετοχής των παιδιών στην οργάνωση και τον σχεδιασμό του χώρου για την ενίσχυση της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης, της ομαδικότητας, της αυτοεκτίμησης, της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης καθώς και της ανάληψης πρωτοβουλιών (Παπανικολάου, 1998: 26). Στον εξωτερικό χώρο από την άλλη οι έρευνες αναδεικνύουν τη μη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την οργάνωσή του (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2018, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η ποιότητα του Αναλυτικού Προγράμματος σε καλό βαθμό επιδιώκει να καλλιεργήσει τις γνώσεις στους μαθητές και να ενισχύσει το γνωστικό τους επίπεδο. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι τα υψηλής ποιότητας Αναλυτικά Προγράμματα λειτουργούν ενισχυτικά στη μάθηση των παιδιών και στην ακαδημαϊκή τους πορεία ενώ γενικά διαμορφώνονται και οι προϋποθέσεις για δια βίου μάθηση (Νάτσια, 2018· US Department of Education, 2000, στο Sheridan, 2007). Οι αλλαγές στην ποιότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης φαίνεται να επιφέρει συνέπειες στο νοητικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών (Andersson, 1989, 1992· Ceglowski & Bacigalupa, 2002· Siraj-Blatchford et al., 2002· Clifford & Bryant, 2003· Sylva et al., 2004, οπ. αναφ. στο Sheridan, 2007). Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αποκλείουν την ύπαρξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος με αποκλειστικά ακαδημαϊκή στόχευση το οποίο θα εστιάζει στις εγκυκλοπαιδικές γνώσεις (Κουτσελίνη, 2010).

Υποστηρίζεται μέσα από την παρούσα έρευνα ότι εφαρμόζονται σε καλό βαθμό ευέλικτα περιεκτικά προγράμματα προσανατολισμένα στα παιδιά, την οικογένεια και το πολιτιστικό περιβάλλον. Η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού, δίκαιου και ισότιμου εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαία προϋπόθεση και απαίτηση στις μέρες μας, (Aspin & Chapman, 1997, όπ. αναφ. ΥΠΕΠΘ:2008) καθώς η πρόθεση σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας είναι κάτι το οποίο συναντάται και στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011: 47). Ένα μεταμοντέρνο Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο δεν οργανώνεται, διακατέχεται και κυριαρχείται από την ύλη ενθαρρύνει την ανάδειξη πολλαπλών διαδικασιών μάθησης λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές προβάλλοντάς τες ως πλεονέκτημα (Ζεμπύλας, 2011). Σε όλο το Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρονται οι αρχές της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του σεβασμού του διαφορετικού, της άρσης των ανισοτήτων, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, της διασφάλισης της ισότητας και της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ασπιώτη, 2012).

Το περιεχόμενο του Προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι σε ικανοποιητικό βαθμό παρέχει εφόδια στους μαθητές για αποτελεσματική ανταπόκριση και δράση στην κοινωνία του μέλλοντος. Υποστηρίζουν ότι παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές να κατακτήσουν πληροφορίες και να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες για τον μελλοντικό τους ρόλο ως μέλη της κοινωνίας. Το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού τονίζουν την κριτική πραγμάτωση της μόρφωσης η οποία υλοποιείται με την προσφορά προς τους μαθητές ευκαιριών που ενεργοποιούν και εξελίσσουν τον στοχασμό τους αναφορικά με το τι πρέπει να μαθαίνουν και πώς να ενεργούν (Beck et al, 2015) υπεύθυνα ως μαθητές αλλά και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή τους έχοντας συναίσθηση των πράξεων τους (Παπασπύρου, Μήτση, Σαρρής, Σακελλαρίου, 2018).

Η δομή του Προγράμματος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να διακατέχεται από μια «ανοικτότητα» καθώς αξιοποιούνται οι ιδέες των παιδιών στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων αλλά και το περιεχόμενό του συνδέεται με τις πραγματικές εμπειρίες τους. Οι θέσεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία η οποία αναφέρει ότι ένα ανοιχτού τύπου Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αντιμετωπίζει τους μαθητές ως παθητικούς αποδέκτες πληροφοριών αλλά ως ενεργούς συμμετέχοντες στη διδακτική διαδικασία καθώς συλλέγουν και διαχειρίζονται πληροφοριακά δεδομένα και δημιουργούν τη γνώση (Beck et al, 2015).

Σε εξαιρετικό βαθμό δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ακολουθούν παιδαγωγικές αρχές και χρησιμοποιούν μεθόδους οι οποίες υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικές διδακτικές ενότητες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις ενώ θεωρούν ως στοιχείο ποιότητας της εκπαίδευσης την προώθηση μεθοδολογικών προσεγγίσεων κατά την οργάνωση και αξιολόγηση της διδασκαλίας (Νάτσια, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σε εξαιρετικό βαθμό έχουν αναπτύξει σχέσεις υποστήριξης στη διδασκαλία και φροντίδας με τα παιδιά, έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις και στον τρόπο με τον οποίο τους απευθύνονται χρησιμοποιούν λεξιλόγιο με έννοιες που φέρουν θετική σημασία. Το δεδομένο αυτό συμπίπτει με τα ευρήματα κι άλλων ερευνών στις οποίες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετική κρίση για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές, θεωρώντας μάλιστα ότι και από την πλευρά τους οι μαθητές εισπράττουν θετική εικόνα για το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους (Αθανασιάδου, 2018·Maulana et al., 2011 · Split et al., 2011 ·Brekelmans, 1989, όπως αναφ. στο Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010).

Σε σχέση με τα διαθέσιμα παιδαγωγικά υλικά οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι σε έλλειψη στα σχολεία στα οποία και υπηρετούν και μάλιστα σε κατώτατο βαθμό χρησιμοποιούνται κάποια αυθεντικά, φυσικά υλικά ως πηγές διδασκαλίας και μάθησης. Τα φυσικά υλικά και τα αυθεντικά στοιχεία ωστόσο επιδρούν θετικά τόσο στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών όσο και στις μαθησιακές τους επιδόσεις (Milteer, Ginsburg & Mulligan, 2012: 210· Danks, 2010: 7, όπ. αναφ. στο Ernst, 2014:100), καθώς ενισχύεται το γνωστικό επίπεδο τους, καλλιεργείται η δημιουργικότητά τους (Dyment & Bell, 2008· Taylor, Wiley, Kuo & Sullivan, 1998, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014:385), ενώ παράλληλα παρέχονται ευκαιρίες για δημιουργικό παιχνίδι (Sargisson & McLean, 2012, όπ. αναφ. στο Bourke & Sargisson, 2014, σελ. 385), για διερεύνηση, ανακάλυψη και πειραματισμούς ενδυναμώνοντας την αυτονομία τους (Sutterby & Frost, 2006, όπ. αναφ. στο Hughes, 2010:123). Τα αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν ότι τόσο στα δημοτικά σχολεία (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018·Παπά, 2011·Chan, Chang, Westwood & Yuen, 2002·Scott, Vitale & Masten, 1998· Westwood, 2002·Nicolae, 2013·Tobin & Tippet, 2013·Valiandes & Neophytou, 2017) όσο και στα νηπιαγωγεία (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014·Γερμανός, 1994,2002,2003,2004β,2005^α, 2005β, 2009·Μπότσογλου, 2001, 2010·Ρέντζου, 2011·Σακελλαρίου και συν., 2007) είναι αναγκαία η ανανέωση και ο εμπλουτισμός των παιδαγωγικών υλικών και μέσων για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή

της διδασκαλίας και την εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Στα ολιγοθέσια μάλιστα σχολεία αναδεικνύεται εντονότερα η ανάγκη ανανέωσης και εμπλουτισμού της υλικοτεχνικής υποδομής καθότι φαίνεται ότι οι ελλείψεις είναι περισσότερες (Τσιφτισόγλου, 2019 · Μπρούζος, 2002·McEwan, 2008· Ares Abalde, 2014·Rosenberget al., 2014 ·Smit, Hygy-Beihammer & Raggl, 2015 ·OECD, 2016 ·OECD, 2018).

Σχετικά με το ζήτημα της ποιότητας της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι σε καλό βαθμό αξιολογείται η πρόοδος των παιδιών και των προγραμμάτων στην εκπαίδευση. Η έρευνα για το ζήτημα της αξιολόγησης στην προσχολική ηλικία ανέδειξε την άποψη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στην πειραματική διαδικασία και αναγκαιότητα στο νηπιαγωγείο διότι συμβάλλει ανατροφοδοτικά τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό ενώ επιδρά αποτελεσματικά στην ενίσχυση και βελτιστοποίηση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Sakellariou & Mitsi, 2019·Center on Standards and Assessments Implementation, 2016 ·NAEYC & NAECS/SDE, 2003·Broadfoot & Black, 2004·McAfee, Leong & Bodrova, 2010). Βασικός σκοπός της αξιολόγησης για το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι η αποτύπωση της εξέλιξης του παιδιού προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός ετοιμότητάς του για επιτυχή μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα (Sakellariou & Mitsi, 2019). Ένα σημαντικό μέρος πρόσφατων ερευνών αναδεικνύει την αξιολόγηση του επίπεδου μαθησιακής ετοιμότητας ως κρίσιμο δείκτη για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού στην επόμενη βαθμίδα αλλά και για τον καθορισμό των αναγκών, ενδιαφερόντων και κλίσεων του (Barbu, Yaden, Levine-Donnerstein, & Marx, 2015·Haskins & Barnett, 2010, Magnuson, Rohm, & Waldfogel, 2007· Snow, 2011). Οι πληροφορίες που αξιοποιούνται για την αξιολόγηση των νηπίων θα πρέπει να συγκεντρώνονται από όλες τις δραστηριότητες με τις οποίες εμπλέκονται τα νήπια και είναι πολύτιμες για τον προσδιορισμό του βαθμού ετοιμότητας και ικανοτήτων του παιδιού (Nah and Kwak, 2011). Τα σχολεία στα οποία η πολιτική αξιολόγησης είχε διαμορφωτικό προσανατολισμό φάνηκε να είναι πιο αποτελεσματικά (de Jong, Westerhof, & Kruiter, 2004· Kyriakides, 2005· Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000). Αν και ο διαμορφωτικός σκοπός της αξιολόγησης προωθήθηκε σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Popham, 2006·Shepard, 2000), εντούτοις η καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών παραμένει προσανατολισμένη στον έλεγχο του βαθμού κατάκτησης των γνώσεων που διδάχθηκαν και στη σύγκριση των επιδόσεων (Lysaghtκαι O' Leary, 2013·Μπέλλου, 2017). Η αξιολόγηση δε στο νηπιαγωγείο αφορά όλες τις μαθησιακές περιοχές που εμπεριέχονται σε αυτό καθώς είναι άλλωστε σαφές ότι η εξέλιξη του παιδιού

αφορά την καλλιέργεια κι ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων- κοινωνικο-συναισθηματικής, λεπτής και αδρής κινητικότητας, γλωσσικής, γνωσιακής και μαθηματικής κ.α- που προωθούνται στην προσχολική ηλικία (Ziv, 2013). Όσον αφορά το δημοτικό σχολείο η αξιολόγηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη μαθησιακή διαδικασία και στόχος της είναι να υπηρετεί και να διευκολύνει τη μάθηση έχοντας στο επίκεντρο τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Επιπλέον, είναι σημαντικό η αξιολόγηση να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα προκειμένου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά τόσο στις απαιτήσεις και τις ανάγκες κάθε μαθητή όσο και να λειτουργεί στο ανάλογο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν την επίδοση του μαθητή αξιοποιώντας ως επί το πλείστον παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και όχι εναλλακτικές ή έστω κάποιες εναλλακτικές μορφές προκειμένου να αποκομίσουν πιο αντικειμενική έγκυρη αξιόπιστη και πληρέστερη εικόνα για το σύνολο των ικανοτήτων και δραστηριοτήτων κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. 2017·Μπαλακέρα, 2019). Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αν και δηλώνουν ότι σε επαρκή βαθμό αξιολογούν την ποιότητα του προγράμματος διδασκαλίας που ακολουθούν εντούτοις επισημαίνεται ότι δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι τώρα κάποιο συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης, το οποίο να δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει, να κατανοήσει και να διορθώσει τις αδυναμίες του, προκειμένου και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά του (Κατσαρού-Δεδούλη, 2008) αλλά και την ποιότητα του εκπαιδευτικού του έργου (Danielson, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα και στο θέμα της αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης σε σχέση με τη γνώση και τις επιδόσεις τους υποστηρίζουν ότι είναι σε πολύ καλό βαθμό. Μάλιστα δήλωσαν ότι σε εξαιρετικό βαθμό εκδηλώνουν αφοσίωση στη δια βίου μάθηση. Το σύγχρονο σχολείο απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να επιτελέσει ένα πολυσήμαντο, πολυσχιδή και απαιτητικό ρόλο καθώς στα πλαίσια του έργου αλληλεπιδρά με τους μαθητές, επιζητά καινοτόμες διδακτικές εφαρμογές, αναζητά χρήσιμες πηγές και πληροφορίες, ενημερώνεται για τις εξελίξεις, ανταλλάσει εμπειρίες με συναδέλφους αλλά και μεριμνά για την επιμόρφωσή τους (Γκρίτζιος, 2010). Σε έρευνες των Υφαντή και Βοζαίτη (2007) και Υφαντή και Καραντζή (2007) αναδείχτηκε η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη βελτιστοποίηση της ποιότητας του έργου τους. Η έρευνα της Παπαναούμ (2003) σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, αναδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για επικαιροποίηση των επιστημονικών γνώσεών τους και συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα. Ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν αλλά και στο άμεσο μέλλον να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά συνέδρια ή

σεμινάρια που θα αφορούν το εκπαιδευτικό τους έργο (Σακελλαρίου & Μήτση, 2018, 2019). Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την παγίωση κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας, προκειμένου να ενισχυθεί και να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους έργο, δηλώνοντας ότι η επιστημονική κατάρτιση και επάρκεια πρέπει να αξιολογείται σε τακτική βάση (Πίος, 2013). Οι εκπαιδευτικοί, σε σχετικές έρευνες, αναφέρουν ότι είναι σημαντικό να διαθέτουν άριστη γνώση για το αντικείμενό τους και να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τους μαθητές αλλά και για την εξέλιξη της δουλειά τους, να συνεργάζονται, να είναι καλά προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία, να εμπλουτίζουν και να ανανεώνουν με νέα στοιχεία τη διδασκαλία τους, να έχουν αναπτύξει καλή επικοινωνία με τους μαθητές, να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και να είναι ευέλικτοι, δημιουργικοί, διαλλακτικοί, δίκαιοι και αμερόληπτοι (Παπαοικονόμου, 2015 ·Φαϊτάκη, 2015).

Σε εξαιρετικό βαθμό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι παρουσιάζουν προσωπικά χαρακτηριστικά που δείχνουν φροντίδα, αποδοχή, προστασία, ασφάλεια, ευαισθησία, και εγκαρδιότητα απέναντι στους άλλους. Ανταποκρίνονται με παρηγορητικό, κατάλληλο και υποστηρικτικό τρόπο στα παιδιά που είναι στεναχωρημένα. Συμβουλεύουν τα παιδιά όταν το έχουν ανάγκη και τα αντιμετωπίζουν με σεβασμό και κατανόηση, υποστηρίζοντας την αυτοαξία τους. Οι εκπαιδευτικοί σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να διαθέτουν αυτοέλεγχο, ευσυνειδησία, αξιοπιστία, χιούμορ, διακριτικότητα, αυτοπεποίθηση και τιμιότητα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ευσυνείδητος επαγγελματίας, να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές, να έχει αποκτήσει δεξιότητες ακριβούς αυτό-αξιολογήσης και να επιτελεί τον ρόλο του με ακεραιότητα και εντιμότητα. Ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την καταγραφή των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, είναι οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, η ευρύτητα των γνώσεων, η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα, το ήθος και η τήρηση των αξιών. Το κλίμα της τάξης, θα διαμορφωθεί από τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να επικρατούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, σε καλό επικοινωνιακό επίπεδο, να υπάρχει αλληλεπίδραση, αλληλοσεβασμός και οι σχέσεις να διακρίνονται από γνησιότητα, ζεστασιά, αποδοχή, ενσυναίσθηση, φροντίδα και στοργή. Η αυτοπεποίθηση, ο ενθουσιασμός, ο αυτοέλεγχος και η σαφήνεια, η καθαρότητα και ευκρίνεια της σκέψης και των λόγων, αποτελούν ορισμένα ακόμη χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Κούλη, 2019·Κάσσαρη, 2016· Peterson-De Luca, 2016· Μόρφη, 2017· Μόσχου, 2015· Devine, Fahie & McGillicuddy, 2013·Grant, Stronge και Xu, 2013·Koutrouba, 2012·Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη, 2010·Καδιανάκη, 2008).

Σε επαρκή βαθμό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προωθούν τη συνεργασία και τις θετικές εποικοδομητικές σχέσεις με την οικογένεια και την κοινότητα. Οι ευκαιρίες για συμμετοχή σε διάφορα επίπεδα ανάλογα με τις δυνατότητες και τις εμπειρίες των γονέων είναι περιορισμένες. Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με αντίστοιχες έρευνες στις οποίες αναδεικνύεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή της οικογένειας των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα καθώς επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα (Ατσλίνου, 2019· Αλαçam, & Olgan, 2019·Traum & Moran, 2016· Xaba, 2015· Wilder, 2014· Νάκου, 2013· Puccioni, 2018 · Preston, MacPhee, & Roach O'Keefe, 2018·Μπόνια, 2010· ·Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008·Poulou & Matsagouras, 2007 ·Epstein, 1995 ·Γεωργίου, 2009). Ωστόσο αν και φαίνεται και επιδιώκουν την επικοινωνία και συνεργασία οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς στην πράξη κρατούν αποστάσεις (Μπρούζος, 2002·Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιδιώκουν τη συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις του σχολείου αλλά όχι σε προγράμματα μέσα στην τάξη καθώς θεωρούν ότι οι γονείς δε διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και ικανότητες ενώ δύναται να δημιουργήσουν πρόσθετα προβλήματα στην πειραματική διαδικασία (Sakellariou & Rentzou, 2007). Η σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής είναι αναμφισβήτητη, ωστόσο η πειραματική εφαρμογή των γονέων θα πρέπει να είναι σαφώς και ορθώς οριοθετημένη. Η δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ γονέων και σχολικού περιβάλλοντος προκύπτει όταν και από τις δύο πλευρές, υπάρχει αδιαλλαξία και στείρα προσκόλληση σε παγιωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις αλλά και όταν δεν τηρούνται οι βασικές αρχές καλής επικοινωνίας και τρόπων συμπεριφοράς (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2013·Κούρου, 2017). Η δε συνεργασία των εκπαιδευτικών με την κοινότητα φαίνεται να είναι επιθυμητή αν και δεν παρατηρείται συχνά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ματσαγγούρας και Πούλου ,2009). Σε πολύ καλό βαθμό, φαίνεται από την παρούσα έρευνα, ότι οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών για θέματα που αφορούν την πρόδό τους και μάλιστα σε γλώσσα κατανοητή για τους γονείς. Το δεδομένο αυτό συνηγορεί και με τα αποτελέσματα της έρευνας της Συμεωνίδου (2019) ενώ βρίσκεται σε αντίφαση με άλλες έρευνες στις οποίες αναδεικνύεται το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με γονείς μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς θεωρούν δεν είναι επαρκείς να κατανοήσουν και να διαχειριστούν θέματα που αφορούν την πειραματική διαδικασία (Gestwicki, 2000· Portes & Rumbaut, 2006). Ακόμη σε έρευνα του Μπρούζου (2002) διαπιστώνεται ότι η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιείται κυρίως, την περίοδο παράδοσης βαθμολογίας ή

τυπικής ενημέρωσης προόδου των μαθητών, στις διάφορες εκδηλώσεις και όταν συντρέχουν ειδικοί λόγοι συμπεριφοράς ή επίδοσης.

Σε κατώτατο βαθμό οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τους παρέχονται ευκαιρίες για συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την κατανόηση της διαφορετικότητας. Το εξαγόμενο αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες καθώς φαίνεται ότι η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής επάρκειας καθίσταται αναγκαία (Συμεωνίδου, 2019· Μητροπούλου, Σγούρα, & Μάνεσης, 2017· Μαμασίδου, 2016-2017· Βεργίδης, 2012· Μάγος & Πρέντζα, 2009· Μαντζανίδου, 2009· Ευαγγέλου, 2007· Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007). Σε ζητήματα αντιμετώπισης της διαφορετικότητας και συγκεκριμένα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως σύγχρονη φιλοσοφία διδασκαλίας που αντιμετωπίζει αποτελεσματικά την ατομικότητα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής, γεγονός που έχει δημιουργήσει συγχύσεις και παρανοήσεις (Μαβίδου 2019 · Birnie, 2015· Wu & Chang, 2015· Tobin & Tippett, 2014· Mills et al., 2014· Burkett, 2013· Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013· Casey & Gable, 2012· Gregory & Charman, 2007). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανάγκη για ενδοσχολική επιμόρφωση, πρακτική υποστήριξη και σεμινάρια από καταρτισμένους στο είδος εκπαιδευτικούς με εμπειρία σε θέματα διαφοροποίησης (Παντελιάδου, 2013 · Τατσιώκα & Γρίβα, 2018· Logan, 2008· Nicolae, 2013· Σακελλαρίου & Μήτση, 2017, 2018).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με επαγγελματίες όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.α. ή οργανισμούς, όπως επιχειρήσεις, θρησκευτικές ομάδες κ.α. είναι σε επαρκή βαθμό σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Ωστόσο σε παλαιότερες έρευνες έχει διαπιστωθεί η υποβάθμιση του ρόλου του ψυχολόγου στο σχολικό πλαίσιο και οι αρνητικές αντιλήψεις της ελληνικής οικογένειας σχετικά με ζητήματα ψυχολογίας (Γιαννούλη, 2017). Η διαχείριση της ετερότητας είτε έμφυλης, πολιτισμικής είτε θρησκευτικής και η αντιμετώπιση των κοινωνικών, οικονομικών ή λειτουργικών ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον, προϋποθέτει τη συνεργασία με εξειδικευμένους επιστήμονες. Επομένως το ζήτημα της στελέχωσης των σχολείων με εξειδικευμένους επαγγελματίες αναδεικνύεται ως αναγκαίο καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάτι τέτοιο δεν υφίσταται, όπως αναφέρεται και ερευνητικά (Γόγολα, 2017 · Palaiologou & Faas, 2012). Επισημαίνεται, παρόλα αυτά, ότι ειδικά σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η αμοιβαία συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και επαγγελματιών είναι απαραίτητη καθώς προωθεί την ενίσχυση των συνθηκών εκπαίδευσης και μειώνει τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας (Λιάκου, 2019· Γεωργίου, 2000· Συμεού, 2008· Μαυροπαλιάς, 2010). Άλλες ειδικότητες επαγγελματιών στο χώρο του σχολείου όπως

οι καλλιτέχνες εργαζόμενοι δύναται να δημιουργούν διαφορετικά ερεθίσματα στους μαθητές και να ενδυναμώνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, όπως επισημαίνεται ερευνητικά (Μαγαλιού & Περακάκη, 2018· Vermeersch & Vandenbroucke, 2013). Στα σχολεία η συνεργασία με πολιτιστικούς φορείς θα πρέπει να έχει όραμα και η συνεργασία να μην είναι βραχυπρόθεσμη και χωρίς ουσία (Bamford, 2006) ή περιστασιακή (Lauret & Marie, 2010: 24) αλλά αποδοτική, δημιουργική, ουσιαστική και να προσφέρει οφέλη στη εκπαίδευση των παιδιών σε καλλιτεχνικά και πολιτιστικά θέματα (Μαγαλιού & Περακάκη, 2018).

Σε καλό βαθμό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, από διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικού φύλου, θρησκείας ή ακόμη και με μαθησιακές δυσκολίες. Το σχολείο άλλωστε θα πρέπει να διακατέχεται από δημοκρατικό πνεύμα και να ενισχύει τη δυναμική του αποτελώντας το μέσο για περιορισμό κάθε μορφής αποκλεισμού και ανισότητας (Zambeta, Askouni, Androusou, Leontsini, Papadaku & Lagoroulou, 2017· Zambeta, Leontsini, Askouni, Papadaku & Psochios, 2016). Επομένως, θα πρέπει να διασφαλίζει τα εκπαιδευτικά αγαθά με όρους ισότητας, ισονομίας, δικαιοσύνης και ποιότητας, εξυπηρετώντας στόχους κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης και ταυτόχρονα αποδοχής και σεβασμού των πολλαπλών διαφορετικών ταυτοτήτων (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018). Τα αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν την ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τη παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης αλλά και για τη διαμόρφωση δημοκρατικής εκπαίδευσης (Davis, 2010). Έρευνες των τελευταίων χρόνων αποδεικνύουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει αναπτύξει ετοιμότητα για τη μάθηση απέναντι στην ετερότητα και αυτομορφώνεται καθώς δηλώνει απροετοίμαστο πάνω σε ζητήματα διαχείρισης και διδασκαλίας της ετερότητας εξαιτίας ελλιπούς βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης (Σακελλαρίου & Στράτη, 2019· Μήλιου, 2013).

Σε επαρκή βαθμό διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ισότιμη ένταξη και αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες. Ερευνητικά εντοπίζεται αντίφαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι σε θεωρητική βάση φαίνεται να υποστηρίζουν τη γενική αρχή της συνεκπαίδευσης (Στράτη, 2017· Fuchs & Fuchs, 1998· McLeskey, 2007· Scruggs & Mastropieri, 1996· Zigmond, 2003), ενώ σε πρακτικό επίπεδο σε σχέση με την ερμηνεία και την εφαρμογή της υπάρχουν αντιρρήσεις (Στράτη, 2017· Fuchs & Fuchs, 1994· McLeskey, 2007· Zigmond, 2003· Zigmond, Kloo, & Volonino, 2009). Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών (Στράτη, 2018· Fuchs & Fuchs, 1994· Kauffman, 1993· McLeskey, 2007· Zigmond, 2003· Zigmond, Kloo, & Volonino, 2009). Η

εκπαίδευση όλων των μαθητών θα είναι επιτυχής αν παρέχονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλα ανεξαρτήτως τα παιδιά και διαμορφώνονται συνθήκες όπου επικρατούν αισθήματα φιλίας, ισότητας, αλληλεγγύης που θα άρουν τις ρατσιστικές αντιλήψεις και τις φοβίες απέναντι στο διαφορετικό (Στράτη, 2017).

Σε καλό βαθμό, επίσης, βρίσκεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών της έρευνας μας με ειδικούς επιστήμονες και ειδικό προσωπικό για την αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ερευνητικά αναδεικνύεται η συνεργασία τόσο των νηπιαγωγών όσο και των δασκάλων με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Επιπλέον, την έρευνα διαφαίνεται ότι σε επαρκή βαθμό παρέχονται οι απαραίτητες υπηρεσίες, τα υλικά και τα μέσα προκειμένου να έχουν ισότιμη και δίκαιη πρόσβαση στη γνώση οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι για την καλύτερη εκπαίδευση και συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν βασική προϋπόθεση παράγοντες όπως η κατάλληλη κτιριακή υποδομή, η διαμόρφωση χώρων για δραστηριότητες, η συνεργασία με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, με ψυχολόγους και άλλες ειδικότητες (Στράτη, 2017).

Η παροχή υπηρεσιών μέσα σε ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς σε επαρκή βαθμό, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη. Οι έρευνες αναδεικνύουν το στοιχείο της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη ως βασικό για την ενίσχυση των κοινωνικών, γλωσσικών, κινητικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους (Στράτη, 2017·Snyder, Rakap, Hemmeter & McLean, 2015). Η φιλοσοφία που υποστηρίζει «ένα σχολείο για όλους» καθιστά τον δάσκαλο και την επίδραση του ρόλου του, καθοριστική, μέσω των γνώσεων, των πεποιθήσεων, των αξιών, των αρχών και των πρακτικών που υιοθετεί και συντελούν στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου και αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης, ικανού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και ανάγκες όλων των μαθητών (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2019).

9.4 Συμπεράσματα αναφορικά με τη συγκριτική μελέτη των απόψεων δασκάλων και νηπιαγωγών σχετικά με τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και την ποιότητα στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, όπως προέκυψαν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο από το ερωτηματολόγιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας όσο και από την κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας ACEI, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των απόψεων των δασκάλων και των νηπιαγωγών σχετικά με τα Αναπτυξιακά

Κατάλληλα Προγράμματα και την ποιότητα στο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και έτσι επιβεβαιώνεται η τρίτη ερευνητική μας υπόθεση. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί τείνουν να εφαρμόζουν στοιχεία της διαφοροποίησης συχνότερα από τους δασκάλους. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται μελετώντας τις οδηγίες του Οδηγού Σπουδών για το Νηπιαγωγείο το οποίο και προτρέπει τις νηπιαγωγούς να διαμορφώνουν ανοιχτές δραστηριότητες προκειμένου να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, να επιδέχονται διαφορετικές και μη αναμενόμενες απαντήσεις, προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα στο κάθε παιδί να προσεγγίσει αναπτυσσόμενη δραστηριότητα από τη δική του οπτική και σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες. Επίσης, επισημαίνεται ότι είναι αναγκαίο να εξασφαλίζεται ο απαραίτητος χρόνος προκειμένου να ανταποκρίνεται στο ρυθμό του κάθε παιδιού (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006·Curto et al., 1998). Επιπλέον, προτρέπει τις νηπιαγωγούς να προωθήσουν την αυτονομία των παιδιών και να δίνουν τη δυνατότητα στα νήπια να λύνουν μέσα από προσωπική αναζήτηση και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους τις απορίες τους (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006 ·Kazuko Kami & De Clark, 2003:183-187). Στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014/1ο Μέρος, σελ. 23) αναφέρεται ο τρόπος διαφοροποιημένης προσέγγισης και παρέχονται σαφείς οδηγίες για διαμόρφωση της διδασκαλίας στη βάση της διαφοροποίησης προκειμένου να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Όσον αφορά το Δημοτικό Σχολείο η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας βρίσκεται σε πρωτόλεια μορφή ενώ αναφέρεται στις αρχές του Νέου Σχολείου και υπάρχει ως ζητούμενο και στις διατάξεις του νόμου 4115/2013 περί ειδικής αγωγής (άρθρο 39, παρ. ε. β). Στα πλαίσια του νόμου αναφέρεται ότι *‘‘Η ΕΔΕΑΥ έχει, μεταξύ άλλων, τις εξής αρμοδιότητες «Διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής»’*.

Ωστόσο αξίζει να επισημανθεί ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι εφαρμόζουν στην καθημερινή πειραματική πράξη τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση ενώ στην πραγματικότητα υιοθετούν κάποιες από τις πρακτικές της διαφοροποίησης χωρίς επί της ουσίας να διακατέχεται η φιλοσοφία όλης της διδασκαλίας τους από αυτή. Το δεδομένο αυτό συνάδει και με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Vlachou, Didaskalou & Voudouri, 2009, Βαλιαντή, 2010, Κουτσελίνη, 2008, Blozowich, 2001). Συχνά επιχειρείται από τους εκπαιδευτικούς η εφαρμογή κάποιων μεμονωμένων στοιχείων της διαφοροποίησης χωρίς να ακολουθείται πλήρως η φιλοσοφία της με αποτέλεσμα τα αποτελέσματα να μην είναι ενθαρρυντικά και ιδιαίτερα θετικά (Faber, Glas & Visscher, 2018·Scott, 2012. Smit & Humpert, 2012). Το πλαίσιο εφαρμογής της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας φαίνεται ότι δεν επαρκώς σαφές, παραμένει δυσνόητο και θολό ενώ δημιουργεί συγχύσεις και παρανοήσεις στους εκπαιδευτικούς (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν δυσκολίες λόγω του βεβαρημένου προγράμματος και των απαιτήσεων του Αναλυτικού προγράμματος ενώ οι νηπιαγωγοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018a). Η πλειονότητα των δασκάλων αναφέρθηκαν στον όγκο της ύλης και το πλήθος των απαιτήσεων που απορρέουν από το αναλυτικό πρόγραμμα γεγονός που επιβεβαιώνεται έμμεσα και από άλλες έρευνες (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018a ·Skaalvik & Skaalvik, 2010). Βασικές άλλωστε αιτίες για τη δυσκολία υιοθέτησης καινοτόμων προγραμμάτων, εφαρμογής εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών αλλά και διαμόρφωσης στρεσογόνων επαγγελματικών συνθηκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το επιβαρυνόμενο πρόγραμμα και οι απαιτήσεις της διδασκαλίας (Pines, 1996 ·Marhalala, 2014). Για τις νηπιαγωγούς το αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται ότι έχει διευρυνθεί προκειμένου να αντικατοπτρίζει τις διαδικασίες σε μακροεπίπεδο αλλά και σε μικροεπίπεδο, ενώ συνδιαμορφώνεται με τις ιστορικό-πολιτισμικές επιρροές (Σακελλαρίου, 2010). Σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως εμπόδια η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας, η έλλειψη χρόνου στο διδακτικό ωράριο, οι περιορισμένες οικονομικές παροχές για εκπαιδευτικά υλικά και μέσα, η αντίδραση των γονέων, η ανασφάλεια στον τρόπο βαθμολόγησης και εν τέλει, η έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης σχετικά με την εφαρμογή της καθημερινή διδακτική πράξη (Δινάκη, 2019·Gaitas & Alves Martins, 2017).

Οι δάσκαλοι φαίνεται να διατυπώνουν τις επιφυλάξεις τους ως προς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεδομένης της απαιτητικής και χρονοβόρου προετοιμασίας αλλά και του μεγάλου αριθμού μαθητών ανά τάξη (Nasi, 2019·Reese, 2011· Tomlinson et al., 2003). Η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής στα δημοτικά σχολεία μπορεί πράγματι να περιορίσει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους, αφού η αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνεπάγεται τη χρήση των απαραίτητων μέσων (Nasi, 2019·Valiande et al., 2011· Brimjoin, 2005). Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η απουσία κατάλληλων εποπτικών μέσων και υλικών διδασκαλίας καθώς και το ανελαστικό Αναλυτικό πρόγραμμα για το Δημοτικό Σχολείο αποτελούν βασικούς παράγοντες περιορισμένης εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Βασιλάκη 2018). Ακόμα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δασκάλους γενικής αγωγής απάντησαν πως δε θα επέλεγαν την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες του μαθητή είτε γιατί

θεωρούν πως παρεκκλίνει από τις δικές τους αρμοδιότητες, είτε γιατί θεωρούν ότι η διαφορετική μεταχείριση μαθητών με διαφορετικές ανάγκες δεν προσφέρει καμία περαιτέρω βοήθεια στο παιδί αντιθέτως δεν τον προετοιμάζει σωστά ώστε να αντιμετωπίσει επιτυχώς τη σκληρή και δύσκολη κοινωνική πραγματικότητα (Φωτοπούλου, 2017·Schumm & Vaughn, 1995 όπ. αναφ. στο Tomlinson, et.al., 2003:122). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν διστακτικοί και ανασφαλείς στο να οργανώσουν και να τροποποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας εκτελώντας παράλληλα πολλές δραστηριότητες. Συχνά αναφέρουν τη δυσκολία ανταπόκρισής τους στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους αλλά και αισθάνονται την πίεση του χρόνου καθώς στο δημοτικό σχολείο είναι περιορισμένος (Δινάκη, 2019·Lewis & Batts, 2005). Ερευνητικά, διαπιστώνεται ότι στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κατά την εκπαίδευση και προετοιμασία των μελλοντικών δασκάλων γενικής εκπαίδευσης δεν δίνεται έμφαση σε διδακτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης της διαφορετικότητας μέσα στην σχολική τάξη (Δινάκη, 2019·McCrimmon, 2015).

Συσχετίζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το υπό εξέταση θέμα με το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια εμπειρίας τους δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Φαίνεται ότι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι νηπιαγωγοί ανεξάρτητα από τα αυξημένα τυπικά προσόντα και τα χρόνια εμπειρίας δεν εφαρμόζουν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης για την ενίσχυση της ποιότητας στην καθημερινή πειραματική πράξη. Το στοιχείο αυτό συνάδει με άλλα ερευνητικά δεδομένα τα οποία διαπιστώνεται ότι δεν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των υψηλών ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών και αποτελεσματικής διδασκαλίας (Grissmer, Flanagan & Kawata, 2000:36 ·Darling-Hammond, 2000:32 · Klitgaard & Hall, 1974-αναφορά στο Darling-Hammond, 2000:7 ·Bruggink, Goei, & Koot, 2016). Ωστόσο αξίζει να επισημανθεί ότι υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα τα οποία έρχονται σε αντίθεση με την παραπάνω θέση και τονίζουν τη σημαντική συνάφεια μεταξύ διδακτικής εμπειρίας, επιπέδου σπουδών και εφαρμογής εναλλακτικών και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων (Klitgaard & Hall, 1974-αναφορά στο Darling-Hammond, 2000:7·Κόκκινος, 2014·Αργυροπούλου, 2018 ·Whipple, 2012·Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Σε σχέση με τα χρόνια εμπειρίας οι έρευνες αναφέρουν ότι τα περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση μειώνουν τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για νέες ιδέες και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και μοιάζουν πιο απρόθυμοι στο να εγκαταλείψουν πρακτικές στις οποίες έχουν εξοικειωθεί (Avidov-Ungar & Eshet-Alkakay, 2011, Kusano et al., 2013 ·Kooij, de Lange, Jansen & Dijkers, 2008) ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί, με λιγότερα χρόνια εμπειρίας είναι περισσότερα ενημερωμένοι σε θέματα που αφορούν την

παιδαγωγική επιστήμη και πιο θετικοί στο να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές (Fives, Hamman, & Olivarez, 2007 · MacBeath, 2012) ωστόσο επιζητούν την καθοδήγηση λόγω έλλειψης εμπειρίας από τους συναδέλφους τους με πολλά χρόνια υπηρεσίας (Fives, Hamman, & Olivarez, 2007 · MacBeath, 2012).

Επιπλέον, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο στοιχείο του φύλου των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους για το υπό διερεύνηση ζήτημα. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δε συσχετίζεται με τις στάσεις του ως προς την εφαρμογή πρακτικών διδασκαλίας που να προωθούν την ένταξη μαθητών με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες (Barnes, 2008 · Hamaidi, Homidi, & Reyes, 2012 · King, 2010 · Pritchard, 2014 · Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Το γεγονός ότι στον εκπαιδευτικό κλάδο η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες δεν παρέχει τη δυνατότητα για στατιστικές συσχετίσεις. Ερευνητικά βέβαια διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμπλέκονται συχνότερα σε καινοτόμες δράσεις και είναι πιο πρόθυμες να υιοθετήσουν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις (Sarafidou & Nikolaidis, 2009 · Μπελικάϊδη, 2011 · Weinburgh & Engelhard, 1994 · OECD Report, 2009) και είναι πιο θετικές στην αποδοχή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017 · Kaldi, Govaris & Filippatou, 2017).

Ως προς τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος εντοπίζονται διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ερευνητικά υφίσταται διαφορά μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού ως προς τα χαρακτηριστικά της διαρρύθμισης του εσωτερικού χώρου έχοντας το νηπιαγωγείο το προβάδισμα. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και πιο συγκεκριμένα στην οργάνωση του χώρου σε μικρότερες περιοχές και την πολυλειτουργικότητα των περιοχών αυτών με την αίθουσα του δημοτικού να υστερεί έναντι της αίθουσας του νηπιαγωγείου (Αποστόλου, 2011). Στις τάξεις των ελληνικών δημοτικών σχολείων φαίνεται ότι παρουσιάζονται σημαντικές ελλείψεις βασικών κέντρων ενδιαφέροντος (Τζιώτα, 2019). Η διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας στο δημοτικό σχολείο θεωρείται ως «παρωχημένη» σύμφωνα με την ερευνητική καταγραφή των απόψεων των δασκάλων. Στην ίδια έρευνα (Τζιώτα, 2019), καταγράφονται αποκλίσεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών σε σχέση με την ύπαρξη προσωπικού χώρου χαλάρωσης και εκούσιας μόνωσης για τους μαθητές- με τους δασκάλους να δηλώνουν ότι δεν υφίσταται-, με το διαχωρισμό ανάμεσα στις ήσυχες και θορυβώδεις περιοχές, όπου οι δάσκαλοι ισχυρίζονται ότι είναι ανεπαρκής ή σε κατώτατο βαθμό. Η διαμόρφωση του χώρου στην προσχολική εκπαίδευση απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση εξαιτίας των πολλών και πολύπλοκων αναπτυξιακών αναγκών που καλούνται να καλύψουν

τα προσχολικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 95-96·ΥΠΕΠΘ, 2007: 312). Στην προσχολική αγωγή ο εσωτερικός χώρος και η οργάνωσή του οφείλει να εστιάζει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες συγκριτικά σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι σε άλλες βαθμίδες (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014: 103). Από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας αναδείχθηκαν αποκλίσεις μεταξύ των απόψεων των δασκάλων και νηπιαγωγών ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθούνται στη διδακτική διαδικασία. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση για την για την σωματική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Sakellariou, & Banou, 2020·Sandeborg & Samuelsson, 2005· Νικητέας, 2007· Ali et. al., 2011· Wu & Rao, 2011· Κλώνου, 2013· Vu, Han και Buel, 2015 · Μπανού, 2017 · Κανιούρα, 2018). Αν και οι ερευνητές καταγράφουν ότι υπερισχύουν στα νηπιαγωγεία οι οργανωμένες δραστηριότητες έναντι του παιχνιδιού καθώς συνδέονται με τη στοχευμένη μάθηση των παιδιών (Αυγητίδου, Καραγιώργου, Αλεξίου & Καλανταρίδου, 2016). Στο δημοτικό σχολείο από την άλλη υπάρχει ως γενική πεποίθηση των εκπαιδευτικών η ωφελιμότητα της ένταξης του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (Βαΐτση, 2018· Sandberg και Heden , 2010·Martlew et al, 2011· Saracho & Spodek, 2007· Guilfoyle et al ,2012· Kert et al , 2016·Cohrssen et al , 2014) ωστόσο είναι περιορισμένη η αξιοποίησή του σε σχέση με την προσχολική αγωγή στην οποία χρησιμοποιείται σε ευρύτερη κλίμακα (Βαΐτση, 2018·Rengel, 2013· Yang, & Yang, 2013).

Επιπροσθέτως, διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ των δασκάλων και των νηπιαγωγών παρουσιάστηκαν αναφορικά με την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών. Στο δημοτικό σχολείο η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εξακολουθεί να αποτυπώνεται με παραδοσιακά μέσα εστιάζοντας στο σύνολο των γνώσεων που αποκόμισε ο μαθητής μέσω των σχολικών εγχειριδίων και της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι., 2017· Μπαλακέρα, 2019). Στο νηπιαγωγείο, οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, αφού δεν αξιολογούνται μόνο οι επιδόσεις στο γνωστικό τομέα αλλά δίνεται έμφαση στον τρόπο κατάκτησης της γνώσης, στις διαδικασίες δημιουργικής εργασίας και αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης η ανάληψη πρωτοβουλιών και η απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία, γενικότερα η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Κόνσολας, 2010). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες τεχνικές μεμονωμένες ή συνδυαστικά, ωστόσο δε συγκεντρώνουν όλες τον ίδιο βαθμό προτίμησης καθώς προκύπτει ερευνητικά ότι η παρατήρηση εφαρμόζεται συχνότερα στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης της καθημερινής ανταπόκρισης των παιδιών στο νηπιαγωγείο, φαίνεται μάλιστα να αποτελεί το

κυριότερο μέσο αξιολόγησης δεδομένου ότι αποτελούσε την κυρίαρχη παιδαγωγική κουλτούρα όσον αφορά το πεδίο της αξιολόγησης στα δύο τελευταία αναλυτικά προγράμματα που αφορούν το νηπιαγωγείο και χαρακτηρίζονταν ως εμπειρισταωμένη, κατάλληλη, αποτελεσματική και αναπτυξιακά κατάλληλη μορφή αξιολόγησης (Sakellariou, Mitsi & Strati, 2019·Sakellariou & Mitsi, 2019·Μανολίτσης& Οικονομίδης, 2013·Σακελλαρίου, 2007). Ερευνητικά βέβαια αποκαλύπτεται η αδυναμία των εκπαιδευτικών να προσπελάσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Sakellariou, Mitsi & Strati, 2019·Sakellariou & Mitsi, 2019· Segers & Tillema, 2011· Irving, Harris & Peterson, 2011). Η άσκηση αξιολόγησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι μία διαδικασία πολυδιάστατη, οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να έχουν γνώσεις σχετικά με αποτελεσματικές αξιολογικές πρακτικές, αλλά να μην έχουν την ανάλογη αυτοπεποίθηση κατά την έμπρακτη εφαρμογή αυτών των πρακτικών (Looney et al., 2017).

Στις απόψεις μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών της έρευνάς παρουσιάστηκαν διαφορές και στο θέμα της γνώσης και επίδοσης. Στη χώρας μας παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί νιώθουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη της προσωπικής ανάπτυξης μέσα από το επάγγελμά τους και εκδηλώνουν κίνητρα εργασιακού ενδιαφέροντος καθώς κινητοποιούνται από την αγάπη και το ενδιαφέρον για το επάγγελμά τους (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2015· Everard & Morris, 1999· Farthing, 2006· Obulbe, 2006). Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αναφέρουν την επιθυμία και την ανάγκη για απόκτηση όλο και περισσότερων εφοδίων που θα οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της βελτίωσης της πειραματικής επίδοσης (Bolan, 2000, στο Λασκαράκης, 2012:28) και εν γένει της διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Κουτρούκα, 2017·MacbeathandMortimore, 2001, στο Λασκαράκης, 2012: 28). Άλλωστε η ανάγκη για επιμόρφωση είναι αναγκαία και ζωτικής σημασίας για πολλούς λόγους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Μαυρογιώργος, 1999). Ερευνητικά καταγράφεται ως κυρίαρχη επιλογή στους λόγους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η επιθυμία εμπλουτισμού των γνώσεων τους σχετικά με τη διδασκαλία και ακολουθεί η την ανάγκη εμπλουτισμού του βιογραφικού και τη διευκόλυνση της επαγγελματική τους εξέλιξη (Σακελλαρίου & Μήτση, 2018).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων δασκάλων και νηπιαγωγών στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Ερευνητικά αναδεικνύεται ότι οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν τους γονείς ως συνεργάτες στην πειραματική διαδικασία, εφαρμόζουν ποικίλες πρακτικές επικοινωνίας για να τους προσεγγίσουν και οργανώνουν πολλές δράσεις προκειμένου να έχουν ενεργή εμπλοκή στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του

ρόλου τους στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους γονείς εκδηλώνοντας ευελιξία, θετική και υποστηρικτική διάθεση αντιμετωπίζοντας την οικογένεια ως αναπόσπαστου στοιχείο της πειραματικής διαδικασίας και της συνεργασίας του σχολείου προς την κοινότητα γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί, συμμετέχοντας σε σχετικές έρευνες αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση (Ατσλίνου, 2019· Alaçam, & Olgan, 2019· Traum & Moran, 2016· Xaba, 2015· Wilder, 2014· Νάκου, 2013· Puccioni, 2018 · Preston, MacPhee, & Roach O'Keefe, 2018· Μπόνια, 2010· Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008· Γεωργίου, 1993· Wilder, 2014) ωστόσο, η συνεργασία δασκάλων και γονέων περιορίζεται σε συγκεκριμένους τομείς της πειραματικής διαδικασίας, γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις αντιλήψεις των δασκάλων ως προς τον ρόλο τους στην εκπαίδευση του παιδιού αλλά και στην αντίληψη των ορίων στη μεταξύ τους συνεργασία (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

Σχετικά με το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή απόδοση διαπιστώνεται ότι στις απόψεις μεταξύ των δασκάλων και νηπιαγωγών υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι η παροχή υλικών και υπηρεσιών για την κάλυψη των ειδικών διαφορετικών αναγκών των παιδιών διαφέρει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες είναι αναγκαίο να προβούν οι εκπαιδευτικοί σε αναπροσαρμογές στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης (Kyriakides et al., 2009 · Αγαλιώτης, 2013· Τζιβινίκου, 2015· Κανέλλη, 2019). Ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι μόνιμες ή περιστασιακές διευθετήσεις της σχολικής τάξης, τα κέντρα μάθησης δύναται να βοηθήσουν τη συμπερίληψη ενώ άλλοι έχουν ουδέτερη άποψη ως προς αυτές τις πρακτικές (Κανέλλη, 2019). Οι περισσότεροι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική συμπερίληψη επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης διαφορετικών μαθησιακών στιλ στη διδασκαλία, με την επαναφορά της προϋπάρχουσας γνώσης, την αξιοποίηση των προσωπικών βιωμάτων, τη τήρηση κανόνων και ρουτινών στην τάξη, τη χρήση πολλών διαφορετικών ερωτήσεων, την αξιοποίηση του λάθους αλλά και την απλοποίηση των εκφωνήσεων και οδηγιών (Κανέλλη, 2019· EADSNE, 2003· Ford, 2013· Kyriakides et al., 2009). Από την άλλη οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι οι πρακτικές που θα ακολουθούνται θα πρέπει να είναι ευέλικτες και δημιουργικές για όλα τα μέλη της ομάδας της τάξης σε φυσικά περιβάλλοντα προκειμένου να προάγεται η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Στράτη, 2017· Hebbeler & Spiker, 2016· Kaiser & Trent, 2007). Το θέμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς παιδαγωγούς αλλά και γενικότερα το ζήτημα της

πολύπλευρης συνεργασίας με τους φορείς και το προσωπικό που απαιτείται για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, φαίνεται ότι το κρίνουν ως σημαντικό οι νηπιαγωγοί (Boutskou, 2007 · Παντελιάδου, 2007·Vlachou, 2006). Επιπλέον, στα νηπιαγωγεία διαπιστώνεται ότι δεν πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις, όπως αναγκαίος αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού, κτιριακές εγκαταστάσεις, διαθεσιμότητα και πληρότητα υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή με μη τυπική ανάπτυξη (Oliver,1996· Barton, 2004· Hedlund, 2009).

9.5 Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την πειραματική εφαρμογή

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τεκμηριώνουν την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στις τάξεις μικτών ικανοτήτων τόσο στη σχολική όσο και στην προσχολική ηλικία, γεγονός που επιβεβαιώνει την τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τις καταγραφές των παρατηρήσεων των ερευνητών, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας, των μαθητών αλλά και των γονέων των μαθητών. Οι τιμές που καταγράφηκαν στα εργαλεία των παρατηρητών, στην Κλείδα παρατήρησης, στην Κλίμακα Αξιολόγησης ACEI, στην Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού CIS, στη Λίστα ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στο ερωτηματολόγιο των γονέων, των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας και από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ήταν σημαντικά υψηλότερες μετά την πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές τάξεις συγκριτικά με πριν αλλά και με τις τάξεις ελέγχου.

Ειδικότερα, αξιολογώντας τα αποτελέσματα από την Κλείδα Παρατήρησης διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματικότητα εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και η υπεροχή της έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας ως εξαγόμενο της παρούσας έρευνας συμπίπτει με τα δεδομένα και άλλων ερευνών (Μαβίδου, 2019·Βαλιαντή, 2015· Bantis, 2008·Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003·Kontantinou-Katzi et al., 2013· Lewis & Batts, 2005·Little, McCoach & Reis, 2014·McQuarrie &McRae, 2010·Odgers, Symons & Mitchell, 2000·Reis et al., 2011·Tieso, 2002·2005·Hall, 2002·Johansenn, 2003·Koutselini, 2008·Tomlinson, 2001·2014·Valiandes, 2015·Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003·Geiser, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009· McQuarrie &McRae & Stack-Cutler, 2008·Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008). Επιπλέον, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η

αξιοποίηση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών συσχετίζεται με θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών (Rentzou&Sakellariou, 2011· Sakellariou &Rentzou, 2011a·2011b·Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013·Πέντζου, 2011· Kim, 2005· Faour, 2003· McMullen et al., 2005· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009b· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Phillips, 2004). Η έρευνα ανέδειξε ότι μέσω της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας βελτιώνονται τόσο τα δομικά όσο και τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά που ορίζουν, όπως ερευνητικά επισημαίνεται, την ποιότητα της εκπαίδευσης (Μηλίτση 2017·Hamre & Pianta, 2005, όπ. αναφ. στο Vitiello et al., 2012:303· Brownlee, Berthelsen & Segaran, 2009· Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven 2005· Marshall, 2004· Melhuish, 2004· Howes, Phillips & Whitebook, 1992, όπ. αναφ. στο Rentzou & Sakellariou, 2011:367· Ρέντζου, 2011^α:14· Ρέντζου, 2011^β:62· Πανταζής & Σακελλαρίου, 2010:1, 3· Roopnarine & Johnson, 2006:108).

Στις τάξεις που πραγματοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή διαπιστώθηκε ότι υπήρχε ποικιλομορφία στον τρόπο εργασίας των μαθητών καθώς υπήρχε η δυνατότητα τόσο για ομαδική όσο και για ομαδική εργασία, εργασία σε ζεύγη αλλά και παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης. Τα στοιχεία αυτά και η ποικιλία στον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων δεν παρατηρήθηκαν ή σε πολύ περιορισμένο βαθμό εμφανίστηκαν τόσο στις τάξεις ελέγχου όσο και στις πειραματικές πριν την πειραματική εφαρμογή. Η παροχή ευκαιριών για εργασία των μαθητών ανάλογα με τον τρόπο προτίμησής τους παρέχει τη δυνατότητα ανάδειξης και ενεργής εμπλοκής όλων των μαθητών, αυτών που επιθυμούν να εργαστούν ατομικά, αυτών που έχουν την ανάγκη της στήριξης της ομάδας αλλά και εκείνων που έχουν ισχυρή αυτοπεποίθηση και επιθυμούν να προβάλλουν το έργο τους στην ολομέλεια. Η βιβλιογραφία άλλωστε τονίζει ότι για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποίησης της διαδικασίας είναι σημαντικό να ποικίλει ο τρόπος εργασίας των μαθητών, ο οποίος μπορεί να αφορά τη συνεργασία σε μικρές ομάδες, σε ζεύγη, να είναι ατομική ή και να παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης παιδιών (Hall, 2002·Landrum & McDuffie, 2010·Tomlinson, 2004·2001). Με τη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο εργασίας τους επεξεργάζονται και κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο καθώς εμπλέκονται ενεργά και με επιθυμητό τρόπο (Αργυρόπουλος, 2013).

Οι διαφοροποιημένες τάξεις σχεδίασαν τη διδασκαλία τους συνδέοντας τη νέα γνώση με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών. Το στοιχείο αυτό έθεσε τον μαθητή σε πρωταγωνιστικό ρόλο και όλη η πορεία της διδασκαλίας διαρθρώθηκε γύρω από αυτή τη βάση. Σύμφωνα άλλωστε με τη βιβλιογραφία μια δραστηριότητα έχει ενδιαφέρον για τον μαθητή όταν ανταποκρίνεται στο μαθησιακό του προφίλ, στο επίπεδο ετοιμότητάς του,

του επιτρέπει τη συναισθηματική εμπλοκή και λαμβάνει υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και τα βιώματά του (Παπανδρέου, 2011).

Κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης η διδασκαλία οργανώθηκε, προσαρμόστηκε και διεξήχθη στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών της τάξης, αν και αυτή η πρακτική έχει δεχθεί έντονη αρνητική κριτική (Bannister, 2016). Ερευνητικά διαπιστώθηκε ότι αυτός ο τρόπος οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας επέφερε θετικά αποτελέσματα σε όλα τα μέλη της πειραματικής κοινότητας. Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με αυτό άλλων ερευνών οι οποίες υποστηρίζουν ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας στα μαθησιακά στυλ δε συμβάλλει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Cassidy, 2004· Landrum & McDuffie, 2010· Pashler et al., 2008).

Η διδασκαλία κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σχεδιάζεται και οργανώνεται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού της τάξης ξεκινώντας από την προσαρμογή των στόχων της διδασκαλίας στις απαιτήσεις των μαθητών χωρίς ωστόσο να υφίσταται σημαντική απόκλιση από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επιλέγονται λοιπόν οι στόχοι εκείνοι που είναι σημαντικότεροι για τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης και μπορούν να επιτευχθούν από όλους τους μαθητές. Επομένως, αναφερόμαστε σε διαβάθμιση των τιθέμενων στόχων ανάλογα με το δυναμικό της τάξης, στοιχείο το οποίο παρατηρήθηκε στις πειραματικές τάξεις και καταγράφηκε από τους ερευνητές ενώ αποτελεί και βασική αρχή της διαφοροποίησης (Tomlinson, 2014). Οι στόχοι ιεραρχήθηκαν, από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους, προκειμένου να καθοριστούν οι προαπαιτούμενες, οι πυρηνικές βασικές και οι μετασχηματιστικές γνώσεις ή δεξιότητες στη βάση των αναγκών και απαιτήσεων των μαθητών. Κατά αυτόν τον τρόπο δομήθηκαν οι δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκησαν οι μαθητές στις οποίες αρχικά το ζητούμενο ήταν πιο απλό και όσο οι μαθητές το κατακτούσαν προέβαιναν σε πιο σύνθετες δραστηριότητες. Ερευνητικά παρατηρήθηκε ότι έτσι οι εκπαιδευτικοί διέγνωσαν το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών και προσαρμόσαν τους στόχους της διδασκαλίας προκειμένου και να επιτευχθούν από όλους τους μαθητές αλλά και να οδηγηθούν όλοι στο μέγιστο επίπεδο των δυνατοτήτων τους (Mcgarver et. al., 1997· Roe, 2010· Tomlinson & Moon, 2013· Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015). Σε αντίθεση με τις τάξεις ελέγχου αλλά και με τις πειραματικές πριν την πειραματική εφαρμογή όπου οι στόχοι για τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου είναι συγκεκριμένοι και καθορισμένοι από το Αναλυτικό Πρόγραμμα χωρίς να υφίσταται αποκλίσεις και χωρίς να είναι προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού αλλά σε μια ευρύτερη κατηγορία

μαθητών που ανήκουν ηλικιακά στην ίδια τάξη με φαινομενικά τις ίδιες ανάγκες και το ίδιο σημείο μαθησιακής ετοιμότητας.

Στις πειραματικές τάξεις εφαρμόστηκε η ευέλικτη ομαδοποίηση σύμφωνα με την οποία τα μέλη της ομάδας εναλλάσσονταν ανάλογα με τη δραστηριότητα, τις ανάγκες αυτής αλλά και τις επιλογές των ίδιων των παιδιών. Οι δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες με τέτοιον τρόπο ώστε να προωθούνται συνεργατικές δεξιότητες και ακόμα και στις περιπτώσεις μαθητών που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ομάδας δεν εγκαταλείπουν αλλά επιδιώκεται να εμπλέκονται συνεχώς σε εργασίες που υλοποιούνται ομαδικά ώστε να εξοικειωθούν (Carpenter & Pease, 2013· Reutzler & Clark, 2011). Συγκριτικά με τις τάξεις ελέγχου ή και πριν την πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές στις ομαδικές εργασίες συνήθως η σύσταση της ομάδας ήταν σταθερή. Η στρατηγική της ευέλικτης ομαδοποίησης αναφέρεται στη διαφοροποίηση ως σημαντική (Huebner, 2010· Nicolae, 2014· Βαστάκη, 2010) ενώ συχνά επιλέγονται διαφορετικοί τύποι ευέλικτης ομαδοποίησης που επιτρέπουν τη διατήρηση του ελέγχου των μαθητών προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα πειθαρχημένο και εύρυθμο μαθησιακό περιβάλλον (Mavroudi, 2016).

Η έρευνα ανέδειξε την κοινή ανάθεση κατ' οίκον εργασιών σε όλους τους μαθητές του δημοτικού τόσο στις τάξεις ελέγχου όσο και στις πειραματικές χωρίς την πειραματική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Με την πειραματική εφαρμογή ακολουθήθηκε η διαφοροποίηση στις κατ' οίκον εργασίες ανάλογα με τις ανάγκες, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Η παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να επιλέξουν την εργασία με την οποία θα ασχοληθούν και η σύνδεση του περιεχομένου των εργασιών με τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης των μαθητών παρέχει την ευκαιρία για μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και για ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση (Carr, 2013· Minotti, 2005· Warton, 2001· Xu, 2011).

Όπως καταγράφηκε από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας στις τάξεις ελέγχου ή και στις πειραματικές τάξεις πριν την πειραματική εφαρμογή δε υπήρξε διαφοροποίηση του αποτελέσματος. Οι μαθητές στις περισσότερες των περιπτώσεων εξέφρασα όσα έμαθαν μέσω της ζωγραφικής στο νηπιαγωγείο και μέσω κάποιας γραπτής εργασίας στο δημοτικό σχολείο. Με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο παρουσίασης του έργου τους, μπορούσαν να επιλέξουν υλικά και μέσα κατάλληλα και ενδιαφέροντα για εκείνους καθώς και ποικίλους τρόπους έκφρασης του αποτελέσματος. Ερευνητικά παρατηρείται ότι η δυνατότητα επιλογής υλικών και μέσων από τους μαθητές

στη διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότερης μάθησης και διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών (Καμπεζά, 2015·Fox & Hoffman, 2011·Καρέλου 2016). Παρατηρήθηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στις τάξεις που υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή ότι ως προς τη διαφοροποίηση του αποτελέσματος οι εκπαιδευτικοί συχνά και ειδικότερα οι νηπιαγωγοί επέλεξαν να γίνει μέσω την ανάπτυξης ενός σχεδίου project. Συγκριτικά με τις τάξεις ελέγχου αλλά και στις πειραματικές χωρίς την πειραματική εφαρμογή στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εξέφραζαν συχνότερα όσα μάθαιναν στο δημοτικό σχολείο κυρίως με γραπτές εργασίες και τεστ ενώ τα νήπια με ζωγραφική. Ερευνητικά έχει εξακριβωθεί η συσχέτιση της διαφοροποίησης με τη διδακτική μέθοδο project καθώς φαίνεται ότι τις διέπουν κοινές βασικές αρχές (Barell, 2007· Bender & Crane, 2011· Tomlinson, 2010 όπ. αναφ. στο Καλδή, 2013· Kirkey , 2005).

Κατά την πειραματική εφαρμογή διαπιστώθηκε διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος με καλύτερη και μεγαλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων, με εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος με υλικά και μέσα κατάλληλα για τις δραστηριότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το κλίμα διαμορφώθηκε έτσι ώστε να παρέχει γαλήνη, ηρεμία και ασφάλεια στους μαθητές αλλά και να είναι εμπλουτισμένο με κίνητρα για δράση. Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση (Tomlinson & Allan, 2000:5, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006:49), αναδεικνύεται η σημασία της διαμόρφωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος για τη αποτελεσματική διαφοροποίηση και ως εκ τούτου ανταπόκριση στις ιδιαίτερες διαφορετικές ατομικές ανάγκες και δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους μάθησης των μαθητών αλλά και με τις αρχές της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης (Tomlinson & Imbeau, 2010: 20). Το περιβάλλον της τάξης στο πλαίσιο της διαφοροποίησης και εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών παρατηρήθηκε ως πιο φιλικό, δημιουργικό και ευχάριστο για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, μαθησιακές ή άλλες διαφορές που υπήρχαν στις σύγχρονες τάξεις μικτών ικανοτήτων μάθησης. Στο μαθησιακό περιβάλλον όπου εφαρμόζεται η Δ.Δ. παρέχονται στους μαθητές σαφείς οδηγίες, ευκαιρίες για ανάπτυξη τόσο ατομικών όσο και ομαδικών εργασιών, ποικιλία εκπαιδευτικών υλικών που αντιστοιχούν σε ποικίλα πολιτιστικά και οικογενειακά περιβάλλοντα, δυνατότητες ενεργητικής ή στατικής εργασίας και ευκαιρίες αυτοβελτίωσης με την ανάλογη ανατροφοδότηση και υποστήριξη (Hall et al., 2003·Tomlinson, 2014). Η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και με τον εκπαιδευτικό αλλά και η βιωματική μάθηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις διαφορές που τους διακατέχουν επιτυγχάνεται σε ένα φιλικό και δημιουργικό περιβάλλον, σχεδιασμένο έτσι ώστε να

καλύπτονται οι μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών (Goethals et al., 2013:85). Οι πειραματικές τάξεις με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, όπως προέκυψε από την έρευνα, εμπλουτίστηκαν με υλικά και μέσα, δημιουργήθηκε το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένο στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, στοιχείο το οποίο άλλωστε συνάδει με τις αρχές και τις προϋποθέσεις της διαφοροποίησης (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Ματσαγγούρας, 2008·Tomlinson & Imbeau, 2010). Άλλωστε σύμφωνα με τους Goethals et al. (2013:204-205), *«η φυσική διευθέτηση του χώρου της σχολικής τάξης στοιχειοθετεί και το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών [...], ενθαρρύνει την αυτενεργό μάθηση και την απόκτηση εσωτερικών κινήτρων και αποτελεί πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό...»*.

Ως προς την αξιολόγηση στις πειραματικές τάξεις από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι κατά τη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν όλες τις μορφές αξιολόγησης, την αρχική, την ενδιάμεση και την τελική εν αντιθέσει με τις τάξεις ελέγχου αλλά και τις πειραματικές πριν την πειραματική εφαρμογή όπου η κύρια μορφή αξιολόγησης που εφαρμόζονταν ήταν η τελική-αθροιστική. Βασική αρχή της διαφοροποίησης αποτελεί η αξιοποίηση όλων των μορφών αξιολόγησης, της αρχικής προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, να καθοριστεί το σημείο εκκίνησης για κάθε μαθητή, η διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία είναι συνεχής και αποτελεί βασικό παράγοντα αναπροσαρμογής ή βελτίωσης της διδασκαλίας με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα αλλά και η αθροιστική αξιολόγηση η οποία αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Tomlinson, 2001·2014). Η αξιολόγηση στη διαφοροποίηση πρέπει να είναι συνεχής, να υποστηρίζει τη μάθηση και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις πραγματικές ανάγκες, να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες αλλά και αδυναμίες των μαθητών (Subban & Round, 2015). Η διαφοροποίηση απαιτεί τη λεπτομερή, σαφή και διαρκή αξιολόγηση η οποία θα προέρχεται από πλήθος πηγών πληροφόρησης (Παντελιάδου, 2008:9-16). Ως εκ τούτου η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι αναγκαία και δύναται να επιτευχθεί μέσω συνεχών και ποικίλων αξιολογικών μεθόδων (Oberg, 2010:2). Επιπλέον, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αναδείχθηκε η ευρύτερη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στις τάξεις των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων που εφάρμοσαν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Στη συγκριτική μας ανάλυση διαπιστώθηκε ότι στις τάξεις ελέγχου αλλά και στις πειραματικές χωρίς την

πειραματική εφαρμογή επικρατούσαν παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ήταν εξοικειωμένοι. Η περιορισμένη αξιοποίηση των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης είναι βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στοιχείο το οποίο αναδεικνύεται τόσο ερευνητικά όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Κασσωτάκης, 2013:553-557· Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι., 2017·Μπαλακέρα, 2019·Sakellariou & Mitsi, 2019a-2019b). Στις πειραματικές τάξεις που υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης του στόχου ήταν ανάλογη του σημείου εκκίνησης του μαθητή, σε αντίθεση με τις τάξεις ελέγχου ή τις πειραματικές χωρίς την πειραματική εφαρμογή όπου η αποτίμηση του έργου των μαθητών αναφέρονταν στην επίδοση κάποιου κοινού διαγωνίσματος/τεστ κοινού για όλους τους μαθητές (Karusnick & Hauslein, 2001· Konstantinou-Katzi, Tsolaki, Meletiou & Koutselini, 2013).

Στις τάξεις που υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν τη διαφοροποίηση σε όλα τα μαθήματα αλλά περισσότερο στη Γλώσσα τόσο όσον αφορά το Δημοτικό Σχολείο όσο και το Νηπιαγωγείο. Σε όλες τις τάξεις του Νηπιαγωγείου που υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή οι εκπαιδευτικοί διεξήγαγαν τη διδασκαλία τους στη βάση των μαθησιακών περιοχών όπως προβλέπεται από το Πρόγραμμα Σπουδών του 2014 (Ι.Ε.Π, 2014).Φαίνεται ότι το συγκεκριμένο μάθημα παρέχει ευκαιρίες για διαφοροποίηση είτε λόγω του περιεχομένου του είτε λόγω της διάρκειας διδασκαλίας του η οποία είναι μεγαλύτερη εν συγκρίσει με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα. Το μάθημα της Γλώσσας και τα λογοτεχνικά κείμενα που εμπεριέχει παρέχουν τη δυνατότητα για αναθεώρηση της τυποκρατικής αντίληψης ενώ προσφέρει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ευελιξία και εναλλακτικότητα (Σπανός, 2010:50). Έρευνες διεθνώς για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης αναφέρουν ως επιλογή το γλωσσικό μάθημα (Βαλιαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης, 2010· Στάμου, Γρίβα & Γούλιου, 2013· Βασιλειάδου, 2017) 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·Μήτση, 2017). Ερευνητικά καταγράφονται και εφαρμογές διαφοροποιημένων προγραμμάτων στην Ευέλικτη Ζώνη και σπανιότερα στη Φυσική (Βασιλειάδου, 2017) ενώ αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης και στο μάθημα των Μαθηματικών (Tieso ,2005· Grimes & Stevens, 2009·Chamberlin & Powers, 2010).

Χρησιμοποιήθηκαν, όπως προέκυψε από την έρευνα στις πειραματικές τάξεις για την ενίσχυση της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών διάφορες τεχνικές και μέσα, στο νηπιαγωγείο μάλιστα, κυριάρχησε το παιχνίδι προκειμένου να αποφευχθεί η παθητική στάση

των μαθητών/τριών (Khan, 1991, όπ. αναφ. στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Επίσης, στο Νηπιαγωγείο χρησιμοποιήθηκαν συχνά ποικίλα εποπτικά μέσα και η μέθοδος project όπου τα παιδιά μέσα από τα σχέδια εργασίας αξιοποίησαν τις εμπειρίες τους, αποτύπωσαν τα βιώματά τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις προσδοκίες τους ενισχύοντας τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας σε ένα πλούσιο ανομοιογενές μαθησιακό περιβάλλον (Μάγος, 2013).

Η εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στις τάξεις μικτών ικανοτήτων τόσο στη σχολική όσο και στην προσχολική ηλικία επέφερε σύμφωνα και με τις απόψεις των γονέων των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων, δεδομένο το οποίο επιβεβαιώνει την πέμπτη ερευνητική μας υπόθεση και συμπίπτει με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Μαβίδου, 2019· Βαλιαντή, 2015· Valiandes, 2015·Nasi, 2019·Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015·Bantis, 2008·Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003·Kontantinou-Katzi et al., 2013· Lewis & Batts, 2005· Little, McCoach & Reis, 2014·McQuarrie &McRae, 2010 ·Odgers, Symons & Mitchell, 2000· Reis et al., 2011 ·Tieso, 2005 Faber, Glas & Visscher, 2018· Scott, 2012· Alavinia & Sadeghi, 2013· Βαλιαντή, 2015· Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003· Brimijoin, Conover, & Reynolds, 2003· Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009· Gibson, 2013· Richards & Omdal, 2007· Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, & Tieso, 2005). Έρευνες σχετικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις ανέδειξαν όχι μόνο σημαντική βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και απόκτηση ενδιαφέροντος για τη σχολική μάθηση από μέρους των μαθητών (McAdamis, 2001·McCullough, 2011). Αντιστοίχως έρευνες σε μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (McQuarrie, et. al. 2008· Rock et. al. 2008· Geisler et. al. 2009) τονίζουν την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης Σε τάξεις μικτής ικανότητας, οι έρευνες αναφέρουν ότι η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης έχει σημαντικά οφέλη σε όλους τους μαθητές (Reis et al., 2011· Βαλιαντή, 2015· Elaldi & Batdi, 2016·Karip, 2016·Bal, 2016). Συγκεκριμένα αρκετά ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν τη συνεισφορά της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην ανάπτυξη αναγνωστικών ικανοτήτων (Kamil et. al, 2008·Κουτσελίνη, 2001·Loizidou & Koutselini, 2007·Παντελιάδου, 2009·Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015·Sulkunen, 2013). Ερευνητικά έχει εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στο μάθημα των Μαθηματικών και έχει αναδειχθεί η ενίσχυση της μαθηματικής σκέψης των παιδιών μέσω

της εφαρμογής της διαφοροποίησης και ταυτόχρονα της ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης τους (Δινάκη, 2019·Kamarudina et al., 2017· Eissa & Mostafa, 2013· Muthomi & Mbugua, 2014· Chen & Chen , 2017 ·Tieso, 2002 ·Goddard et al. ,2015· Konstantinou-Katzi et al., 2012 ·Chamberlin & Powers, 2010·Butler & Lowe ,2010).

Σημαντικό ωστόσο κρίνεται να επισημανθεί ότι η θετική συσχέτιση της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης διαπιστώνεται τόσο στη συγκριτική ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών στις τάξεις ελέγχου και τις πειραματικές όσο και στην πειραματική πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή. Επιπλέον, η συλλογή των καταγραφών και η ποιοτική ανάλυση που αφορούσε την ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις της διδασκαλίας τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων πραγματοποιήθηκε την ίδια χρονική στιγμή δηλαδή στην αρχή και στο τέλος της πειραματικής εφαρμογής τόσο για τις πειραματικές όσο και για τις τάξεις ελέγχου. Στις πειραματικές τάξεις όπου εφαρμόστηκαν οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν ποικίλες στρατηγικές γεγονός το οποίο ενίσχυσε τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, μεγιστοποίησε τα μαθησιακά αποτελέσματα και ενίσχυσε την ενεργή εμπλοκή τους στη μάθηση, στοιχείο το οποίο επαληθεύεται και από άλλες έρευνες (Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003·Danzi, Reul & Smith, 2008·McQuarrie & McRae, 2010· Odgers, Symons & Mitchell, 2000· Reis et al., 2011·Μαβίδου, 2019). Η δυνατότητα που παρέχει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης για αξιοποίηση πολλών και διαφορετικών στρατηγικών και τεχνικών παρέχει την ευκαιρία για εμπλοκή όλων των μαθητών. Στην περίπτωση των νηπίων οι πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες φαίνεται ότι είναι απαραίτητες καθώς τα νήπια είναι δυνατόν να ανήκουν σε περισσότερες από μια κατηγορίες τρόπων μάθησης (Fox & Hoffman ,2011:32-33). Μάλιστα επισημαίνεται ότι είναι πιθανό, ακόμα και μετά από συστηματική παρατήρηση, να μην είναι εμφανείς οι προτιμήσεις, ενός αριθμού νηπίων, για τον τρόπο μάθησης (Middendorf, 2008:21-22) καθώς εξερευνούν διάφορα είδη νοημοσύνης και τρόπους ανάλυσης, κωδικοποίησης και επεξεργασίας πληροφοριών (Middendorf, 2008:21,52) αλλά και οι προτιμήσεις τους τροποποιούνται με γοργό ρυθμό και σε σύντομο χρονικό διάστημα (Chapman & King, 2012:46·Middendorf, 2008:52). Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι στατιστικά δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ του φύλου των μαθητών στοιχείο το οποίο συνάδει και με δεδομένα άλλων ερευνών οι οποίες δεν αναφέρουν αποκλίσεις στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μεταξύ των δύο φύλων (Koeze, 2007. Little, McCoach & Reis, 2014. Scott, 2012).

Η ενίσχυση του βαθμού αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών από την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθηση προέκυψε ερευνητικά από τις τιμές που καταγράφηκαν στην Κλείδα Παρατήρησης, επιβεβαιώνοντας εν μέρει την έκτη ερευνητική μας υπόθεση. Συγκεκριμένα, στις τάξεις πειραματική εφαρμογής αξιοποιήθηκαν συνεργατικές στρατηγικές, ενισχύθηκε η αλληλοεπικοινωνία και αναπτύχθηκαν θετικές υποστηρικτικές σχέσεις αλληλεπίδρασης και κοινής δράσης. Η αλληλεπίδραση και οι κοινωνικές σχέσεις που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη είναι ένα πολύπλοκο και πολυεπίπεδο θέμα, καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης και την επίδρασή της τόσο στην ανάπτυξη του μαθητή όσο και στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Akhtar, et al, 2019·Havik & Westergard, 2019·Fiske & Pianta, 2015·Hall, 2014·Hamre et. al., 2013·Sakellariou, Mitsi & Strati, 2020·Sakellariou, Strati & Mitsi, 2020). Η ύπαρξη θετικών και υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ του κάθε μαθητή με τον εκπαιδευτικό φαίνεται να εξασφαλίζεται με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, καθώς προάγεται η έννοια της σχολικής τάξης ως κοινότητας δεδομένου ότι αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και αντιμετωπίζονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ως ξεχωριστές βιογραφίες (Sakellariou, Mitsi & Strati, 2020·Valiandes & Neofytou, 2017·Koutselini & Pyrgiotakis, 2015·Tomlinson, 2010). Η σχολική τάξη ως ένα οργανωμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναπτύσσει τρόπους εμβάθυνσης στις αλληλεπιδράσεις που επιδρούν καθοριστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών όσο και στη γενικότερη λειτουργία της τάξης (Brien, 2017·Guerriero, 2017). Στις πειραματικές τάξεις διαπιστώθηκε ότι αυξήθηκε ο βαθμός αλληλεπίδρασης σε σχέση με τις τάξεις ελέγχου και τις πειραματικές χωρίς την πειραματική εφαρμογή. Η συγκριτικά σημαντική διαφορά στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική τάξη μελών εντοπίστηκε τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο. Στο νηπιαγωγείο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης κατέχει καθοριστική σημασία για τα παιδιά καθώς διαμορφώνονται οι πρώτες εμπειρίες και εικόνες για τη μετέπειτα σχολική ζωή. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί ένα νέο και σημαντικό στάδιο εξέλιξης τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του (Harper, 2015). Οι ευεργετικές ενέργειες προγραμμάτων σύνδεσης των δύο πλαισίων συντελούν ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, την αυτοπεποίθησή τους, την ετοιμότητα σε νέες εμπειρίες και τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Η αλληλεπίδραση κατά τη διαδικασία της μετάβασης στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν την ενδυνάμωση των μαθητών, την ενθάρρυνση της

σχολικής συμμετοχής, την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών (Zhao, 2017 ·Schneider, Manetti, Frattini, Rania, Santo, Jonathan, Coplan & Cwinn, 2014 ·Sakellariou, Strati & Mitsi, 2020).

Η έβδομη ερευνητική μας υπόθεση που αφορά την ενίσχυση της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας στην εκπαιδευτική διαδικασία με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης επιβεβαιώνεται μέσω των δεδομένων που προέκυψαν από την Κλείδα Παρατήρησης. Ειδικότερα, τα δεδομένα από την πειραματική εφαρμογή, όπως καταγράφηκαν από τους ερευνητές, ανέδειξαν την αυξημένη ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών προέβαλε τον ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία και την αύξηση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης. Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν με ερευνητικά δεδομένα τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και διεθνώς (Heacox, 2002· Tobin & Tippett, 2014·Elliott et al., 2008· Μαβίδου, 2019· Βαλιαντή, 2015· Valiandes, 2015). Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης ενθαρρύνονται και προωθούνται δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, παροτρύνεται ο κάθε μαθητής να αναλάβει πρωτοβουλίες και έχει ενεργό και άμεση εμπλοκή στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης (Koutselini & Patsalidou, 2015 ·Adams & Pierce, 2006· Βαλιαντή, 2015· Goodnough, 2010· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Η όγδοη ερευνητική μας υπόθεση που αφορά την ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των μαθητών από την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα που προκύπτουν από τις καταγραφές στην Κλείδα Παρατήρησης και τις συνεντεύξεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας. Ένα μέρος του συνόλου των μαθητών επέφερε ποιοτικά δεδομένα προκειμένου να αντιληφθούμε την άποψη που αποκόμισαν από τη διδασκαλία καθώς κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να καταγραφούν και οι εντυπώσεις των μαθητών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Koutselini, 2008 ·Ruddock & Flutter, 2004·Tomlinson, 2011·Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015). Οι μαθητές των πειραματικών τάξεων με την πειραματική εφαρμογή φαίνεται να εκδηλώνουν θετική στάση γεγονός που καθιστά και το έργο του εκπαιδευτικού δύσκολο και απαιτητικό καθώς θα πρέπει να αφουγκράζεται διαρκώς τα ενδιαφέροντα και τις απαιτήσεις των μαθητών (Koutselini, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δήλωσαν στις συνεντεύξεις που έδωσαν στους ερευνητές πως οι μαθητές απόλαυσαν τη διδασκαλία ενώ τα ίδια τα παιδιά δήλωσαν

ενθουσιασμένα από τη διδασκαλία μετά την πειραματική εφαρμογή. Συγκριτικά διακρίνεται σημαντική διαφορά στη διάθεση των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία τόσο στις πειραματικές τάξεις πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή όσο και στις τάξεις ελέγχου με τις πειραματικές. Οι μαθητές ερευνητικά φαίνεται ότι νιώθουν χαρά και ενθουσιασμό όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης συνδυάζει τη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση με έναν ευχάριστο και δημιουργικό χαρακτήρα (Κούλη, 2019· Koutrouba, 2016).

Οι δραστηριότητες μετά την πειραματική εφαρμογή φαίνεται ότι προκαλούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό στις πειραματικές τάξεις συγκριτικά με τις τάξεις ελέγχου. Ωστόσο, σημειώθηκε διαφορά στις καταγραφές των απόψεων των μαθητών σχετικά με το ενδιαφέρον της διδασκαλίας στις πειραματικές τάξεις πριν και μετά τη εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Ο τρόπος διαμόρφωσης της διδασκαλίας και οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνώριζαν πολύ καλά τις ανάγκες, τις προτιμήσεις αλλά και το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών τους (Martin & Pickett, 2013· Tomlinson, 2004), προκάλεσαν θετικά συναισθήματα στους μαθητές, προσέλκυσαν την περιέργειά τους και κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος (Tobin & Tippett, 2014· Tomlinson, 2004). Για τους μαθητές αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση, ενισχύεται η υπευθυνότητα και παρέχονται δυνατότητες αυτό-παρακολούθησης και αυτό-αξιολόγησης τόσο των συμπεριφορών τους όσο και του τρόπου με τον οποίο επεξεργάζονται και κατακτούν τη γνώση (Dalton & Proctor, 2007· Ralabate et al. , 2010 ·Lohmann, Hovey & Gauvreau, 2018). Ο σχεδιασμός των μαθημάτων στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης παρέχει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των μαθητών, ανάδειξης των ενδιαφερόντων τους και διαμόρφωσης των αξιών τους δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για παραγωγή εσωτερικών κινήτρων. Όπως καταδεικνύεται ερευνητικά υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στα κίνητρα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών όλων των ηλικιακών ομάδων στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι εκπαιδευτικοί προήγαγαν ανεμπόδιστα την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των μαθητών (McCombs, 2003).

Στις διαφοροποιημένες τάξεις ο τρόπος ομαδοποίησης των μαθητών είναι ευέλικτος δηλαδή οι μαθητές δεν εργάζονταν αποκλειστικά σε μια ομάδα με συγκεκριμένους κάθε φορά συμμαθητές αντιθέτως ανά διαστήματα και κυρίως ανάλογα με τις δραστηριότητες και τις προτιμήσεις των μαθητών η σύνθεση της ομάδας διαφοροποιούνταν. Το στοιχείο της ευέλικτης ομαδοποίησης δε συναντήθηκε στις τάξεις ελέγχου ή στις πειραματικές πριν την πειραματική εφαρμογή, μάλιστα συχνά οι ερευνητές συνάντησαν ομάδες μαθητών με

συγκεκριμένη σύνθεση και ονομασία. Ωστόσο επιστημονικά διαπιστώνεται ότι τα παιδιά όταν έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στην ομάδα επιλογής τους, ικανοποιούνται καλύτερα οι ανάγκες τους και βιώνουν των επιτυχία (Zuckerbrod, 2011:34). Ωστόσο είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στις διαφοροποιημένες τάξεις ποικίλει ο τρόπος εργασίας των μαθητών και είναι έτσι διαμορφωμένη η διδασκαλία ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν. Έρευνες άλλωστε αναφέρουν ότι τα παιδιά άλλοτε επιθυμούν να εργαστούν σε ομάδες και άλλοτε η ομαδοποίηση τους προκαλεί άγχος, αναστάτωση και άσχημα συναισθήματα (Κοκκίνου, 2014·Preckel, Zeidner, Goetz, Schleyer, 2008· Zeidner, Schleyer, 1998).

Στις τάξεις όπου πραγματοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή παρατηρήθηκε ότι δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές εκείνους που είχαν ολοκληρώσει τις εργασίες τους να εμπλακούν σε μεταγνωστικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί της ερευνητικής ομάδας προέβησαν στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας στη βάση των ενδιαφερόντων των μαθητών υψηλών ικανοτήτων μάθησης, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον για μάθηση και να κατακτήσουν ένα επόμενο δυσκολότερο στόχο. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι στις τάξεις όπου εφαρμόζεται η διαφοροποίηση της διδασκαλία και μάθησης, πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο μαθητής, ο οποίος οδηγείται στην κατάκτηση της γνώσης με ατομική προσπάθεια, κριτική σκέψη, αυτόνομη δράση αξιοποιώντας τη βοήθεια του εκπαιδευτικού όπου και όποτε απαιτείται, αναπτύσσοντας γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Ambe, 2007·Erickson, 2009· Griffith & Ruan, 2005·Ivey & Fisher, 2006·Malmgre & Frezek, 2009). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση άλλωστε επιτρέπει στους μαθητές να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες μάθησης (Hattie & Timpelerlay, 2007·Lewis & Batts, 2005·Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2017·Βαλιαντή, 2015). Εν αντιθέσει με την πρακτική που ακολουθούσαν πριν την πειραματική εφαρμογή και αντιστοίχως στις τάξεις ελέγχου όπου οι μαθητές οι οποίοι ολοκλήρωναν τις εργασίες τους σε ταχύτερο χρόνο και με αποτελεσματικά βρίσκονταν σε μια διαδικασία αναμονής προκειμένου και οι υπόλοιποι μαθητές να ολοκληρώσουν κι εκείνοι την εργασία τους ή αξιοποιούσαν το διαθέσιμο χρόνο, με την ίδια της/του εκπαιδευτικού, με καλλιτεχνικές δημιουργίες.

Στις πειραματικές τάξεις με την εφαρμογή συγκριτικά με πριν αλλά και τις τάξεις ελέγχου παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρείχαν περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να επιλέξουν τη δραστηριότητα με την οποία θα ήθελαν να εργαστούν. Βιβλιογραφικά και ερευνητικά επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν τη μορφή της εργασίας που θα υλοποιήσουν (Abell, Jung, & Taylor,

2011· Dalton & Proctor, 2007· Ralabate, Currie-Rubin, Boucher, & Bartecchi, 2014·Lohmann, Hovey & Gauvreau, 2018). Ειδικότερα στα νήπια, όταν οι εκπαιδευτικοί διαπιστώσουν ότι δεν έχουν ολοκληρώσει μια εργασία ‘παραδοσιακή’ από αυτές που εκτελούνται σε τακτική ή καθημερινή βάση, προτείνεται να προσφερθούν επιλογές με εναλλακτικές δραστηριότητες, τόσο στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού όσο και στη διάρκεια του προγράμματος (Lohmann, Hovey & Gauvreau, 2018).

Στις πειραματικές τάξεις με την εφαρμογή της πειραματικής εφαρμογής ο ρόλος των μαθητών ήταν πρωταγωνιστικός ενώ ο εκπαιδευτικός παρείχε βοήθεια στις περιπτώσεις που ήταν αναγκαίο. Συγκριτικά παρατηρήθηκε ότι στις τάξεις ελέγχου αλλά και χωρίς την πειραματική εφαρμογή ο εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχη θέση στη διδασκαλία ενώ οι μαθητές συμμετέχουν και παρεμβαίνουν όταν αφενός το επιτρέψουν οι συνθήκες της διδασκαλίας και αφετέρου όταν ζητηθεί από τον εκπαιδευτικό. Τα πορίσματα ερευνών αναφέρουν την ανάπτυξη συνεργατικών στρατηγικών κατά τη διδασκαλία, την ενίσχυση της αλληλεπικοινωνίας και την ενεργό δράση των μαθητών με τη βοηθητική πειραματική εφαρμογή του εκπαιδευτικού όταν καταστεί αναγκαίο. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιδιώκεται η καλλιέργεια της αυτονομίας των μαθητή με τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος στη σχολική τάξη (Tomlinson, 2014). Έχει επισημανθεί άλλωστε ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση συνεχούς καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία και αντίστοιχα μειώνεται ο χρόνος ομιλίας του εκπαιδευτικού στην ολομέλεια της τάξης (Βαλιαντή, 2015·Μήτση 2017). Οι μαθητές στις πειραματικές τάξεις ανέλαβαν δράση και επιδίωκαν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της διδασκαλίας αναλαμβάνοντας πρωτοβουλία ενώ σταδιακά η βοήθεια που ζητούσαν από τον εκπαιδευτικό μειωνόταν σημαντικά. Στη διαφοροποίηση προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να αναλάβουν δράση και να κατακτήσουν τη γνώση με ενεργό τρόπο μέσω της ανακάλυψης, περιορίζεται ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού, ως του αποκλειστικού μεταδότη γνώσης (Smith & Throne, 2007 · Valiandes & Koutselini, 2008 · Βαστάκη, 2010).

Στις πειραματικές τάξεις με την υλοποίηση της πειραματικής εφαρμογής οι μαθητές εργάστηκαν αρκετά σε ομάδες εν συγκρίσει με την εργασία τους πριν την πειραματική εφαρμογή αλλά και αυτή των μαθητών στις τάξεις ελέγχου όπου ήταν κυρίως ατομική. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στην ενίσχυση της κοινωνικότητας των μαθητών και την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων. Από τα ποιοτικά δεδομένα, επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά επιθυμούν να εργάζονται σε ομάδες. Ερευνητικά έχει καταγραφεί η θετική συσχέτιση της εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης με την κοινωνική

αλληλεπίδραση των μαθητών (Tomlinson, 2000 · Vygotsky, 1978· Βαλιαντή, 2013·Καραδήμου, 2017). Η εργασία των μαθητών σε ομάδες εξασφαλίζει την ανάπτυξη της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών (Lumpe & Haney, 1998· Γερμανός κ.α., 2007· Gillies & Nichols, 2015·Βαρελά, 2017), τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και τον περιορισμό της απομόνωσης (Ματσαγγούρας, 1999· Erdem, 2009) ενώ παράλληλα περιορίζονται οι κοινωνικές και άλλες διακρίσεις αίρονται α στερεότυπα και διαμορφώνονται φιλικές σχέσεις (Slavin & Cooper, 1999).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του έργου τους από την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης επιβεβαιώνει την ένατη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων όπως αυτά προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Στις πειραματικές τάξεις από την άντληση των δεδομένων, τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι από τη μορφή της διδασκαλίας που σχεδίασαν και υλοποίησαν. Μέσω της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης είχαν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν την επαγγελματική τους γνώση για την ανάπτυξη, εξέλιξη και μάθηση των παιδιών αλλά και να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που κατέκτησαν ως θεωρία. Η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη καλλιέργησε δεξιότητες σχεδιασμού και εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς επίσης ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση, την ικανοποίηση και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών από τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Stavrou Erotokritou & Koutselini, 2016). Επιπλέον, η πειραματική εφαρμογή παρείχε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναλογιστούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και να προβούν στις απαραίτητες αλλαγές ή βελτιώσεις. Με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εμπλουτιστούν οι γνώσεις του για τις διδακτικές στρατηγικές, αποκτά εμπειρία, αξιοποιεί εναλλακτικές και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και τελειοποιεί το ρόλο του στην πορεία ανταπόκρισης των απαιτήσεων της σύγχρονης πειραματικής πραγματικότητας (Tomlinson, 2014). Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού σχετικά με το σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης ώθησε στην ανάπτυξη της συνειδητότητας, του προβληματισμού και της εστίασης της διδακτικής πορείας, στην καλλιέργεια της μεταγνώσης σχετικά με το διδακτικό σχεδιασμό και στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών. Σε έρευνα που διεξήχθη σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι με την εφαρμογή της

Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας διαπίστωσαν ότι ανέπτυξαν και καλλιέργησαν περαιτέρω τις δεξιότητες αναλυτικού σχεδιασμού της διδασκαλίας τους (Βαλιαντή, 2015·Μήτση, 2017· Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015·Alves &Coimbra , 2014· Yin, 2009).

Τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάπτυξη και βελτίωση των συνεργατικών σχέσεων των εκπαιδευτικών των πειραματικών τάξεων τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη της πειραματικής κοινότητας. Παρατηρήθηκε ότι στις τάξεις έλεγχου αλλά και πριν την πειραματική εφαρμογή οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν στις τάξεις τους την πορεία της διδασκαλίας που είχαν σχεδιάσει, χωρίς να καθίσταται απαραίτητη η συνεργασία ή η ανταλλαγή απόψεων με άλλους και διατηρώντας τυπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Εν αντιθέσει με τις πειραματικές τάξεις αναπτύχθηκαν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας οι οποίοι σε τακτικά χρονικά διαστήματα αντάλλασαν απόψεις σχετικά με θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Για την αποτελεσματική εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος, την ανταλλαγή διδακτικών ιδεών, προτάσεων και τεχνικών και εν τέλει την προώθηση της Παιδαγωγικής επιστήμης απαιτείται η εκτεταμένη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών η οποία υφίσταται σε περιορισμένη μορφή (Postholm, 2016). Ο ρόλος της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας στη βάση της διαφοροποίησης είναι καθοριστικός (Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015· Βαλιαντή, 2010· McGarvey et al., 1997·Roe, 2010). Η συνεργατική κουλτούρα όπως καταδεικνύεται και ερευνητικά οδηγεί σε υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των συναδέλφων, σε επαγγελματική ικανοποίηση, βελτίωση της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων της για όλα τα μέλη της πειραματικής κοινότητας καθώς και σε διαχρονική διατήρηση αυτών των αλλαγών (Waldron & McLeskey, 2010). Στη σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει διαμορφωθεί θετικό σχολικό κλίμα προκειμένου να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο στο οποίο ευνοείται η συνεργασία, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η αλληλεπίδραση και υποστήριξη αλλαγών και καινοτομιών (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016). Σε αρκετές, επίσης, περιπτώσεις, ήταν άμεση η εμπλοκή των οικογενειών των μαθητών ενώ αυξήθηκαν οι συναντήσεις μαζί τους προκειμένου να δοθούν διευκρινιστικές οδηγίες για τη διδασκαλία και να ενημερωθούν οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους. Πλήθος ερευνών επικεντρώνονται στα θετικά αποτελέσματα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας για τους μαθητές (Ντινίδου, 2013· Astone & McLanahan ,1991· Epstein, 1992·Γεωργίου, 1993·Hallinan, 1996· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995·Hoover-Dempsey & Sandler, 1997· Coleman, 1966· Marcon, 1999· Μυλωνάς, 1999 στο Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ., 2000· Lam & Ducreux, 2013· Hattie, 2009 ·Vellymalay,

2010·Μπόνια, Μπούζος & Κοσσυβάκη, 2008· Fan, Williams & Wolters, 2012· Fan & Chen, 2001· Hill & Tyson, 2009 · Hampden-Thompson, Guzman& Lippman, 2013· Hampden-Thompson et al., 2013 · McNeal, 2014, 2015· Aries & Cabus 2015· Cabus & Ariës, 2017· Christianakis, 2011) αλλά και για τους εκπαιδευτικούς καθώς βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της εργασίας τους και κατανοούν πληρέστερα τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους (Ντινίδου, 2013·Farrell & Collier, 2010· Antonopoulou, Tsitsas, Zenakou, 2009· Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007·Subban & Round, 2015). Για την ομαλή και αποτελεσματική διεξαγωγή της πειραματικής πειραματική εφαρμογής ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συνεισφορά του ήταν καθοριστική. Η ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού για τον επαναπροσδιορισμό, την ευελιξία και την αναπροσαρμογή των διδακτικών διαδικασιών με την υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικής σημασίας και φαίνεται να επιφέρει σημαντικά οφέλη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της πειραματικής κοινότητας (Koutselini, 2014). Ο ρόλος της ηγεσίας στην επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική πράξη είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016). Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας θα επιδιώξει να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, θα λειτουργήσει επικουρικά στη βελτίωση ή συντήρηση των υπαρχουσών δομών και θα φροντίσει για την παροχή των μέσων και των πόρων που απαιτούνται για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών. Άλλωστε η διαθεσιμότητα, η ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού στην αίθουσα, η ορθή χρήση των μέσων και των υλικών από εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την εισαγωγή καινοτομιών και τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Πασιαρδή & Σαββίδης, 2016). Στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες ο χαρακτήρας και η αποστολή του οργανισμού είναι ανθρωποκεντρική και το έργο ανάγεται σε ‘λειτουργήματα’ ελλοχεύει ο κίνδυνος παραγκωνισμού της ‘προσωπικότητας’ των εργαζομένων και η αντιμετώπιση τους ως «περσόνες» με σκοπό τη διεκπεραίωση και επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016). Σε αυτή την περίπτωση καταστρατηγούνται τα κίνητρα και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών μη λαμβάνοντας ικανοποίηση από το έργο τους. Ο εκπαιδευτικός που καλείται να εφαρμόσει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αναγνωρίζει τους μαθητές ως αυτόνομες προσωπικότητες με τη ξεχωριστή βιογραφία τους (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015) αντιστοίχως και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να νοείται ως μοναδικό και ανεπανάληπτο πρόσωπο και να αναγνωρίζονται οι ανάγκες, οι επιθυμίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ερευνητική πειραματική εφαρμογή παρατηρήθηκε ότι εστίασαν και σχεδίαζαν τη διδασκαλία τους στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών τους καθώς άλλωστε αυτή η πρακτική αποτελεί βασική αρχή της διαφοροποίησης. Συγκριτικά με τις τάξεις ελέγχου ή και τις πειραματικές χωρίς την πειραματική εφαρμογή η διδασκαλία ακολουθούσε την πορεία και βασιζόνταν στο περιεχόμενο όπως αυτό ορίζεται από το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα χωρίς παρεκκλίσεις. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι για την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός παύει να είναι απόλυτα προσανατολισμένος στο περιεχόμενο και το μαθησιακό αντικείμενο, στην κάλυψη των μαθησιακών κενών και στην αντιμετώπιση των ελλείψεων αλλά εστιάζει στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το προσωπικό προφίλ όλων των μαθητών (Koutselini & Patsalidou, 2015). Σκοπός του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει τη διαφοροποίηση είναι να δομήσει με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία ώστε να δραστηριοποιηθούν όλοι οι μαθητές, να εκδηλώσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση προκειμένου να αναπτύξουν νέες δεξιότητες. Η πρακτική αυτή δεν αναφέρεται σε απλοποίηση της διδασκαλίας αλλά στο σχεδιασμό της στη βάση των ιδιαίτερων μαθησιακών απαιτήσεων και αναγκών (Tomlinson & Moon, 2013). Η καλή, ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία έχει στο επίκεντρο τον μαθητή και συνδιαμορφώνεται από συστατικά μεθοδολογικής, ψυχολογικής και ηθικής φύσης, είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο των παιδιών, το αντικείμενό της είναι ουσιαστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές ενώ οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν έγκυρες μεθοδολογικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές (Ματσαγγούρας, 2014:10).

Μέσω της αξιολόγησης των δεδομένων της έρευνας στις πειραματικές τάξεις στις οποίες υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σταδιακά ενίσχυσαν τις ικανότητες τους για σχεδιασμό της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις απαιτήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών. Για την κατάκτηση αυτής της ικανότητας απαιτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς συστηματική παρατήρηση των μαθητών τους, τακτική επικοινωνία τόσο με τα ίδια τα παιδιά όσο και με τους γονείς τους και διατήρηση και διαρκής ενημέρωση του portfolio κάθε παιδιού. Έτσι, η διδασκαλία διαμορφώθηκε στη βάση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών, κάλυπτε τα ενδιαφέροντά τους, λάμβανε υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών ενώ προωθούσε συνεργατικές δεξιότητες, προσαρμόζε τις εργασίες που διεξάγονταν στην τάξη αλλά και της κατ' οίκον στο μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού και στόχευε στο να βιώσουν όλοι οι μαθητές την επιτυχία (Straham, Kronenberg, Burgner, Doherty & Hedt, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί της ερευνητικής ομάδας είχαν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν σκέψεις και ιδέες μεταξύ τους, έτσι περιορίστηκαν σταδιακά οι ανασφάλειες και οι προβληματισμοί για τη διαφοροποίηση με αποτέλεσμα να αποκομίσουν περισσότερη εμπειρία και να είναι σε θέση αποτελεσματικά και επιτυχώς να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση (Koutselini & Patsalidou, 2014·Manning, Stonford & Reeves, 2010) και να ενισχύσουν το αίσθημα αυτοεπάρκειάς τους (Dixon et. al., 2014·Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015). Η περαιτέρω εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς την κατάκτηση σύνθετων και απαιτητικών δεξιοτήτων όπως κατανόηση των αναγκών των μαθητών, σχεδιασμό διαβαθμισμένων και ιεραρχημένων δραστηριοτήτων, αξιοποίηση πολλαπλών διδακτικών τεχνικών, καθορισμό στόχων, αναγνώριση του ατομικού προφίλ κάθε μαθητή, δόμηση της διδασκαλίας στη βάση των ενδιαφερόντων των παιδιών, αξιοποίηση εναλλακτικών και πολλών μορφών αξιολόγησης, διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος κ.α. (Roe, 2010·Watts-Taffe et la. 2012·Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015) οι οποίες επιτυγχάνονται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης όπως είναι η σχολική τάξη (Ερωτόκριτου-Σταύρου, 2015· Manning et al., 2010· Santangelo & Tomlinson, 2012).

Από την ανάλυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών αναδεικνύεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών της ερευνητικής ομάδας για περαιτέρω εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης ενώ εκδηλώνουν την ικανοποίησή τους από την πειραματική εφαρμογή και την αποτελεσματικότητά της. Η θετική εμπειρία των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις τους και την περαιτέρω εφαρμογή της στην τάξη (Φιλίππατου & Βενίστα, 2017· Tawil, 2014· Affholder, 2003· King, 2011· Tomlinson, 2010). Φαίνεται ότι οι εκδηλώνουν είναι θετικοί απέναντι σε αλλαγές του τρόπου διδασκαλίας τους (Hismanoglu, 2012). Η τακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης στην τάξη, συμβάλλει στον περιορισμό των ενδοιασμών και στην προσπέλαση των προβλημάτων που αφορούν τον ρυθμό εργασίας, την απαιτητική προετοιμασία, τη δημιουργία υποστηρικτικού και διαφοροποιημένου υλικού καθώς μέσω της εξοικείωσης στη χρήση διαφορετικών μεθόδων, στρατηγικών, τεχνικών και διδακτικών μέσων, αποκτά, σταδιακά, την απαραίτητη ευελιξία στους χειρισμούς των θεμάτων που ανακύπτουν κατά τη διδακτική διαδικασία (Βαλιαντή, 2015:26). Η αναγνώριση των αποτελεσμάτων και η ικανοποίηση από την εφαρμογή της διαφοροποίησης για τους μαθητές αλλά και την προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού δύναται να αποτελέσει μοχλό αλλαγής ή ισχυροποίησης των πεποιθήσεων για την περαιτέρω και συχνότερη εφαρμογή της

διαφοροποίησης (Valiande, Koutselini & Kyriakides, 2011). Κατά αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών δεδομένου ότι θα αντιληφθούν ότι είναι σε θέση επιτυχώς να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση (Βαλιαντή, 2015:29).

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που συμμετείχαν στις πειραματικές ομάδες και στις οποίες υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του σύγχρονου ρόλου του εκπαιδευτικού και στην ανάλυση των συνιστωσών που απαρτίζουν το Ακαδημαϊκό, Παιδαγωγικό, Κοινωνικό, Διαπολιτισμικό, Ψυχολογικό και Επαγγελματικό προφίλ του. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της ερευνητικής ομάδας κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης παρείχαν ευκαιρίες στους μαθητές για αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ τους γεγονός που ενίσχυσε τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Επιπλέον, η αυτονομία και ο ενεργός ρόλος του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, να συνθέτουν και να αναλύουν τη γνώση, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να καλλιεργήσουν δημιουργικές ικανότητες, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά προβληματικές καταστάσεις και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη. Οι στάσεις αυτές του εκπαιδευτικού συνάδουν με τα βασικότερα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ο σύγχρονος παιδαγωγός (Φιλιππάκη, 2012·Μόρφη, 2017). Τα παιδιά προετοιμάζονται ως μελλοντικοί ενεργοί και ευαισθητοποιημένοι πολίτες στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας στην οποία θα τηρείται η εθνική τους ταυτότητα, το αξιακό τους σύστημα και τα πολιτιστικά τους στοιχεία ωστόσο θα σέβονται τη διαφορετικότητα, θα εμπλουτίζουν δημιουργικά την πολιτιστική τους κληρονομιά χωρίς αλλοιώσεις, αλλοτριώσεις και εξισωτικές ισοπεδώσεις. Στις πειραματικές τάξεις με την υλοποίηση της πειραματικής πειραματική εφαρμογής διδάχθηκε ωφέλιμη για τους μαθητές γνώση καθώς ανταποκρινόταν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους μέσα από εναλλακτικούς και καινοτόμους τρόπους, με ποικίλες στρατηγικές και τεχνικές οι οποίες διατήρησαν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση αμείωτο. Κατά τη διδασκαλία διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στιγμές γέλιου, διαμορφώθηκε ένα ευχάριστο και γαλήνιο μαθησιακό περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς. Η αίσθηση του χιούμορ άλλωστε αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο και προσόν του εκπαιδευτικού καθώς διαμορφώνεται μια ευχάριστη παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην οποία κυριαρχεί η ευχάριστη διάθεση, η δημιουργικότητα, η ικανοποίηση ενώ περιορίζεται το άγχος, μειώνονται τα προβλήματα πειθαρχίας και κάθε αρνητικό γεγονός (Ταρατόρη, 2010· Praag et al, 2017·Μόρφη, 2017 ·Ziyaeemehr et al., 2011 ·Bieg et al., 2017).

Από τα δεδομένα που προέκυψαν μέσω της Κλίμακας Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού CIS και εξετάζοντας την ενίσχυση του βαθμού αλληλεπίδρασης των μαθητών με τον παιδαγωγό με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, επιβεβαιώνεται και η δεύτερη διάσταση της έκτης ερευνητικής μας υπόθεσης. Αναλυτικότερα τα δεδομένα της έρευνας ανέδειξαν ότι στις πειραματικές τάξεις με την υλοποίηση της πειραματικής εφαρμογής οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν ενθουσιασμό για τη διδασκαλία, απόλαυσαν στιγμές γέλιου με τους μαθητές, λειτουργούσαν σε ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα, ανέθεσαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στους μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία ενώ οι ίδιοι παρείχαν υποστήριξη όταν απαιτούταν. Ερευνητικά καταγράφεται ότι σημαντικές μεταβλητές για τον αποτελεσματικό ρόλο του εκπαιδευτικού είναι ο ενθουσιασμός, η διαύγεια έκφρασης και σκέψης στις εξηγήσεις, η χρήση επαίνου, η ενθάρρυνση, η διαμόρφωση αρμονικού και ευχάριστου μαθησιακού κλίματος, η οργάνωση μαθήματος, η ενεργή συμμετοχή του μαθητή, η τήρηση των κανόνων και της πειθαρχίας στην τάξη κ.λ.π. (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

Στις πειραματικές τάξεις με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης ενισχύθηκε σε σημαντικό βαθμό η θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά, επισημαίνοντας ότι ακούει προσεκτικά τα όσα τα παιδιά αναφέρουν, τους δίνει θετική προσοχή σαν ξεχωριστά άτομα, γονατίζει στο επίπεδό τους προκειμένου να έχει καλύτερη οπτική και απτική επαφή μαζί τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται ερευνητικά από τις (Grigoriadis Grammatikopoulos, 2013· Παπαδοπούλου & Σακελαρίου, 2016) ενώ έρχεται σε αντίφαση με άλλες έρευνες οι οποίες αναφέρουν την απόμακρη στάση του εκπαιδευτικού και την περιορισμένη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας (Milovanovic, 2015· Chaudhry & Arif, 2012· Stamatis, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται, επίσης, ότι αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές τους δεν εκδηλώνουν τιμωρητική ή αρνητική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά, παρεμβαίνουν μόνο όταν είναι αναγκαίο και όταν παραφέρονται, στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε εντονότερα στις πειραματικές τάξεις με την πειραματική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης αλλά και στις τάξεις ελέγχου. Το δεδομένο αυτό συνάδει με πόρισμα της έρευνας των Παπαδοπούλου & Σακελαρίου (2016).

Από την έρευνα, επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασκούν αυστηρότητα όταν χρειάζεται, προσπαθούν να ασκήσουν τους μαθητές στην αυτοκυριαρχία και επιζητούν από εκείνα να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους με τρόπο ανάλογο και ικανοποιητικό για την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας (Tillery, Varjas, Meyers Collins, 2010· Rentzou & Sakellariou, 2011· Παπαδοπούλου & Σακελαρίου, 2016).

Είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν υγιείς και καλές σχέσεις με κάθε μαθητή στην τάξη (Davis, 2003) καθώς αυτές οι σχέσεις οδηγούν σε μακροπρόθεσμα ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση και συμμετοχή μαθητών στην τάξη (Maulana, Ordenakker, & Bosker, 2014·Lohmann, Hovey & Gauvreau, 2018).

Καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα η προσπάθεια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνητική ομάδα να υλοποιήσουν με επιτυχία τους στόχους που είχαν θέσει για όλους τους μαθητές. Ήταν σημαντικό να ικανοποιηθούν οι ατομικές ανάγκες των μαθητών και να επιτευχθούν οι εξατομικευμένοι στόχοι ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας και το ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας επεξηγούν με σαφήνεια τις οδηγίες για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων και εργασιών, κατέβαλαν προσπάθεια προκειμένου να παρουσιαστεί η νέα γνώση εποικοδομητικά, με οργανωμένο, πρωτότυπο και καινοτόμο τρόπο. Διαχειρίστηκαν τον διαθέσιμο χρόνο με επιτυχία και χρησιμοποίησαν ποικίλα εποπτικά μέσα και νέες μορφές τεχνολογίας. Ενθάρρυναν τους μαθητές, επαινούσαν κάθε προσπάθειά τους, στόχευσαν στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών στόχων για κάθε παιδί, επέδειξαν δικαιοσύνη, τιμότητα, ακεραιότητα και διαμόρφωσαν ένα επικοινωνιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν και συνεργάζονταν αρμονικά και δημιουργικά. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί της ερευνητικής ομάδας λειτούργησαν με ευέλικτο, διαλλακτικό και αμερόληπτο τρόπο προκειμένου να διαμορφώσουν τη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να καλύψει τις μαθησιακές τους ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας στη βάση του εκπαιδευτικού προγράμματος, αφουγκράστηκαν τις γνωστικές ανάγκες των παιδιών, γεγονός που απαιτεί υψηλή επιστημονική συγκρότηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και προέβησαν στο σχεδιασμό και στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις απαιτήσεις των μαθητών. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που αναδείχθηκαν από το ρόλο των εκπαιδευτικών στις πειραματικές τάξεις με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης συγκλίνουν με τα ευρήματα πολλών ερευνών που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Anderson,1991· Borich,2003· Ανδρεαδάκη & Καδιανάκη, 2010·Παμουτσόγλου, 2003·Παμουτσόγλου, 2001·Παπανδρέου, 2001·Μόσχου, 2015·Κούλη, 2019·Λαζαρίδου, 2015·Πολύζος, 2015·Παπαϊκονόμου, 2015·Μόρφη, 2017·Ορφανός, 2008· Καδιανάκη, 2008·Κάσσαρη, 2016· Koutrouba, 2012· Grant, Stronge & Xu, 2013 ·Peterson-DeLuca, 2016).

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν και οι απόψεις των γονέων των μαθητών τόσο από τις τάξεις ελέγχου όσο και από τις πειραματικές τάξεις χωρίς και με

την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και να γίνει συγκριτική μελέτη των πορισμάτων. Είθισται στις περισσότερες των περιπτώσεων, όπως εντοπίζεται ερευνητικά, οι γονείς να έχουν αναπτύξει μια μορφή καλής επικοινωνίας με το σχολείο όσον αφορά θέματα ενημέρωσης σχολικής προόδου και συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε και στις τάξεις ελέγχου και στις πειραματικές με και χωρίς την πειραματική εφαρμογή (Κλαδάκης, 2012· Φακίδου, 2013 · Roulou & Matsagouras, 2007).

Μέσω του ερωτηματολογίου καταγραφής των απόψεων των γονέων των μαθητών διαπιστώθηκε ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησής τους από την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνει τη δέκατη ερευνητική μας υπόθεση. Στις τάξεις που υλοποιήθηκε η πειραματική εφαρμογή διαπιστώθηκε ότι ενισχύθηκε η συνεργασία και εμπλοκή των γονέων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και η επικοινωνία τους αφορούσε ευρύτερα θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή του παιδιού όπως ενημέρωση για τις δράσεις που υλοποιούνται και ενημέρωση για τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην έρευνα των Σταμάτη και Κρασοπούλου (2012) οι γονείς δήλωσαν ότι επιθυμούν συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο για θέματα σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς αλλά δηλώνουν πρόθυμοι για διερεύνηση της συνεργασίας και συμμετοχή σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Στην έρευνα της Δαλακούρα (2015) διαφάνηκε ότι οι γονείς αποδίδουν μεγάλη σημασία στην εμπλοκή τους στην πειραματική διαδικασία. Με την πειραματική εφαρμογή στις πειραματικές τάξεις οι γονείς ενημερώθηκαν περισσότερες φορές από τους εκπαιδευτικούς τόσο για την πρόοδο των μαθητών όσο και για τους στόχους και την πορεία διεξαγωγής της πειραματικής πειραματική εφαρμογής. Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι γονείς εστιάζουν στις συναισθηματικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Γουρίδου, 2015 · Traum & Moran, 2016). Η συνεχής ενημέρωση και επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί για τους γονείς έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αίσθηση της γονικής ικανοποίησης από το σχολείο (Friedman, Bobrowski & Markow, 2007·Κλημάνογλου, 2015·Μπόνια, 2010·Μπρούζος, 2002· Antonopoulou et.al, 2011·Sakellariou & Rentzou, 2007· Αχτσιόγλου, 2017 ·Rekalidou & Penderi, 2010). Το σχετικά χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων φαίνεται, ερευνητικά, να έχει ελάχιστη επίδραση στην επικοινωνία με το σχολείο Vusi Mncube, (2010) αν και το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα άλλων ερευνών στις οποίες επισημαίνεται ότι το κοινωνικό οικονομικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει το βαθμό και την ποιότητα της γονεϊκής

εμπλοκής στο σχολείο (Waanders, Mendez, & Downer, 2007) Ερευνητικά επίσης, παρατηρήθηκε ότι στη σύγχρονη πραγματικότητα οι περισσότεροι γονείς φαίνεται να εκδηλώνουν λιγότερη αφοσίωση στην πειραματική διαδικασία των παιδιών τους (Assel & Bogar, 2014). Ωστόσο, βιβλιογραφικά τονίζεται ότι οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές για την εφαρμογή τους προϋποθέτουν την ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαιότητας με τις οικογένειες των παιδιών (Coppie & Bredekamp, 2011).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Κλαδάκης, 2012 · Μασούρου, 2012 · Γεωργίου, 2000· Rimm-Kaufman και Zhang, 2005) φαίνεται ότι οι μητέρες έχουν πιο ενεργό ρόλο στην επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται με το σχολείο και ενημερώνονται συχνότερα για την πρόοδο και συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο. Η εμπλοκή των πατέρων σχετικά με τη σχολική επίδοση του παιδιού είναι σπανιότερη λόγω των αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων (Monteiro et al., 2017). Το εύρημα αυτό δε συνάδει με άλλες έρευνες στις οποίες διαπιστώνεται ότι και οι πατέρες εμπλέκονται στον ίδιο βαθμό με τις μητέρες στην εκπαίδευση του παιδιού τους και έχουν αντίστοιχα κι εκείνοι ενεργό ρόλο (Lamb & Tamis – Le Monda, 2004· Lau-Clayton, 2016) και όχι μόνο σχετικά με την επικοινωνία που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς αλλά και στην παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες (Kim & Hill, 2015· McWayne et al., 2013).

Από την έρευνα διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ερευνητικής ομάδας κατά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης επέδειξαν σεβασμό στη διαφορετικότητα όπως αυτή προέκυψε στις τάξεις μικτών ικανοτήτων μάθησης. Η προσαρμογή της διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαφοροποίησης με την αξιοποίηση κατάλληλων πρακτικών απαιτεί την υιοθέτηση της φιλοσοφίας που αποδέχεται, προσαρμόζει και τροποποιεί τις συνθήκες της διδασκαλίας ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες στη βάση της ετερότητας είτε σε επίπεδο μαθησιακό είτε σε κοινωνικό-πολιτισμικό ή κι άλλο επίπεδο. Για τους γονείς, ερευνητικά, προκύπτει ότι το στοιχείο της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς και ο σεβασμός που επιδεικνύει στο διαφορετικό αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητά τους (Dozza & Gavrini, 2012). Ο συμπεριληπτικός τρόπος προσέγγισης της διαφορετικότητας, με συμμετοχικές τεχνικές στην οργάνωση της τάξης (Saklan & Erginer, 2017), διαμορφώνει ένα «σχολείο για όλους» (Μπιγιάκη, 2009· Χατζησωτηρίου, 2014· Χολέβα, 2017), ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (Clark, 2017), μια υγιής κοινότητα μάθησης με σταθερότητα, αλληλεγγύη και αίσθημα ομαδικότητας για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, πολιτισμικές και εθνοτικές διαφοροποιήσεις τους (Maadad & Matthews, 2018 · Wubbels et al., 2006 όπ. αναφ. στο Tielman, Brok, Bolhuis, & Vallejo, 2012). Οι γονείς

μάλιστα των αλλοδαπών μαθητών γενικά εκφράζουν την ικανοποίηση τους από το ελληνικό σχολείο και θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στις προσδοκίες (Τάντση, 2012· Νικοπούλου, 2018).

Οι επιδόσεις των μαθητών που συμμετείχαν στις πειραματικές ομάδες στις οποίες εφαρμόστηκαν τα Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων, αυξήθηκαν σημαντικά, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνει και από την πλευρά των γονέων αυτή τη φορά την Πέμπτη ερευνητική μας υπόθεση. Ερευνητικά έχει επισημανθεί ότι οι γονείς εκτιμούν ως ιδιαίτερα σημαντική τη βοήθεια και υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός στο παιδί προκειμένου να μεγιστοποιήσει τις μαθησιακές του επιδόσεις (Tatar & Horenczyk, 2000). Οι γονείς, φαίνεται ότι επιζητούν από το σχολείο να μεταδώσει ουσιαστικές γνώσεις στους μαθητές προκειμένου να τους καταστήσει ικανούς και κριτικά σκεπτόμενους μελλοντικούς πολίτες. Ο δάσκαλος, για τους γονείς δε θα χρησιμοποιεί μόνο αποτελεσματικά ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές αλλά θα παραμένει διαρκώς ενήμερος για τα θέματα της επιστήμης του, αποκτώντας σε βάθος ευρύτητα γνώσεων ώστε να καταστήσει τους μαθητές του κοινωνούς ουσιαστικής παιδείας (Μπλούνα, 2011·Ματσαγγούρας, 2005· Ζουμπουλάκης, 2006).

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας όπως αντλήθηκαν από τις απόψεις των γονέων, ανέδειξε συγκριτικά μεγαλύτερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον των μαθητών που ανήκαν στις πειραματικές τάξεις μετά την υλοποίηση της πειραματικής πειραματική εφαρμογής σε σχέση με πριν αλλά και με τους μαθητές των τάξεων ελέγχου. Το δεδομένο αυτό επιβεβαιώνει την όγδοη ερευνητική υπόθεση από την πλευρά των γονέων των μαθητών. Είναι γεγονός άλλωστε ότι οι γονείς προσδοκούν για τα παιδιά τους ένα σχολείο το οποίο θα προσφέρει ευκαιρίες, θα δημιουργεί αισθήματα χαράς και ευτυχίας (Sun et al., 2007), θα παρέχει τις δυνατότητες για να βιώσουν μαθησιακές επιτυχίες, θα εμπλουτίσουν το γνωστικό τους επίπεδο, να αναπτύξουν αρμονικές κοινωνικές σχέσεις και θα προετοιμαστούν κατάλληλα για τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Raveaud & Zanten, 2007). Οι γονείς ενδιαφέρονται για την ποιοτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και παιδιού και ειδικότερα για το νηπιαγωγείο θεωρούν ότι είναι σημαντικό να διαμορφώνονται σχέσεις εμπιστοσύνης, σεβασμού και ειλικρίνειας προκειμένου να δημιουργούνται θετικά συναισθήματα και αισθήματα ασφάλειας στα παιδιά (Πεντέρη, 2012·Μαστακούρη, 2019).

Ερμηνεύοντας τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης στη βάση των απόψεων των γονέων, διαπιστώνουμε ότι στις πειραματικές τάξεις με την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σταδιακά οι μαθητές άρχισαν να εργάζονται στις κατ' οίκον εργασίες χωρίς τη

βοήθεια του γονέα. Προσδοκία των γονέων από το σχολείο και ικανοποίησή τους είναι να περιοριστεί η συμμετοχή και η παροχή βοήθειας στο παιδί για τις κατ' οίκον εργασίες (Βασιλειάδου, 2019). Οι γονείς όταν διαπιστώνουν ότι το παιδί δε συναντά δυσκολίες στις κατ' οίκον εργασίες δεν παρεμβαίνουν (Γεωργίου, 2000) ενώ όταν συναντούν εμπόδια αναλαμβάνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σπίτι (Eccles & Harold, 1993·Πετειναράκη, 2019). Όταν οι εκπαιδευτικοί προωθούν την αυτονομία στους μαθητές τόσο στην εκτέλεση δραστηριοτήτων εντός της τάξης όσο και στις κατ' οίκον μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων, καθώς η γονική πειραματική εφαρμογή είναι πιθανό να υπονομεύει τον προσανατολισμό των στόχων των μαθητών και μειώνει τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητά τους (Μανιώτη, 2019·Ariës & Cabus 2015·Gonida& Cortina 2014).

Από τις συσχετίσεις των δημογραφικών στοιχείων των γονέων των μαθητών και τις απαντήσεις τους σχετικά με τη συνεργασία που έχουν αναπτύξει με το σχολείο και την αξιολόγησή τους για την ποιότητα της διδασκαλίας, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που ανήκουν ηλικιακά άνω της μέσης τιμής του δείγματος δηλαδή άνω των Μτ.:35,9 ετών, αναπτύσσουν σε καλύτερο βαθμό συνεργασία με το σχολείο και αξιολογούν με υψηλότερο βαθμό την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το δεδομένο αυτό έρχεται σε αντίφαση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Πνευματικός, Παπακανάκης, Γάκη, 2008·Λάζαρη, 2019) στις οποίες προέκυψε ότι οι γονείς 36 ετών και άνω να δηλώνουν ότι υπάρχουν αρκετά εμπόδια στη συνεργασία γονέων-σχολείου.

Γενικότερα συνάγεται το αποτέλεσμα ότι οι γονείς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν τα παιδιά τους με τους δασκάλους (Ewington, 1996) ενώ η επιθυμία τους για ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον δράσης των παιδιών, τους δημιουργεί υψηλές προσδοκίες από το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, οι οποίες στις περισσότερες των περιπτώσεων φαίνεται να μην είναι υλοποιήσιμες (Μάνεσης, 2017). Οι αφηγήσεις των γονέων παραπέμπουν σε ένα σχολείο που ενδιαφέρεται για τη γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική ευημερία των μαθητών μέσα από ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον το οποίο επιδιώκει την επιδιώκει την ακαδημαϊκή επιτυχία ως στόχο και αξία (Purkey & Smith, 1983· Μπλούνα, 2011).

Στις τάξεις ελέγχου όπως είναι άλλωστε αναμενόμενο παρατηρήθηκε βελτίωση σε όλα τα επίπεδα στο τέλος της χρονιάς, σύμφωνα με τις καταγραφές ωστόσο οι μέσες τιμές που καταγραφήκαν σε σχέση με αυτές των πειραματικών τάξεων ήταν σημαντικά χαμηλότερες. Ερευνητικές μελέτες, επισημαίνουν την αποτελεσματικότητα της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Sylva, Sammons, Ellis, Taggart, Siraj-Blatchford &

Melhuish, 2009 · Taggart, 2007) τονίζοντας ότι υφίσταται παιδαγωγική μάθηση για τα παιδιά τός στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο (Pyle & Bigelow, 2015 · Zigler, Singer & Bishop-Josef, 2009).

Καταλήγοντας, κάνοντας μια αποτίμηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, αναβάθμισε την ποιότητα της διδασκαλίας ενώ τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο οι μαθητές και οι γονείς των μαθητών εξέφρασαν θετικές απόψεις και ικανοποίηση από την πειραματική εφαρμογή. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν να αποτελούν το έναυσμα για την ενίσχυση του επιστημονικού και παιδαγωγικού διαλόγου και προβληματισμού σχετικά με τη νοηματοδότηση εναλλακτικών και καινοτόμων διδακτικών εφαρμογών, αλλά και την περαιτέρω εφαρμογή και αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην καθημερινή σχολική πρακτική.

9.6 Προτάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Η παρούσα διατριβή ανέδειξε την αποτελεσματικότητα εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης τόσο στην προσχολική όσο και στην σχολική ηλικία. Το πορίσματα της παρούσας έρευνας προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν θετικά και κομίζουν στη βιβλιογραφία μια εμπειρική έρευνα εστιασμένη στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης αφενός στο Νηπιαγωγείο και αφετέρου στο Δημοτικό σχολείο, τόσο από τη σκοπιά των ερευνητών αλλά και των ίδιων των μαθητών και των οικογενειών τους.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει καταστεί τα τελευταία χρόνια σε ζήτημα εξέχουσας σημασίας για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο (Ο.Ο.Σ.Α, U.N.E.S.C.O). Η διασφάλιση και ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης σχετίζεται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα της πειραματικής διαδικασίας (Brink, 2010 ·Filippakou & Tapper, 2008:93) μέσω της ενθάρρυνσης αξιοποίησης καλών διδακτικών πρακτικών (Cheng, 2011:14). Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές είναι προσανατολισμένες σε μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης κατάλληλες με την ηλικία, την ανάπτυξη, τις δυνατότητες, τα ταλέντα και το ενδιαφέρον των παιδιών (Coppie & Bredekamp, 1997,2011· Masnan, Sharif, & Josin, 2018 · Dunn & Kontos, 1997· McMullen & Alat, 2002· McMullen et al., 2005· Suk

Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· Liu, 2007·Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013) αλλά και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση αποτελεί μια προσέγγιση η οποία αναταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ιδιαίτερες διαφορετικές ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών σε μια τάξη μικτών ικανοτήτων μάθησης (Coffey, 2011·Couberts, Struyven, Vanthournout, et al., 2017· Hall, 2002·Landrum και McDuffie, 2010· Lawrence-Brown, 2004· Santangelo & Tomlinson, 2009· Smit και Humpert, 2012· Tomlinson, 2014· Wischer and Trautmann, 2012·Pozas, Letzel and Schneider, 2019).

Η χάραξη πολιτικής για τη διασφάλιση και ενίσχυση της ποιοτικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να προκύπτει μετά από διαβούλευση και συζήτηση στους κόλπους του κράτους, καθώς και μεταξύ των αρμοδίων της πειραματικής πολιτικής και των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαίδευση (Tikly, 2011). Η συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων μελών μέσω του ουσιαστικού και παραγωγικού διαλόγου αλλά της αναστοχαστικής διάθεσης θα δώσει το έναυσμα για καθοριστικής σημασίας εκπαιδευτικές αλλαγές (Γραίκος, 2014:66). Είναι από την πλευρά της επίσημης πολιτείας αναγκαία η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων προς την κατεύθυνση εφαρμογής εναλλακτικών, καινοτόμων και κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων οι οποίες θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του έργου της εκπαίδευσης. Τα Αναλυτικά Προγράμματα θα πρέπει να προωθούν δημοκρατικές αρχές μέσω αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών και να ανταποκρίνονται στην πολυεμφατική διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (McLachlan et al., 2017). Ωστόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα παρά τις προσπάθειες για υιοθέτηση προοδευτικών και καινοτόμων εκπαιδευτικών εφαρμογών και μεθόδων στα προλογικά και εισαγωγικά σημειώματά τους, εγκλωβίζουν τον εκπαιδευτικό σε φορμαλισμούς και παιδαγωγικούς τεχνοκρατισμούς (Κουτσελίνη, 2013). Ως εκ τούτου η αναμόρφωση και αναπλαισίωση των επίσημων Αναλυτικών Προγραμμάτων προς μια κατεύθυνση αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί ζητούμενο της σύγχρονης ανταγωνιστικής και απαιτητικής μετανεωτερικής εποχής. Η εισαγωγή καινοτόμων και εναλλακτικών ιδεών στον τομέα της εκπαίδευσης κρίνεται επιτακτική (De, Luna, 2015) με στόχο να ενισχυθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στην πειραματική διαδικασία (Khairova, Toktarova, 2016). Η εφαρμογή και υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με την προδιάθεση, τη στάση και τη δεκτικότητα των φορέων υλοποίησης, των εκπαιδευτικών (Fullan, 1991). Σημαντική διάσταση για την ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί η διαρκής αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και μάλιστα μέσω της έρευνας δράσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα έχουν επιμορφωθεί σε τρόπους και μεθόδους αξιολόγησης (Σακελλαρίου και συν. 2007) .

Για να υλοποιηθεί η οποιαδήποτε πειραματική αλλαγή και είναι επιτυχής και αποτελεσματική είναι απαραίτητη η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να διαθέτουν τα αναγκαία εφόδια για να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις και να ενισχύσουν τις παιδαγωγικές τους δυνατότητες (Erstad, Eickelmann & Eichhorn, 2015). Ως εκ τούτου, προτείνεται η συγγραφή Οδηγού για τον Εκπαιδευτικό στη βάση του οποίου οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να ανατρέχουν και να αναζητούν πληροφορίες τόσο για τη θεωρητική πλαισίωση όσο και για την πρακτική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Όπως υπάρχει ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2009) που αφορά εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, αντιστοίχως θα ήταν χρήσιμο να δημιουργεί ένα ανάλογο παιδαγωγικό εργαλείο για δασκάλους και νηπιαγωγούς, το οποίο θα είναι εξειδικευμένο σε ζητήματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης καθώς και θα προτείνει Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές.

Από τα πορίσματα της παρούσας έρευνα αναδύθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Αναπτυξιακά Κατάλληλων και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Τα εμπόδια, άλλωστε που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί και τα οποία συναντώνται και βιβλιογραφικά (Casey & Gable, 2012· Danzi, Reul, & Smith, 2008· Dijkstra et al., 2016·Klonari & Koutaleli, 2017· Lewis & Batts, 2005· Roy, Guay & Valois, 2013·Scott, Vitale & Masten, 1998·Tobin & Tippett, 2014· Tomlinson & Doubet, 2005 ·Thompson, 2009· Aftab, 2015· Maeng & Bell, 2015· Siam & Al-Natour, 2017·Σακελλαρίου & Μήτση, 2018α·2018β ·Humphrey, Bartolo, Ale, Calleja, Hofsaess, Janikova, Mol Lous, Vilkiene & Wetso, 2006· Robinson, Maldonado & Whaley, 2014· Ruys, Defruyt, Rots, Aelterman, 2013· Wu, Wan & Wong, 2015· Wan, 2017) επισημαίνουν την ελλιπή επιμόρφωση και κατάρτιση σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο ως προς το θεωρητικό της πλαίσιο όσο και ως προς την εφαρμογή της στην καθημερινή πειραματική πράξη (Logan ,2011· Nicolae, 2013·Σακελλαρίου & Μήτση, 2017, 2018·Cha & Ahn, 2014·Holloway, 2000· Wan,2017· Burkett, 2013 ·Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin, 2014) αλλά παράλληλα και την επιθυμία τους για περαιτέρω ενημέρωση και επιμόρφωση (Rodriguez, 2012·Σακελλαρίου & Μήτση, 2017·Σακελλαρίου & Μήτση, 2018α, 2018β ·Njagi, 2014). Η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, το ωρολόγιο πρόγραμμα, ο φόβος να εφαρμόσουν κάτι καινούργιο, η εξειδικευμένη γνώση που απαιτείται, η έλλειψη υποδομών, μέσων, υλικών και χώρων, η μη επαρκής εμπειρία και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι δυνατόν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην εφαρμογή οποιαδήποτε καινοτόμου δράσης και υιοθέτησης εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης (Καραμπέτσου, 2017:133). Για την

αναβάθμιση της ποιότητας είναι αναγκαίο να εκτιμηθούν και να βελτιωθούν τα δομικά χαρακτηριστικά που την προσδιορίζουν όπως η αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό στην τάξη, η παροχή κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, η ενίσχυση των οικονομικών πόρων για την παιδεία, η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών καθώς οι δυνατότητες που τους παρέχονται για δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση. Είναι αναγκαία από την πλευρά της επίσημης πολιτείας η παροχή όλων των απαραίτητων υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί για αξιοποίησή τους στην εφαρμογή σύγχρονων και καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η διαθεσιμότητα, η ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού στην αίθουσα, η ορθή χρήση των μέσων και των υλικών από εκπαιδευτικούς και μαθητές αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την εισαγωγή καινοτομιών και τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Πασιαρδή & Σαββίδης, 2016).

Επιπροσθέτως, η επίσημη πολιτεία θα πρέπει να παρέχει δυνατότητες επιμόρφωσης για σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων για την προώθηση της καινοτομίας και της εναλλακτικότητας με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και μάθησης. Επίσης, καθοριστικής σημασίας είναι η παροχή κινήτρων για εκδήλωση προσωπικού ενδιαφέροντος για ενημέρωση, συμμετοχή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Μαρτίδου, 2014: 16-26), των κινήτρων (Καραλής, 2013:13-14), των παρανοήσεων, των εμποδίων και των ενδοιασμών τους (Κόκκος, 2008:84), των προσδοκιών, του επιπέδου ετοιμότητας τους, των τρόπων μάθησης, θα αποτελέσει τη βάση υλοποίησης αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Πατσός, 2015:37). Καθίσταται αναγκαία η διαμόρφωση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα οποία αφενός θα εμπλουτίζουν το γνωστικό υπόβαθρο τους σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφετέρου θα παρέχουν και την ευκαιρία για κατάρτιση στον τρόπο πρακτικής αποτελεσματικής εφαρμογής της στη σχολική τάξη (Moosa & Shareefa, 2019).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι δυνατόν να συμβάλλει στη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή (Σπανός, 2010:21 ·Masari, 2013: 481-485), να υπακούει στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Νικολακάκη, 2003:5-19) και να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προς την επίτευξη κοινού στόχου (Chien, 2015), αναθεώρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και θέματα διδασκαλίας και μάθησης και εν γένει βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Σοφού & Διερωνίτου, 2015: 67). Επιπλέον, με την έρευνα δράσης η ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως ερευνητές της διδασκαλίας και μάθησης, συντελούν στην ενίσχυση της

ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της συνεχούς και ενδεδειγμένης διερεύνησης, αναθεώρησης και ανανέωσης του έργου τους (Κάτσεων, Νομικού & Φλογαίτη, 2010: 2-3). Επιπροσθέτως, σκόπιμη θα ήταν και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας καθώς αποτελεί ένα ευέλικτο και καινοτόμο μοντέλο αποτελεσματικής μάθησης (Νικολακάκη & Κουτσούμπα, 2013: 19-31 · Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005:276-285).

Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να αποτελεί κοινότητα μάθησης και πρακτικής, με τους εκπαιδευτικούς να έχουν αναπτύξει αμοιβαία συνεργασία, σχέσεις εμπιστοσύνης, επικοινωνιακές δεξιότητες και υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Αρβανίτη, 2013: 11- 13). Προτείνεται η δημιουργία δικτύου ή ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης για την ενίσχυση της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στις σχολικές μονάδες μπορεί να δημιουργηθούν ηλεκτρονικές κοινότητες και να αναπτυχθούν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ σχολείων της χώρας μας αλλά του εξωτερικού και πανεπιστημιακά ιδρύματα. Αυτή η καινοτομία και ευέλικτη μορφή επικοινωνίας, συνεργασίας και επιμόρφωσης παρέχει τη δυνατότητα για ενίσχυση της επικοινωνίας, ανταλλαγή απόψεων, διατύπωση προβληματισμών και αλληλοϋποστήριξη μέσω του εικονικού χώρου τηλεδιάσκεψης ή της ειδικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας ανταλλαγής μηνυμάτων (forum) (Βουλγαρίδου & Χατζηγιαννάκης, 2013: 91-104). Η δικτύωση μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων προσφέρει έναν καινοτόμο και ευέλικτο χώρο δημόσιας ασύγχρονης συζήτησης και διαμοιρασμού εκπαιδευτικού υλικού (σχέδια μαθημάτων, φύλλα εργασίας, δραστηριότητες, τεχνικές διδασκαλίας) για την ενίσχυση των γνώσεων (Γλέζου & Δημητριάδου, 2010:1665-1677) και διαμόρφωσης πρακτικών συμμετοχικής-συνεργατικής έρευνας (Elliott 2005 · Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2014) σε θέματα διαφοροποίησης και κατάλληλων πρακτικών. Η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης παρέχει τις ευκαιρίες για την αύξηση του διαλόγου, της ανταλλαγής πληροφοριών και της συνεργασίας πέραν των εθνικών συνόρων (Blair, 2005· US Department of Education, 2012). Με αυτές τις μορφές επικοινωνίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μειώνεται το αίσθημα απομόνωσης και ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις στην ευρύτερη σχολική κοινότητα σε κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργατικότητας και κριτικού αναστοχασμού όσον αφορά θέματα καθημερινής διδακτικής πρακτικής.

Ακόμη, η παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών προτείνεται ως μια μορφή επιμόρφωσης η οποία θα μπορούσε να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν, κι εκείνοι να σχεδιάσουν και να διεξάγουν τη διδασκαλία τους στη βάση της διαφοροποίησης. Έμπειροι εκπαιδευτικοί, στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, μπορούν να

αποτελέσουν το πρότυπο για όσους επιθυμούν να διδάξουν στη βάση της διαφοροποίησης και έχουν ανάγκη από υποστήριξη σε επίπεδο σχεδιασμού, στρατηγικών, τεχνικών και μέσων. Ερευνητικά, άλλωστε, φαίνεται ότι δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν και να επιλύσουν σε ομάδα εργασίας απορίες και προβληματισμούς όσον αφορά το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Marks & Louis, 1999· Evans, 2012). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνει το γεγονός ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ συνάδελφο να διδάσκει και δεν τους έχει παρατηρήσει αντίστοιχα κάποιος άλλος συνάδελφος ενώ διδάσκουν (Σακελλαρίου & Μήτση, 2019). Ωστόσο η παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς μέσω του στοχασμού και αναστοχασμού, της ετερό-αξιολόγησης και αυτο-αξιολόγησης αλλά και της ενδοσκόπησης ο εκπαιδευτικός δύναται αφενός να αναλάβει καινοτόμα προγράμματα και τεχνικές περιορίζοντας τις ανασφάλειες του και αφετέρου να βελτιώσει τις πρακτικές του (Lotter et al., 2016:4).

Επιπλέον, σε πολλές μελέτες φαίνεται ότι η διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί ζήτημα κεντρικής σημασίας για την πολιτική της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (El-Khawas, 2013). Σε προπτυχιακό ακόμα επίπεδο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασκούνται σε συνεργατικές διεργασίες και τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα να προάγουν το διαμοιρασμό της ειδικής γνώσης, την κατανόηση και τη μοντελοποίηση της συνεργασίας, την ανοιχτή συζήτηση πεποιθήσεων, γνώσεων, αξιών και στάσεων (Portelance et al., 2016). Προτείνεται, λοιπόν, η εισαγωγή αυτόνομου ακαδημαϊκού μαθήματος στα Πανεπιστημιακά Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας, για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στο οποίο μέσω της θεωρητικής πλαισίωσης και εργαστηριακών μαθημάτων θα αποκομίζουν οι μελλοντικοί παιδαγωγοί θεωρητική και εμπειρική γνώση για το αντικείμενο, συμβάλλοντας καθοριστικά στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα όσον αφορά ότι τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε αρχικό στάδιο και δεν είναι ευρέως διαδεδομένη στο εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς ως θεωρητικό αντικείμενο διδάσκεται σε περιορισμένα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (Θεσσαλονίκη, Αθήνα, Βόλος) και Τμήματα Παιδαγωγικού χαρακτήρα και κυρίως ειδικής αγωγής, από εξειδικευμένους στο χώρο καθηγητές με τη μορφή εισαγωγικού μαθήματος στο πλαίσιο διδασκαλίας κάποιου άλλου διδακτικού αντικειμένου (Βασιλειάδου, 2017). Κρίνεται, ακόμη, σκόπιμο να επισημανθεί ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων εκπαίδευσης σε θέματα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών. Είναι, ωστόσο,

αναγκαίο να οργανωθούν έτσι τα Τμήματα Παιδαγωγικού χαρακτήρα, ώστε να διαμορφωθούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών προς μια κατεύθυνση όπου άρτια προετοιμασμένοι να εφαρμόζουν στην πράξη όσα διδάχθηκαν στις προπτυχιακές τους σπουδές.

Είναι γεγονός ότι η βελτίωση της ποιότητας θα επιτευχθεί μέσω της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων στην πειραματική διαδικασία (Σακελλαρίου, 2002) καθώς η αλλαγή προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης είναι μια «πολλαπλή και πολύπλοκη εργασία που φτάνει στις βαθιές δομές της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την παραγωγή διαφόρων πολιτικών, πρακτικών και των πολιτισμών» προκειμένου να αναπτυχθεί μια φιλοσοφία εκπαίδευσης προσανατολισμένη στη μοναδικότητα των μαθητών (Slee , 2011).

9.7 Προτάσεις για Μελλοντική έρευνα

Με τη μέχρι τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε ότι η βιβλιογραφία που αφορά την έρευνα για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης είναι αποσπασματική και ελλιπής. Υπάρχει ανάγκη, κατά την άποψή μας, για πιο συστηματική και εστιασμένη μελέτη στο προς εξέταση θέμα της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης για την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη ανέδειξε την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης σε σχέση με την ποιότητα της εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική ηλικία, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων τους αλλά και μέσα από καταγραφές συστηματικής παρατήρησης των διδασκαλιών. Δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος και η εγκυρότητα των εξαγόμενων αποτελεσμάτων διασφαλίζεται κυρίως από πειραματικές μελέτες (Φλουρής, 1995), θα είχε ενδιαφέρον για μελλοντική έρευνα η ανάδειξη της αποτελεσματικότητας της παρούσας πειραματικής πειραματική εφαρμογής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης προκειμένου να εντοπιστούν σημεία σύγκλισης ή κοινές παραδοχές, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται στην συλλογή δεδομένων μόνο από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εξαιρετικά εποικοδομητική θα ήταν, ακόμη, η συγκριτική ερευνητική μελέτη των αποτελεσμάτων εφαρμογής των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και η επίδραση στην ποιότητα της

εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Όπως, επίσης, επιστημονικά θα ενδιέφερε η συγκριτική μελέτη της παραπάνω πειραματικής πειραματική εφαρμογής σε σχέση με εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού. Ο Blaiklock (2010), υποστηρίζει ότι οι συγκριτικές μελέτες συμβάλλουν στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της δυνατότητας ανταλλαγής ιδεών και απόψεων σε συνεργατικό πλαίσιο.

Ενδιαφέρον θα είχε και η διερεύνηση των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων για το κατά πόσο καλύπτεται διδακτικά το πεδίο των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Τελειώνοντας και στην περίπτωση αυτή θα απέφερε σημαντικά οφέλη η σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν από την έρευνα, σε διεθνές επίπεδο, σχετικά με τη διδασκαλία, του υπό διαπραγμάτευση στην παρούσα διατριβή θέματος, σε άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης Ι. (2013). Προϋποθέσεις και προοπτικές της επιτυχούς πειραματικής και κοινωνικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες στο ελληνικό γενικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, 15-18.
- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία. Διαθέσιμο στο: <http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/ekth2014-15.pdf>
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Πειραματική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην προσχολική ηλικία: Μια ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αλεξίου, Ε. (2013). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμη στο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/1180/1/M.E.%20-%20CE%91%CE%9B%CE%95%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf>
- Αλμπάνη, Κ. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διαπολιτισμικές τάξεις. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1226>
- Αναργύρου, Α., & Παπαδοπούλου, Κ. (2017). Η Ποιότητα των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νότιου Τομέα Αθηνών και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 109-122.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Η Αξιολόγηση βάσει φακέλου [πανεπιστημιακές σημειώσεις]* Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57, 5-30.
- Αντωνίου, Α.Σ. & Ξυπολιτά, Ε. (2012). Προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης σε χαρισματικούς μαθητές. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «*Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*», 11-13 Μαΐου 2012.
- Αποστόλου, Π. (2011). *Μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της δυσλεξίας*. Διδακτορική Διατριβή. (No. GRI-2011-7632). Aristotle University of Thessaloniki. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29866#page/1/mode/2up>
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά του ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνή Εμπειρία* (Τόμ. Β, 539-551). Αθήνα: Διάδραση.

- Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός, διαπολιτισμικότητα και μετασχηματιστική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι". *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 90-123
- Αρβανίτη, Ε., & Σακελλαρίου Μ. (2014). Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών νηπιαγωγών: Μια συγκριτική διερεύνηση. *Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών. 60-76 Ανακτήθηκε από: http://eriand-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/diapolitismikothta_all.pdf
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική πειραματική εφαρμογή στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/ντρια. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1 -2/2013, 125-140. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11728/7466>
- Αργυρίου, Α. Γιωτοπούλου, Γ. & Παππά, Α.Μ. (2016). Χαραismaticοί μαθητές και εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016, 161-171. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.947>
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αργυρόπουλος, Β. (2018). *Θεωρητικό πλαίσιο και Αποσαφήνιση της έννοιας Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Επιστημονική Ημερίδα με θέμα: «Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία και μάθηση: Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αργυροπούλου, Α. (2018). *Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στα γλωσσικά μαθήματα του γυμνασίου: από τη θεωρία στη πράξη* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής). Διαθέσιμη στο: <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/43452>
- Ασημάκη, Α., Σακκούλης, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2016). Αναζητώντας παιδαγωγικές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(67).
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ασκούνη, Ν. (2013). Το σχολείο την εποχή της κρίσης: Εκδημοκρατισμός και κρίση στην ελληνική εκπαίδευση. *Ενθέματα*. Διαθέσιμο στο: <https://enthemata.wordpress.com/2013/12/22/nelli-askoyni/>
- Ασπιώτη, Ε. (2012). Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμη στο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7399/1/%CE%9C.%CE%95.%20-%20%CE%91%CE%A3%CE%A0%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%97%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf>
- Asimaki, A., Sakkoulis, D. & Vergidis, D. (2016). Searching for pedagogical practices for success at school for “all” the students: a sociological approach (in Greek)}. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών Social Science Tribune*, (17), 53-80
- Ατσαλίνου, Π. (2019). *Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Συγκριτική μελέτη μεταξύ εκπαιδευτικών πολυθέσιων και ολιγοθέσιων σχολείων*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Αυγητίδου, Σ., Καραγιώργου, Ι., Αλεξίου, Β. & Καλνταρίδου, Δ.(2016). Η παιδαγωγική του παιχνιδιού: πεποιθήσεις και πρακτικές στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παππαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής και Πειραματικής Έρευνας*. Τόμος Β. Αθήνα: Διάδραση
- Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Ανδρούσου, Α., Κακανά, Δ., Τσάφος, Β., & Κουσαξίδης, Κ.(2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (1), 172-185.
- Αυγητίδου, Σ. & Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β., (2016). *Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: Νοηματοδότηση και παιχνίδι στο Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαΐτση, Γ. Μ. (2018). *Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τις δυνατότητες αξιοποίησης του παιχνιδιού στη διδακτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής* , τ. 1/2015.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση. Πρακτικά *Παγκύπριου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία. Κύπρος.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2016). Η αποτυχία στο σχεδιασμό είναι η σχεδιασμός της αποτυχίας: Πέντε βασικοί άξονες σχεδιασμού και εφαρμογής αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παρουσίαση στο *3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. 23-24 Απριλίου 2016
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Βάμβουκας, Μ. Ι., & Κανάκης, Ι. Ν. (1997). Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Ο-Α μέσα διδασκαλίας και μάθησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 25.
- Βαρσαμίδου, Α., Ρέσ, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Πρακτικά από το 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.
- Βασιλάκη, Β. (2018). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την Ενταξιακή Εκπαίδευση-Απόψεις εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Βασιλειάδου, Χ. (2017). *Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Βασιλείου, Θ., & Σταματάκης, Ν. (1992). *Λεξικό επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg
- Βασιλούδης, Ι. (2014). *Στάσεις που προάγουν την υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών: συγχρονική μελέτη σε μαθητές της 5ης και 6ης Δημοτικού και σε μαθητές λυκείου στην Ελλάδα (Διδακτορική Διατριβή)* Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Βασιλούδης, Ι. (2019). Διερεύνηση Ατομικών Χαρακτηριστικών Μαθητών σε Σχέση με τη Σχολική τους Επίδοση. *Επιστήμες Αγωγής*, (1), 120-133.
- Barnes, J. (2001). Η αξιολόγηση των υπηρεσιών παροχής φροντίδας και αγωγής με τη χρήση μεθόδων παρατήρησης. Στο Κ. Πετρογιάννης και EC Melhuish (επιμ.), *Προσχολική*

- ηλικία: *Φροντίδα–Αγωγή–Ανάπτυξη Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (σ. σ. 395-446). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βαστάκη, Μ. Σ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 121-135.
- Βελλοπούλου, Α. (2011). *Η μετάβαση από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στην εφαρμογή του. Το παράδειγμα του διδακτικού αντικειμένου «Υλη και ιδιότητες της ύλης»*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών Πάτρα
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους*. Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών
- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Θ. Καραλής, (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, 15 – 66. Τομ. Γ΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της πειραματικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.
- Βερτσέτης, Α. Β. (2003) *Διδακτική τ. Α΄. Γενική Διδακτική*. Ε΄ Έκδοση. Αθήνα: Αθανασόπουλος Σ., Παπαδαμής Σ.
- Βιγγόπουλος, Η. (1982). *Εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Βιταντζάκης, Ν. (2006). *Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks
- Βιταντζάκης, Ν. Β. (2012). Αναζητώντας τους προσανατολισμούς της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Ένα οδοιπορικό από την Τριτοβάθμια έως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Τριλιανός, Α., Κουτρομάνος, Γ., Αλεξόπουλος, Ν.(Επιμ.). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*, 401-412.
- Βιτσιλάκη, Σορωνιάτη Χρ. (2007). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών μαθητή-Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Bloom B.S. & Krathwohl D.R. (1999). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων: Γνωστικός τομέας* (μτφ: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού). Αθήνα: Κώδικας
- Βουλγαρίδου, Ι., & Χατζηγιαννάκης, Κ. (2013). Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης και Κατευθύνσεις για τη Βιωσιμότητά τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Το Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. «Μεθοδολογίες Μάθησης»*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 91-104). Αθήνα.
- Βρεττός, Γ & Καψάλης, Α. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Ε΄ έκδοση. Αθήνα: Διάδραση,
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ., Γ. Σκαρβέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Γερμανός, Δ. (2000). Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο Τσουκαλά, Κ. (Επιμ.), *Αρχιτεκτονική, παιδί και αγωγή* (σ. 157-200). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός, Δ. (2005α). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών. Στο Δ. Γερμανός, Ε. Παναγιωτίδου, Κ. Μπίκος, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ. Μπότσογλου (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία»*, ΟΜΕΠ και ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ (σ. 40-51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (2005β). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του χώρου και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 45, 74-80.

- Γερμανός, Δ. (2009). Η αλλαγή στο ελληνικό σχολείο: Χώρος και πειραματική διαδικασία. Πιλοτικές παρεμβάσεις σε 65 σχολεία στην Ελλάδα και την Κύπρο, 1996-2008. Ανακοίνωση στο forum «Μιλάμε για Παιδεία», Αθήνα
- Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στο χώρο για το παιδί (No. IKEECONF-2015-152). Aristotle University of Thessaloniki. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ) (2014). Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: *Ανα-στοχασμοί της Παιδικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.
- Γερμανός Δ. (2018). Δημιουργώντας τον χώρο του παιδιού στο σχολείο: η προσέγγιση από την πλευρά του χρήστη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού*, 1, 40-59.
- Γεωργίου, Σ. (2009) Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούσης, Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τον Φάκελο Υλικού*. Αθήνα: Δελφοί.
- Γιαβρίμης, Π. (2010). *Ζητήματα Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Γιώτη, Α. (2011). Επιστημολογικές αντιλήψεις για τη μάθηση και τα κίνητρα σε μία υπόθεση εφαρμοζόμενης πολιτικής δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στα *Πρακτικά της Ημερίδας Επανεξέτασης του ΜΠΣ: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»*, Αθήνα, 21-22 Ιουνίου 2011.
- Γκανέτσου, Χ. & Ρέππα, Γ. (2007). Το πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην διαπολιτισμική αγωγή. Μια εμπειρική έρευνα. Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2007/eisigiseis/ganetsourepa.php>.
- Γκέσιου, Γ. (2019). *Η παιδαγωγική αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου σε τόπους μάθησης και παιχνιδιού μέσω συμμετοχικών προσεγγίσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκέσιου Γ., Δαρδανού Μ., Σακελλαρίου Μ. (2018). Μια συγκριτική διερεύνηση των απόψεων μελλοντικών επαγγελματιών νηπιαγωγών, στην Ελλάδα και την Νορβηγία, σχετικά με την μάθηση και το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους, στα Πρακτικά του Διεπιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης», 19-21 Μαΐου 2017, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., (2015). Η Διεύρυνση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Στο Γουργιώτου Ε. & Ουγγρίνης Κ. *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.
- Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., (2016). Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης. Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: *Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- 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.

- Γόγολα, Α. (2017). *Το δημοκρατικό έλλειμμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό οργανισμό*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.
- Γουργιώτου Ε. & Ουγγρίνης Κ. (2015), *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.
- Γουρίδου, Ε. (2015). *Ποιες είναι οι σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους γονείς και τους μαθητές*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Γραϊκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού Στο InZ . Papanoum & M. Liakopoulou (Eds.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης [Supporting teachers' professional development. Training manual] (pp 61-76). Athens: European Union (European Social Found) –Aristotle University of Thessaloniki.
- Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Christensen, L. B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* (8η έκδ.) (επιμ. Μ.Ντάβου) (μτφρ. Α.Γιαννακουλόπουλος, & Ν. Παπασταύρου). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Πειραματικής Έρευνας*. Μτφρ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Copple, C., & Bredekamp, S., (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Επιμέλεια: Ντολιοπούλου, Αθήνα: Πεδίο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Cummins, J. (2003). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Ελένη Σκούρτου, Επίμ., Σουζάνα Αργύρη,Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixido, M.(1998β). Writing and Reading: Aids for the teaching and the learning of the written word in children between the ages of three and eight, (The original Greek title is, “Γραφή και Ανάγνωση: Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών”), Τ. Varnava – Skoura (Ed.), Volume 2. Athens: O.E.Δ.B.
- Δαλακούρα, Π. (2015). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των γονέων-Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg. ISBN13 9789600106732
- Δανασσίς-Αφεντάκης, Α. (2015). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. (Τόμος Α& Β). Αθήνα: Γρηγόρης
- Δαρβούδης, Α. (2010). *Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή ΠΤΕΑ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Δάρρα, Μ. (2005). *Εννοιολογικές θεωρήσεις, ιδεολογικό πλαίσιο και θεσμικές προσεγγίσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση. Μια συγκριτική μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ Αθήνας. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21239>
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2009). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Δενδρινού, Β. & Καραβά, Ε. (επιμ.) (2013). *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση της Γλωσσομάθειας. <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide.html>
- Δημητριάδου, Α. (2012). Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Σεμινάριο).Θεματική ενότητα: *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις με ανομοιογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά*. Online. www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4
- Δημητριάδου, Α. (2013). *Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας και ενδυνάμωσης των μαθητών σε μικτές τάξεις*. (Σεμινάριο: Δράση: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της πειραματικής κοινότητας. Υποδράση: Ενδοσχολική Επιμόρφωση. Online. http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/new/endosxolika
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της Διδασκαλίας στις Εκπαιδευτικές Προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητροπούλου, Π., (2013). Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλίππου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ.121-148.
- Δημοπούλου, Ν., & Κασιμάτη, Μ. Γ. (2019). Χαρακτηριστικά παιδιά και γονεϊκές αντιλήψεις. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 172-184.
- Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, (σελ. 33-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Διαμαντή, Π. Γ. (2015). *Κατ' οίκον εργασίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: ιστορική επισκόπηση και σύγχρονα δεδομένα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Δινάκη, Ε. (2019). *Παραδοσιακή και διαφοροποιημένη διδασκαλία: διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά*. Μεταπτυχιακή Διατριβή.Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1*, 172-185.
- Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο" άλλο": Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση και όχι Αφαίρεση Πολλαπλασιασμός και όχι Διαίρεση*. (σελ. 423-435). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Darling Hammond, L., (2015). *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Μια μεθοδολογική Πρόταση*. Επιστημονική Επιμέλεια-Εισαγωγή: Ε. Κουτσουβάνου, Μ. Σακελλαρίου, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης και αποτελεσματική διδασκαλία της κατανόησης κειμένου στην Α' Λυκείου σε τάξεις μικτής ετοιμότητας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. Διαθέσιμο στο : <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/39227>
- Ετεοκλέους, Ν., Παύλου, Β. & Τσολακίδης, Σ. (2012). Γραμματισμός και πολυτροπικότητα: μελέτη περίπτωσης για την αξιοποίηση του multimedia builder (mmb) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο. In Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki, P.

- Kambakis-Vougouklis (Eds.), *Selected papers of the 10th International Conference Of Greek Linguistics* (pp. 783-795). Komotini/Greece: Democritus University of Thrace.
- Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, Ε. (1995). *Οικογενειακό περιβάλλον και επίδοση στην Γλώσσα: μια εμπειρική προσέγγιση της «γονεϊκής επίδρασης» στη σχολική επίδοση των παιδιών του Δημοτικού*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω -Γιώργος Δάρδανος.
- Ευαγγέλου, Φ. (2017). Βασικές πτυχές της συνεργασίας του παιδαγωγού με την οικογένεια. «*Εκπ@ιδευτικός κύκλος*», τόμος 5, τεύχος 2, 179-269, ISSN: 2241-4576
- Ευθυμίουπουλος, Αχ. & Μυλωνάκου – Κεκέ, Ηρ. (2012). *Εθισμός στο διαδίκτυο και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Παρουσιάστηκε στο συνέδριο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές. Τόμος Α'. Αθήνα, Μάιος, 2012.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες για την Εκπαίδευση*. Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη. (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (2007). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. ISBN13 9789603439523
- Ευφραϊμίδου, Σ. (2014). *Συνεργασία και Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής μέσα σε διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L. & Travers, J. F. (2008). *Πειραματική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία-Αποτελεσματική Μάθηση*. (μτφ. Σόλμαν, Μ. & Καλύβα, Φ.), (επιμ. Λεονταρή, Α. & Συγκολλίτου, Ε.). Αθήνα: Gutenberg.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική πειραματική διοίκηση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*.
- Ζαμπέτα, Ε. & Ζμας, Α. (2018). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον: το δημοκρατικό σχολείο*. Πάτρα: ΕΑΠ. <https://study.eap.gr/mod/folder/view.php?id=2401>
- Ζεμπύλας, Μ. (2011). «Παραλογισμοί» κάτω από τον ήλιο: μεταμοντέρνα κατάσταση και εκπαίδευση στην επιστήμη. Στο: Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *Αναλυτικά προγράμματα: θεωρίες και εφαρμογές* (σσ. 417-439). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Στο Κατσαρού, Ε. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα β'. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Θεσσαλονίκη, www.diapolis.auth.gr.
- Ζησοπούλου, Ε. (2015). Ο χώρος ως εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής της Εκπαίδευσης*, 1, 56-77.
- Ζουμπουλάκης, Σ. (2006). Πρόλογος. Στο Ν. Ρολόνι, *Τα χαμένα παιδιά μας* (μτφ. Σκούρα, Ε.), (σελ. 11-25). Αθήνα: Πόλις

- Ζωγόπουλος, Ε. (2011). Ευρωπαϊκή Πειραματική Πολιτική και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά* Τόμ. 99-100, σσ. 52-66. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/periexomena.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ. & Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (Επιμ) *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Horf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας* (μτφρ. Βασιλική Δεληγιάννη-Κουιμτζή). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Howes, C., & Ponciano, L. (2006). Παιδική Μέριμνα. Στο J.L. Roopnarine και J.E. Johnson (επιμ.). *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική*. (Επιμέλεια – Εισαγωγή: Κουτσουβάνου, Ε. και Χρυσοφίδης, Κ.) (σ.σ103130). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παρόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ιωακειμίδου, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ιωακειμίδου, Β. & Λιοναράκης, Α. (2017α). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *Ανοικτή Εκπαίδευση, Open Education: The Journal for Open and Distance Education Technology*, Τόμ. 13 (2), 124-139. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/15541>.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Καδιανάκη, Μ. (2008). *Αποτελεσματική Διδασκαλία-Επικοινωνιακό Πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Κακαλοπούλου, Γ., Σπύρτου, Α. & Καριώτογλου, Π. (2012). Η συνεργατική μέθοδος Jigsaw: μια μελέτη περίπτωσης σε φοιτητές/τριες. *Παιδαγωγικού Τμήματος στη γνωστική περιοχή των ηχητικών φαινομένων. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, 94-112.
- Κακανά, Δ. Μ. (2011). Θεματικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση. Δημιουργικές δράσεις ή στερεότυπες επιλογές; Στο: Ν. Stellakis & Μ. Efstathiadou (Επιμ.), *Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρωτοσχολική ηλικία*. Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου της OMEP 2011. Ανακτήθηκε από <http://www.omep.com.cy/>
- Κακανά, Δ. & Καζέλα, Κ. (2003). Πειραματικές δραστηριότητες των φυσικών επιστημών μέσω της εργασίας σε ομάδες: η περίπτωση του μαγνητισμού. *Ερευνώντας τον κόσμο τον παιδιού. Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.*, 5, 27-39.
- Κακανά, Δ. Μ., Μπότσογλου, Κ., Χατζοπούλου, Κ., & Καβαλάρη, Π. (2007). Από την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος στην αναδιοργάνωσή του: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, ΠΑ Στραβάκου, και ΚΔ Χατζηδήμου (επιμ). *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Ελληνική παιδαγωγική και πειραματική έρευνα*, 25.
- Κακανά, Δ. Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκη, Ν., & Καβαλάρη, Ε. (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη ΑΕ.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1990). Επικοινωνίας θεωρία. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 4, 2035-2038.

- Καλδή, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου Project. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (391-417). Αθήνα: Πεδίο.
- Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ., (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης. ISBN 978-960-333-971-7
- Καλλιακμάνη, Α., Μπότση, Κ. & Ζμπάνιος, Δ. (2017). Δείκτης νοημοσύνης, κίνητρα, στρατηγικές μάθησης και σχολικές επιδόσεις μαθητών Γυμνασίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 304-314.
- Καμπεζά Μ. (2015). Πειραματική Διαδικασία και Μάθηση στο Νηπιαγωγείο. Ενότητα 6: Η σημασία των ερωτήσεων στην πειραματική διαδικασία, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Έκδοση 1.0, Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα ΙΙΙ, Πανεπιστήμιο Πατρών <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1572/index.php?vis=5767>.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2007) Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, «*Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*», Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία, σσ. 21-33.
- Κανέλλη, Μ. (2019). *Απόψεις δασκάλων πρωτοβάθμιου σχολείου για εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν τη συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Κανιούρα, Σ. (2018). *Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο τους στο παιχνίδι κατά την πειραματική διαδικασία*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων μέσω της διαδικτυακής πύλης Heal-Link
- Καπαχτσή, Β. (2011), *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μια αναπτυξιακή διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καππάτου, Α., 1999. *Γνωρίστε το Παιδί σας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μοντέρνοι Καιροί.
- Καραγιωργάκη, Ε. & Γιώτη, Λ. (2013). Μία Ιστοεξερεύνηση (webquest) στη γλώσσα της Β' τάξης Δημοτικού Σχολείου με θέμα: «Παλιά επαγγέλματα». Στο *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος 21-13 Ιουνίου 2013 .
- Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., & Παπαλόη, Ε. (2012). Αποτελεσματικότητα πειραματικής μονάδας και Διοίκηση μέσω Έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Πειραματικής Πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο*, 111-130.
- Καραμπέτσου, Σ. (2017). *Η συμβολή των διευθυντών στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση: οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του Νομού Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20951>
- Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Καρέλου, Μ. Α. (2016). *Από τις ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις κανονικότητες (μοτίβα), σε ιδέες για το σχεδιασμό ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών
- Καρυώτης, Θ. (2009). Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 67-74. *Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Κασιμάτη, Κ. (επιμ.) (2009). *Διδακτική Μεθοδολογία. Διδακτικά μοντέλα*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Κάσσαρη, Ε. (2016). *Διδακτικό Έργο και Μαθησιακά Αποτελέσματα: Απόψεις Εκπαιδευτικών*
- Κασσωτάκης Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις θεωρίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κατσαντώνη, Σ. (2016). *Οι ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις μετάβασης του νηπίου στο δημοτικό σχολείο: η πορεία κατάκτησης της σχολικής ωριμότητας*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι., ΥΠΑΙΘ
- Κατσαρού Ε., Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτση, Χ., Νομικού, Χ. και Φλογαίτη, Ε. (2010). Η συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.: «*Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*». Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Α.Α Λιβάνης
- Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κλημάνογλου, Σ. (2015). Η σημασία της επικοινωνίας και συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου *Νέος Παιδαγωγός*, Αθήνα, 3639-3647.
- Κλουβάτος, Κ. (2014). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία σε Ανομοιογενείς Τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο* (σ.σ. 1-27). Επιμορφωτικό Υλικό, Ενότητα Α', στο πλαίσιο της Δράσης "Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της πειραματικής κοινότητας". Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. ISBN 978-618-81071-7-5. Online.
- Κλώνου, Α. (2013). Το ελεύθερο παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και η συμβολή του σε γνωστικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/25702>
- Κόκκινος, Θ. (2014). *Η συνάντηση των εκπαιδευτικών με τους χαρισματικούς μαθητές: η περίπτωση του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής. Σχολή Φιλοσοφική Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κόκκινου, Γ. (2014). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την ανάπτυξη επιστημονικού εγγραμματοσμού σε μαθητές/τριες υψηλών ικανοτήτων μάθησης στο μάθημα των φυσικών επιστημών*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Πειραματική Πράξη*. Β' τόμος, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Κολοβός, Χ., Thoma, R. & Κολοβού, Μ. (2014). Επικοινωνία Δημοτικού Σχολείου – Οικογένειας. Τάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων της πόλης του Αγρινίου. Στο 5ο Διεθνές Συνέδριο *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα. Volume: II
- Κόνσολας, Μ.Ν. (2010). Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Μια προσέγγιση με βάση το φάκελο εργασιών του μαθητή (portfolio). Στο 10ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας, 15-17 Ιανουαρίου 2010, Θεσσαλονίκη
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Τεύχος*, 2, 37-45.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002) *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κούγιαλη, Γ. (1998). *Ψυχοκινητικές Δραστηριότητες για νήπια και προνήπια. Μία δραστηριότητα για κάθε μέρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Κούλη, Α. (2019). *Το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και η επίδρασή του στη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο καθώς και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του: Αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Κουλουμπαρίτη, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ.(Επιμ.). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος, τόμος Α*, 55-83.
- Κουλουμπαρίτη, Α., & Μουρατιάν, Ζ. (2004). *Σχέδια εργασίας στην τάξη και στην πράξη. Στόχο-, Τρόπος- Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Κούρου, Γ. (2017). Γονεϊκή εμπλοκή και διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ σχολείου-γονέων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 493-507. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1758>
- Κουτούβελα, Χ. (2015). *Από τη σχολική αποτελεσματικότητα στην ποιότητα της σχολικής ζωής: εμπειρική προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Εκπαίδευσης Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής. Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Πειραματικής πολιτικής*, Αθήνα: Επίκεντρο, σελ. 211-225.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008) *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: (έκδ. συγγρ.).
- Κουτσελίνη, Μ. (2013α). *Αναλυτικά Προγράμματα & Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2013β). Η έρευνα δράσης ως διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Στο Χ. Θεοφιλίδης & Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Πειραματική έρευνα: θεωρητικό υπόβαθρο και προσανατολισμός στην πράξη* (σσ. 183-192). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Κουτσελίνη, Μ. (2017). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας για Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Επιτυχία των Μαθητών: Εμπόδια και Προϋποθέσεις. Κεντρική Ομιλία στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DiDeSu Erasmus+ με θέμα «*Διαφοροποίηση Διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών/τριών*», 26-27 Μαΐου 2017, Λευκωσία, Κύπρος.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας* (τόμος Α'). Λευκωσία.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μ. (2018). «*Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής και αντιστάθμισης*». Στα Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «*Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση*», 27-28 Απριλίου 2018, Λευκωσία, Κύπρος ISBN 978-9963-2229-3-3
- Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουλουμπαρίτη Α., Χ., Ματσαγγούρας, Η., Γ. , (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή: Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Αγγελίδη, Π.Α. & Μαυροειδή,

- Γ.Γ (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Τόμος Α, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουτρούκα, Θ. (2017). *Σχολική αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: δυνατότητες και όρια* Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- 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.
- Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στην μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 51*, 121 – 139.
- Κωνσταντινόπουλος Σ., (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού: Εισαγωγή*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κωνσταντίνου, Γ. (2014). Η μέθοδος Jigsaw και η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της λογοτεχνίας. Μία πρόταση διδασκαλίας. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου «*Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*» Αθήνα, 22 και 23 Νοεμβρίου 2014.
- Κωνσταντίνου, Π. & Σταθάκης, Γ. (2016). Δημοτικοί Παιδικοί σταθμοί: Εκπαίδευση ή Φύλαξη. Απόψεις γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας από δώδεκα μηνών (12) μηνών έως πέντε (5) ετών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 490-505.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015^α). «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την οπτική του παιδαγωγικού περιεχομένου, της εφαρμογής και της αμφισβήτησης*», Στο συλλογικό τόμο *Περιβάλλον-Γεωγραφία-Εκπαίδευση* (επιμ Νικολάου, Γ.-Κώτσης Κ.). Αθήνα: Πεδίο
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015^β). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ.(1999). Πρόλογος των Επιμελητών της Έκδοσης. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.) *Σχολικά αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ.11-18). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kazuko Kamii, C. & De Clark, G. (2003). *Τα παιδιά ξαναεφευρίσκουν την αριθμητική- Προεκτάσεις και εφαρμογές της θεωρίας του Piaget*. Αθήνα: Πατάκης.
- Kingore, B., (2010). *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Λάζαρη, Ιφιγένεια. (2019). Απόψεις γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας και παιδαγωγικού προσωπικού Παιδικών Σταθμών, σχετικά με την συνεργασία τους. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

- Λεονταρή, Α. (1998). Η Αυτοαντίληψη των Παιδιών Προεφηβικής Ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 108, 61-68
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. *Στο Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 36-60.
- Lienhardt, G. (1993). (Επιμ Τσαούσης, Δ. Γ.). *Κοινωνική Ανθρωπολογία και Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαβίδου, Α. Β. (2019). *Η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μαθησιακή επίδοση των παιδιών νηπιαγωγείου* Διδακτορική Διατριβή. (No. GRI-2019-26073). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Μαγαλιού, Μ., & Περακάκη, Ε. (2018). Συνεργασία σχολείων-χώρων πολιτισμικής αναφοράς: Μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(1), 96-116.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2003). Δημιουργική σκέψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. ISBN139789604063178
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μάγος, Κ. (2013). *Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. (Επιμ. Χρήστος Γκόβαρης) Αθήνα: Gutenberg.
- Μάγος, Κ., & Πρέντζα, Ε. (2009). Απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς μαθητές τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 73-89.
- Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2005). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Στο Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι, 8-13
- Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη. Παρουσιάστηκε στο συνέδριο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Τόμος Α'. Αθήνα, Μάιος, 2012.
- Μαμασίδου, Ε. (2016-2017). Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση των Παιδιών Προσφύγων. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Μάνεσης, Ν. (2017). Κοινωνικά διαφοροποιημένες γονεϊκές προσδοκίες και αναπαραστάσεις για τις ελλείψεις και δυσλειτουργίες του σχολείου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57).
- Μανιώτη, Μ. (2019). Η Συνεισφορά των Γονέων στη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019 (1), 57-70
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.
- Μαντζανίδου, Σ. (2009). Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο Συνέδριο Φοιτητών του Τομέα Παιδαγωγικής με θέμα: «*Νέες Φωνές*». Θεσσαλονίκη, 9-10 Οκτωβρίου 2009, Κέντρο Ιστορίας Δήμου Θεσσαλονίκης
- Μάντζιου, Τ., & Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η Ποιότητα των κέντρων προσχολικής αγωγής και η υποβολή ερωτήσεων από παιδιά. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ)*, 2, 101-128.
- Μαρτίδου, Ρ. (2014). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων. *Πειραματική Επικαιρότητα*, τόμος Β, τεύχος 1, 16-26

- Μασούρου, Β. (2012). *Η Γονεϊκή Εμπλοκή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δάρδανος.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μαστακούρη, Κ. (2019). *Αντιλήψεις γονέων για την εμπλοκή τους στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μαυρικάκης, Ε. (2018). Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία: Διαχρονικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 28-45.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2010) *Γονείς παιδιών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θέσεις-Προτάσεις*. Αμύνταιο: Βιβλιοθήκη Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Μαύρου, Ε. (2018). Η χρήση της ερώτησης στη διδακτική πράξη. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Μανρουδί, Α. (2016). *Differentiated instruction for the teaching of English in the Greek state school*. Doctoral dissertation. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Σχολή Φιλοσοφική. Τομέας Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Θεσσαλονίκη
- Μελέτη, Ε., Κ, Α., Μπαλάσκα, Δ., & Χαντζούλη, Ε. (2019). Είναι οι μαθητές μας χαρισματικοί; Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χαρισματικότητα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 719-733.
- Μήλιου, Ο. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 56.
- Μηλίτση, Χ. (2017). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την ποιότητα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Μητακίδου, Χρ. & Δανηλίδου, Ε. (2007). Διδασκαλία και Μάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Απόψεις Εκπαιδευτικών. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.) *Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη/ Ξένη-Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*, Πρακτικά Συνεδρίου(σ.453-465). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μήτση Π. & Παπασπύρου Γ. (2018). Η ενίσχυση της αίσθησης της« ευθύνης »στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Οδηγίας. Ένα σενάριο διδασκαλίας. Στο 4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Πειραματικής Καινοτομίας, (12-14 Οκτωβρίου 2018), Λάρισα
- Μόρφη, Α. (2017). *Το προφίλ του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο: έρευνα*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ).
- Μόσχου, Ά. Μ. (2015). *Διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του «καλού» εκπαιδευτικού σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη Διαθέσιμη στο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/18579>

- Μουζέλης, Ν., Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ. & Φωτόπουλος, Ν. (2012). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ Μνημόνιο Εποχή*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Μουρατίδου, Β. (2018). *Ηγεσία και Στρατηγικός Σχεδιασμός για την αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας στο πλαίσιο λειτουργίας του Δημοκρατικού Σχολείου – Διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών των ΕΠΑ.Α. Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Μπακαλμπάση, Ε. Φωκάς, Ε., Δημητρίου, Ι. (2011), Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της πειραματικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 93-106.
- Μπαλακέρα, Κ. (2019). Συγκριτική μελέτη των παραδοσιακών και εναλλακτικών τεχνικών της αξιολόγησης του μαθητή. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα. Αξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μουρούσια Ο.Ε.
- Μπαμπάλης, Θ. (2009). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπάλης, Θ., Κουτούβελα, Χρ., Τσώλη, Κ., Αλεξόπουλος, Ν. & Σταύρου, Ν. (2012). Το κλίμα της σχολικής τάξης ως παράγοντας ποιότητας και αποτελεσματικότητας της πειραματικής διαδικασίας: Αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητή. Στα Πρακτικά *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Τόμος Β΄. Αθήνα, Μάιος, 2012.
- Μπανού, Μ. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπαρалоός, Γ., & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ «Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν–Παρόν–Μέλλον», 669-684.
- Μπεαζίδου, Ε., & Σπάθης, Α. (2019). Στάσεις των Εκπαιδευτικών προς τη Συνεργασία με τους Γονείς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(1), 87-105.
- Μπελικαΐδη, Ε. (2011). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: προσδιοριστικοί παράγοντες: ο ρόλος του διευθυντή*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Διαθέσιμη στο: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/42042>
- Μπέλλου, Ε. (2017). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Μεταπτυχιακή εργασία*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Διαθέσιμη στο <http://62.217.125.92/jspui/handle/123456789/28907>
- Μπέση, Μ., & Γρίβα, Ε. (2013). Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 12, 39-49. doi:http://dx.doi.org/10.12681/icw.18031
- Μπλούνα, Μ. (2011). *Σύνδεση σχολείου-οικογένειας: απόψεις γονέων μαθητών του δημοτικού για την αποτελεσματικότητα και την βελτίωση του σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο δημόσιο σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολής Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α.

- Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.), *Σχολείο και οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* (69 – 96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Μπότσα, Γ. (2008) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων*. Στο Παπούλια – Γιαννάτου, Ε. (Επιμ.) *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 8-22
- Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα Ασφάλεια και Παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα Gutenberg.
- Μπότσογλου, Κ., & Κακανά, Δ. Μ. (2015). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με την χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R), *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 4-14. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.10>
- Μπούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία μεγάλες προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2006) Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο Ματσαγούρας, Η. (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 325 -357.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013α) *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013β) Συνεκπαιδευτικές Κοινότητες: Αναγκαιότητα, Δημιουργία, Οργάνωση, Λειτουργία, Ανάπτυξη, Αποτελεσματικότητα. *Ηώς*, (3), 21- 48.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2015) Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Ζητήματα εφαρμογής. Προσκεκλημένη Ομιλία, Πρακτικά (Τόμος Α΄) 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*. Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε., 25 – 38.
- Μυλωνάκου–Κεκέ, Η. (2017). 5. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς/Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus: Commencing the research with teachers. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 84-113.
- McAfee O., Leong D., Bodrova E., (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*. Εισαγωγή-Επιστημονική επιμέλεια: Μ.Σακελλαρίου-Μ. Κόνσολας. Μετάφραση: Τ. Πλυτά. Αθήνα: Παπαζήση.
- Melachlan, C., Fleeer, M., & Edwards, S. (2017). *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή* (μτφρ.: Μ. Παπανδρέου). Αθήνα: Gutenberg. (2017).
- Νάκου, Ε. (2013). *Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: Η οπτική των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Νάτσια, Ε. (2018). *Απόψεις νηπιαγωγών για την ποιότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από : <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/29134>
- Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015) Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκετρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμφυτων και μη έμφυτων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 17, (σσ.49-54).

- Νεοφύτου, Α. & Βαλιαντή, Σ. (2016) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Η αθέατη "δύναμη" της ηγεσίας. Στο Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2016). *Πειραματική Διοίκηση και Ηγεσία*, Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση.
- Νικολακάκη, Ε., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 9 (1), 19-31 Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9807/9932>
- Νικοπούλου, Φ. (2018). *Απόψεις γονέων μειονοτικών μαθητών σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Η περίπτωση αλβανικής καταγωγής*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2008). *Η ανάπτυξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Εγχειρίδιο μελέτης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομίδης, Β., & Λιναρδάκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνιές δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΚΠΑ: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedri_o/A_tomos.pdf.
- Οικονομίδης, Α., Ντόντουλος, Β., & Τσιπούρας Σ. (2006). Κατ' οίκον εργασίες – Προετοιμασία επόμενης ημέρας και εμπεδωτική διδασκαλία σε Γλώσσα και Μαθηματικά στο ολοήμερο σχολείο. *Το σχολείο και το Σπίτι*, 480, 369-382.
- Οικονομίδου, Μ. (2016). *Μέτρηση, αξιολόγηση και βελτίωση ολικής ποιότητας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε Ευρωπαϊκό πλαίσιο: Η χρήση της εξισορροπημένης αξιολόγησης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/18745>
- ΟΟΣΑ (2018). *Executive Summary της Έκθεσης του ΟΟΣΑ για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από: www.socialpolicy.gr .
- Ξανθάκου, Γ. (1999) . *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ., & Καϊλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παπαδόσηφου, Μ., Ανδρεαδάκης, Ν. Καρνάρα, Ρ.,Σ., & Κοντάκος, Α. (2019). Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο International Conference of Organization and Management of Educational Units. Θεσσαλονίκη.
- Παπαλεοντίου-Λουκά, Ε.(2010). *Μεταγνώση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Θυμάρι
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 43-59.

- Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Απόψεις νηπιαγωγών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Παπαδοπούλου, Μ. Θ. (2014). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Προγράμματα Σπουδών-Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης. *Ηλεκτρονικό περιοδικό*, 30.
- Παπαδοπούλου, Α. & Σακελλαρίου, Μ. (2016). Αλληλεπίδραση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, αυτοαξιολόγηση και ελληνικό νηπιαγωγείο. Στο *3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching"*. Nicosia.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός
- Παπαναούμ, Ζ., Ν. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 77-94). Υ.ΠΑΙ.Θ: Θεσσαλονίκη.
- Παπανδρέου, Μ. (2017). Εισαγωγή. Στο: Μ. Παπανδρέου (Επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα, Προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας-Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπανικολάου, Ρ. (1998). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πανταζής, Σ., (2004). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι - αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου*. Αθήνα, Gutenberg.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική: Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Τ.Ε.Π.Α. του ΑΠΘ «*Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*» Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2012). *Μαθησιακές δυσκολίες και πειραματική πράξη (τι και γιατί)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος: Γράφημα
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες;. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (13-28). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου Σ., Χιδερίδου- Μανδαρή, Α. & Παπά, Μ.Δ., (2017). Δυσκολίες και προκλήσεις στην ανάπτυξη διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας . Στα Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DiDeSu Erasmus+ με θέμα «*Διαφοροποίηση Διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών/τριών*», 26-27 Μαΐου 2017, Λευκωσία, Κύπρος.
- Παπαδάκης, Σ., Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σελ. 276- 285). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαδοπούλου, Μ.Θ. (2014). Τεχνικές Προσέγγισης στη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας. Στο *Πρωταγωνιστές στις Αναπτυξιακές Διαταραχές*, 53-91, Επιμ. Αγαπητού, Π. & Οικονόμου, Κ. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Πρακτικών, Έκδοση ΠΔΕ Θεσσαλίας.

- Παπαδοπούλου, Μ.Θ.(2017). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Προγράμματα Σπουδών-Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης. *Πειραματική Επικαιρότητα*, τόμος Β, τεύχος 3, 30-46.
- Παπαδόπουλος, Α. (2017). Η προσωπικότητα του διευθυντή και η διαχείριση των σχέσεων στο σύλλογο διδασκόντων. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Πειραματική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες», Θεσσαλονίκη, τομ. Γ', σελ. 301-311
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω– Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(1), 47-59.
- Παρασκευόπουλος, Ι., 1987. *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμοι Ι & ΙΙ. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Παπασπύρου, Γ. , Μήτση, Ξ., Σαρρής, Μ. & Σακελλαρίου, Μ. (2018). «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση» και παρουσίαση εισήγησης με θέμα: «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενδυνάμωση του αισθήματος της «ευθύνης» στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και η προαγωγή της ενεργούς πολιτότητας μέσα από τη διδακτική πλαισίωση. Ερευνητική προσέγγιση.» Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση». Κύπρος: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. <http://3synkte.euc.ac.cy/>
- Πασιαρδή, Γ. & Σαββίδης, Γ. (2016). Ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης της σχολικής μονάδας. Στο Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2016). *Πειραματική Διοίκηση και Ηγεσία, Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων
- Πασιάς, Γ. (2012). *Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών*. Στα Πρακτικά, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Τόμος Β'. Αθήνα, Μάιος, 2012.
- Πατερέκα, Χ. (1986). Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron. *Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*. Robson, C.(2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*, 91-104
- Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, σσ. 36-51
- Παυλίδης, Π., (2006). Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 147, 99-127
- Πετρογιάννης , Κ. (2008). Η ψυχολογική αναπτυξιακή έρευνα στο πεδίο της προσχολικής αγωγής: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική εμπειρία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 140-154. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18216>
- Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2016). *Πειραματική Διοίκηση και Ηγεσία, Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Πηγιακή, Π. (2003). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πίος (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Διεθνές Συνέδριο για την *Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7.

- Πλατσίδου, Μ., & Ταρασιάδου, Α. (2015). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβάλωτης, Α. & Ευκλείδη. *Α Σχολείο και Οικογένεια*, τόμος 6, 193-216. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η συστημική προσέγγιση-κλειδί για έναν νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. *Μετάλογος, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*, 18.
- Πολυζώης, Γ.(2010). *Πεποιθήσεις των νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών σχετικά με τη χρήση της ιστορίας των φυσικών επιστημών (ΙΦΕ) στη διδασκαλία τους*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Πυργιωτάκης, Ι. [επιμ.] (2007). *Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Πυργιωτάκης, Γ. (Επιμ). (2015). *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πυργιωτάκης, Γ. (Επιμ). (2018). Το θέμα της αγωγής των παιδιών σε μια σύγχρονη κοινωνία. Στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «*Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*», Αθήνα, ISBN: 978-618-83517-5-2
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων
- Paradimitriou, S. T., & Sofos, A. (2019). Πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης «Ψηφιακός Γραμματισμός στα Οπτικοακουστικά Μέσα σε Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης»: Αποτελέσματα και Προτάσεις από την Πιλοτική Εφαρμογή. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Πειραματική Τεχνολογία*, 15(1), 73-91.
- Ραχανιώτη, Ε., Νασσιούδης, Χρ., Λαϊλόγλου, Α. & Ραδαρούλου, Σ. (2014). Η φυσική δραστηριότητα αγοριών και κοριτσιών προσχολικής ηλικίας. *Γυναίκα & Άθληση*, IX. 32-38
- Ρέιμον – Ριβιέ, Μ. (2004). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα:Καστανιώτη.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφινίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38.
- Ρέλλος, Ν. (2007). *Η διδασκαλία μέσα από θεώρηση των δομικών της στοιχείων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Ρέντζου, Κ. Β. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ρέντζου, Κ. (2015). Το Επίπεδο της Ποιότητας της Παρεχόμενης Αγωγής και Φροντίδας από Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4, 59-86. doi:<https://doi.org/10.12681/jret.8704>
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός και Οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρετάλη, Κ. & Χατζηνικίτα, Β. (2015). Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 65, 78-100. Ανακτήθηκε από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/viewFile/163/109>
- Ρόντος, Κ., Κατσάρης, Η., Ναγόπουλος, Ν., & Πανάγος, Ν. (2018). «Κοινωνικές ανισότητες και σχολική επίδοση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ποσοτική διερεύνηση

- στο νησί της Λέσβου». Στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση», 27-28 Απριλίου 2018, Λευκωσία, Κύπρος, ISBN 978-9963-2229-3-3
- Ρουσσάκη Χ. (2010). *Από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο. Διαθέσιμο στο <http://www.actionresearch.gr/el/system/files/Roussaki.pdf>*
- Papadosifou, M., Gkarnara, R., Kodakos, A., & Andreadakis, N. (2019), Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο International Conference of Organization and Management of Educational Units. Thessaloniki, Greece
- Robson, C.(2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Μτφρ. Βασιλικού Κ. & Νταλάκου Β. Π. Αθήνα: Gutenberg
- Σακελλαρίου, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002). Κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*. τεύχ. 1,154 Έκδοση του ΠΕΚ Τρίπολης
- Σακελλαρίου, Μ. (2005) 'Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα;'. Στο Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Σακελλαρίου, Μ. (2006α). Αυθεντική Αξιολόγηση και καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Περιφέρεια Δ/σης Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006β). Απόψεις παιδαγωγών και μελλοντικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αυθεντική αξιολόγηση και την καθημερινή πρακτική στο Νηπιαγωγείο: μια συγκριτική προσέγγιση., Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, σελ. 397-406.
- Σακελλαρίου, Μ. (2007). Αυθεντική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τευχ. 55, σελ. 110-115.
- Σακελλαρίου, Μ.,(2008). *Συνεργασία Νηπιαγωγείου και Οικογένειας: Θεωρία- Έρευνα- Διδακτικές Προτάσεις*, Έκδοση Συγγραφέως, Θεσσαλονίκη. ISBN 978-960-6700-25-5
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση. Μια μετανεωτερική πρόκληση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.). *Ηθική και εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012α). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 105-118). Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., Στράτη, Π. & Τζίμας, Π. (2016). Κατάλληλες Πρακτικές προς την επιτυχή έκβαση της μετάβασης από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον. Στο *3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching"*. Nicosia.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2018). «Διεθνείς πρακτικές ομαλής μετάβασης στην ελληνική δημόσια και ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση» Στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση», 27-28 Απριλίου 2018, Λευκωσία, Κύπρος, ISBN 978-9963-2229-3-3

- Σακελλαρίου, Μ., Βάσση, Χ., Τσιάρα, Ε. & Γκέσιου, Γ. (2016). Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. *Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.* Τεύχος 15, 48-62
- Σακελλαρίου, Μ. & Γκέσιου, Γ. (2015). Η διερεύνηση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Μία συγκριτική ερευνητική προσέγγιση μεταξύ δύο ευρωπαϊκών πόλεων, Νάουσα (Ελλάδα) και Innsbruck (Austria). Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο* (σελ. 227-253). Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα
- Σακελλαρίου, Μ., Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Α., (2010). (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική
- Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2014, Δεκέμβριος). Ο Ατομικός Φάκελος (Portfolio) παιδιών με μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη, ως εργαλείο αξιολόγησης για μια επιτυχημένη μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο. Πρακτικά Δ Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «*Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και παιδιατρικής*» (σσ. 45-51). Ελληνική Επιστημονική Εταιρία Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ. & Μήτση, Ξ., (2017). Διερεύνηση των Στάσεων και Πεποιθήσεων Υποψήφιων Εκπαιδευτικών Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης για την εφαρμοστική λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DiDeSu Erasmus+ με θέμα «*Διαφοροποίηση Διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών/τριών*», 26-27 Μαΐου 2017, Λευκωσία, Κύπρος.
- Σακελλαρίου, Μ., & Μήτση Π. (2018α). «Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη θεωρητική πλαισίωση και την πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας». Στο *11ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ* με θέμα: «*Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον*». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.
- Σακελλαρίου, Μ. & Μήτση, Ξ., (2018β). Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση. Μια ερευνητική πρόταση.» Στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «*Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση*», 27-28 Απριλίου 2018, Λευκωσία, Κύπρος ISBN 978-9963-2229-3-3
- Σακελλαρίου, Μ., & Μήτση, Π.. (2019α). «Σχέσεις συνεργασίας μεταξύ Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Εκπαιδευτικών ειδικότητας Φυσικής και Αισθητικής Αγωγής στο πλαίσιο της πειραματικής διαδικασίας στο Δημοτικό Σχολείο» Στο 1ο Διεπιστημονικό συνέδριο με θέμα: «*Αθλητισμός και Τέχνη: Επιστημονικός και Καλλιτεχνικός Διάλογος*». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (υπό δημοσίευση)
- Σακελλαρίου Μ., & Μήτση Π. (2019β). Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο 12° Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ με θέμα: «*Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, υποστηρίζοντας την έκφραση: Προκλήσεις και προοπτικές στη μάθηση και διδασκαλία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*», που διοργάνωσε η ΟΜΕΡ σε συνεργασία με το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα (υπό δημοσίευση)
- Σακελλαρίου, Μ. & Μήτση, Π. (2020). «Δημοκρατικό Σχολείο και Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση».

- Στα Πρακτικά του ΙΣΤ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Το σχολείο στη δημοκρατία. Η δημοκρατία στο σχολείο». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. (υπό δημοσίευση)
- Σακελλαρίου, Μ., Ρέντζου, Κ., & Σακκά, Μ. (2007). Κατανοώντας το πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Ποιότητα περιβάλλοντος τάξης και κοινωνική συμπεριφορά μέσα από την έρευνα-δράση. Στο συνέδριο «*Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», Ιωάννινα
- 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 «*Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*». Επιμέλεια Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ., Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, Αθήνα 2013, σσ 289-321, ISBN: 978-618-80640-1-0
- Σακελλαρίου, Μ, Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ.(2019). «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση». Στο Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής, «*Μετασηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 15-17 Μαΐου 2015, <http://earlychildhoodpedagogy.gr/symposia>
- Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαραφίδου, Κ. (2010). *Φάκελος Αξιολόγησης του Μαθητή (Πορτοφόλιο) στο νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε 18/02/2019 από [file:///C:/Users/User/Desktop/fakelosaxiolmathiti%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/fakelosaxiolmathiti%20(1).pdf)
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
- Σιμάτος, Α. (1995). *Τεχνολογία και εκπαίδευση, επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Σκορδούλης, Κ. (2015). *Επιστημονική Γνώση*. Αθήνα: Τόπος (Μοτίβο Εκδοτική).
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σουνόγλου, Μ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Η έννοια του πολίτη στο έργο του John Rawls: προτάσεις και προοπτικές στο νηπιαγωγείο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 495-502.
- Σπανός, Γ. Ι. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, τόμ. Β', Η Διδασκαλία του Πεζού Λογοτεχνήματος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπύρτου, Α & Ανδρέου, Χ. (2013) Η συνεργατική μέθοδος Jigsaw: μια διαπολιτισμική πρακτική για τα ηχητικά φαινόμενα στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*.
- Σπύρτου, Α., Ζουπίδης, Α. & Καριώτογλου, Π. (2011). Μελέτη της εφαρμοσιμότητας μιας διερευνητικής διδακτικής πειραματική εφαρμογής για την οργάνωση επισκέψεων σε χώρους τεχνοεπιστήμης. Στο Γ. Παπαγεωργίου, & Γ. Κουντουριώτης, (Επιμ.). *Αλληλεπιδράσεις Πειραματικής Έρευνας και Πράξης στις Φυσικές Επιστήμες*. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση (σσ. 525-532). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμο: <http://www.7sefepet.gr>.

- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jret.855>
- Σταμάτης Π.Ι. (2015). *Προσχολική και πρωτοσχολική παιδαγωγική. Επικοινωνιακές διαστάσεις της πειραματικής διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π. & Κρασπούλου, Α. (2012). Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: Διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης. Η Ελληνική περίπτωση*. Αθήνας: Διόνικος.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, Μια Εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Στράτη, Π. (2017). *Η συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Στύλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2015). Ρουμπρίκες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64).
- Συγκιρίδου, Ε. Π. (2010). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας* (No. GRI-2011-6270). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Συμεωνίδου, Σ. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη και εκπαίδευση νεομεταναστών-προσφύγων μαθητών με δυσκολίες μάθησης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Στο Μ. Σφυρόερα, *Διδακτική μεθοδολογία, εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002 – 2004*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/book26.pdf>
- Ταρατόρη, Ε. (2010). *Η μέθοδος project στη θεωρία και την πράξη*. Αφοί Κυριακίδη
- Τάντση, Α., (2012). *Αλβανοί μετανάστες στο ελληνικό σχολείο: στάσεις, εξέλιξη της διγλωσσίας και σχολικές επιδόσεις*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τατσιώκα, Μ. (2016). *Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>
- Τζιοβάρια, Χ., Καλδή, Στ. & Φιλιππάτου, Δ. (2017). Διαχείριση της ετερογένειας στη σχολική τάξη και διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Απόψεις εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DiDeSu Erasmus+ με θέμα «Διαφοροποίηση Διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών/τριών», 26-27 Μαΐου 2017, Λευκωσία, Κύπρος.

- Τζιώτα, Μ. (2019). *Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του χώρου σε προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα μάθησης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1999). Πειραματική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Τεύχος 98 – 99*, 183 – 198.
- Τουρτούρας, Χ. (2012β). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τριλιανός, Α. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση
- Τσακίρη, Θ. (2010). Δείκτες ποιότητας των υποδομών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών προσχολικής αγωγής που συντελούν στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου. Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές Δεξιότητες*. Θεσσαλονίκη: University Tudio Press.
- Τσαπακίδου, Α. (2014). Από το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.
- Τσαρούχας, Α. (2016). *Οι προσωπικές θεωρίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών για το ρόλο του μαθητή στη μάθηση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα - Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί – Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τσιάντης, Ι. , Δραγώνα, Θ. , και Λαμπίδη, Α. (1997). Αξιολόγηση της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας: Κλίμακα αξιολόγησης παροχής παιδικής μέριμνας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. *Ιατρική, 71(1)* , 62– 69
- Τσίνας, Ε., (2006). *Αυτοαξιολόγηση του μαθητή: Συγκριτική μελέτη απόψεων μαθητών, δασκάλων, γονιών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Τσιπλητάρης, Α.. (2012). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιφτισόγλου, Α. (2019). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ).- Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ. (Retrieved from: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007β). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Μελέτης Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΟΕΔΒ. (Retrieved from: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1947>
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1859/2/1859_%CE%9F%CE%94%CE%9

[7%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%9F%CE%A5.pdf](http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-pilotiki-efarmogi-tis-perigrafikis-aksiologisis)

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2017). Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-pilotiki-efarmogi-tis-perigrafikis-aksiologisis>
- Υφαντή Α.Α. & Βοζαΐτης Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, τόμος40, αρ. , σελ. 87-105.
- Υφαντή Α.Α. & Καραντζής Ι. (2007), Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δια βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, τόμος1, αρ. , σελ. 23-44.
- Υψηλάντης, Γ. & Μουτή, Α. (2015). Στρατηγικές Μάθησης. [Κεφάλαιο Συγγραμματος]. Στο Υψηλάντης, Γ., Μουτή, Α. 2015. *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: σtil και στρατηγικές μάθησης*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Κάλλιπος
- UNICEF (2014). Έκθεση: Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα. Οι Επιπτώσεις της Οικονομικής Κρίσης στα Παιδιά. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef. Retrieved October 27, 2015 from the World Wide Web: <https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2014/children-in-greece-2014.pdf>
- Φασούλης, Κ. (2010). *Η ποιότητα στον ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης. Οργανωτικές δομές, συστήματα διασφάλισης και πιστοποίησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φεσάκης, Γ. & Μαρουδή, Ε. (2007). Ζητήματα ποιότητας σε προγράμματα τηλεεκπαίδευσης μέσω διαδικτύου για τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στο Λιοναράκης, Α. (Ed.) *4th International Conference in Open and Distance Education: Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education* (Vol. A, σσ. 599-605). Αθήνα: Προπομπός.
- Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68).
- Φλουρής, Γ. Σ., (1989). *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής Γ., (2005α). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (2005β). Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το μέλλον. Στο Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής, (επιμ.), *Παιδαγωγικά Ανάλεκτα*. (σσ 487-516). Αθήνα: Ατραπός.
- Φλουρής, Γ. (2005γ). *Αναλυτικά προγράμματα για μία νέα εποχή στην εκπαίδευση* (7^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (2006α). Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Πειραματική Επιθεώρηση*, 7, 93-127.
- Φλουρής, Γ. (2006β). Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 125-153.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Α. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη ‘καλών πρακτικών’. Στο Γ. Φλουρής, Α. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Φλουρής, Γ. & Μαυρόπουλος, Α. (2012) Διδακτική Εφαρμογή της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια Ποιοτική Διδασκαλία-Μάθηση. Στο Α. Τριλιανός, κ.ά. (επιμ.) *Η*

- Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (356-368), Πανελλήνιο Συνέδριο, 11-13 Μαΐου 2012, Αθήνα, σ.σ. 356-368.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2007). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χαραλάμπους, (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Πειραματική Πολιτική. Παρελθόν, παρόν, μέλλον* (203-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής Γ. & Σπινθουράκη, Α. (2013). Η χρήση ενός «αρχιτεκτονικού μοντέλου» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας, στο Γ. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαϊλίδης, (επιμ.), *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας* (103-136). Αθήνα: Πεδίο.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 61-98). Αθήνα: Πεδίο.
- Φωτοπούλου, Α. (2017). *Οι εκπαιδευτικοί "μιλούν" για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ένταξη και ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Χαντζούλη, & Παπαδάτος (2016). Πρόγραμμα Κατανόησης/Παραγωγής Γραπτού Λόγου σε Τρίγλωσσους ευφυείς μαθητές της ε' και στ' δημοτικού στο Μόντρεαλ του Καναδά. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1417-1445
- Χατζηδήμου, Δ., & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη* (No. IKEEBOOK-2018-005). Διάδραση.
- Χατζησωτηρίου, Χ., (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφάντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. 1-14
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Νέο Σχολείο. Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://www.repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1875>
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. & Λαμπροπούλου, Α.
- Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142-156. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15208>
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Εργασία σε ομάδες*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρυσafίδης, Κ. (2006). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Woolfolk, A. (2007). *Πειραματική Ψυχολογία*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Ξενογλωσση

- Aas, M.& Brandmo, C. (2016). Revisiting Instructional and Transformational Leadership: The Contemporary Norwegian Context of School Leadership. *Journal of Educational Administration*, 54 (1), 92-110
- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms* (Doctoral dissertation. UC Berkeley).
- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T. & Gall, S (2013). “[The Longitudinal Association of Childhood School Engagement with Adult Educational and Occupational Achievement: Findings from an Australian National Study.](#)” *British Educational Research Journal*, vol. 40, no. 1, 2013, pp. 102–120., doi:10.1002/berj.3031.
- Abdul-Majied, S., Figaro-Henry, S., & Suepaul, N. (2018). A multiple case study of data use practice in eight early childhood centres in the Republic of Trinidad and Tobago. *Early Child Development and Care*, 188(9), 1287-1301.
- Abell, M.M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students’ perceptions of classroom instructional environments in the context of universal design for learning. *Learning Environments Research*, 14 (2), 171-185.
- Abercrombie, N., Hill, S. and Turner, B. S. (2000). *The Penguin Dictionary of Sociology*. Penguin Group: Penguin Books
- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten teachers’ beliefs toward developmentally appropriate practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65-74.
- Abu Taleb, T. F. (2013). Requirements of High-Quality Kindergarten Programs According to Jordanian Parents: An Exploratory Study, *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (4), 472-484. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2013.822953>
- Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2010). *Differentiation that really works: Strategies from real teachers for real classrooms (Grades 3–5)*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415.
- 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.
- Affholder, L. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms*. Unpublished Ed.D Thesis: University of Kansas.
- Ah-Teck, J. C., & Starr, K. (2013). Principals’ perceptions of “quality” in Mauritian schools using the Baldrige framework. *Journal of Educational Administration*.
- Ainsworth, J. W. (2002). Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces*, 81, 1, 117 – 152.
- Akhtar, S., Hussain, M., Afzal, M., & Gilani, S. A. (2019). The Impact of Teacher-Student Interaction on Student Motivation and Achievement. *European Academic Research* 7 (2).
- Alaçam, N., & Olgan, R. (2019). Pre-service early childhood teachers’ beliefs concerning parent involvement: the predictive impact of their general self-efficacy beliefs and perceived barriers. *Education 3-13*, 47(5), 555-569.
- Alavinia, P. and Sadeghi, T., 2013. The impact of differentiated task-based instruction via heeding learning styles on EFL learners’ feasible proficiency gains. 3L: Language, Linguistics and Literature. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 19, pp. 75–91.

- Alghamdi, A. A., & Ernest, J. M. (2019). Teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in Saudi Arabia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1), 8.
- Al-Hassan, S. M., Obeidat, O. M., & Lansford, J. E. (2010). Education reform and the quality of kindergartens in Jordan, *Early Child Development and Care*, 180 (9), 1203-1213. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430902907640>
- Ali, A., Aziz, Z. & Majzub, R. (2011). Teaching and Learning Reading Through Play. *World Applied Sciences Journal* (14), 15-20. Retrieved from <https://ukm.pure.elsevier.com/en/publications/teaching-and-learning-reading-through-play>
- Allan, Janet and Landaker, Christine. (2005). *Reading History: A Practical Guide to Improving Literacy*. Available online at <https://books.google.co.id>
- Allan, S. D., & Tomlinson, C. A. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Allodi, M. W. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5(3), 253-274.
- Altbach, P. (2010). Access Means Inequality. *International Higher Education*, Vol 61 (Fall). Ανακτήθηκε από: https://htmldbprod.bc.edu/pls/htmldb/f?p=2290:4:0::NO:RP,4:P0_CONTENT_ID:112020
- Altintas, E., & Ozdemir, A. S. (2012). The effect of teaching with the mathematics activity based on purdue model on critical thinking skills and mathematics problem solving attitudes of gifted and non-gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 853-857.
- Alves, C. D., & Coimbra, M. N. (2014). Teacher Training and the Development of First Language Reading Strategies. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1044-1049.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The Social Psychology of Creativity."* Westview Press.
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of Constructivism and Social Contractivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages (JSSLL)*, 1(1), 9-16.
- Anderson, A., Cristenson, S. & Lehr, C. (2004). *School completion and student engagement: Information and strategies for educators*. National Association of School Psychologists.
- Anderson, Emily K., (2017). "A Study Looking at How Youth's Self- Perception is Affected by Their Temperament". Undergraduate Honors Theses. Paper 408. <https://dc.etsu.edu/honors/408>
- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*, 57(5), 13-19.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.
- Archer, C. & Siraj, I. (2015). Measuring the quality of movement-play in Early Childhood Education settings: Linking movement-play and neuroscience, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (1), 21-42. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.890351>
- Ares Abalde, M. (2014). *School Size Policies: A Literature Review*. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en>.
- Ariës, R. J., & Cabus, S. J. (2015). Parental homework involvement improves test scores? A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 179-199.
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8.

- Aronson, E. (1971). History of the Jigsaw Classroom. Retrived from <http://www.jigsaw.org/history.htm>
- Aronson, E. (2009). "The Jigsaw classroom". Retrived from Jigsaw: <http://www.jigsaw.org/>.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2020). The theory and practice of culturally relevant education: expanding the conversation to include gender and sexuality equity. *Gender and Education*, 32(2), 262-279.
- Ashokan, V., & Gurjar, M. M. S. (2020). Transnational Perspective and Practices in Early Childhood Education. *Studies in Indian Place Names*, 40 (3), 4992-5007.
- Assel K. & Bogar Y. (2014). To what extent does parents' involvement in middle school influence children's educational progress? *Procedia -Social and Behavioral Sciences* 152 (2014) 529 –533
- Association for Childhood Education International (ACEI). (2011). *ACEI Global Guidelines Assessment (GGA)* Third Edition. Washington, DC: Author
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Heo, N. & Dockery, L. (2013). High-ability students' participation in specialized instructional delivery models: Variations by aptitude, grade, gender and content area. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 135-147.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American sociological review*, 56, 3, 309 – 320.
- Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) (2016). *NQF Snapshot Q2 2016*. Sydney, NSW: ACECQA
- Avidov-Ungar, O., & Eshet-Alkarakay, Y. (2011). The Islands of Innovation model: Opportunities and threats for effective implementation of technological innovation in the education system. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 8, 363-376.
- Aydisheh, F. H., & Gharibi, H. (2015). Effectiveness of Constructivist Teaching Method on Students' Mathematic Academic Achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (6S2), 572.
- Aydogan C., Farran D. & Sagsoz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (5), 604-618, DOI: 10.1080/1350293X.2015.1104036
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 283-300.
- Azer, S., LeMoine, S., Morgan, G., Clifford, R. M., θαη Crawford, G. M. (Υερικυλαο 2002). *Early Childhood Research and Policy Briefs*, 2(1), Chapel Hill: National Center for Early Development and Learning. www.fpg.unc.edu/~ncedl/PAGES/prdcts.htm.
- Azzi-Lessing, L. (2009). Quality Support Infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), n1.
- Badie F., (2015): "[A Semantic Basis for Meaning Construction in Constructivist Interactions](#)". Proceedings of the 12th International Conference on *Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (Maynooth, Greater Dublin, Ireland). ISBN: 978-989-8533-43-2. International Association for Development of the Information Society (IADIS). Pages: 369-376.
- Baines, E., Blatchford, P. & Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practices over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, 39, 9-34.
- Bakasa, L. (2011). *The effect of class size on academic achievement at a selected institution of higher learning* (Doctoral dissertation). University of South Africa, Pretoria, <http://hdl.handle.net/10500/5759>

- Bal AP. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*. (63)185-204. Available: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.11>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Bannister, N. A. (2016). Breaking the spell of differentiated instruction through equity pedagogy and teacher community. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2), 335-347.
- Barbu, O. C., Yaden Jr, D. B., Levine-Donnerstein, D., & Marx, R. W. (2015). Assessing approaches to learning in school readiness: Comparing the Devereux Early Childhood Assessment to an early learning standards-based measure. *AERA Open*, 1(3), 2332858415593923.
- Barker, J. D. (2013). Negative cultural capital and homeless young people. *Journal of Youth Studies*, 16(3), 358-374.
- Barman, P., & Bhattacharyya, D. (2015) Effectiveness of constructivist teaching method: an experimental study. *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, Vol. No.5, Issue No.1, ISSN2249-4642.
- Barnes, K., 2008. *The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism*. PhD Thesis. Walden University. Retrieved from: ProQuest: <http://gradworks.umi.com/33/30/3330663.html>
- Barton, L. (2004). The disability movement. Some observations. In J. Swain, S. French – E. Baitskai(2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17, (3), 289-302.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age*. BC Open Textbooks. Retrieved on 4 January, 2017 from <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/chapter/section-1-6-changing-students-changing-markets-for-higher-education/>.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiate instruction* .Master's research. Available from Education Resources
- Beck, E.E. Solbrenke, T.D., Sutphen, M., & Fremstad, E. (2015). When mere Knowledge is not enough: the potential of Bildung as self-determination, co-determination and solidarity. *Higher Education Research & Development*. Vol 34. N. 3, pp 445-457.
- Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K., Vandell, D., Clarke-Stewart, K. A., & Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78 (2), 681–701.
- Bender, W. N., & Crane, D. (2011). Response to intervention in mathematics.
- Berger, R. & Hänze, M. (2009). Comparison of two small-group learning methods in 12th-grade physics classes focusing on intrinsic motivation and academic performance. *International Journal of Science Education*, 31(11), 1511–1527. Information Center (ERIC No. ED479203).
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Bergen, D. (2009). Play as the learning medium for future scientists, mathematicians, and engineers. *American Journal of Play*, 413–428
- Bergen, D., & Hardin, B. J. (2015). Involving early childhood stakeholders in program evaluation: The GGA story. *Childhood Education*, 91(4), 259-264.
- Berrueta-Clement, J. R. (1984). *Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths through Age 19*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number Eight. Monograph Series, High/Scope Foundation, 600 North River Street, Ypsilanti, MI 48197.

- Betawi, A., & Jabbar, S. (2019). Developmentally appropriate or developmentally inappropriate, that's the question: perception of early childhood pre-service teachers at The University of Jordan. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1), 40-50.
- Bhamani, S., & Bhamani, S. (2014). Developmentally Appropriate Practices in Pakistan: Perceptions of Practitioners. *KASBIT Business Journal*, 7 (2), 35-46.
- Bhattacharjee, J. (2015). Constructivist approach to learning—an effective approach of teaching learning. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies*, 1(4), 23-28.
- Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotion. *Learning and Individual Differences*, 56, 24–33.
- Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Edu. Rev.* 15, 13-19.
- Birbili, M. (2015). The shift from factual teaching to conceptual understanding in early childhood education: Challenges in lesson planning. In K. Va.. (Ed.), *Early Childhood Education: Teachers' Perspectives, Effective Programs and Impacts on Cognitive Development* (pp. 67-92). New York: Nova Science Publishers.
- Birnie, B.F. (2015). Making the case for differentiation. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 88(2), 62-65.
- Blanden, J., & Machin, S. (2010). Intergenerational inequality in early years assessments. *Children of the 21st century—the first five years*, 153-168.
- Blaxter L, HughesC, Tight M. (1996). *How to research*. 1st Edition. Philadelphia: Open University Press.
- Blaz, D. (2008). *Differentiated assessment for middle and high school classrooms*. New York: Eye on Education, Inc.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1999). Taxonomy of Educational Objectives: Part I, Cognitive Domain; McKay: New York, 1956. *Domin, DSJ Chem. Educ*, 76, 109-112.
- Bollam, R. et al. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research report number 637. London: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. White Plains. NY: Longman.
- Bosch, N. (2001). *Differentiated Curriculum*. [Online] <http://www.adifferentplace.org/differentiated.htm>
- Bourke, T. M., & Sargisson, R. J. (2014). A Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground. *American Journal of Play*, 6(3), 370-391.
- Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289-302.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (2017). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology* (Vol. 10). Routledge.
- Boyle B, Lamprianou I & Boyle T 2005. A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 1-27
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*. Simon and Schuster.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). Contextual framing for school leadership training: Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Co-LEAD). *The Journal of Management Development*, 31(1), 18-33.

- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. (Revised Edition). National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
- Brimjoin, K. (2005). Differentiation and high-stakes testing: An oxymoron? *Theory into Practice, 44*, 254-261
- Brink, C. (2010). Quality and standards: clarity, comparability and responsibility. *Quality in Higher Education, 16* (2), 139-152.
- Broadfoot, P., Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education, in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*.
- Brock, A. (2009). Curriculum and Pedagogy of Play: A Multitude of Perspectives? In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis & Y. Olusoga (Eds), *Perspectives on Play Learning for Life* (pp. 67-93). Harlow UK: Pearson Education Limited
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into practice, 44*(3), 194-202.
- Brodin, J., & Reablad, K. (2014). Reflections on the Revised National Curriculum for Preschool in Sweden-interviews with the heads, *Early Child Development and Care, 184*:2, 306-321, DOI:10.1080/03004430.2013.788500.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2015). Early childhood educators' perspectives of the Swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal, 43*(5), 347-355.
- Brown, C. P., Feger, B. S., & Mowry, B. (2015). Helping others understand academic rigor in teachers' developmentally appropriate practices. *Young Children, 70*(4), 62-69.
- Brown, C. P., & Lan, Y. C. (2015). A qualitative metasynthesis of how early educators in international contexts address cultural matters that contrast with developmentally appropriate practices. *Early Education and Development, 26*, 22-45.
- Brownlee, J., Berthelsen, D., & Segaran, N. (2009). Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training, *Early Child Development and Care, 179* (4), 453-475.
- Bruggink, M., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2016). Teachers' capacities to meet students' additional support needs in mainstream primary education. *Teachers and Teaching, 22*(4), 448-460.
- Brymana, A. (1992): "*Quantity and quality in social research*". London: Roulledge.
- Bryman, A., and Cramer, D. (2011). *Quantitative Data Analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19: A Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Buchanan, T.K., Burts, D.C., Binder, J., White, V.F., & Charlesworth, R. (1998). Predictors of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first, second, and third grade teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 459-483.
- Buehl, Doug. (2014). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. New York: International Reading Association.
- Bullard, J (2009). *Creating environments for learning: Birth to age eight*. Saddle River, NJ: Merrill
- Bulotsky-Shearer, R. J., Wen, X., Faria, A.-M., Hahs-Vaughn, D. L. & Korfmacher, J. (2012). National Profiles of classroom quality and family involvement: A multilevel examination of proximal influences on Head Start children's school readiness, *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 627-639. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200612000087>
- Bulut Pedük, Ş., Yildizbaş, F. & Aygün, A. (2014). Investigation of Preschool Teachers' Opinions about Physical/Spatial Characteristics of Preschool Classrooms in Preschool Education Institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143*, 750-757.

- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Burchinal, P., Kainz, K., Cai, K., Tout, K., Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Ratgeb, C. (2009). *Early care and education quality and child outcomes*. Research to policy brief No. 1. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration on Children and Families.
- Burriss, K. & Burriss, L. (2011). Outdoor Play and Learning: Policy and Practice1. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6 (8):1-12.
- Butler, M., & Van Lowe, K. (2010). Using Differentiated Instruction in Teacher Education. *International Journal for Mathematics Teaching & Learning*.
- Butt, M., & Kausar, S. (2010). A Comparative Study of Using Differentiated Instructions of Public and Private School Teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 12(1).
- Cabus, S. J., & Ariës, R. J. (2017). What do parents teach their children?—The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education. *Educational review*, 69(3), 285-302.
- Çakır, Ö. & Alicı, D. (2009) Seeing Self as Others See You: Variability in Self-efficacy Ratings in Student Teaching. *Teachers and Teaching*, 15(5), 541-561.
- Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, C., & Hertberg, H. (2003). *Feasibility of high end learning in the middle grades*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Can, B., Yildiz-Demirtas, V., & Altun, E. (2017). The effect of project based science education programme on scientific process skills and conceptions of kindergarten students. *Journal of Baltic Science Education*, 16 (3), 395-413.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*. Psychology Press.
- Cappelloni, N.L. (2011). *Kindergarten Teachers' Perceptions of Kindergarten Readiness*. Retrieved from: <http://www.californiakindergartenassociation.org/wpcontent/uploads/2011/03/Cappelloni-Article1.pdf>
- Capra, F., (1994). *From the parts to the whole: Systems thinking in ecology and education*. Seminar Mill Valley School District.
- Carolan, J., & Guinn, A. (2007). Differentiation: Lessons from master teachers. *Educational Leadership*, 64(5), 44.
- Carpenter, J. P., & Pease, J. S. (2013). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7(2), 38-55.
- Carr, N.C. (2013). Increasing the Effectiveness of Homework for All Learners in the Inclusive Classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182.
- Carter, T. L. (2009). Millennial expectations, constructivist theory, and changes in a teacher preparation course. *SRATE Journal* 18 (1), 25-31. Retrieved from ERIC database. (EDEJ948666)
- Carter, D. (2016). A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms With and Without Walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED) Framework. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4 (1), 9-24.
- Casey, M. K., & Gable, R. K. (2012). Perceived Efficacy of Beginning Teachers to Differentiated Instruction. *Proceedings of the 44th annual meeting of the New England Educational Research Association*, Paper 7, 1-34. <https://scholarsarchive.jwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=teachered>.

- Cavanagh, R. F.(2015). "[A unified model of student engagement in classroom learning and classroom learning environment: one measure and one underlying construct.](#)" *Learning Environments Research* 18 (3): 349-361.
- Center on Standards and Assessments Implementation (2016). *Pre-Kindergarten and Kindergarten Entry Assessments*. CSAI Report
- Chamberlain, K., Corby, C., C. (2009). *Reading, Writing & Inquiry in Science Classroom, Grades 6-12*. California, CORWIN PRESS.
- Chamberlin, M., & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 29(3), 113-139.
- Chan, C.W.M, Chang, R. M. L., Westwood, P. & Yuen, M. (2002). Teaching adaptively: How easy is it in practice? A perspective from Hong Kong. *Asia-Pacific Educational Researcher*.11, 1,27-58.
- Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated Assessment Strategies. One Tool Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Chaudhry, N. A., and Arif. M. (2012). Teachers' nonverbal behavior and its impact on student achievement. *International education studies*, 5(4), 56-64. doi:10.5539/ies. v5n4p56
- Chen, J., & McNamee, G. (2007). *Bridging: Assessment for teaching and learning in early childhood classrooms PreK-3*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cheng, A. L. F., & Yau, H. K. (2011). Principals' and teachers' perceptions of quality management in Hong Kong primary schools. *Quality Assurance in Education*.
- Cheng, M. (2011).“Transforming the learner versus passing the exam: understanding the gapbetween academic and student definitions of quality”, *Quality in Higher Education*, Vol. 17 No. 1, pp. 3-17.
- Chipangura, P., Van Niekerk, D., & Van Der Waldt, G. (2016). An Exploration of Objectivism and Social Constructivism within The Context of Disaster Risk. *Disaster Prevention and Management*, 25 (2), 261-274.
- Chopra, N. (2016) Quality early childhood education for disadvantaged children: an investigation in the MCD schools, *International Journal of Early Years Education*, 24 (1), 49-62. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2015.1096236>
- Chouliaraki, L. (1996). Regulative practices in a'Progressivist'classroom:'Good habits' as a'disciplinary technology'. *Language and Education*, 10(2-3), 103-118.
- Chrispeels, J. H., & Rivero, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 119-169.
- Christensen, T. (1993). Individualizing reading assignments in large class language study. *Journal of Hokusei Junior College*, 29, (pp. 85-101). (ERIC Document Reproduction Service No. ED346082)
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L. (Eds.). (2010). *Handbook of school–family partnerships*. New York, NY: Routledge.
- Christianakis, M. (2011). Parents as" help labor": Inner-city teachers' narratives of parent involvement. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 157-178.
- Clark, C., Dyson A., & Millward A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers Ltd.
- Clark, C., & Callow, R. (1998). *Educating able children: Resource issues and processes for teachers*. David Fulton Pub.
- Clark, K. A. (2017). *Are we ready? Examining teachers' experiences supporting the transition of newly-arrived Syrian refugee students to the Canadian elementary classroom*. (Master dissertation).University of Toronto. Ανακτήθηκε από: <https://goo.gl/EZnTi>

- Clark, V. L. P., Garrett, A. L., & Leslie-Pelecky, D. L. (2010). Applying three strategies for integrating quantitative and qualitative databases in a mixed methods study of a non-traditional graduate education program. *Field Methods*, 22(2), 154-174.
- Clements, D. H., Agodini, R., & Harris, B. (2013). Instructional practices and student math achievement: correlations from a study of math curricula. *NCEE Evaluation Brief*, (September), 6–14.
- Coffey, S. (eds) (2011) ‘Differentiation in theory and practice.’ In S. Coffey, J. Dillon & M. Maguire (eds), *Becoming a Teacher: Issues in Secondary Education*, pp. 197– 209. New York: Open University Press
- Cohen, J. (2009). Transforming school climate: educational and psychoanalytic perspectives: Introduction. *Schools: Studies in Education*, 6 (1), 99-103
- Cohen, J. & Elias, M. (2011). *School climate. Building safe, supportive and engaging classrooms & schools*. DUDE Publishing, an imprint of National Professional Resources, Inc.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge
- Cohrssen, C., Tayler, C., & Cloney, D. (2014). Playing with maths: implications for early childhood mathematics teaching from an implementation study in Melbourne, Australia. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 43(6), 641-652
- Coil, C. (2007). *Successful teaching in the differentiated classroom*. Pieces of Learning.
- Cole, A.L. & Knowles, G.J. (1993). Shattered images: Understanding expectation and realities of field experience. *Teaching and Teacher Education*. 9 (5/6), 457- 471.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Education economics –wikipedia, the free encyclopedia.
- Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care (2005). Quality early education and child care from birth to kindergarten. *PEDIATRICS*, 115(1), 187-191.
- Community Child Care Co-operative (NSW) (2013). *The indoor and outdoor environment*. July 2013, 1-3. Retrieved from: <http://files.acecqa.gov.au/files/NEL/indoor-and-outdoor-environment.pdf>
- Considine, G., & Zappala, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38,129-148.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational education and Training*, 54(2), 219-236.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G. & Engels, N. (2017) ‘ Measuring teachers’ perceptions about differentiated instruction: the DI-Quest instrument and model.’ *Studies in Educational Evaluation*, 53, pp. 41– 54.
- Council of State Directors of Programs for Gifted & National Association for Gifted Children. (2011). *2010-2011 State of the states in gifted education: National policy and practice data*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Couso, D. (2009). *Science teachers’ professional development in contexts of educational innovation. Analysis of three initiatives*. Bellaterra: Compendium of published papers, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cowan, G. & Cowan, E. (1980). *Writing*. NY: Putman.
- Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *The Education Digest*, 73(9), 52-54.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., Pianta, R. C., & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood, *Child Development*, 81 (3), 972–987.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Glow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperPerennial.

- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). Cambridge, New York: Cambridge University Press
- Dahl, G. B., & Lochner, L. (2011). *The impact of family income on child achievement: evidence from the earned income tax credit*. CHCP Working Papers, 2011-3. London, ON: Department of Economics, University of Western Ontario.
- Dalton, B., & Proctor, C.P. (2007). Reading as thinking: Integrating strategy instruction in a universally designed digital literacy environment. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp 421-439). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational leadership*, 58(5), 12-15.
- Darling-Hammond, L. & Barron, B. (2010). Teaching for meaningful learning. A Review of research on inquiry-based and cooperative learning. In R. Furger (ed), *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Available on: <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf>
- Darra, M. (2013a). Learning styles as a fundamental improvement factor of learning quality. *International Journal of Economics and Business Administration (IJEBA)*, Vol 1(4), 137-160. Retrieved on 12 March, 2017 from <http://www.ijebe.com/index.php/journal/issues/20-volume-i-2013/issue-4/55-learning-styles-as-a-fundamental-improvement-factor-of-learning-quality>.
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234.
- Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294-304.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.
- DeCaro, J.A. & Worthman, C.M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (5), 441-448.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 407-442.
- 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.
- De Schipper, E.J., Riksen – Walraven, J.M., θαη Geurts, S.A.E. (2007). Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 312-326.
- De Schipper, E.J., Riksen-Walraven, M. J., Geurts, S.A.E., θαη deWeerth, C. (2009). Cortisol levels of caregivers in child care centers as related to the quality of their caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 55-63.
- De, T. P. S. (2015). Innovation in Education: Utilization and Employment of e-Books in Philippine Educational Institutions. *International Journal of Information and Education Technology*, 5 (4), 265.
- Devine, D., Fahie, D., & McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32, 83.
- DiBenedetto, C. A., & Willis, V. (2017). Using the RAFT as a Collaborative Teaching Technique. *NACTA Journal*, 61(4), 358-359.

- Dieu, T. T. T. (2015). Trying KWL strategy on teaching reading comprehension to passive students in Vietnam. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(6), 481-492.
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2016). Improving kindergarten teachers' differentiation practices to better anticipate student differences. *Educational Studies*, 42(4), 357-377.
- DiPema JC, Lei P, Reid EE. (2007) Kindergarten predictors of mathematical growth in the primary grades: An investigation using the early childhood longitudinal study - kindergarten cohort. *Journal of Educational Psychology*. 99 (2): 369–379.10.1037/0022-0663.99.2.369.
- 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.
- Dixon, N. M. (1999). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Gower Publishing, Ltd..
- Dockett, S. & Perry, B. (2010). What Makes Mathematics Play? L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Fremantle: MERGA.
- Dockett, S., Perry, B., Campbell, H., Hard, L., Kearney, E., Taffe, R., & Greenhill, J. (2007). *Early years learning and curriculum: Reconceptualising reception-continuity of learning*. Adelaide, SA: Office of Early Childhood and Statewide Services, Department of Education and Children's Services.
- Dodds, R. A., Smith, S. M., & Ward, T. B. (2002). The use of environmental clues during incubation. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 287-304.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in action*. New York:Scholastic Inc.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The Social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press (originally published, 1981).
- Doubet, K. J., & Hockett, J. A. (2015). *Differentiation in middle and high school: Strategies to engage all learners*. ASCD.
- Douglass, J. A.(2010). *Higher Education Budgets and the Global Recession: Tracking Varied National Responses and Their Consequences*. Center for Studies in Higher Education. Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.10. Retrieved on January 25, 2016 from the World Wide Web: <http://escholarship.org/uc/item/44m4p8r4>
- Downey, D. B. (1995), When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60, 5, 746 – 761.
- Dozza, L., & Cavrini, G. (2012). Perceptions of competence: how parents view teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4050-4055.
- Dragonas, T., Tsiantis, J., θαη Lambidi, A. (1993). Assessing Quality Day Care: The WHO Child Care Facility Schedule. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, New Orleans.
- Dresden, J., & Lee, K. (2007). The Effects of Project Work in a First-Grade Classroom: A Little Goes a Long Way. *Early Childhood Research & Practice*, 9(1), n1.
- DuFour, R., DuFour R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington IN: Solution Tree.
- Dunn, R. S., Dunn, K. J., & Price, G. E. (1981). *Learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Dunn, R. (1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49(6), 496-506.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (2000). Practical approaches to using learning styles in higher education: The how-to steps. *Practical approaches to using learning styles in higher education*, 19-32.

- Dunn, L., & Kontos, S. (1997). What have we learned about developmentally appropriate practice? *Young Children*, 52 (5), 4-13.
- Durmuş, K. (2008). The effect of the jigsaw technique on learning the concepts of the principles and methods of teaching. *World Applied Sciences Journal*, 4, 109-114.
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952-962.
- Early, D.M., Pianta, R.C., Taylor, L.C. & Cox, M.J. (2001). Transition Practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28 (3), 199-206.
- Eberle, S. (2011). Playing with the Multiple Intelligences. How Play Helps Them Grow. *American Journal of Play*, 4 (1): 19-51.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*.
- Edwards, J., Johnson, C. A., & Hein, K. (2015). Student Understanding and Utilization of Developmentally Appropriate Practice. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 35(Fall), 30-39.
- Eilks, I. (2005). Experiences and reflections about teaching atomic structure in a jigsaw classroom in lower secondary school chemistry lessons. *Journal of Chemical Education*, 82 (2), 313-319.
- Eissa, M. A., & Mostafa, A. A. (2013). Integrating Multiple Intelligences and Learning Styles on Solving Problems, Achievement in, and Attitudes towards Math in Six Graders with Learning Disabilities in Cooperative Groups. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 2 (2), 32-45.
- Elaldı S. & Batdı V., (2016). The Effects of Different Applications on Creativity Regarding Academic Achievement: A Meta-Analysis, *Journal of Education and Training Studies*, 2016; 4 (1).
- Elassy, N. (2013). A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level. *Quality Assurance in Education*. Vol. 21 No. 2, pp. 162-198. <https://doi.org/10.1108/09684881311310692>
- Elbers, E., & Streefland, L. (2000). Collaborative learning and the construction of common knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 479.
- El-Khawas, E. (2013). Quality assurance as a policy instrument: what's ahead?. *Quality in Higher Education*, 19(2), 248-257.
- Elkind, D. (2007). *The Power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Elkind, D. (2015). *Giants in the nursery: A biographical history of developmentally appropriate practice*. Paul: Redleaf Press.
- Elliott, S., & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Erdiller, Z. B., & McMullen, M. B. (2003). *Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(25).
- Erdiller Akin, Z. B. (2013). Examining the beliefs of Turkish preservice early childhood teachers regarding early childhood curriculum. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 302-318.
- Erdiller Akin, 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.

- Ernest, J. M., Thompson, S. E., Heckaman, K. A., Hull, K., & Yates, J. (2011). Effects and social validity of differentiated instruction on student outcomes for special educators. *The Journal of International Association of Special Education*, 12(1), 33-41.
- Ernst, J., (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20, 735–752.
- Erstad, O., Eickelmann, B., & Eichhorn, K. (2015). Preparing teachers for schooling in the digital age: A meta-perspective on existing strategies and future challenges. *Education and Information Technologies*, 20 (4), 641-654.
- Evans, C., & Waring, M. (2011). Exploring students' perceptions of feedback in relation to cognitive styles and culture. *Research papers in Education*, 26(2), 171-190.
- Evans, C., & Waring, M. (2011). Student teacher assessment feedback preferences: the influence of cognitive styles and gender. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 271-280.
- Eurydice (2012), *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Eurydice/European Agency for Safety and Health at Work (2008). *E-fact 31: Prevention of work-related stress in the education sector* (<https://osha.europa.eu>).
- European Commission/DG EAC,. (2015). *Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Special Needs Education: Country Data 2012. Denmark: EADSNE. Retrieved from http://www.europeanagency.org/sites/default/files/snecountry-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf
- European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.), (2013). *Survey – the continued impact of the crisis on teachers in Europe*. Brussels. Available on: <http://etuce.homestead.com>
- Evans, L. (2012) . What is Teacher Development. *Oxford Review of Education*, 28 (1), 122-137.
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius: The natural history of creativity* (Vol. 12). Cambridge University Press.
- Eysenck, M. W., & Keane M. T. (2005). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. UK: Psychology Press LTD.
- Faber, J. M., Glas, C. A., & Visscher, A. J. (2018). Differentiated instruction in a data-based decision-making context. *School effectiveness and school improvement*, 29(1), 43-63.
- Fan, X. & Chen, M.2001. Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1): 1–22.
- Fantuzzo, J.W., Gadsden, V.L. & McDermott, P.A.(2011). An integrated curriculum to improve mathematics, language, and literacy for Head Start children. *American Educational Research Journal*, 48, 763–793.
- Farrell, A. F., & Collier, M. A. (2010). School personnel's perceptions of family-school communication: A qualitative study. *Improving Schools*, 13(1), 4-20.
- Farthing, K.W. (2006). *Perceived Job Satisfaction Factors Impacting the Retention of Middle School Teachers in Northwest North Carolina*. Retrieved from <http://etd-submit.etsu.edu/etd/theses/available/etd-0621106-143608/>.
- Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 78 (7), 674–681.
- Fielding, N.G., & Fielding J.L (1987): *Linking data*. Newbury Park C.A: Sage
- File, N., & Gullo, D.F. (2002). A comparison of early childhood and elementary education students' beliefs about primary classroom teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 126-137.

- Filippakou, O. and Tapper, T. (2008). Quality assurance and quality enhancement in higher education: contested territories? *Higher Education Quarterly*, 62 (1/2), 84-100.
- Fisher, D., Lapp, D., & Frey, N. (2011). Homework in secondary classrooms: Making it relevant and respectful. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 71-74.
- Fisher, J. (2013). *Starting from the child? Teaching and Learning from 4 to 8* (4th ed.). New York: Open University Press.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and teacher education*, 23(6), 916-934.
- Flere, S., Krajnc, M. T., Klanjšek, R., Musil, B., & Kirbiš, A. (2010). Cultural capital and intellectual ability as predictors of scholastic achievement: a study of Slovenian secondary school students. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 47-58.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51 (1), 44-51. doi: 10.1037/a0038256
- Ford, J. (2013). Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3 (1), 1-20.
- Fox, J. & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. USA: Jossey-Bass Teacher
- Fraser, B. J. (2012). *Classroom environment* (Vol. 234). Routledge.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Friendly, M., Doherty, G., & Beach, J. (2006). Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review. *Quality by Design*. Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, 74(5), 309-16.
- Fukkink, R.G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294-311.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fyssa, A. & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms, *Journal of Early Intervention*, 37 (3), 190–207. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053815115606908>
- Gagatsis, A. & Koutselini, M. (2000) Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Nicosia, 107-122.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.
- Gandle, S.K. (2010). Quality Assurance in Open and Distance Learning in India. *Open Praxis*, Vol 4(1), 26-32. Retrieved on 27 August, 2015 from <http://www.openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/viewFile/221/167>
- García, C., & Durán, N. (2017). Revisiting the Concept of Self-efficacy as a Language Learning Enhancer. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (15), 68-95.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. New York: Basic books.
- Gauvain, M., & Perez, S. (2015). Cognitive development and culture. *Handbook of child psychology and developmental science*, 1-43.
- Gearhart, M., and Herman, J., (1995). *"Portfolio Assessment: Whose Work Is It? Issues in the Use of Classroom Assignments for Accountability."* *Evaluation Comment*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.

- Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R. III., & Lovelace, T. (2009). Differentiated writing interventions for high achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20 (2) , 214-247.
- Gentry, M., Rizza, M. G. & Owen, S. V. (2002). Examining challenge and choice in classrooms: The relationships between teachers and their students and comparisons between gifted students and others. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 145-155.
- Geoffroy, M., Côté, S. M., Parent, S. & Séguin, J. R. (2006). Daycare attendance, stress, and mental health. *Canadian Journal of Psychiatry*, 51 (9), 607–15.
- Germanos, D. (2015). The place as factor of the pedagogical quality of space. In *Digital Proceedings of the Symposium with International Participation: "Places for Learning Experiences. Think, Make, Change* (pp. 46-55).
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK summit. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp.28–42). London: Routledge Press.
- Gestwicki, C. (2000). *Home, school, and community relations: A guide to working with families* (4th ed.). Albany, NY: Delmar.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and in 2001, *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), 280–296.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and in 2001, *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), 280–296.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational research*, 45(1), 83-93.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., & Lynch, J. (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study, *Early Child Development and Care*, 184 (7), 977-997. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.847835>
- Gibbons, A. (2011). The incoherence of curriculum: questions concerning early childhood teacher educators. *Australasian Journal of Early Education*, 36 (1), 9-15.
- Gillespie, C., K. Ford, R. Gillespie, A. Leavell (1996). Portfolio Assessment: Some questions, some answers, some recommendations. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 3 9(6), 480–491.
- Gioti, L. (2010). Adult Education Philosophies Guiding Educational Theory and Practice: The Case of Greek Primary Education Teacher Counselors. *International Journal of Learning*, 17(2).
- Göçer, A. (2010). A comparative research on the effectivity of cooperative learning method and jigsaw technique on teaching literary genres. *Educational Research and Reviews* 5 (8), 439-445
- Goddard, Y., Goddard, R., & Kim, M. (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, 122(1), 111-131.
- Goethals, M. Serra, Rose A. Howard, and Marie M. Sanders. (2013). *Beginning Teachers Before Teaching. A Process Approach to Reflective Practice. A Conceptual Framework for Initial and In-service Training of Educators*. (Spanos, I. Georgios, ed.) (Athina Argiropoulou and Roxanni Evripidou, transl.). New Jersey: Da Vinci
- Goldstein, L. S. (2008). Teaching the standards is developmentally appropriate practice: Strategies for incorporating the sociopolitical dimension of DAP in early childhood teaching. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 253-260.

- Gonida, E., & Cortina, K. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational belief and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Goodson, I., & Lindblad, S. (2011). Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe. Rotterdam: Sense Publishers. Retrieved from <https://www.sensepublishers.com/media/797-professional-knowledge-and-educational-restructuring-in-europe.pdf>
- Gopaul, B. (2011). Distinction in doctoral education: Using Bourdieu's tools to assess the socialization of doctoral students. *Equity and Excellence in Education*, 44(1), 10–21
- Goddard, Y., Goddard, R., & Kim, M. (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education*, 122(1), 111-131.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. and Fink-Chorzempa, B., 2003. Primary grade teachers' instructional adaptations for weaker writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 279–293.
- Grant, L.W., Stronge, J. H., & Xu, X. Educ Asse Eval Acc. (2013). A cross-cultural comparative study of teacher effectiveness: Analyses of award-winning teachers in the United States and China, Educational Assessment. *Evaluation and Accountability*, 25.
- Graves, D. (2001). Build energy with colleagues. *Language Arts*, 79 (1).<http://www.coloradocfg.org/document/GravesEnergyCollegiality.pdf>
- Grayson, Kyle, 2004. 'A Challenge to the Power over Knowledge of Traditional Security Studies', *Security Dialogue* 35(3): 357.
- Graziano AM, Raulin ML.(1997). *Research methods. A process to inquiry*. 3rd Edition. New York: Longman.
- Great Schools Staff. (2015). *IDEA 2004: Close up: highly qualified teachers*. Retrieved from <https://www.greatschools.org/gk/articles/highly-qualified-teachers/>
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: the need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system, *Early Child Development and Care*, 186 (7), 1142-1151. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1077820>
- Gregoriadis, A., Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V., Liukkonen, J., Leal, T., Gamelas A. M., et al. (2014). *Good practices in early childhood education: Looking at early educators' perspectives in six European countries*. Thessaloniki: Christodoulidi Publishers
- Gregory, G., & Chapman, C. (2007). *Creating a climate for learning*. Gregory, GH; Chapman, C. Differentiated Instructional Strategies in Practice: Training, Implementation, and Supervision, 2.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.
- Grieshaber, S., & Cannella, G. S. (Eds.). (2001). *Embracing identities in early childhood education: Diversity and possibilities*. Teachers College Press.
- Grimes, K. J. and Stevens, D. D. 2009. Glass, bug, mud. *Phi Delta Kappan*, 90(9): 677–80.
- Griner, A. C., & Stewart, M. L. (2013). Addressing the achievement gap and disproportionality through the use of culturally responsive teaching practices. *Urban Education*, 48(4), 585-621.
- Grissmer, D. W., Flanagan, A., Kawata, J. H., Williamson, S., & LaTourrette, T. (2000). *Improving student achievement: What state NAEP test scores tell us*. Rand Corporation.
- Griva, E. & Kofou, I. (2017). *Alternative Assessment in Language Learning: Challenges and Practices*. Thessaloniki: Kyriakidis Editions
- Guerriero, Sonia. (Ed.) 2017. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.

- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Guilfoyle, N., & Mistry, M. (2012). How effective is role play in supporting speaking and listening for pupils with English as an additional language in the Foundation Stage? *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41(1), 63-70
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308–327. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Gurian, M., Henley, P. & Trueman, T. (2001). *Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guskey, T. R. (2005). Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada.
- Haack, M. K. (2007). *Parents' and teachers' beliefs about parental involvement in schooling*. (Doctoral Thesis). [Education and Human Sciences, College of \(CEHS\)](http://www.educationandhumanities.com/education-and-humanities). University of Nebraska, Lincoln
- Habrat A. (2018) Psychological and Pedagogical Background of self-esteem. In: The role of self-esteem in foreign language learning and teaching. Second language learning and teaching. Springer, Cham
- Hakkarainen, K. (2009). "Jigsaw". Retrieved on 15-06-2014 from http://mlab.taik.fi/polut/Yhteisollinen/tyokalu_jigsaw.html
- Hall, B. M. (2014). Designing collaborative activities to promote understanding and problem solving. *International Journal of eCollaboration*, 10(2).
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K., & Caudle, L. (2009) Quality from a toddler's perspective: A bottom-up examination of classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/hallam.html>.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 221-239, Doi:10.1080/150700760500244793
- Hamaidi, D., Homidi, M. and Reyes, L. V., 2012. International views of inclusive education: A comparative study of early childhood educator's perceptions in Jordan, United Arab Emirates, and the United States of America, *International Journal of Special Education*, 27(2), pp. 94-101.
- Hampden-Thompson, G. (2013). Family policy, family structure, and children's educational achievement. *Social Science Research*, 42(3), 804-817.
- Hampden-Thompson, G., Guzman, L., & Lippman, L. (2013). A cross-national analysis of parental involvement and student literacy. *International Journal of Comparative Sociology*, 54(3), 246-266.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Brackett, M. A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2010). Beliefs about classroom practices and teachers' education level: An examination of developmentally appropriate and inappropriate beliefs in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 307-321.
- Hannan, A. (1975). *The problem of the 'Unmotivated' in an Open School: A Participant Observation Study*. G. Chanan, & S. Delamont (Eds), *Frontiers of Classroom Research*. London: NFER.
- Hanson, J & Ahron, A. (2008). *Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Retrieved on December 3, 2015, from [http://design.test.olt.ubc.ca/Differentiated Instruction and Understanding by Design](http://design.test.olt.ubc.ca/Differentiated%20Instruction%20and%20Understanding%20by%20Design)

- Hanushek, Eric A. (2005). The Economics of School Quality. *German Economic Review* 6 (3): 269–286.
- Hardin, B. J., Stegelin, D. A., & Cecconi, L. (2015). Enhancing the Quality of Early Childhood Care and Education Globally, *Childhood Education*, 91 (4), 235-237. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2015.1069150>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassel
- Hargreaves, A. & Harris, A. (2015). High performance leadership in unusually challenging Educational circumstances. *Estonian Journal of Education*, 3 (1), 28-49.
- Haroun, R. F., & Weshah, H. A. (2009). The Beliefs of Jordanian Kindergarten Teachers of Developmentally Appropriate Practices according to Level of Education, School Type and Years of Experience. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 10(03).
- Harper, L. J. (2016). Supporting young children's transitions to school: Recommendations for families. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 653-659.
- Hart, C.H., Burts, D.C., & Charlesworth, R. (Eds). (1997). *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice - Birth through age eight*. Albany, NY: SUNY Press.
- Hart, S. Stewart, K. & Jimerson, S. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N):Examining the Preliminary Evidence, University of California Santa Barbara *Contemporary School Psychology*, 2011, Vol. 15 σ.67-79
- Hartoto, S., Khory, F. D., & Prakoso, B. B. (2018). The role of students' self- confidence in relation with swimming routines, frequency, and tutor in swimming class. *In Materials Science and Engineering Conference Series* (Vol. 296, No. 1, p. 012028).
- Haskins, R., & Barnett, W. S. (2010). Investing in Young Children: New Directions in Federal Preschool and Early Childhood Policy. *Brookings Institution*.
- Hassan Hemdan Mohamed, A., & Marzouk, S. A. A. F. M. (2016). The association between preschool classroom quality and children's social-emotional problems. *Early child development and care*, 186(8), 1302-1315.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*.Routledge: London
- Hattie, J. A. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. ISBN0-415-69015-3.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London & N. York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-122.
- Havik, T., & Westergård, E. (2019). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-20
- Heacox, D. (2018). *Making differentiation a habit: How to ensure success in academically diverse classrooms*. Free Spirit Publishing.
- Hebbeler, K., & Spiker, D. (2016). Supporting young children with disabilities. *Academic journal article. The future of children*, 26, 2.
- 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*. 28. Retrieved from: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb1439/is_3_23/ai_n31564215/pg_16/?tag=content:coll

- Hedlund, M. (2009). Understandings of disability concept: A complex and diverse concept. In C.A Marshall & E. Kendall & M.E. Banks & M.S. Gover (Eds), *Disabilities: Insights from across fields and around the world*, (pp.5-18). Westport: Praeger
- Helburn, S. W., & Howes, C. (1996). Child care cost and quality. *The future of children*, 62-82.
- Hidi, S. (2003). Interest: A motivational variable with a difference. In *10th Biennial Meeting of the European Association for Learning and Instruction, Padova, Italy*.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- Hismanoglu, M. (2012). Prospective EFL teachers' perceptions of ICT integration: A study of distance higher education in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 185-196.
- Ho, D., Campbell-Barr, V., & Leeson, C. (2010). Quality improvement in early years settings in Hong Kong and England, *International Journal of Early Years Education*, 18 (3), 243-258. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2010.524058>
- Hoffman, R. & al'Absi, M. (1998). Cognitive psychology. In M. Hersen & A. S. Bellack (eds), *Comprehensive Clinical Psychology*. Elsevier, Oxford, United Kingdom. pp 323-35
- Holmes, R. M. (2013). Children's play and culture. *Scholarpedia*, 8(6), 31016. <https://doi.org/10.4249/scholarpedia.31016>.
- Hosseini, M., Manijeh, S., & Pasha, S. (2014). The relationship of psychological capital (hope, optimism, resiliency and self-efficacy) with the achievement goals and academic performance of the first-year students. *Curriculum planning Knowledge & Research in Educational Science*, 13(40), 61-71.
- Houston, D. & Hood, C. (2017). University teacher preparation programmes as a quality enhancement mechanism: evaluating impact beyond individual teachers' practice. *Quality in Higher Education*, Vol 23(1), 65-78. Retrieved on 12 July, 2017 from <http://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/pdf/10.1080/13538322.2017.1294408>
- Hovey, K. A., & Ferguson, S. L. (2014). Teacher perspectives and experiences: Using project-based learning with exceptional and diverse students. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 16 (1/2), 77-90.
- Howard T. C. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, 7th ed. McGraw-Hill: New York, NY.
- Hu, B. (2015). Comparing cultural differences in two quality measures in Chinese kindergartens: The early childhood environment rating scale-Revised and the kindergarden quality rating system. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 94-117.
- Hu, B., Fan, X., Wu, Y., & Yang, N. (2017). Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects. *Early Childhood Research Quarterly* 40 (2017), 163-173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.006>
- Hu, B. & Li, K. (2012). The Quality Rating System of Chinese Preschool Education: Prospects and Challenges. *Childhood Education*, 88(1), 14-22. DOI: 10.1080/00094056.2012.643711.

- Hughes, F. (2010). *Children, Play and Development*. United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Hujala, E., Fonsén, E., & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the child care in Finland, *Early Child Development and Care*, 182 (3-4), 299-314. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.646721>
- Hutchins, T., Sagggers, S., & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.
- Hyvonen, P. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8): 65-83.
- Irving, S. E., Harris, L. R., & Peterson, E. R. (2011). 'One assessment doesn't serve all the purposes' or does it? New Zealand teachers describe assessment and feedback. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 413-426.
- Jablon, J. & Wilkinson, M. (2006). *Using Engagement Strategies to Facilitate children's Learning & Success*. Beyond the Journal. Young Children on the Web <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200603/JablonBTJ.pdf>
- Jaleel, S., (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 4, No. 1, pp. 165-172.
- Jambunathan, S. (2012). Developmentally appropriate practices and children's perception of self-competence in Head Start classrooms. *Education 3-13*, 40(3), 271-279.
- Jambunathan, S., & Caulfield, M. (2008). Developmentally appropriate practices in Asian Indian early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 178(3), 251-258.
- Jensen. A. R. (1986). G. Artifact or Reality? *Journal of Vocational Behavior*, 29(3), 301-331.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom. Putting it into Practice*. London: Paul Chapman Publishing
- Jones, L.D., Burts, D.C., Buchanan, T.K., & Jambunathan, S. (2000). Beginning prekindergarten and kindergarten teachers' beliefs and practices: Supports and barriers to developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21(3), 397-410.
- Jong, R. D., Westerhof, K. J., & Kruiter, J. H. (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: A multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School effectiveness and school improvement*, 15(1), 3-31.
- Kaiser, P. A & Trent, J. A. (2007). *Communication Intervention for Young Children with Disabilities: Naturalistic Approaches to Promoting Development in Handbook of Developmental Disabilities*. New York: Guilford Press.
- Kakana, D. M. & Mavidou, A. (2015). Myth and Antinomy in Early Childhood Education. *US-China Education Review B* 5(12), 780-793. DOI:10.17265/2161-6248/2015.12.002.
- Kalantzis, M. & Cope, B., (2013)"On Transformations: Reflections on the Work of, and Working with, Gunther Kress." Pp. 16-32 in *Multimodality and Social Semiosis: Communication, Meaning-Making and Learning in the Work of Gunther Kress*, edited by M. Bock and N. Pachler. London: Routledge
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2017). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), pp. 2-20.
- Kamarudina, M. F. bin, Kamarulzamanb, M. H. bin, Bin, M. S. A., Sharifb, M., & Esrati, M. M. S. N. S. M. Z. (2017). The Impact of Differentiated Instructions on the Motivation and Achievements of Gifted Students in Mathematics. *The 3rd International Conference on Education in Muslim Society (ICEMS)*
- Kanno, Y., & Varghese, M. M. (2010). Immigrant and refugee ESL students' challenges to accessing four-year college education: From language policy to educational policy. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9(5), 310-328.

- Kapinga, O. S. (2014). The impact of parental socioeconomic status on students' academic achievement in secondary schools in Tanzania. *International Journal of Education*, 6, 4, 120 – 132.
- Kapusnick, R. A., & Hauslein, C. M. (2001). The 'silver cup' of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37(4), 156-159.
- Karadag, M. (2009). On Cultural Capital And Taste: Cultural field in a Turkish city in historical perspective. *European Societies*, 11(4), 531-551.
- Karip, F. (2016). Analyzing the dissertations about differentiated instruction in terms of their content in Turkey. *Educational Research and Reviews*. 11(16):1590-1597.
- Katz, L. (2015). *Lively minds: Distinctions between academic versus intellectual goals for young children*. Defending the Early Years. Retrieved from: <https://www.deyproject.org/deylively-minds-distinctions-between-academic-versus-intellectual-goals-for-young-children>
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 134-143.
- Kert, S.B., Buyukimdat, M.K., Uzun, A., & Cayiroglu, B. (2016). Comparing active game-playing scores and academic performances of elementary school students. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 45(5), 532- 542
- Keyes, C. R. (2000). Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers. Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium.p 13.
- Khairova, I. V., & Toktarova, V. I. (2016). The Development of Electronic Educational Environment of the Contemporary Higher Educational Institution within the Context of Teaching Innovations. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2255-2265.
- Kibos, R.C., Wachanga W. & Changeiywo. J.M. (2015). Effects of Constructivist Teaching Approach on Students' Achievement in Secondary School Chemistry in Baringo North Sub-County, Kenya, *International Journal of Advanced Research*, Vol. 3, Issue 7, 1037–11049.
- Kim, H. K., & Han, H. S. (2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: a comparison of preservice and in-service teachers in the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 476-496.
- Kim Jong Suk (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6,(1), 7-19.
- Kim, J., Kim, S., & Maslak, M.A. (2005). Toward an integrative "educare" system: An investigation of teachers' understanding and uses of developmentally appropriate practices for young children in Korea. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 49-56.
- Kim, K.R. (2005). *Teacher beliefs and practices survey: Operationalizing the 1997 NAEYC guidelines*. PhD Dissertation Thesis. Louisiana, LA: Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Kim, K.R., & Buchanan, T.K. (2009). Teacher beliefs and practices survey: Operationalising the 1997 NAEYC guidelines. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1113-1124.
- Kim, S., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the Picture: A Meta-Analysis of Parental Involvement and Students' Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919-934.
- Kim, Y. H. (2016). Early childhood educators' meta-cognitive knowledge of problem-solving strategies and quality of childcare curriculum implementation, *Educational Psychology*, 36 (4), 658-674. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.934661>
- Kincheloe. J. L. (2005). *Critical Pedagogy Primer*. Peter Lang Publishing

- King, S., (2010). *Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners*. PhD Thesis. Tennessee State University.
- King-Shaver, B. (2008). Differentiated instruction: The new and not so new. *California English*, 13(4), 6-8.
- Kirkey, T. L. (2005). Differentiated instruction and enrichment opportunities: An action research report. *The Ontario Action Researcher*, 8(3), 1-5.
- Klafki, W. (1995). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und Kritisch Konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2000). The significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung In Hopman, S., Riquarts, K., & Wesbury, I. (eds), *Teaching as a Reflective Practice, The German Didaktik Tradition*. Mahwah, New Jersey. Adobe Digital Editions.Amazon.com
- Klafki, W. (2002). *Characteristics of Critical-Constructive Didaktik στο Didaktik and/or Curriculum an International Dialogue*. New York. Peter Lang Publishing Inc.
- Klein, L.G & Knitzer, J., (2006) *Effective preschool curricula and teaching strategies. Pathways to Early School Success*, Issue Brief No. 2. New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty.
- Klonari, A., & Koutaleli, E. (2017) Primary Education Teachers' Attitudes Towards and Views on Differentiated Instruction on Geography. *International Journal of Education*, 9 (3) 98- 115 doi:10.5296/ije.v9i3.11893
- Koellner, K.& Jacobs, J. (2015). Distinguishing Models of Professional Development: The Case of an Adaptive Model's Impact on Teachers' Knowledge, Instruction, and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 66 (1),51-67
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated Instruction: The Effect on Student Achievement in an Elementary School*. PhD Thesis, Michigan, MI: Eastern Michigan University.
- Konidari, V., & Abernot, Y. (2006). From TQM to learning organisation: Another way for quality management in educational institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23(1), 8-26
- Konstantinou-Kantzi, P., Tsolaki, E., Meletiou-Mavrotheris, M., & Koutselini, M. (2013). Differentiation of teaching and learning mathematics: an action research study in tertiary education. *International Journal of Mathematical education in Science and technology*, 44 (3), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2012.714491>
- Konstantopoulos, S. (2008). Do small classes reduce the achievement gap between low and high achievers? Evidence from Project STAR. *The Elementary School Journal*, 108(4), 275-291.
- Kornbeck, J. & Rosendal - Jensen, N. (Eds.) (2011). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume I. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Korte, K. M., Fielden, L. J., & Agnew, J. C. (2005). *To run, stomp, or study: Hissing cockroaches in the classroom*. *Young Children on the Web*. Retrieved from: <http://journal.naeyc.org/btj/200503/03korte.pdf>
- Kouli, O., Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zahopoulou, E. (2015). Measuring the quality of Movement-Play Scale in Greek Early Childhood Education settings. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*. PANR e-ISSN:2421-78241
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.
- Koutrouba, K., (2016). Defining Teacher Effectiveness in Secondary Education: The Perceptions of Greek Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(10), 73-91.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30 (3), 311-328.

- Koutselini, M. (2014). Empowering principals and teachers to develop participatory teacher leadership: Towards the meta-modern paradigm of teacher development. In C. Craig, & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies of Teacher Leadership*, 22(2), (pp. 71-87). U.S.A.: Emerald.
- Koutselini, M., & Agathangelou, S. (2009). Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. In *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).
- Koutselini, M. & Patsalidou, Fr. (2015). Engaging School Teachers and School Principals in an Action Research in Service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2):124-140.
- Koutselini, M. & Persianis, P. (2001). "Theory—Practice Divide in Teacher Education and the Role of the Traditional Values." *Teaching in Higher Education* 5 (4):123-134.
- Kpolovie, P. J. (2010). Effects of information processing styles and types of learning on students' learning. *Nigerian Journal of Empirical Studies in Psychology and Education*, 1(11), 6-16.
- Kpolovie, P. J., Joe, A. I., & Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73-100.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33, 27-50.
- Kreader, J.L., Ferguson, D., & Lawrence, S. (2005). *Infant and toddler child care quality (Research-to-Policy Connections No. 2)*. New York: Child Care & Early Education Research Connections.
- Kusano, K., Frederiksen, S., Jones, L., Kobayashi, M., Mukoyama, Y., Yamagishi, T., & Ishizuka, H. (2013). The effects of ICT environment on teachers' attitudes and technology integration in Japan and the US. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 12(1), 29-43.
- Kwon, Y.-I. (2004). Early childhood education in Korea: discrepancy between national kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56 (3), 297-312.
- Kyriacou, C. (2015) Social Pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43 (4), 429-437.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103-152.
- Kyriakides, L. C. R. J., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 11(4), 501-529.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008) Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183–205.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 12-23.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190e206. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013153>.
- LaFreniere, P. (2011). Evolutionary Functions of Social Play. Life Histories, Sex Differences, and Emotion Regulation. *American Journal of Play*, 3(4): 464-488.

- 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.
- Lakatos, I., (1986). A Renaissance of Empiricism in the Philosophy of Mathematics. In *New Directions in the Philosophy of Mathematics*, T. Tymoczko (ed.). Birkhäuser, pp. 29–48.
- Lam, B. T., & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590.
- Landrum, T. J. & McDuffie, K. A. (2010). Learning Styles in the Age of Differentiated Instruction, *Exceptionality: A Special Education Journal*, 18:1, 6-17, DOI: 10.1080/09362830903462441
- Lara-Cinisomo, S., Sidle Fuligni, A., Daugherty, L., Howes, C., & Karoly, L. (2009). A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/lara.html>.
- Lau-Clayton, C. (2016). Review Article: The Lives of young fathers. *Social Policy and Society*, 12(1), 129-140.
- Lauer, L. (2011). Play deprivation: Is it happening in your school setting?1-10. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524739.pdf>
- Lauret, J. M., & Marie, F. (2010). European agenda for culture. Open method of coordination. Working group on developing synergies with education, especially arts education. Final report. C:/Users/Pepe% 20L% C3% B3pez/Downloads/i007395
- Lazarowitz, R., Baird, H., Hertz-Lazarowitz, R. & Jenkins, J. (1985). The effects of modified jigsaw on achievement, classroom social climate, and self-esteem in high-school science classes. In R. Slavin et al. (Eds.), *Learning to Cooperate, Cooperation to Learn* (pp. 231-248). New York and London: Plenum Press
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.E., Sylva, K., Stein, A., and the FCCC team (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177-209.
- Leithwood, K., Harris, A. & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706 <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Lewis, N., (2004). The Intersection of Post-Modernity and Classroom Practice. *Teacher Education Quarterly*, Summer 2004, pp. 119-134
- Lewis, S. G., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *The Learning Professional*, 26(4), 26.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233–247.
- Liddell, R. S., & HS, J. (1996). A Greek-English Lexicon. *Compiled by Henry George Liddell and Robert Scott. Revised and Augmented Throughout by Sir Henry Stuart Jones [...]*, 2.
- Ling, S.& Barnett, D. (2013). *Increasing Preschool Student Engagement During Group Learning Activities Using a Group Contingency*, Topics in Early childhood Special Education XX(X).I-II, Hammil institute on Disabilities November 2013 33: 186-196, first published on April 16, 2013.
- Lismayanti, D. (2014). The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 225-233.

- Little, C.A., McCoach, D.B., & Reis, S.M. (2014). Effects of Differentiated reading instruction on student achievement in middle school. *Journal of Advanced academics*, 25 (4), 384 – 402. <https://doi.org/10.1177/1932202X14549250>
- 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.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D. et al. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics, *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3–17.
- Lo-Casale Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-14.
- Logue, M& Detour, A.(2011).You Be the Bad Guy: A New Role for Teachers in Supporting Children's Dramatic Play.*Journal ECRP (Early Childhood Research & Practice)*,13(1):1-16.
- Lohmann, M. J., Hovey, K. A., & Gauvreau, A. N. (2018). Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7 (2), n2.
- Loizidou, A., & Koutselini, M. (2007). Metacognitive monitoring: An obstacle and a key to effective teaching and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (5), 499–519. doi:10.1080/13540600701561711
- Looney, A., Cumming, J., Kleij, F. Van Der, & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors : teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (May), 1–26. <http://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Lotter, C., Smiley, W., Thompson, S., & Dickenson, T. (2016). The impact of a professional development model on middle school science teachers' efficacy and implementation of inquiry. *International Journal of Science Education*, 38 (18), 2712 2741. doi:10.1080/09500693.2016.1259535
- Lowe Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/index.html>
- Lubart, T. (2004). *Individual student differences and creativity for quality education*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative.
- Lucio, R., Rapp-Paglicci, L. & Rowe W. (2011) Developing an Additive Risk Model for Predicting Academic Index: School Factors and Academic Achievement. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 28, 153-173
- Luhmann, N. (1982). The world society as a social system. [*International Journal of General Systems*](#), 8 (3), 131-138
- Luthans, B., Luthans, W., & Jensen, M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business* (87), 253-259.
- Lynch, K. & Baker, J. (2005) Equality in Education: The importance of Equality of Condition. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Lynch, M. (2015). More Play, Please. The perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play*, 7(3): 347-370.
- Lysaght, Z., & O'Leary, M. (2013). An instrument to audit teachers' use of assessment for learning. *Irish Educational Studies*, 32 (2), 217–232. <http://doi.org/10.1080/03323315.2013.784636>

- Maadad, N., & Matthews, J. (2018). Schooling Syrian refugees in Lebanon: building hopeful futures, *Educational Review*. 1-16, doi:10.1080/00131911.2018.1508126
- Mages, W. K., Nitecki, E., & Ohseki, A. (2018). A College-Community Collaboration: Fostering Developmentally Appropriate Practices in the Age of Accountability. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18 (3), 174-188.
- Magnuson, K. A., Rohm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does pre-kindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26(1), 33–51.
- Majhanovich, S. (2002). Conflicting visions, competing expectations: control and deskilling of education –a perspective from Ontario. *McGill Journal of Education*, 37(2), 159-176.
- Manning, S., Stanford, B. P., & Reeves, S. (2010). Valuing the advanced learner: Differentiating up. *The Clearing House*, 83(4), 145-149.
- Manolitsis, G. & Oikonomidis, V. (2013) Readiness and practices of kindergarten teachers in Crete for the evaluation in the Preschool Education. In Karras, K., Kalogiannakis, P., Kontogianni, D. & Wolhuter, C. (Eds.), *Education and Teacher Education in the modern world: problems and challenges* (335-351). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Mantei, J., & Kervin, L. (2014). Interpreting the images in a picture book: Students make connections to themselves, their lives and experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 76-92.
- Manzone, J. A. (2013). *The elements of a differentiated curriculum for gifted students: Transfer and application across the disciplines*. University of Southern California.
- Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 77-88
- Mariani, L. (1996). Investigating learning styles. *Perspectives*, 21, 2.
- Markow, D., Kim, A., & Liebman, M. (2007). *The MetLife survey of the American teacher: The homework experience*. New York, NY: MetLife Inc.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <http://dx.doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marshall, N. L. (2004). The quality of early child care and children’s development. *Current Direction in Psychological Science*, 13(4), 165-168.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). Some theories and theorists on leadership. *School leadership that works: From research to results*, 13-27.
- Masari, G. (2013). Kindergarten teacher’s perceptions on in service training and impact on classroom practice. *Social and Behavioral Sciences*, 76, (pp.481-485).
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. et al., (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 7, 732–749.
- Masnan A.H., Mustafa M.C., Ahmad C.N.C, Yahaya A, Taha, H., Taib, R., Ramli S., Hanafi, Z. and Muhamm ad Haziq Mohd Sharif. (2019). Preschool Teachers’ Professionalism Through Developmentally Appropriate Practices (DAP) Curriculum. *International Journal of Advanced Science and Technology*, Vol. 28, No. 8s pp. 849-855
- Masnan, A. H., Sharif, M. H. M., & Josin, E. H. (2018). Preschool Teachers’ Professionalism Through Developmentally Appropriate Practices (DAP) Curriculum. *Journal of Social Science and Humanities*, 1(5), 20-25.

- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years, 31*(1), 71-83
- Maulana, R., Opendakker, M.C., & Bosker, R. (2014). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 459-482.
- Maulana, R., Opendakker, M., den Brok, P. & Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education, 31*(1), 33-49.
- 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
- Mbugua, Z. K., & Muthomi, M. W. (2014). Effectiveness of differentiated instruction on secondary school students achievement in mathematics. *International Journal of Applied Science and Technology 4*(1): 116-122.
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development, 22*(2), 1-5.
- McAfee, O., & Leong, D. (2002). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Boston: Pearson.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Brussels: Education International.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of early childhood teacher education, 36*(1), 24-43.
- McCombs, B. L. (2003). A framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform. *Theory Into Practice, 42*(2), 93-101.
- McCoy, J. D., & Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations. *Intervention in School and Clinic, 40*(2), 88-95.
- McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic, 50*(4), 234-237. <https://doi.org/10.1177/1053451214546402>
- McCullough, Sh. (2011). *The effects of differentiated instruction on academic achievement of struggling second grade readers*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3489743).
- McDermott, P.A., Rikoonb, S.H., & Fantuzzo, J.W. (2016). Transition and protective agency of early childhood learning behaviors as portents of later school attendance and adjustment. *Journal of School Psychology, 54*, 59-75.
- McEvory J. G., (2007). "Modernism, Postmodernism and the Historiography of Science". *Historical Studies in the Physical and Biological Sciences 37*, 2, pp. 383-408.
- McEwan, P. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education, 44*(4), 465-483. <https://doi.org/10.1080/03050060802481504>
- Mcgarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997). Planning for differentiation: The experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of curriculum studies, 29*(3), 351-364.
- McGettigan, I. & Gray, C. (2012). Perspectives on school readiness in rural Ireland: The experiences of parents and children. *International Journal of Early Years Education, 20*(1), 15-29.
- McLachlan, C., Smith, J., McLaughlin, T., Ali, A., Conlon, C., Mugridge, O., & Foster, S. (2017). Development of teachers' knowledge and skills in implementing a physical education curriculum: A New Zealand early childhood intervention study. *International Journal of Early Childhood, 49*(2), 211-228.

- McLeod, S. A. (2008). *Self concept*. Simply psychology
- McLeskey, J. (Ed.). (2007). *Reflections on inclusion: Classic articles that shaped our thinking*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children
- McMillan, J. H. (2004), *Classroom assessment: Principles and Practice for Effective Instruction* (3rd ed.), Pearson, New York.
- McMullen, M.B. & Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/mcmullen.html/> Accessed 20 April 2018.
- McMullen, M.B., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.M., Lin, C.H., & Sun, P.Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 451-464.
- McNeal Jr, R. B. (2014). Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576.
- McNeal, R. B. (2015). Parent involvement and student performance: The influence of school context. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(2), 153-167.
- McQuarrie, L. M., McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Albert Initiative for School Improvement (AIS). *Journal of applied research on learning*, 3(4), 1-18.
- McQuarrie, L., McRae, P. & Stack-Cutler, H. (2008) *Choice, complexity, creativity: Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton, AB: Alberta Education.
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A Meta-analysis. *Early Education and Development*, 24(6), 898-922. Retrieved March 6, 2018, from [https://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/10409289.2013.746932](https://www.tandfonline-com.proxy.eap.gr/doi/full/10.1080/10409289.2013.746932)
- Meadows, S. (1995/1986). *Understanding child development*. London: Routledge.
- Melesse, T. (2015). Differentiated Instruction: Perceptions, Practices and Challenges of Primary School Teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253-264.
- Melhuish, E. (2004). *Facing the Future: Child benefits: The importance of investing in quality childcare*. <http://www.daycaretrust.org.uk/mod/file-man/files/child-benefits.pdf>.
- Michalopoulou, A., Grantza, A., (2014), The Design, Realisation, and Evaluation of an Educational Programme: Promoting Play in Kindergarten. *The International Journal of Early Childhood Learning*, Greece
- Middendorf, C. (2008). Differentiating Instruction in Kindergarten. Planning Tips, Assessment Tools, Management Strategies, Multi-Leveled Centers, and Activities That Reach and Nurture Every Learner. Scholastic
- Miller, E., & Almon, J. (Eds.). (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P. et al. (2014). Differentiated Learning: From Policy to Classroom. *Oxford Review of Education*, 40, 331-348. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>.
- Mills, M. & Niesche, R. (2014). School reform and the emotional demands of principals: Lorna's story. *School Leadership & Management*, 34(2), 120-135.
- Mills, M., & Stevens, P. (1998). *Improving Writing and Problem Solving Skills of Middle School Students*. (Master Thesis) Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight. Retrieved form: <https://eric.ed.gov/?id=ED420876>
- Milovanović, Radmila. (2015). Effectiveness of prospective lower primary and kindergarten teachers in the interpretation of facial expressions. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 203, 42 –49. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.257

- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., & Mulligan, D. A. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-e213.
- Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). One size does not fit all: Differentiation in the elementary grades. *Beaverton School District Summer Institute*.
- Modin, B., Östberg, V., & Almquist, Y. (2011). Childhood peer status and adult susceptibility to anxiety and depression. A 30-year hospital follow-up. *Journal of abnormal child psychology*, 39(2), 187-199.
- Mohamed, A. H. H., & Marzouk, S. A. Al F. M. (2016). The association between preschool classroom quality and children's social-emotional problems, *Early Child Development and Care*, 186 (8), 1302-1315. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1092140>
- Monks, J., & Schmidt, R. (2010). The impact of class size and number of students on outcomes in higher education [Electronic version]. Retrieved [9/29/2016], from Cornell University, School of Industrial and Labor Relations site: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers/114>.
- Monteiro, L., Fernandes, M., Torres, N., & Santos, C. (2017). Father s involvement and parenting styles in Portuguese families: The role of education and working hours. *Análise Psicológica*, 35(4), 513-528.
- Moon, T. R., Tomlinson, C. A. & Callahan, C. M. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers* (Research Monograph 95124). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Moosa, V., & Sahreefa, M. (2019). The Impact of Teachers' Experience and Qualification on Efficacy, Knowledge and Implementation of Differentiated Instruction. *International Journal of Instruction*, 12(2).
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research*, 8 (3), 362-376
- Morrissey, T.W. (2010). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 33-50.
- Moyles, J. R. (1989). *Just Playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Murati, R. (2015). Conception and Definition of the Democratization of Education. *Journal of Education and Practice*. 6 (30), 173 - 183.
- Muscovitz, J. (2013). The Third Teacher: From classrooms to learning ecologies. *Education Today*, (1), 4-9. Retrieved from: <http://www.educationtoday.com.au/images/articles/pdf/article-pdf-0683.pdf>
- Mylonakou - Keke, I. (2015a) Social Pedagogy and School Community. Preventingbullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84.
- Mylonakou - Keke, I. (2015b) The emergence of “Syn-epistemic Wholeness” fromDialectic Synergy of disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6(17), 1890-1907.
- Mvududu NH & Thiel-Burgess J. 2012. Constructivism in Practice: The Case for English Language Learners. *International Journal of Education*, 4(3), p108-p118.
- Nah, K. O., & Kwak, J. I. (2011). Child assessment in early childhood education and care settings in South Korea. *Asian Social Science*, 7(6), 66.
- NAEYC. (n.d.). *DAP in the early primary grades*. Retrieved from: <http://www.naeyc.org/dap/primary>

- NAEYC. (2014). *Strategic direction*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. Retrieved from: http://www.naeyc.org/files/naeyc/NAEYC_Strategic_Direction_2014.pdf
- NAEYC & NAECS/SDE. (2003). *Position statement: Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. [Online] Available: <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/pscape.pdf>
- Nasi, A. (2018). *“Investigating Teachers’ Perceptions and Practices on Differentiated Instruction within the EFL context in Greece*. (Postgraduate Dissertation). Hellenic Open University.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2002). *Active Start: A statement of Physical Activity Guidelines for Children Birth to Five years*. Reston, VA: NASPE. www.aahperd.org/NASPE.
- National College for School Leadership (NCSL), (2007). *A life in the day of a headteacher - A study of practice and well-being*. Nottingham, Retrieved from: www.ncsl.org.uk/publications
- National Institute of Early Education Research (NIEER, 2018). *Why we need it and What it looks like* retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/high-quality-preschool-why-we-need-it-and-what-it-looks>
- National Research Council (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers. Executive summary*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nekane, M., Inaki, L., Muela, A. & Barandiaran, A. (2016). Preschool Children’s Social Play and Involvement in the Outdoor Environment. *Early Education and Development*, 28(5):525-540 DOI: 10.1080/10409289.2016.1250550
- Neophytou, L. (2013a). Emotional intelligence and educational reform. *Educational Review*, 65(2). 140-154.
- Neophytou, L. (2013b). Being an Emotionally Intelligent Teacher: Implications for the Teachers’ Social Role. In B. Ohlmeier & A. Brunold (Eds), *School and community interactions* (pp. 167-176). Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-19477-6
- Neophytou, L., Koutselini, M., & Kyriakides, L. (2011). The effect of teachers’ personal beliefs and emotional intelligence on quality and effectiveness of teaching. In *Navigating in educational contexts* (pp. 207-224). Brill Sense.
- New found land & Labrodar, Early Childhood Learning Division (2011). *Developing a Provincial Early Childhood Learning Strategy: Literature Review*. Canada: Newfoundland and Labrodar, Early Childhood Learning Division. Retrieved from http://www.ed.gov.nl.ca/edu/earlychildhood/literature_review.pdf
- Newton, E. & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773
- Nias, J. (1991). *Primary teachers talking: a reflexive account of longitudinal research*. M. Hammersley (Ed.), Educational Research. Current Issues. London: Paul Chapman and Open University.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269–303.
- NICHD (The National Institute of Child Health and Human Development). (2005). *Child care and children’s development. Results from the NICHD study of early care and youth development*. New York: Guilford.
- Nicolae, M. (2013). Teachers’ beliefs as the differentiated instruction starting point: research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 128 (2014) 426-431.
- Nicolino, P. A., (2007). *Teacher perceptions of learning styles assessment, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology*. PhD Thesis. Dowling College.

- Niikko, A., & Havu-Nuutinen, S. (2009). In search of quality in Finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 431-445.
- 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.
- Norintan, A.M, (2008). Learning through teaching and sharing in the jigsaw classroom. *Annal Dent Univ Malaya*, 15,71-76
- Northey, Sheryn Spencer (2005).*Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High Schools*.New York, NY: Eye on Education. Tips are organized according to differentiation of content, process or product, examples are provided from a variety of subject areas.
- Oakland, J. S. (2014). *Total quality management and operational excellence. Text with cases* (4th ed.). New York: Routledge.
- Oaksford, L., & Jones, L. (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL: Leon County Schools..
- Odgers, S., Symons, A., & Mitchell, I. (2000). Differentiating the curriculum through the use of problem solving. *Research in Science Education*, 30, 289–300. <https://doi.org/10.1007/BF02461635>
- OECD (2010). PISA 2009 Results: What students know and can do-student performance in reading , mathematics and science (Vol.1) Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- OECD, (2011).*Education Policy Advice for Greece.Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.
- O.E.C.D. (2013) *Education at a Glance: O.E.C.D. Indicators*. O.E.C.D. Publishing.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making reforms Happen*.OECD Publishing
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing Διαθέσιμο στη http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2016_EN.pdf
- OECD (2018). *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*. Paris: OECD Publishing. Διαθέσιμο στη <https://doi.org/10.1787/9789264306707-en>
- Offorma, G.C. (2015). “Promoting Access to Internet Facilities in Tertiary Institutions”, In G.C. Unachukwu, (ed), *Dynamics of Access to Education in Nigeria. The Nigerian Academy of Education Year Book 8*. Awka: Scoa Heritage Ltd.
- Ogle, D.(1986).*K-W-L:A teaching model that develops active reading of expository text*. The Reading Teacher, 39,564-570.
- Ontario Ministry of Education (2012). *Capacity Building Series. The Third Teacher*. Special Edition 27, July 2012, 1-8.Toronto: Queen’s Printer for Ontario. Retrieved from: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cbs_thirdteacher.pdf
- Opdenakker, M.C, Maulana, R. & den Brok, Perry (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (1), 95-119.
- Okafor, P. (2009). *School climate, pupil control ideology, and effectiveness. Exploring the means and end of schools’ survival, development, and growth*. Koln: LAP LAMBERT Academic Publishing AG & Co. KG.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Oluble, N.P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education*, 18, 1-19.
- Ontario Ministry of Education. (2012a).*Education Facts*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/educationFacts.html>
- Ordover, A., 2012. *Teacher perceptions of differentiated instruction*. PhD Thesis. Walden University.

- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of curriculum studies*, 43(1), 1-24.
- OWP/P Architects, VS Furniture, & Bruce Mau Design. (2010). *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching and learning*. New York, NY. Abrams
- Ozcan, D., Kayadelen, K., (2014). *Special Education Teachers and Their Opinions about the Education of Gifted Students*, 2nd Global Conference on Psychology Researchers, 28-29 Nov., 2014.
- Ozcan, D., & Kayadelen, K. (2015). Special education teachers and their opinions about the education of gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 358-363.
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). "How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 42 (4), p563-584. DOI: 10.1080/03057925.2012.658276. Routledge
- Pan, Y. J., Liu, Y., & Lau, E. Y. H. (2010). Evaluation of the kindergarten quality rating system in Beijing. *Early Education and Development*, 21(2), 186-204.
- Panksepp, J. (2003). At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neurosciences: Decoding the emotional feelings of the brain. *Brain and cognition*, 52(1), 4-14.
- Panneerselvam, R., & Sivasankaran, P. (2014). *Quality Management*. PHI Learning Pvt. Ltd..
- Pape, S. J., Zimmerman, B. J., & Pajares, F. (2002). This issue. *Theory Into Practice*, 41(2), 62-64.
- Parilasanti, Ni Made Elis. (2014). *The effect of RAFT Strategy and Anxiety upon Writing Competency of The Seventh Grade Students of SMP Negeri 3 Mengwi in Academic Year 2013/2014*. Denpasar: Universitas Pendidikan Ganesha
- Parilasanti, N. M. E., Suarnajaya, I. W., & Marjohan, A. (2014). The effect of RAFT strategy and anxiety upon writing competency of the seventh grade students of SMP Negeri 3 Mengwi in academic year 2013/2014. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 2(1)
- Parker, A., & Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of research in childhood education*, 21(1), 65-78.
- Parkhurst, H. (2013). *Education on the Dalton plan*. Read Books Ltd.
- Parson, J. & Taylor, I. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*. 14(1). <http://cie.asu.edu> .
- Pasiardis, P. (2014a). *Educational leadership*. Athens: Metechmio. (in Greek).
- Pashiardis, P. (2014b). *Modeling School Leadership across Europe. In Search of New Frontiers*. The Netherlands: Springer
- Patterson, D., & Rolheiser, C. (2004a). Creating a culture of change. *National Staff Development Council*, 25 (2). <http://bbaplc.wikispaces.com/file/view/Creating+a+Culture+of+Change.pdf>
- Patterson, D.J. & Rolheiser, C.N. (2004b). *Teachers Leading and Changing: Supports for Teacher Leadership in Large-Scale Reform*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association , 12-16 April 2004. San Diego.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Paul, A. M. (2014). *How the power of interest drives learning*. <http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/11/how-the-power-of-interest-drives-learning/>
- Peeters, M., van Emmerik, H., Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., & Dijkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: five meanings of age. *Journal of managerial psychology*.
- Pelto, G.H., & Pelto, P.J., (1979): *Anthropological research: The structure of inquiry*. Cambridge: Cambridge university press.
- Perković Krijan, I., & Borić, E. (2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 1), 165-178.

- Pescarmona, I. (2019). Teaching strategies for a democracy and inclusive classroom. Challenges for teacher professional identity. *Educația Plus*, 24(SI ISAT), 163-168.
- Peterson-De-Luca, A.(2016). *Top five qualities of effective teachers, according to teachers*. Ανακτήθηκε στις 2/11/2018 από <https://blog.pearsonschool.com/top-5-qualities-of-effective-teachers-according-to-teachers/>
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centers' quality, caregivers' behaviour and children's development. *International Journal of Early Years Education*, 10(2), 137-148.
- Phillips, C.L. (2004). *"Appropriate" kindergarten instruction: Beliefs and practices of early childhood educators*. PhD Dissertation, Miami, FL: Miami University.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, & K. Abbott – Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Piaget, J., (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1964). «Cognitive development in children. Development and learning». *Journal of research in science teaching*. Vol. 2. No 3. Pp. 176-186.
- Piaget, J. (1983). "Piaget's Theory". In P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology*. Wiley.
- Piaget, J. (1985). *Equilibration of cognitive structures*. University of Chicago Press.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49–88.
- Pianta, R. C., & Fiske, S. T. (2015). Teacher–Student Interactions. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 98-105. Praag, L. V., Stevens, P. A. J., & Houtte, M. V. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education*, 66, 393–401.
- Pierce Brown, C., Smith Feger, B., & Mowry, B. (2015). Helping others understand Academic rigor in teachers' developmentally appropriate practices. *YC: Young Children*, 70(4), 62-69.
- Pines, A.M. (1996). *Couple burnout*. New York: Routledge Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130 (2), 241-250. Retrieved from Eric database. (EDEJ871658)
- Prisacariu, A. (2014). Approaches of quality assurance models on adult education provisions. In V. Cristian (Ed). *Procedia – Social and Behavioral Sciences. The Conference Volume of the Fourth International Conference on Adult Education in Universities. Local and Regional Perspectives*, Vol 142, 133-193. Retrieved on 6 September, 2017 from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814045510>.
- Prisacariu, A. & Shah, M. (2016). Defining the quality of higher education around ethics and moral values. *Quality in Higher Education*, Vol 22(2), 152-166. Retrieved on 6 September, 2017 from <http://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/toc/cqhe20/22/2?nav=toCList>.
- Popham, W. J. (2006). *Assessment for educational leaders*. Pearson/Allyn and Bacon
- Portelance, L., Caron, J., Martineau, S., (2016). Collaboration through Knowledge Sharing between Cooperating Teachers and University Supervisors *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, v26 n1 p36-51
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America: a portrait*. Univ of California Press.
- Postholm, M. B., (2016) Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher Education*, 39:4, 452-470, DOI: [10.1080/02619768.2016.1225717](https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1225717)
- Postic, M. (1998). *The cultural relation*. Athens: Gutenberg
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1, 83-89.

- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2019). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Prakash, G. (2018). Quality in higher education institutions: insights from the literature. *The TQM Journal*.
- Prast, E. J., Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3 (2):90-116 DOI: [10.14786/flr.v3i2.163](https://doi.org/10.14786/flr.v3i2.163)
- Pratiwi, Y. I. (2016). *The use of raft strategy in teaching writing procedure text at the second grade of sman 3 Bandar Lampung*. Faculty of teacher training and education Lampung University Bandar Lampung.
- 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.
- Preckel F., Zeidner M., Goetz T., Schleyer E. J., (2008). Female big fish swimming against the tide: The big fish-little pond effect and gender ratio in special gifted classes, *Contemporary Educational Psychology*, v. 33, σελ. 78-96 στο www.sciencedirect.com
- Pritchard, K.H., 2014. *A Comparative Study of Classroom Teachers' Perceptions Towards Inclusion*. EdD Thesis. Gardner-Webb University. Retrieved from: http://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/20/
- Puccioni, J. (2018). Understanding How Kindergarten Teachers' Beliefs Shape Their Transition Practices. *School Community Journal*, 28(1), 249-272.
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (2000). *Authentic assessment of the young child*. New York, NY: Macmillan.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393.
- Rababah, E. (2012). *Multiple case study: Developmentally appropriate beliefs and practice of United States and Jordanian kindergarten teachers*. The University of Alabama at Birmingham.
- Radencich, M. C., & McKay, L. J. (1995). *Flexible grouping for literacy in the elementary grades*. Allyn & Bacon, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071 (paperback: ISBN-0-205-16226-6, \$29.95 plus shipping and handling; clothbound: ISBN-0-205-17497-3, \$39.95 plus shipping and handling)..
- Rafailia, E. (2015). Primary School Children's Emotional Intelligence, International Conference: Education and Psychology challenges –Teachers for the Knowledge Society (3rdeds.). *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, 203, 163-167.
- Ralabate, P. K. (2011). Universal design for learning: Meeting the needs of all students. *The ASHA Leader*, 16(10), 14-17.
- Ralabate, P. K., Currie-Rubin, R., Boucher, A. R., & Bartecchi, J. (2014). Collaborative planning using universal design for learning. *Perspectives on School-Based Issues* 15(1): 26-31.
- Rash, P. K. & Miller, A. D. (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 22(3), 192-194.
- Ratcliff, N. J. et al. (2012). No need to wait for Superman: A case study of one unique High School. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(4), 391-411.
- Raveaud, M., & Zanten, A. V. (2007). Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of education policy*, 22(1), 107-124.
- Reese, S. (2011). Differentiation in the language classroom. *The Language Educator*. 40-46.

- Reese, L., Arauz, R. M., & Bazán, A. R. (2012). Mexican parents' and teachers' literacy perspectives and practices: Construction of cultural capital. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(8), 983-1003.
- 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.
- Rekalidou, G., and E. Penderi. 2010. "A Collaborative Action Research Project in the Kindergarten: Perspectives and Challenges for Teacher Development Through Internal Evaluation Processes." *New Horizons in Education* 58 (2): 18–33
- Rengel, K. (2013). Preschool Teachers' Attitudes towards Play. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 113-125
- Rentzou K., & Sakellariou, M., (2011). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices on early childhood education, *Early Child Development and Care*, Vol. 181, No. 8, September 2011, 1047-1061
- Reutzell, D., & Clark, S. K. (2011). Organizing literacy classrooms for effective instruction: A survival guide. *The reading teacher*, 65(2), 93.
- Riley, T. L. (2004). Qualitative differentiation for gifted and talented students. *Gifted and talented: New Zealand perspectives*, 2, 345-369.
- Rimm-Kaufman, S. E., LaParo, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms, *The Elementary School Journal*, 105, 377–394.
- Ritzer, G. (2012). Globalization. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Globalization*. <https://doi.org/10.1002/9780470670590.wbeog260>
- Robinson, L., Maldonado, N. & Whaley, J., (2014). *Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction*. Paper presented at the Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference November 7, 2014, Knoxville, Tennessee
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31–47.
- Rodriguez, A. (2012). An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction. United States: Olivet Nazarene University
- Roe, M. F. (2010). THE WAYS TEACHERS DO THE THINGS THEY DO Differentiation in Middle Level Literacy Classes. *Middle Grades Research Journal*, 5(3).
- Rogoff, B. E., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In: D. R. Olson & N. Torrance (Eds). *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 388-414). Oxford, Blackwell.
- Rose, D.H., Gravel, J.W., & Domings, Y.M. (2010). UDL Unplugged: The role of technology in UDL. Retrieved from http://www.udlcenter.org/resource_library/articles/udlunplugged.
- Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5(4), 381-391
- Rosenberg, L., Christianson, M. D., Angus, M. H., & Rosenthal, E. (2014). A focused look at rural schools receiving School Improvement Grants (NCEE No. 2014–4013). Washington DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Science, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=ED544784>

- Rothman, S. & McMillan, J. (2003). Influences on Achievement in Literacy and Numeracy. LSAY Research Report, N. 36. Melbourne: ACER.
- Roy, A. Guay, F. and Valois, P., (2013). Teaching to Address Diverse Learning Needs: Development and Validation of a Differentiated Instruction Scale, *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), pp. 11-86.
- Rudasill, K.M., & Rimm – Kaufman, S.E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107–120.
- Ruto-Korir, R. C. (2010). Preschool teachers’ beliefs of developmentally appropriate educational practices (Doctoral dissertation, University of Pretoria)
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM magazine*.
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management. *Quality Assurance in Education*. Quality Assurance in Education 20(2):110-138 DOI: [10.1108/09684881211219370](https://doi.org/10.1108/09684881211219370)
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Basel, Switzerland: Springer.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., Hyttinen, S., & Hirvonen, A. (2011). Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 45-62. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2011.548938>
- Sakellariou, M. & Banou, M., (2020). ‘Planning and evaluating the educational process of play within Greek Preschool learning environments - a comparative study on present and future educators’. *European Journal of Social Sciences Studies*, 4 (6), 83-108
- Sakellariou, M., Mitsi, P. & Konsolas, E. (2018a). *Investigating the factors of difficulty in the Implementation of Differentiated Instruction in Greek Primary Education*. Proceedings of the 5th International Conference on Research in Behavioral and Social Science, 7-9 December 2018, in Barcelona, Spain. DOI: [10.33422/5icrbs.2018.12.96](https://doi.org/10.33422/5icrbs.2018.12.96)
- Sakellariou, M., Mitsi, P. & Konsolas, E. (2018b). Greek primary school teachers’ beliefs about the school principal’s role in promoting differentiation. Proceedings of the International Conference on Research in Humanities and Social Sciences, 15 – 17 December 2018, in Belgrade, Serbia.
- Sakellariou, M., & Rentzou K.,(2011a). Cypriot pre-service kindergarten teachers’ beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education, *Early Child Development and Care*, Routledge, Taylor & Francis Group, Vol. 181 , No. 10, December 2011, 1381-1396
- Sakellariou, M., & Rentzou K.,(2011b) Comparing beliefs about and practices of developmentally appropriate practices among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers *Early Child Development and Care*, Routledge, Taylor & Francis Group, 2011, 1-16, iFirst Article, ISSN 0300-4430 print/ISSN 1476-8275 online.
- Sakellariou M. & Tsiara, E. (2017). Greek Teachers’ Perceptions of Their Role As A Key Factor In Preschoolers’ Engagement. Proceedings of 69 World Assembly And International Conference “Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future”. Opatija, Croatia 19 - 24 June
- Saklan, E., & Erginer, A.(2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214.
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed Classroom Quality Profiles of

- Kindergarten Classrooms in Finland, *Early Education and Development*, 23 (5), 654-677. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.574267>
- Sandberg, A., & Heden, R. (2010). Play's importance in school. *Education 3-13*, 39(3), 317-329
- Sandberg, A., Pramling-Samuelsson, I. (2005). An Interview Study of Gender Differences in Preschool Teacher's Attitude Toward Children's Play. *Early Childhood Educational Journal*, 32 (5), 297-305.
- Sander, R., & Taylor Jr, S. (2012). *Mismatch: How Affirmative Action Hurts Students It S Intended to Help, and Why Universities Won T Admit It*. Basic Books.
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Ader, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52. <http://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Sanoff, H. (1995). *Creating Environments for Young Children*. Raleigh, NC: North Carolina State Univesity.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefitting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247
- 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.
- Santa, C.M. (1988). Content reading including study systems. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Santa, C.M., Havens, L.T. & Valdes, B.J. (2004). Project CRISS: Creating independence through student-owned strategies. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.
- Saracho, O.N., & Spodek, B. (2007). Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care*, 176(7), 707-721
- Sarafidou, J. O., & Nikolaidis, D. I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *International Journal of Learning*, 16(8).
- Sauer, K. (2012). "The Impact of Student Interest and Instructor Effectiveness on Student Performance" Education Masters. Paper 243. Ralph C. Wilson, Jr. School of Education. http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. *Liberal education in a knowledge society*, 97, 67-98.
- Scheerens, J. (2011). Measuring educational quality by means of indicators. In J. Scheerens, H. Luyten, & J. van Ravens (Eds.), *Perspectives on educational quality : illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands* (pp. 35-50). (SpringerBriefs in education; Vol. 1, No. 1). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0926-3_2
- Schleicher, A. (2012). Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world. *Educational Studies*, (1), 74-92.
- Schneider, B. H., Manetti, M., Frattini, L., Rania, N., Santo, J. B., Coplan, R. J., & Cwinn, E. (2014). Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio-Emilia philosophy. *School psychology international*, 35(5), 447-462.
- Schumm, J., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for main-streamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.
- Schumm, J., & Vaughn, S. (1995). "Getting ready for inclusion: Is the stage set?". *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol 10, 169--179.

- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1990). The High/Scope Perry Preschool study: Implications for early childhood care and education. *Prevention in Human Services*, 7(1), 109-132.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., Weikart, D. P., Barnett, W., & Epstein, A. (1993). Significant benefits: the High. *Scope Perry Preschool study through age*, 27, 55.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early childhood research quarterly*, 12(2), 117-144.
- Scogin, S.C., Kruger, C.J., Jekkals, R.E., & Steinfeldt, C. (2017). Learning by experience in a standardized testing culture: Investigation of a middle school experiential learning program. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 39-57.
- Scott, B. E. (2012). The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom. Doctoral Thesis. Department of Elementary Education, Ball State University, Muncie, Indiana <http://liblink.bsu.edu/catkey/1666098>
- Scott, B.J., Vitale, M.R. & Masten, W.G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19,2, 106-119.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 49-54.
- Senn, G. J., McMurtrie, D. H., & Coleman, B. K. (2013). RAFTing with raptors: Connecting science, English language arts, and the common core state standards: RAFT writing assignments can help students learn content while developing writing and thinking skills. *Middle School Journal*, 44(3), 52-55.
- Sharmini,Siva,Vikaraman,_et_al, (2017). Mentoring and Coaching Practices for Beginner Teachers—A Need for Mentor Coaching Skills Training and Principal’s Support. Faculty of Education, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Malaysia. doi: 10.4236/ce.2017.81013
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4-14.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International journal of early years education*, 15(2), 197-217.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.-M., Kwon, J.-Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 142–156. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.004>
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Eds). (2009). Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Gteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/20404>.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Sigfúsdóttir, I. D., Kristjánsson, A. L., & Allegrante, J. P. (2007). Health behaviour and academic achievement in Icelandic school children. *Health education research*, 22(1), 70-80.
- Silver, H. F., Strong, R.W. & Perini, M. J. (2000). So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences. Alexandria VA: Association the Supervision and Curriculum Development.
- Silverman, D. (2000). *Analyzing Talk and Text*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln(Eds), *Handbook of Qualitative Research*, 2ndEd. London: Sage.
- Simpson, M., & Ure, J. (1994). Studies of differentiation practices in primary and secondary schools(Interchange Report #30).Edinburgh, Scotland: Scottish Council for Research in Education.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 380 196)

- Sinita, K. (2000). Learning individually: A life-long perspective. *Educational Technology & Society*, 3(1), 17-23.
- Siraj-Blatchford, I., & Woodhead, M. (2009). *Effective early childhood programmes* (No. 4). Open University.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 3, 417 – 453.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26,1059-1069.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4). 571-581.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.
- Skouteris, H., Dell' Aquila, D., Baur, L.A., Dwyer, G.M., McCabe, M.P., Ricciardelli, L.A., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2012). Physical activity guidelines for preschoolers: a call for research to inform public health policy. *Medical Journal of Australia*, 196 (3), 174-8.
- Smalley, T.N. (2004) College Success: High School Librarians Make the Difference. *The Journal of Academic Librarianship*, 30 (3), 193-198.
- Smidt, S. (2011). *Playing to learn. The role of play in the early years*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Smit, R. & Humpert, W. (2012). Differentiated Instruction in Small Schools. *Teacher and Teaching Education*, 28, 1152-1162.
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E., & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>.
- Smith, K.E. (1997). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: Pattern, stability, and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 221–243.
- Smith, M. K. (2010). [David A. Kolb on experiential learning](http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/). The encyclopedia of informal education. Available: <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/>, Retrieved: 15-01-2016.
- Smith, P. K. (2010). *Children and play: Understanding children's worlds*. Book Reviews. Wiley Blackwell.
- Smith RV. (1998). *Graduate Research: A Guide for students in the sciences*. 3d Edition. Seattle: University of Washington Press.
- Snow, K. (2011) Research news you can use: Debunking the play vs. learning dichotomy. Retrieved from <https://www.naeyc.org/content/research-news-you-can-use-play-vs-learning>
- Snyder, A.P, Rakap, S., , L. M & McLean, E. M. (2015). Naturalistic Instructional Approaches in Early Learning: A Systematic Review. *Journal of Early Intervention*, 37, 69–97.
- Snyder, P., Hemmeter, M .L., Artman, K., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Early childhood professional development: Categorical framework and systematic review of the literature. *Infants and Young Children* 25(3). 188-212. doi:10.1097/IYC.0b013e31825a1ebf
- Sousa, D.A. & Tomlinson, C.A. (2011). *Differentiation and the brain. How the Neuroscience supports the learner- friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Split, J. L, Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 20(1), 457-477
- Stager, A. (2007). Differentiated instruction in mathematics. ProQuest Dissertations and Theses, 26. Retrieved from

https://search.proquest.com/docview/304703557?accountid=10673%0Ahttp://openurl.ac.uk/re-direct/athens:edu/?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:ProQuest+Dissertations+%26+Theses+Global&at

- Stamatis, J. P. 2011. Nonverbal communication in classroom interactions: A pedagogical perspective of touch. *Electronic journal of research in educational psychology*. 9 (3), 1427-1442. <http://eric.ed.gov/?id=EJ960150>
- Stanford, P., Crowe W. M. & Flice H., (2010). Differentiating with Technology. In *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6, (4), 2010
- St. Clair-Christman, J., Buell, M., & Gamel-McCormick, M. (2011). Money Matters for Early Education: The Relationships among Child Care Quality, Teacher Characteristics, and Subsidy Status, *Early Childhood Research & Practice*, 13 (2), 1-9. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956367.pdf>
- Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh & A. E. Kelly (Eds.), *Research design in mathematics and science education* (pp. 267--307). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stephens, P. (2013). *Social Pedagogy: Heart and head*. Bremen: EHV
- Stiggins, R. J., & Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes: Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10–14
- Stipek, D.J. & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325.
- Stock, D. (2012). An investigation into interrelations between the self-concept and feelings directed toward other persons and groups. *Journal of Consulting Psychology*, 13 (3), 176-180.
- Stockall, N.S., Dennis, L., & Miller, M. (2012). Right from the start: Universal design for preschool. *TEACHING Exceptional Children*, 45(1), 10-17.
- Stone, S.J. (2005). Becoming an advocate for play in the elementary and middle school years. *Outdoor learning and play*, ages, 8-12.
- Stonehouse, A. (2011). The ‘third teacher’-creating child friendly learning spaces. Putting Children First (*National Childcare Accreditation Council, NCAC*), 38, 12-14.
- Stradling, B. & Saunders, L. (1993). “Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils”. *Educational Research*, 35:2, 127--137.
- Strahan, K., & Burgner, D. Hedt.(2012). Differentiation in Action: Developing a Logic Model for Responsive Teaching in an Urban Middle School. *RMLE Online*, 35(8).
- Stronge, J. H., Richard, H. B., & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Alexandria, VA: ASCD. The Wallace Foundation (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and the new processes*, Wallace Foundation.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. <http://iej.com.au>
- Subban, P. K., & Round, P. (2015). Differentiated Instruction at Work. Reinforcing the art of classroom observation through the creation of a checklist for beginning and pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.7>
- Suk Lee, Y., Baik, J., & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teachers’ beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22, 935-945.
- Sulkunen, S. (2013). Adolescent Literacy in Europe—An Urgent Call for Action. *European Journal of Education*, 48(4), 528-542.
- Sun, Y., & Li, Y. (2007). Racial and ethnic differences in experiencing parents’ marital disruption during late adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 742-762.

- Sursock, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. *European University Association*.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). *Effective pre-school and primary education 3-11 (EPPE 3-11) final report from the primary phase: Pre-school, school, and family influences on children's development during key stage 2 (age 7 - 11)*. London, England: University of London, Institute of Education.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Swarat, S., Ortony, A. & Revelle, W. (2012). Activity matters: understanding student interest in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 515-537.
- Taggart, B. (2007). Effective pre-school and primary education (EPPE 3-11) Project The power of pre-school. Keynoteaddress. Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE) International Conference, "Vision Into Practice" Making Quality a Reality in the Lives of Young Children, February 8th-10th 2007, Dublin Castle, Ireland.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child development*, 75(6), 1806-1820.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2000). Parental expectations of their adolescents' teachers. *Journal of adolescence*, 23(4), 487-495.
- Tawil, S. (2014). *Differentiated instruction at the elementary level: Teaching to a diverse student population*. Northcentral University.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *CURRICULUM STUDIES*, 37, 653-670. DOI 10.1080/00220270500231850
- The National Institute of Early Education Research (NIEER, 2018), Why we need it and What it looks like retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/high-quality-preschool-why-we-need-it-and-what-it-looks-like> 21/1/2018.
- Thomas, S., Salim, M., Munoz-Chereau & Peng, W.J. (2012). In C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds & P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice* (pp. 125-145). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- 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.
- Tielman, K., den Brok, P., Bolhuis, S., & Vallejo, B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: a case study of Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(1), 103-118.
- Tikly, L. (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative education*, 47(1), 1-23.
- Tillery, A D, Varjas K., Meyers, J. & Collins. A. M. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of positive behavior interventions*. 12 (2), 86-102. doi:10.1177/1098300708330879
- Ting Tan, C., & Rao, N. (2017). How do children learn? Beliefs and practices reported by kindergarten teachers in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(3), 81-112.
- Tobin, R. (2008). Conundrums in the differentiated literacy classroom. *Reading Improvement*, 45(4): 159-69.
- Tobin, R. and McInnes, A. (2008). Accommodating differences: Variations in differentiated literacy instruction in grade 2/3 classrooms. *Literacy*, 42(1): 3-9.

- 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. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, A. C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions provides access for all students to the general education curriculum*. The method of assessment may look different for each child, however the skill or concepts taught will be the same. Classrooms (2 ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN0871205122.
- Tomlinson, C. A. (2005a). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A. (2005b). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijohn, K., Conover, L. & Reynolds, T. (2003). Different instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119–145. doi:10.1177/016235320302700203.
- Tomlinson, C.A. & Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. (2014). Assessment in a differentiated classroom. *Proven programs in education: Classroom management and assessment*, 1-5.
- Traum, L. C., & Moran, M. J. (2016). Parents' and teachers' reflections on the process of daily transitions in an infant and toddler laboratory school. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(4), 331-350.
- Trinter, C., Brighton, C. M., & Moon, T. R. (2015). Designing Differentiated Mathematics Games. *Gifted Child Today*, 38(2), 88–94. <https://doi.org/10.1177/1076217514568560>
- Tsiantis, J., Caldwell, B., Dragonas, T., Jegede, R. O., Lambidi, A., Banaag, C., & Orley, J. (1991). Development of a WHO Child Care Facility Schedule (CCFS): A pilot collaborative study. *Bulletin of the World Health Organization*, 69(1), 51–57
- Turner, W. D., & Solis, O. J. (2017). The Misnomers of Differentiating Instruction in Large Classes. *Journal of Effective Teaching*, 17(3), 64-76.
- Tuuling, L., Õun, T. & Aino Ugaste (2018). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of educational administration*.
- UNESCO (2015) *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNICEF (2012). *A Framework and Tool Box for Monitoring and Improving Quality*. UNICEF. Retrieved from http://www.unicef.org/ceecis/ECD_Framework_PART_II_june3.pdf
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2010). *Head Start impact study* (final report). Washington, DC: Author.

- Vahedi, S., Farrokhi & Farajian, (2012). Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7 (3), 126–134.
- Valiande, S., & Koutselini, M. I. (2009, June). Application and evaluation of differentiation instruction in mixed ability classrooms. In *4th Hellenic Observatory PhD Symposium* (pp. 25-26). London, UK: LSE, London School of Economics.
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123-138.
- Van Driel, J. H., Meirink, J. A., van Veen, K., & Zwart, R. C. (2012). Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: a review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 48(2), 129-160.
- Van Horn, M. L., Karlin, E., & Ramey, S. (2012). Effects of developmentally appropriate practices on social skills and problem behaviors in 1st through 3rd grades. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(1), 18-39. doi:10.1080/02568543.2012.633843
- Van Horn, M. L., & Ramey, S. L. (2003). The effects of developmentally appropriate practices on academic outcomes among former Head Start students and classmates from first through third grades. *American Educational Research Journal*, 40, 961–990. doi: 10.3102/00028312040004961
- Vanno, V., Kaemkate, W., & Wongwanich, S. (2014). Relationships between academic performance, perceived group. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (116), pp. 3226-3230. Retrieved from www.sciencedirect.com
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing, *Social Indicators Research*, 85, 279–291.
- VanSciver, J. H. (2005). *Motherhood, apple pie, and differentiated instruction*. Phi Delta Kappan, 534-535.
- VanTassel-Baska, J. (2004). Assessing classroom practice: The use of a structured observation form. In J. VanTassel-Baska & A. Feng (Eds.), *Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement* (pp. 87-108). Waco, TX: Prufrock Press
- Vermeer, H. J., Groeneveld, M. G., Larrea, I., van IJzendoorn, M. H., Barandiaran, A., & Linting, M. (2010). Child care quality and children's cortisol in Basque Country and the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 (4), 339-347. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397310000572>
- Vermeersch, L., & Vandenbroucke, A. (2013). Just climbing over the school wall. Why cultural institutions do or do not collaborate with schools on arts and cultural education. In *ENCATC conference'Rethinking Education on Arts & Cultural Management'*, Date: 2013/11/05-2013/11/07, Location: Antwerp.
- Vescio, V. et al. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.
- Vikaraman, S. S., Mansor, A. N., & Hamzah, M. I. M. (2017). Mentoring and coaching practices for beginner teachers—A need for mentor coaching skills training and principal's support. *Creative Education*, 8(1), 156-169.
- Vitiello, V. E., Moas, O., Henderson, H. A., Greenfield, D. B., & Munis, P. M. (2012). Goodness of Fit Between Children and Classrooms: Effects of Child Temperament and Preschool Classroom Quality on Achievement Trajectories, *Early Education and Development*, 23 (3), 302-322. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.526415>
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses. *Revista De Educacion*, 349, 179-201.

- Vogel, N. (2012). Arranging the Active Learning Environment-Setting up the Preschool Classroom. *ReSource*, Spring 2012, 11-14.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. (Working Papers in Early Childhood Development 48). The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Von Graserfeld, E. (1983). Learning as a constructive activity. In Bergerson & N. Herscovits (Eds), Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the North American Chapter of the PME (Voll, pp.42-69). Montreal University.
- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A., & Papademetriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11, 381-419.
- Vu, J.A., Han, M. & Buell, M.J. (2015). The effects of in-service trainings on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 444-460.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Thought and language*. Massachusetts: The MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 58-74.
- Walker, I. & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: new pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 381-393.
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148-176., DOI: 10.1080/13540602.2015.1055435.
- Wan, S.W. Y., (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?, *Teachers and Teaching*, 23(3), pp. 284-311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289
- 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.
- Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314.
- Weinburgh, M. H., & Engelhard, G. (1994). Gender, prior academic achievement, and belief as predictors of student attitudes toward biology laboratory instruction. *School Science and Mathematics*, 94(3), 118-123.
- Wertheim, C. and Leyser, Y., (2002). Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers, *The Journal of Educational Research*, 96(1), pp. 54-63.
- Wertsch, J. V., del Rio, P., & Alvarez, A. (Eds.). (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. New York: Cambridge University
- Weisberg, D., Kittredge, A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. & Klahr, D. (2015). Making Play Work for Education. *Journal Phi Delta Kappan*, 96(8): 8-13.
- Westwood, P. (2001). Differentiation as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6, 1,5-11.
- Westwood, P. (2002). Are we making teaching too difficult? A critical look at differentiation in the classroom. *Hong Kong Special Education Forum* 5, 1,13-29.

- Whipple, K.A. (2012). *Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district*. EdD Thesis. Boston, Massachusetts: Northeastern University.
- Wilcox-Herzog, A., McLaren, M., Ward, S., & Wong, E. (2013). Results From the Quality Early Childhood Training Program, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34 (4), 335-349. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2013.845635>
- Wildenger, L.K. & McIntyre, L.L. (2011). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child Family Studies*, 20(4) 387-396.
- Wilder, S. (2014). *Effects of parental involvement on academic achievement: a meta – synthesis*. *Educational Review*, 66(3), 377 – 397.
- Willcox, K. E., Sarma, S., & Lippel, P. H. (2016). Online Education: A Catalyst for Higher Education Reforms. *Online Education Policy Initiative*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology. Retrieved on 20 February, 2016 from <http://oepe.mit.edu>.
- Williams, P., & Sheridan, S. (2006). Collaboration as one aspect of quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 83-93.
- Williams, V. A., Ballard, S., Johnson, C. A., & Hegde, A. V. (2012). Secondary family and consumer sciences students teaching young children: Importance of using developmentally appropriate lessons. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 30(1), 17-26.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Carter, L., & Sanger, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6): 299–309. doi:10.1016/j.appdev.2013.05.002.
- Willke, H. (1999, September). From AI to systemic knowledge management. In *Annual Conference on Artificial Intelligence* (pp. 1-13). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Wilson, S. (2009). Differentiated instruction: How are design, essential questions in learning, assessment, and instruction part of it? *New England Reading Association Journal*, 44 (2), 68-75. Education Source database.
- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S., Madigan, A. L., Manfra, L., & Bleiker, C. (2008). School readiness gains made by ethnically-diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs, *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 314–329. Retrieved from <http://www.aap.org/sections/dbpeds>
- Wischer, B. & Trautmann, M. (eds) (2012) ‘Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger: Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen [differentiated instruction as a reform hope: A detailed description for gaps and open questions].’ In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (eds), *Binnendifferenzierung: Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht, vol 1*, pp. 24– 39. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl.
- Wong, M. N., & Li, H. (2010). From external inspection to self-evaluation: A study of quality assurance in Hong Kong kindergartens. *Early Education and development*, 21(2), 205-233.
- Wood B. (2014). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education*, 35, 4, 578-597
- Wood, E. & Attfield, J. (2005-1996-1993). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: Sage Publications.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Wormeli, R. (2011). Differentiated instruction: Setting the pedagogy straight. *Middle Ground*, 15(2), 39-40.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Wu, S.C., & Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 469-481
- Wu, S.-C., & Chang, Y.-L. (2015). Advancing Kindergarten Teachers' Knowledge and Capabilities of Differentiated Instruction Associated with Implementation of Thematic Integrated Curriculum. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 177, 246-250.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Xaba, Ike. (2015). *The Empowerment Approach to Parental Involvement in Education*. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 6, 197-208.
- Xanthou, E. (2015). *Teaching English through Differentiated Instruction in Greek State Primary Schools*. (Master Thesis) Aristotle University of Thessalonik
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Socio cultural Context. *Educational Psychological Review* 22, 189–214.
- Yan, Piaw, C., Lay, & Ting, L. (2014). “Are school leaders borrow made?” *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5120-5124.
- Yang, Ya., & Yang Y. (2013). Teachers' Interpretation of Play in Chinese Early Childhood Classrooms, *The European Conference of Education: Official Conference Proceedings*, The International Academic Forum, 0191
- Yarmohammadiana, Mohammad Hossein, Mozaffaryb, Mina, & Esfahanic, Sekineh Saghaeiannejad. (2011) Evaluation of quality of education in higher education based on Academic Quality Improvement Program (AQIP) Model. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, Vol. 15, pp. 2917–2922.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 51-68.
- Yenmez, A.A. & Ozpinar I., (2017). Pre-Service Education on Differentiated Instruction: Elementary Teacher Candidates' Competences and Opinions on the Process. *Journal of Education and Practice* .Vol.8, No.5, ISSN 2222-1735
- Yiping, L., Philip, C. A., d'Apollonia Sylvia, Lou, Y., Abrami, P. C., & Apollonia, S. (2011). Small Group and Individual Learning with Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449–521.
- Youngman, M.B. (1982). *Designing and analyzing questionnaires*. University of Nottingham: TRC.
- Ysseldyke, J., Thurlow, M.L., Wotruba, J.W. & Nania, P.A. (1990). Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22, 4,4-8.
- Yustina & Kapsin (2017). “The Implementation Of Constructivism-Based Student Worksheets Within The Theme ‘The Prevention Of Land And Forest Fire’ In Science Education For Seventh Graders In Riau.” *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6 (2) 298-305 DOI: 10.15294/jpii.v6i2.10573 Retrieved from <http://journal.unnes.ac.id/index.php/jpii>
- Zakaria, E. & Iksan, Z. (2007). Promoting cooperative learning in science and mathematics education: a Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(1), 35-39.
- Zambeta, E., Askouni, N., Androusou, A., Leontsini, M., Papadakou, Y., & Lagopoulou, V. (2017). *Democratic School Governance for Inclusion: a whole community approach*. Strasbourg: Council of Europe
- Zambeta, E., Leontsini, M., Askouni, N., Papadakou, Y., & Psochios, N. (2016). *Addressing Violence in Schools through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe

- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107.
- Zeidner M., Schleyer E. J., (1998). The Big Fish Little Pond Effect for Academic Self Concept, Text Anxiety and School Grades in Gifted Education, *Contemporary Educational Psychology*, v. 24, σελ. 305-329 στο www.idealibrary.com
- Zeng, G., & Zeng, L. (2005). Developmentally and culturally inappropriate practice in U.S. kindergarten programs: Prevalence, severity, and its relationship with teacher and administrator qualifications. *Education*, 125(4), 706–72.
- Zhao, X. (2017). Transition from Kindergarten to Elementary School: Shanghai's Experience and Inspiration. *Creative Education*, 8(3), 431-446.
- Zigler, E. F., Singer, D. G., & Bishop-Josef, S. J. (2009). Play under siege: A historical overview. Washington, DC: ZERO TO THREE
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17, 189-204.
- Zimmerman, B. J., & Dibeneditto, M. K. (2008). Mastery learning and assessment: Implications for students and teachers in an era of high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 45(3), 206-216.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 306–320. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.009>
- Ziyaeemehr, A., Kumar, V., & Abdullah, M. S. F. (2011). Use and Non-Use of Humor in Academic ESL Classrooms. *English Language Teaching*, 4(3), 111-119.
- 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
- Zuckerbrod, N. (2011). From Readers Theater to Math Dances: Bright Ideas to Make Differentiation Happen. *Instructor*, 120(5), 31-35.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Ι

Οδηγός Εκπαιδευτικού



Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα

&

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση

Θεωρητική Πλαισίωση και Πρακτική Εφαρμογή



Επιστημονική Υπεύθυνη: **Μαρία Σακελλαρίου**, Καθηγήτρια, Διευθύντρια του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας

Συντονίστρια Εργαστηρίου: **Ξένια Μήτση**, Υποψήφια Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Χώρος Διεξαγωγής: Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίοδος Διεξαγωγής Εργαστηρίων: Μάρτιος 2018- Ιούνιος 2019

ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ

1. Σκοπός σεμιναρίων

Βασικοί σκοποί των σεμιναρίων είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα σε κλίμα γόνιμου διαλόγου και αλληλεπίδρασης:

- να αποκτήσουν γνώσεις όσον αφορά το περιεχόμενο και τα γνωρίσματα της των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης
- να σχεδιάζουν και να υλοποιούν μαθήματα που θα βασίζονται στη φιλοσοφία των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

2. Στόχοι σεμιναρίων

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν στόχο:

- να προσδιορίσουν το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης
- να γνωρίσουν πρακτικές για μεγιστοποίηση της μαθησιακών αποτελεσμάτων
- να σχεδιάσουν μαθήματα που να διέπονται από τις αρχές των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Συγκεκριμένα, να επικεντρωθούν στα εξής:
 - ⊕ ποιότητα της διδασκαλίας (π.χ. επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, στρατηγικών, τρόπων οργάνωσης της τάξης, δραστηριοτήτων και τεχνικών, στηριγμένη στις γνώσεις, στο επίπεδο κατανόησης, στις μαθησιακές ανάγκες και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών)
 - ⊕ ποιότητα της μάθησης (π.χ. εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και αλληλεπίδρασή τους κατά τη διαδικασία αυτή)
 - ⊕ λειτουργία της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποίησης (π.χ. αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν από την αξιολόγηση στη διδακτική διαδικασία, χρήση πολλαπλών τεχνικών αξιολόγησης).

3. Περιεχόμενο Συναντήσεων

Βασικός άξονας των συναντήσεων είναι η αποσαφήνιση των όρων των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης ως στοιχείου που συνδέεται με το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης αλλά και με το μακρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας στην κοινωνία. Αναμένεται ότι κατά τις συναντήσεις εκπαιδευτικών και με τους επιμορφωτές τους, θα δημιουργηθούν μαθησιακές ευκαιρίες που θα αποσαφηνίζουν ότι των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης.

Σε μακρο-επίπεδο η εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης συνδέεται με τη διαδικασία βελτίωσης της σχολικής μονάδας και των σχέσεων με τα εμπλεκόμενα σε αυτή μέλη. Η διαδικασία αυτή

μπορεί να περιλαμβάνει καλλιέργεια δεξιοτήτων διά βίου μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν στον σεβασμό και στην ευθύνη απέναντι στην ανθρώπινη ελευθερία και αξιοπρέπεια, ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και της ικανότητας λήψης ατομικών και συλλογικών αποφάσεων.

Στο μικρο-επίπεδο η *τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* έχει συνδεθεί με τη διαδικασία επίτευξης κατάλληλων στόχων για όλους τους μαθητές και την επικοινωνία μαθητή και εκπαιδευτικού που οδηγεί στη γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του μαθητή και σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και επιδόσεις. Ερευνητικά αποτελέσματα αναφέρουν τη μεγιστοποίηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων όλων των μαθητών στις τάξεις μικτής ικανότητας και ανέδειξαν τη δυναμική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και την ικανότητα ενίσχυσης γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, προέκυψε από ερευνητικά δεδομένα ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (π.χ. Kyriakides et al., 2009).

Μέσα από τις συναντήσεις, οι συμμετέχοντες θα αποκτήσουν σφαιρική θεώρηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την έννοια των όρων *Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση και κατ' επέκταση* διασφαλίζουν το βέλτιστο αποτέλεσμα στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

4. Μεθοδολογία συναντήσεων

Η προσέγγιση των πιο πάνω θεμάτων πραγματοποιείται, κυρίως, μέσα από δραστηριότητες που αφορούν στον σχολιασμό σεναρίων και στη μελέτη πραγματικών καταστάσεων, στοιχεία που διαφοροποιούνται ανάλογα με τους αποδέκτες της επιμόρφωσης. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι ακόλουθες πρακτικές:

- παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου
- μελέτη και σχολιασμός διδακτικών σεναρίων για προσέγγιση των χαρακτηριστικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και στιγμιότυπων από τη σχολική εμπειρία
- διαμόρφωση και υλοποίηση σχεδίων διδασκαλίας στη βάση των *Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης*
- προβολή οπτικογραφημένων στιγμιότυπων και σχολιασμός τους ως προς αποτελεσματικές και μη πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

5. Άξονες περιεχομένου σεμιναρίων

Παρακάτω παρουσιάζεται το οργανόγραμμα των συναντήσεων των εργαστηριακών σεμιναρίων καθώς και οι άξονες περιεχομένου για καθένα από αυτά. Σε κάθε προγραμματισμένη συνάντηση προβλέπεται ο διαθέσιμος χρόνος να αφιερώνεται στη θεωρητική τεκμηρίωση του υπό εξέταση θέματος και σε δεύτερο χρόνο στην πρακτική εφαρμογή.

1^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο
Πέμπτη, 22 Μαρτίου 2018 , 6:00-8:00 μ.μ.

- ❖ Χαιρετισμός από την Καθηγήτρια, Επιστημονική Υπεύθυνη και Διευθύντρια του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας κ. **Μαρία Σακελλαρίου**
- ❖ Καλωσόρισμα από τη Συντονίστρια του Εργαστηρίου κ. **Ξένια Μήτση**
- ❖ Γνωριμία με τους συμμετέχοντες του Εργαστηρίου

A. Θεωρητική προσέγγιση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών

B. Πρακτική εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών

I. Εργαστηριακή Άσκηση στη βάση των Α.Κ.Π.

II. Παρουσίαση εργασιών των εκπαιδευτικών

Γ. Σχολιασμός- Συζήτηση

2^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο
Πέμπτη, 29 Μαρτίου 2018 , 6:00-8:00 μ.μ.

A. Θεωρητική προσέγγιση της διαφοροποίησης

I. Εννοιολογική τεκμηρίωση της έννοιας της διαφοροποίησης

II. Μορφές Διαφοροποίησης

III. Βασικές Προϋποθέσεις Διαφοροποίησης

IV. Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

V. Στρατηγικές και τεχνικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

VI. Παρουσίαση διδακτικού σεναρίου στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα Μαθηματικά της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

B. Πρακτική εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

I. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στη Γλώσσα Α' τάξη Δημοτικού

II. Παρουσίαση εργασιών ομάδων εκπαιδευτικών

Γ. Σχολιασμός- Συζήτηση

3^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο
Πέμπτη, 19 Απριλίου 2018, 6:00-8:00 μ.μ.

A. Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της διαφοροποίησης:

I. Βασικές στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

B. Πρακτική εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

I. Παρουσίαση-Συζήτηση διδακτικού σεναρίου στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη Γλώσσα της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

II. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στα Μαθηματικά Α' τάξη Δημοτικού

III. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στη Γλώσσα Γ' τάξη Δημοτικού

IV. Παρουσίαση εργασιών ομάδων εκπαιδευτικών

Γ. Σχολιασμός- Συζήτηση

4^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο
Πέμπτη, 26 Απριλίου 2018, 6:00-8:00 μ.μ.

A. Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της διαφοροποίησης:

I. Βασικές τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

B. Πρακτική εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

I. Παρουσίαση-Συζήτηση διδακτικού σεναρίου στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα Μαθηματικά της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

II. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στην Ιστορία της Γ' τάξη Δημοτικού

III. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στη Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' τάξης Δημοτικού

IV. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στα Μαθηματικά Β' τάξη Δημοτικού

V. Παρουσίαση εργασιών ομάδων εκπαιδευτικών

Γ. Σχολιασμός- Συζήτηση

5^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο
Πέμπτη, 3 Μαΐου 2018, 6:00-8:00 μ.μ.

A. Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της διαφοροποίησης:

I. Αξιολόγηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

B. Πρακτική εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

I. Παρουσίαση-Συζήτηση διδακτικού σεναρίου στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη Γλώσσα της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

II. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στα Μαθηματικά της Δ' τάξης Δημοτικού

III. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στη Γεωγραφία της Ε' τάξης Δημοτικού

IV. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Στ' τάξης Δημοτικού

V. Παρουσίαση ομαδικών και ατομικών εργασιών εκπαιδευτικών

Γ. Σχολιασμός- Συζήτηση

6^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο
Πέμπτη, 10 Μαΐου 2018, 6:00-8:00 μ.μ.

A. Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της διαφοροποίησης:

I. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

B. Πρακτική εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

I. Παρουσίαση-Συζήτηση διδακτικού σεναρίου στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη Γλώσσα της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

II. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στα Μαθηματικά της Ε' τάξης Δημοτικού

III. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε' τάξης Δημοτικού

IV. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στην Ιστορία της Ε' τάξης Δημοτικού

V. Παρουσίαση ομαδικών και ατομικών εργασιών εκπαιδευτικών

Γ. Σχολιασμός- Συζήτηση

7^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο
Πέμπτη, 24 Μαΐου 2018, 6:00-8:00 μ.μ.

A. Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της διαφοροποίησης:

I. Ο ρόλος του μαθητή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

B. Πρακτική εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

I. Παρουσίαση-Συζήτηση διδακτικού σεναρίου στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη Γλώσσα της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

II. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στα Μαθηματικά της Στ' τάξης Δημοτικού

III. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Στ' τάξης Δημοτικού

IV. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση Μελέτη Περιβάλλοντος της Δ' τάξης Δημοτικού

V. Παρουσίαση ομαδικών και ατομικών εργασιών εκπαιδευτικών

Γ. Σχολιασμός- Συζήτηση

Δ. Αποτίμηση εργασιών εργαστηρίου

8^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο
Πέμπτη, 31 Μαΐου 2018, 6:00-8:00 μ.μ.

A. Δυσκολίες κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

B. Πρακτική εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

I. Παρουσίαση-Συζήτηση διδακτικού σεναρίου στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Ιστορία της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου

II. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση την Ιστορία της Στ' τάξης Δημοτικού

III. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση στην Γεωγραφία της Στ' τάξης Δημοτικού

IV. Εργαστηριακές ασκήσεις –Διαφοροποίηση Μελέτη Περιβάλλοντος της Γ' τάξης Δημοτικού

V. Παρουσίαση ομαδικών και ατομικών εργασιών εκπαιδευτικών

Γ. Σχολιασμός- Συζήτηση

Δ. Αποτίμηση εργασιών εργαστήριου

9^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο
Πέμπτη, 7 Ιουνίου 2018, 6:00-8:00 μ.μ.

- A. Μαθησιακό περιβάλλον και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση
- B. Αποτίμηση εργασιών εργαστηρίου
- Γ Διαμόρφωση πλάνου για τη νέα σχολική χρονιά

1^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο

Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές

Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές θεωρούνται ως «βέλτιστες πρακτικές» στην προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση (Bredenkamp & Copple, 1997· Dunn & Kontos, 1997· McMullen & Alat, 2002· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· Liu, 2007).

Ερευνητικά αποδεικνύεται ότι η εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών (Kim, 2005· McMullen et al., 2005· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009β· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010). Η Εθνική Ένωση για την εκπαίδευση των νέων παιδιών (NAEYC), η μεγαλύτερη επαγγελματική οργάνωση που εκπροσωπεί εκπαιδευτικούς παιδικής ηλικίας στην Αμερική, για να αντιμετωπίσει αυτή την ακαδημαϊκή επέλαση, επινόησε κατευθυντήριες γραμμές τις λεγόμενες αναπτυξιακά κατάλληλες (ή ακατάλληλες) πρακτικές.

Επομένως ΑΚΠ είναι «τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για μικρά παιδιά, [πρέπει] να έχουν ως σημείο αναφοράς της διαδικασίας μάθησης, αυτό που είναι γνωστό στα ίδια στα παιδιά» (Bredenkamp & Copple, 1997).

Τα θεωρητικό υπόβαθρο των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών προέρχεται, κυρίως, από το έργο των Dewey, Piaget, Vygotsky, Erikson, Bronfenbrenner, Gardner και Bowlby (Kim, 2005· Erdiller & McMullen, 2003· Liu, 2007).

Τα ΑΚΠ φαίνεται ότι ενισχύουν την ποιότητα στην προσχολική και σχολική αγωγή και εκπαίδευση (Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013).

Οι ΑΚΠ αποτελούν χρήσιμο οδηγό για τους εκπαιδευτικούς και εργαλείο για την ενίσχυση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Hedge & Cassidy, 2000). Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές (στη συνέχεια ΑΑΠ) από την άλλη χαρακτηρίζονται εκείνες οι πρακτικές στις οποίες ο εκπαιδευτικός «προσπαθεί να προωθήσει τη γνώση μέσω της διδασκαλίας και άλλων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο ολόκληρης της ομάδας, δίνοντας περιορισμένη έμφαση στην αυτονομία, τις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού» (Hart, Burts, & Charlesworth, 1997:3· Suk Lee et al., 2006· Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2013).

Βασικές Αρχές

Ανάπτυξη θετικών σχέσεων: φιλική διάθεση, συνεργασία με γονείς, θετική αλληλεπίδραση, παροχή ευκαιριών αυτοέκφρασης και επικοινωνίας, συνεργασία, συμμετοχή όλων των μαθητών (ακόμη και αλλόγλωσσων), ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, επίλυση πιθανών συγκρούσεων/διαφορών, προσπάθεια ανάπτυξης θετικής αίσθησης ταυτότητας κάθε μαθητή.

Δημιουργία μιας συνεκτικής μαθησιακής κοινότητας: δημιουργία χώρου συζήτησης, ανάδειξη κοινών στοιχείων μαθητών, διαμόρφωση ομάδων, δραστηριότητες αρχηγού-βοηθών, ατομική εργασία σε ομάδες, παροχή ενθάρρυνσης, αλληλοβοήθειας, ανάδειξη και σεβασμός στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή, συνεργασία με την τοπική κοινότητα.

Περιβάλλον και πρόγραμμα: διαρρύθμιση τάξης, παροχή απαραίτητων υλικών, διαμόρφωση ασφαλούς περιβάλλοντος, χώροι δημιουργίας και φύλαξης προσωπικών έργων μαθητών, κέντρα ενδιαφέροντος, χώροι ομαδικών συγκεντρώσεων, περίοδοι κίνησης, δραστηριοποίησης και ηρεμίας, ελαστικότητα στην παροχή χρόνου ανάλογα με την εκδήλωση ενδιαφέροντος από τους μαθητές.

Διδακτικές μέθοδοι: ποικιλία δραστηριοτήτων και υλικών (βιβλία, CD, μουσικά όργανα, υλικά ζωγραφικής και χειροτεχνίας, δραματικό παιχνίδι υπολογιστής κ.α.), παιχνίδι στις γωνιές και καθημερινές ρουτίνας, κατάλληλες στρατηγικές, δραστηριότητες καθοδηγούμενες από τα παιδιά ή τον παιδαγωγό, διαμόρφωση νέων δραστηριοτήτων, σύνδεση αυτών με παλαιότερες, έκφραση μαθητών και καταγραφή απαντήσεων για αξιολόγηση προόδου.

Χρήση γλώσσας και επικοινωνία: τρυφερός λόγος, ενδιαφέρον, άντληση πληροφοριών για ζωή μαθητών, αναγνώριση ικανοτήτων ακρόασης και έκφρασης από μαθητές και προσφορά νέων πληροφοριών με παλαιότερες γνώσεις, ερωτήσεις-σχόλια, επιλογή θέματος από κοινού, προσωπική και ομαδική συζήτηση παιδαγωγού με μαθητές, παρότρυνση για έκφραση ιδεών, παρατηρήσεων, συναισθημάτων, χρήση πλούσιου και νέου λεξιλογίου από τον παιδαγωγό, διευκρίνιση και ερμηνεία άγνωστων λέξεων είτε με παροχή περισσότερων πληροφοριών είτε με τη χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας (ιδίως για τους αλλόγλωσσους μαθητές), επικοινωνία με όλους τους μαθητές κυρίως αυτούς που παρουσιάζουν δυσκολίες έκφρασης.

Κίνητρα μάθησης και θετικές μαθησιακές προσεγγίσεις: ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, ενίσχυση περιέργειας μαθητών, ειλικρινής και στοχευμένος λεκτικός έπαινος.

Καθοδήγηση: παιδαγωγός πρότυπο ηρεμίας, υπομονής, ενθαρρύνει, διευκολύνει, παρέχει βοήθεια όπου είναι αναγκαία, οργάνωση δραστηριοτήτων, επιλογή κατάλληλων στρατηγικών, καλλιέργεια αυτορρύθμισης, διδασκαλία κοινωνικών, επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, σαφής προσδιορισμός ορίων για αποδεκτές ή μη μορφές συμπεριφοράς, παροχή βοήθειας σε μαθητές με μη αποδεκτή συμπεριφορά (Copple & Bredekamp, 2011).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. (Revised Edition)*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
- Dunn, L., & Kontos, S. (1997). What Have We Learned about Developmentally Appropriate Practice? *Research in Review. Young Children*, 52(5), 4-13.
- Copple, C., & Bredekamp, S., (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Επιμέλεια: Ντολιοπούλου, Αθήνα: Πεδίο.
- Erdiller, Z. B., & McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Hart, C. H., Burts, D. C., & Charlesworth, R. (Eds.). (1997). *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight*. Suny Press.
- 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*. 28 http://findarticles.com/p/articles/mi_hb1439/is_3_23/ai_n31564215/pg_16/?tag=content;col11.
- Kim Jong Suk (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6,(1), 7-19.

- 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.
- McMullen, M.B. & Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/mcmullen.html/> Accessed 20 April 2018.
- McMullen, M.B., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.M., Lin, C.H., & Sun, P.Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 451-464.
- Parker, A., & Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of research in childhood education*, 21(1), 65-78.
- Ruto-Korir, R. C. (2010). *Preschool teachers' beliefs of developmentally appropriate educational practices* (Doctoral dissertation, University of Pretoria)
- 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 «*Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*». Επιμέλεια Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ., Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, Αθήνα 2013, σσ 289-321, ISBN: 978-618-80640-1-0
- Suk Lee, Y., Baik, J., & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teachers' beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22, 935-945.

2^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο

I. Εννοιολογική τεκμηρίωση της έννοιας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Με τον όρο «Διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφερόμαστε σε μια συστηματική προσέγγιση στο 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 προκειμένου να εξασφαλίζεται το ποιοτικό αποτέλεσμα της μάθησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση είναι περισσότερο μια φιλοσοφία παρά ένα εργαλείο, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει (adapt) και να αλλάξει (modify) με αποτελεσματικό τρόπο τη διδασκαλία ανταποκρινόμενη στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες των μαθητών (ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ, ετοιμότητα, κουλτούρα, αυτοπεποίθηση κλπ) (Gregory&Charpman, 2002).

Είναι 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 (Bearne, 1996).

Η Δ.Δ. αποτελεί οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική η οποία απευθύνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Η Παιδαγωγική διαφοροποίηση αφορά το έργο του εκπαιδευτικού και έχει να κάνει καθαρά με το εκπαιδευτικό κομμάτι της διδασκαλίας (Starling & Saunders, 1993). Η Οργανωτική διαφοροποίηση αφορά την οργάνωση της τάξης, των υλικών, τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι τόσο οργανωτική όσο και παιδαγωγική- δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Κουτσελίνη 2001, 2006 ; Tomlinson, 2001).

Επομένως, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση είναι ένας άλλος τρόπος σκέψης που απαιτεί ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και προσαρμογή σε σχέση με τις διαφορετικές διατομικές και ενδοατομικές ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 2004).

II. Μορφές Διαφοροποίησης

- *Περιεχόμενο* - Τι πρέπει όλοι οι μαθητές να μάθουν με βάση τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες
- *Διαδικασία* - Ο τρόπος και η οδός εργασίας των μαθητών διαφοροποιημένες δραστηριότητες με στόχο την κατάκτηση του περιεχομένου από τους μαθητές
- *Αποτέλεσμα* – Με ποιο τρόπο παρουσιάζουν οι μαθητές την κατάκτηση της νέας γνώσης. Εφαρμογή και παρουσίαση της νέας γνώσης ή δεξιότητας με διαφορετικούς τρόπους και μέσα
- *Μαθησιακό περιβάλλον* - διαφοροποίηση σχολικής τάξης (οργάνωση χώρου, θερμοκρασία, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα)
- *Την Αξιολόγηση των μαθητών*

III. Βασικές Προϋποθέσεις Διαφοροποίησης

Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της ΔΔ απαιτείται να ακολουθηθούν τα ακόλουθα βήματα:

1ο: Γνωρίζουμε τους μαθητές,

2ο: Λαμβάνουμε υπόψη διάφορες διδακτικές στρατηγικές,

3ο: Διαλέγουμε διάφορες διδακτικές δραστηριότητες και

4ο: Επιλέγουμε τρόπους αξιολόγησης της προόδου.

IV. Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Στο σχεδιασμό της Δ.Δ. αρχικά καθορίζεται ο σκοπός της διδασκαλίας δηλαδή θα πρέπει να είναι σαφείς οι βασικές πυρηνικές γνώσεις που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές. Στη συνέχεια καθορίζονται οι βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και οι μετασχηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν εκείνους τους μαθητές που γρήγορα και αποτελεσματικά θα κατακτήσουν τις βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες. Στην πορεία ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ποιες στρατηγικές διδασκαλίας, τεχνικές, μέσα και δραστηριότητες θα εφαρμόσει. Τέλος, είναι απαραίτητη η συνεχής, συμμετοχική και αναστοχαστική αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητα της Δ.Δ. και η δυναμική προσαρμογή της ανάλογα με τις ανάγκες ως εκ τούτου ο σχεδιασμός είναι ευέλικτος για αναπροσαρμογή και τροποποιήσεις. Ο προγραμματισμός είναι βραχυχρόνιος ή μακροχρόνιος και ξεπερνά τον ημερήσιο ή εβδομαδιαίο προγραμματισμό (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

V. Στρατηγικές και τεχνικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

➤ Στρατηγικές:

- *Ιεράρχηση δραστηριοτήτων* (Κατακόρυφη Διαφοροποίηση). Η προσέγγιση στη γνώση και τις δεξιότητες δομούνται από την απλή στην πιο σύνθετη δραστηριότητα, από τις

προαπαιτούμενες στις βασικές και στις μετασχηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες, κατά συνέπεια από το γνωστό στο άγνωστο, και από το απλό στο σύνθετο.

- *Διαβάθμιση δραστηριοτήτων* (Οριζόντια Διαφοροποίηση). Οι μαθητές εργάζονται για την επίτευξη του ίδιου στόχου, μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες σε διαφορετικό βαθμό δυσκολίας.
- *Ασύγχρονη εργασία*. Αναφέρεται στην εμπλοκή των μαθητών σε διαφορετικές εργασίες ανάλογα με τον ρυθμό εργασίας και μάθησης τους.
- *Συμπιεσμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Συμπιέζεται το περιεχόμενο του Α.Π χρονικά και ποιοτικά.
- Ευέλικτη ομαδοποίηση.
- Γωνίες μάθησης. Διαφορετικά σημεία εργασίας στην τάξη.
- **Τεχνικές:**
- Δελτία εισόδου-εξόδου-πορείας
- *Νοητικά Στηρίγματα*. Τα νοητικά στηρίγματα στηρίζουν τη νόηση και κατ' επέκταση τη μάθηση μειώνοντας το νοητικό φορτίο για την εργασία σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Εργασίες Αγκυροβολίας: ο μαθητής «ρίχνει άγκυρα»
- ΡΑΦΤ (Ρόλος-Ακροατήριο- Φόρμα-Τίτλος)
- Τρίλιζα
- Καρτέλα στόχων
- Ατζέντα στόχων
- ΓΝΩΘΕ (Γνωρίζω-Θέλω να μάθω-Έμαθα)

VI. Παρουσίαση διδακτικού σεναρίου στη βάση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στα μαθηματικά της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and Diversity in the Primary School*. Routledge, London.
- Gregory, G. & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size does not fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας* (τόμος Α'). Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Βόλος: Γράφημα.
- Stradling, B., & Saunders, L. (1993). *Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils*. *Educational Research*, 35,127–137.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (μετ. Θεοφιλίδης Χ. & Μαρτίδου- Φορσιέ Δ.), Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. ASCD.

A. Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της διαφοροποίησης

I. Βασικές στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

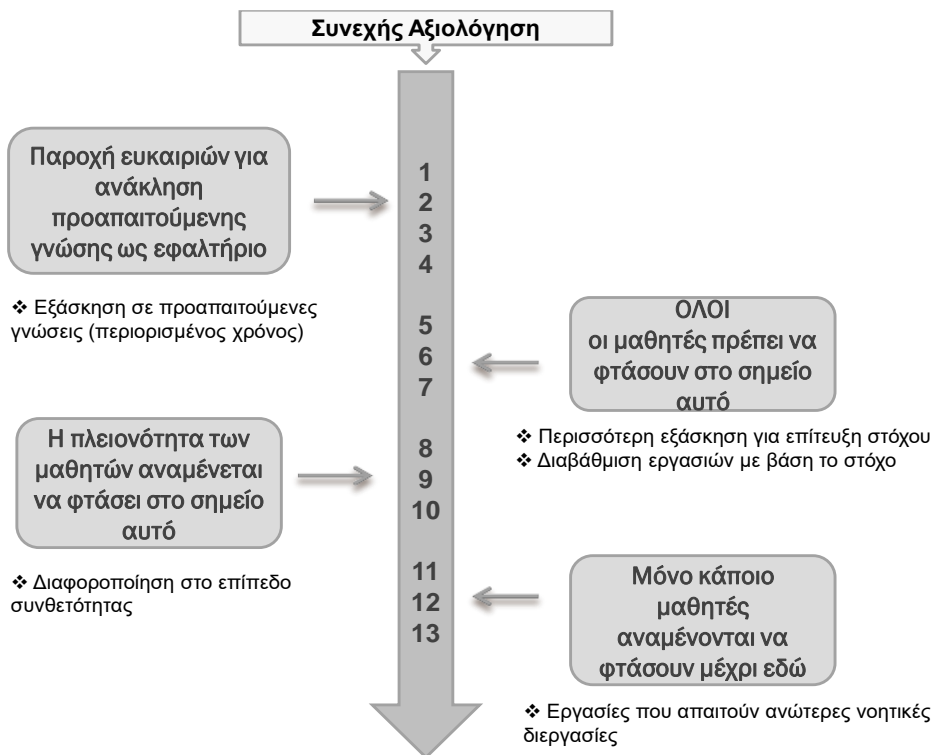
1. Ιεράρχηση δραστηριοτήτων

(Κατακόρυφη Διαφοροποίηση)

Οι δραστηριότητες ιεραρχούνται από το γνωστό στο άγνωστο, από δραστηριότητες χαμηλότερης νοητικής δεξιότητας σε δραστηριότητες ανώτερης νοητικής δεξιότητας. Η ιεράρχηση αφορά τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται η διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός έχοντας υπόψη του τη διαφοροποίηση ιεραρχεί τις δραστηριότητες. Αρχικά, θα σχεδιάσει να υλοποιήσει εργασίες επαναφοράς της προηγούμενης γνώσης, θα ελέγξει και θα αξιολογήσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις προκειμένου πάνω σε αυτές να θέσει τις βάσεις για τη νέα γνώση. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις καινούριες δραστηριότητες με στόχο να μεταβαίνουν από το απλό στο σύνθετο, ώστε σταδιακά να οικοδομείται η νέα γνώση. Οι δραστηριότητες αφορούν όλους τους μαθητές και στόχος είναι κάθε μαθητής να φθάσει στο μέγιστο δυνατό σημείο των δυνατοτήτων του. Σαφέστατα, δεν αναμένουμε τα ίδια αποτελέσματα από όλους τους μαθητές, ούτε όλοι οι μαθητές θα εμπλακούν σε μεταγνωστικές διεργασίες, τουναντίον θα είναι πολύ λίγοι αυτοί. Αυτό όμως που πρέπει να κατακτηθεί από όλους είναι η βασική πυρηνική γνώση και η κατάκτηση κάθε φορά ενός εφικτού ανώτερου μαθησιακού στόχου. Στις δραστηριότητες είναι αναγκαία η άμεση και ενεργή εμπλοκή των μαθητών με βάση τη δική τους προσωπική αφετηρία. Η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων με μικρά αλλά σταθερά βήματα από το ένα επίπεδο στο άλλο επιτρέπει στην εργασία με βάση το ρυθμό εργασίας και μάθησης των μαθητών, δημιουργώντας ευκαιρίες ασύγχρονης εργασίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

2. Ασύγχρονη εργασία

Αναφέρεται στην εμπλοκή των μαθητών σε διαφορετικές εργασίες ανάλογα με τον ρυθμό εργασίας και μάθησης τους. Η διδασκαλία μπορεί να αρχίσει με ασύγχρονη εργασία δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να εργαστούν από διαφορετικό σημείο αφετηρίας ανάλογο με τον βαθμό ετοιμότητά τους. Είναι απαραίτητο να έχουν σχεδιαστεί και προετοιμαστεί οι κατάλληλες εργασίες, να έχουν ετοιμαστεί νοητικά στηρίγματα, δηλαδή βοηθητικά στηρίγματα για όσα παιδιά συναντήσουν δυσκολίες. Η ασύγχρονη εργασία μπορεί να είναι ατομική ή ομαδική. Την εφαρμόζουμε ως στρατηγική όχι απαραίτητα από την αρχή μέχρι το τέλος του μαθήματος αλλά εφόσον υπάρχει ανάγκη ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών.



*Πηγή: Βαλιαντή Στ., 2018

3. Διαβάθμιση δραστηριοτήτων

(Οριζόντια Διαφοροποίηση)

Η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων αφορά εκτός από το βαθμό ετοιμότητας του μαθητή, τον τρόπο, τα μέσα, τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής, τον χρόνο, το βαθμό ανεξαρτησίας του, το αποτέλεσμα αλλά ή και το περιεχόμενο. Οι δραστηριότητες είναι δυνατόν να διακρίνονται σε διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας, αφαίρεσης και σε δραστηριότητες ανοιχτού τύπου. Η γνώση του εκπαιδευτικού σχετικά με την οργάνωση και τη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι σε πολύ καλό επίπεδο ώστε να προσεγγίζει τις μαθητικές ανάγκες όλων των μαθητών μεγιστοποιώντας τη δυνατότητά τους να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες και να κατακτήσουν το βασικό επίπεδο πυρηνικής γνώσης. Σχεδιάζοντας μια δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός αρχικά θα πρέπει να έχει θέσει το στόχο που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές ώστε να καθοριστεί με σαφήνεια η βασική πυρηνική γνώση που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

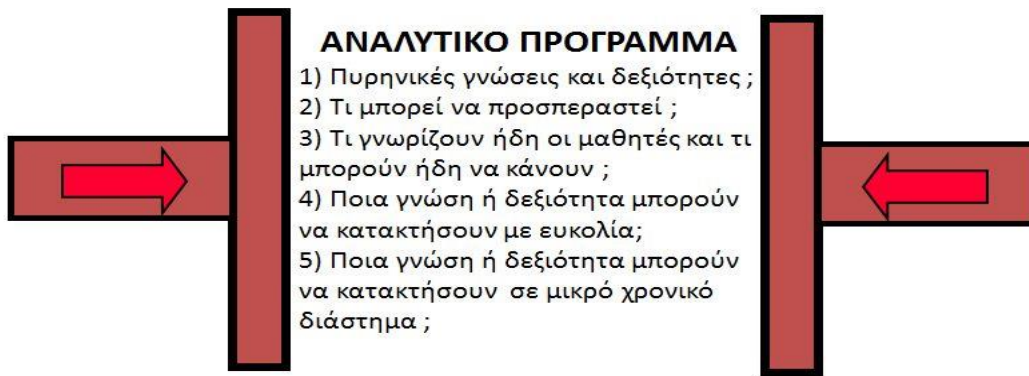
Αρχικό Επίπεδο	Μέσο Επίπεδο	Ανώτερο Επίπεδο
Οι μαθητές θα γράψουν 1 παράγραφο 5 προτάσεων όπου θα περιέχεται η κεντρική ιδέα, 3 υποστηρικτικές προτάσεις και 1 καταληκτική πρόταση.	Οι μαθητές θα γράψουν 2 παραγράφους με στόχο να υποστηρίξουν συγκεκριμένη οπτική του θέματος	Οι μαθητές θα γράψουν 5 τουλάχιστον παραγράφους με στόχο να υποστηρίξουν συγκεκριμένη οπτική του θέματος υποστηρίζοντας το με συγκεκριμένα επιχειρήματα από πηγές.

*Πηγή: Βαλιαντή Στ., 2018

Είναι σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πολύ καλά το μαθησιακό προφίλ των μαθητών του και τα ενδιαφέροντά τους προκειμένου να προγραμματίσει τις δραστηριότητες. Σε αυτή την περίπτωση είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει αξιολογήσεις οι οποίες σχετίζονται με το μάθημα που θα διδαχθεί και θα αποσαφηνίσουν το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα (Tomlinson, 2010). Στη συνέχεια δημιουργείται μια βασική δραστηριότητα βάσει της πυρηνικής γνώσης και γίνεται η διαβάθμιση σε άξονες, είτε προς τα πάνω δίνοντας στους μαθητές εργασία υψηλότερης νοητικής πρόκλησης είτε προς το κάτω μειώνοντας το νοητικό φορτίο καθώς και το αποτέλεσμα που ζητείται από τους μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Μέσω των διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός μεγιστοποιεί την πιθανότητα να κατακτήσει κάθε μαθητής τη βασική πυρηνική γνώση και τις βασικές δεξιότητες αλλά και να εργαστεί σε δραστηριότητες με τον ανάλογο βαθμό πρόκλησης (Tomlinson, 2010).

4. Συμπιεσμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Συμπιέζεται το περιεχόμενο του Α.Π χρονικά και ποιοτικά. Η επιλογή αυτής της στρατηγικής ενδείκνυται για τους μαθητές εκείνους που μπορούν να κατακτήσουν δεξιότητες ανώτερου βαθμού και χαρακτηρίζονται ως ώριμα ή ταλαντούχα παιδιά (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης έχουν ιδιαίτερες ικανότητες κατανόησης, γρηγορότερους ρυθμούς αντίληψης και ανώτερες ικανότητες αυτενεργού μάθησης από το σύνολο των συμμαθητών τους γεγονός που καθιστά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναγκαία. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητη η οργάνωση και επιλογή στρατηγικής που αφορά τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης καθώς στην περίπτωση που ακολουθήσουν ένα κοινό πρόγραμμα δραστηριοτήτων είναι πιθανό να χαρακτηρίζουν κάποιες εργασίες πολύ απλές και ανιαρές και να χάσουν το ενδιαφέρον τους (Κουτσελίνη, 2001). Τα προγράμματα σπουδών για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις απαιτήσεις και τα ταλέντα αυτών των παιδιών προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξή τους (Ματσαγγούρας, 2008:170). Το αναλυτικό πρόγραμμα σαφώς είναι ενιαίο με κοινούς ιδεολογικούς προσανατολισμούς, σκοπούς, στόχους και περιεχόμενο για την ομαλή συνύπαρξη των συνομήλικων (Βρεττός & Καψάλης, 1999), ωστόσο στο πλαίσιο της διαφοροποίησης επιδιώκεται με τον εμπλουτισμό δραστηριοτήτων εμβάθυνσης η ενεργοποίηση και η συμμετοχή των μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης αποτρέποντας φαινόμενα διάκρισης και ελιτισμού (Ματσαγγούρας, 2005). Στην περίπτωση της συμπίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος οι μαθησιακοί στόχοι συμπιέζονται χρονικά ώστε οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης να τους διεκπεραιώνουν και να προχωρούν στους επόμενους με γρηγορότερους ρυθμούς, ανάλογους του επιπέδου και της ετοιμότητάς τους. Η ποσότητα, επίσης, των εργασιών, περιορίζεται ως αναφορά τη βασική πυρηνική γνώση και επιλέγονται στην πορεία εργασίες εμβάθυνσης και εργασίες που καλύπτουν επιπλέον διδακτικούς στόχους. Η στρατηγική της συμπίεσης του Αναλυτικού προγράμματος απαιτεί κι αυτή από την πλευρά του εκπαιδευτικού καλή γνώση και αξιολόγηση των μαθητών πριν ακόμη διδαχθεί η νέα ύλη, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ανατροφοδότησης, στοχασμού και αναστοχασμού. Έτσι στην περίπτωση εκείνη κατά την οποία οι μαθητές επιτύχουν υψηλά ποσοστά στην προ-αξιολόγηση δε θα ασχοληθούν με τις εργασίες που αφορούν το σύνολο των συμμαθητών τους αλλά με δραστηριότητες εμπλουτισμού και εμβάθυνσης που απαιτούν ανώτερου επιπέδου νοητικές δεξιότητες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).



*Πηγή: Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017

5.Ευέλικτη ομαδοποίηση

Η ευέλικτη ομαδοποίηση είναι μια αποτελεσματική στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει και επιλέγει διαφορετικές κάθε φορά ομάδες στο πλαίσιο μιας ενότητας ή μιας διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις της διδαχθείσας ύλης (Tomlinson & Imbeau, 2010). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει αποτελεσματικότερη ομαδοποίηση των μαθητών όταν διατηρεί αρχείο αξιολόγησης της πορείας εργασίας κάθε μαθητή σε κάθε διαφορετική ομαδοποίηση και αντίστοιχα δραστηριότητα (Coil, 2007). Η ευέλικτη ομαδοποίηση επιτρέπει στους μαθητές να εργαστούν τόσο σε ομάδες συμμαθητών τους με το ίδιο επίπεδο ετοιμότητας όσο και σε ομάδες συμμαθητών με διαφορετικές δυνατότητες. Το κριτήριο για την ομαδοποίηση είναι διαφορετικό κάθε φορά γεγονός που αναπροσαρμόζει τη δομή της ομάδας ανάλογα με τις προκύπτουσες ανάγκες. Η ομαδοποίηση είναι δυνατόν να γίνεται με βάση τα επίπεδα ετοιμότητας, άλλες φορές η ομαδοποίηση γίνεται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα και κάποιες άλλες φορές με κάποιο άλλο κριτήριο, το οποίο καθορίζει ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τους μαθητές που έχει στην τάξη του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε ετερογενείς ομάδες, οι μαθητές που ανήκουν σε μεσαία επίπεδα επιδόσεων σε ομογενείς ομάδες, ενώ οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης είναι δυνατόν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις εξίσου σε ετερογενείς και ομογενείς ομάδες (Yiping et al., 2011). Η ομαλή πορεία της εργασίας σε ομάδες εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό τόσο από τη σαφήνεια των οδηγιών από μέρους του εκπαιδευτικού όσο και από την εμπειρία των μαθητών στην εργασία στην ομαδική εργασία (Mitchell & Hobson, 2005). Ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών σε συνεργατικές δεξιότητες προσδιορίζει την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Baines, Blatchford & Kutnich, 2003: 13). Κατά τις πρώτες εφαρμογές των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών σε μια τάξη προτείνεται η αξιοποίηση εταιρικών σχημάτων που αποτελούν απλή μορφή διπολικής και αμφίδρομης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και στη συνέχεια μπορεί να γίνει μετάβαση σε πιο διευρυμένη αριθμητικά σε μέλη ομάδα (Ματσαγγούρας, 2004:86-89). Το μέγεθος, το είδος και ο σκοπός της ευέλικτης ομαδοποίησης καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό οποίος γνωρίζει τις ανάγκες της διδασκαλίας καθώς και το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η συγκρότηση των ομάδων αλλά και ο αριθμός των μαθητών που θα την απαρτίζουν αποτελούν επιλογή του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας και βασίζεται σε ουσιαστικούς και όχι πρακτικούς λόγους (Ματσαγγούρας, 2004: 86-89). Ως εκ τούτου οι στόχοι που εξυπηρετεί η ευέλικτη ομαδοποίηση είναι κοινωνικοί, συναισθηματικοί, διανοητικοί και ψυχοκινητικοί (Καρυώτης 2009). Η ευέλικτη ομαδοποίηση ως στρατηγική στο πλαίσιο της διαφοροποίησης είναι δυνατόν να επιφέρει θετικά αποτελέσματα ωστόσο απαιτεί συστηματική προσπάθεια

κατά την εφαρμογή της τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

6. Γωνιές μάθησης

Οι γωνιές μάθησης ή γωνιές ενδιαφερόντων ή σταθμοί αποτελούν διαφορετικά σημεία εργασίας στην τάξη, στα οποία μπορούν τα παιδιά να εργαστούν με διαφορετικό είδος εργασίας, διαφορετικά υλικά και μέσα και σε διαφορετικά θέματα άμεσα, χωρίς προετοιμασία, αφού στη γωνιά υπάρχουν όλα τα μέσα και τα υλικά, αλλά και έτοιμες δραστηριότητες.

Οι γωνιές μάθησης πρέπει να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ Να υπάρχει συγκεκριμένος χώρος στην τάξη
- ✓ Να έχει ονομασία ξεκάθαρη που θα αποδίδει το σκοπό και την εστίαση της εργασίας.
- ✓ Να υπάρχουν κάρτες εργασίας με ξεκάθαρες οδηγίες για τις δραστηριότητες
- ✓ Να καθορίζεται συγκεκριμένος χρόνος
- ✓ Να υπάρχουν υλικά και μέσα οργανωμένα και εύκολα προσβάσιμα
- ✓ Να καθιερωθούν διαδικασίες λειτουργίας και διαχείρισης των γωνιών μάθησης, οι οποίες καθορίζουν πότε και πώς αναμένεται να λειτουργούν οι γωνιές μάθησης.

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέρος της διδασκαλίας όπου συμμετέχουν όλοι οι μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

7. Σταθμοί

Είναι διαφορετικά σημεία στην τάξη όπου οι μαθητές εργάζονται ταυτόχρονα με διάφορες εργασίες. Οι σταθμοί μπορεί να σημειώνονται με σημάδια, με σύμβολα ή χρώματα ώστε να είναι ευδιάκριτοι στο χώρο της αίθουσας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Είναι χώροι για συγκεκριμένη εξειδικευμένη ατομική εργασία όπου παρέχεται η δυνατότητα για ενασχόληση, εμβάθυνση και πειραματισμό προκειμένου κατακτηθεί η γνώση και να αποκομισθεί εμπειρία για κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Στους σταθμούς το παιδαγωγικό υλικό είναι συγκεκριμένο και εξειδικευμένο προκειμένου να λειτουργήσει ενισχυτικά στη εκτέλεση της εργασίας των μαθητών. Οι σταθμοί είναι δυνατόν να εξυπηρετούν ανάγκες για την ενίσχυση δεξιοτήτων σε κάποιες συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές ή γενικότερες δεξιότητες μάθησης όπως παρατήρηση, ταξινόμηση, σύγκριση, ερμηνεία κάποιου φαινομένου κ.α. (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Οι σταθμοί επιτρέπουν σε διαφορετικούς μαθητές να εργαστούν σε διαφορετικές εργασίες. Παρέχουν τη δυνατότητα ευελιξίας καθώς δεν είναι απαραίτητο όλοι οι μαθητές να επισκεφτούν όλους τους σταθμούς ούτε να αφιερώσουν τον ίδιο χρόνο σε κάθε σταθμό (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

8. Ημερήσιες Διατάξεις

Η ημερήσια διάταξη αφορά ένα προσωποποιημένο κατάλογος εργασιών τις οποίες κάποιος μαθητής θα πρέπει να διεκπεραιώσει σε συγκεκριμένο χρόνο. Κάθε μαθητής έχει τη δική του προσωπική ημερήσια διάταξη με ποικίλες εργασίες, ατομικές αλλά και ομαδικές. Οι μαθητές αποφασίζουν τη σειρά με την οποία θα επιλέξουν τις δραστηριότητες στις οποίες θα εργαστούν. Οι ημερήσιες διατάξεις των μαθητών μπορεί να έχουν ομοιότητες αλλά και διαφορές ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή. Η ημερήσια διάταξη για κάθε μαθητή είναι δυνατόν να διαρκέσει από δύο έως τρεις εβδομάδες. Κάθε φορά με την ολοκλήρωση της προηγούμενης ημερήσιας διάταξης ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει την επόμενη. Ο εκπαιδευτικός μέσω της ημερήσιας διάταξης επιδιώκει για κάθε μαθητή να βασιστεί και να ενισχύσει πάνω στα δυνατά στοιχεία, να καλύψει κενά και ελλείψεις αλλά και να ενθαρρύνει την αυτόνομη και ανεξάρτητη μάθηση. Η ημερήσια διάταξη μπορεί να ικανοποιήσει τις διαφορές των μαθητών ως προς την ετοιμότητα, ενδιαφέρον και μαθησιακό προφίλ. Μέσω της ημερήσιας διάταξης τα παιδιά

ενισχύουν το αίσθημα αυτονομίας τους, εργάζονται με το δικό τους ρυθμό, ασχολούνται με ποικιλία δραστηριοτήτων που τους κάνει τη μάθηση ευχάριστη (Tomlinson, 2010).

9. Τροχιακές Μελέτες

Οι «τροχιακές μελέτες» αποτελούν μια σημαντική στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών μετρίου επιπέδου επίδοσης. Ωστόσο αποτελεί μια στρατηγική που είναι δυνατόν να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε μαθητές όλων των δυνατοτήτων. Συγκεκριμένα οι τροχιακές μελέτες είναι ανεξάρτητες έρευνες των οποίων η διάρκεια κυμαίνεται περίπου από τρεις έως έξι εβδομάδες. Η στρατηγική αυτή είναι γνωστή με τον όρο τροχιακές μελέτες καθώς αφορούν έρευνες οι οποίες τροχοδρομούνται ή περιστρέφονται γύρω από κάποια πτυχή του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Το θέμα το οποίο καλείται να μελετήσει ο μαθητής επιλέγεται από κατάλογο που παρέχει ο εκπαιδευτικός και ο οποίος εμπλουτίζεται διαρκώς ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Στόχος της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι να εργαστούν οι μαθητές ανεξάρτητοι σε ένα θέμα που τους ενδιαφέρει, να αναπτύξουν εμπειρογνωμοσύνη και να εντρυφήσουν σε αυτό με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και την παρέμβασή του όταν καταστεί ανάγκη προκειμένου να εξελιχθούν οι ίδιοι σε ανεξάρτητοι ερευνητές (Tomlinson, 2010).

10. Μαθησιακά Συμβόλαια

Τα μαθησιακά συμβόλαια αποτελούν μια ευρέως διαδεδομένη τεχνική της διαφοροποίησης σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον μαθητή συντάσσουν μια γραπτή συμφωνία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν να εργάζονται οι μαθητές ανεξάρτητα με διδακτικά μέσα, τα οποία είναι κυρίως κατευθυνόμενα από τον εκπαιδευτικό. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές μέσω των ανατιθέμενων εργασιών στο μαθησιακό συμβόλαιο καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό ενώ διευκρινίζονται και τα κριτήρια που θα προσδιορίσουν την επιτυχή ολοκλήρωση και την ποιότητα μιας εργασίας (Tomlinson, 2010). Το περιεχόμενο και τα συστατικά στοιχεία του συμβολαίου μπορούν να διαφέρουν αλλά και να προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Παπαδοπούλου, 2014). Επί της ουσίας τα μαθησιακά συμβόλαια παρέχουν την ελευθερία στους μαθητές να κατακτήσουν ανεξάρτητα και με ενεργό ρόλο και συμμετοχή δεξιότητες και έννοιες οι οποίες είναι σημαντικές για τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και το συγκεκριμένο επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Τα μαθησιακά συμβόλαια παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να θέτουν καθημερινούς ή εβδομαδιαίους στόχους και να αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης των θεμάτων με τα οποία καλούνται να εργαστούν (Tomlinson, 2010). Στο μαθησιακό συμβόλαιο ο μαθητής σχεδιάζει τις δράσεις του για την εργασία που του έχει ανατεθεί, θέτει το χρονοδιάγραμμα, επιλέγει τις εργασίες που θα διεκπεραιώσει στο σχολείο και κατ' οίκον, προγραμματίζει τον τρόπο εργασίας και τέλος επιδιώκει να ανταποκριθεί επιτυχώς στη δέσμευση που έχει αναλάβει ενισχύοντας το αίσθημα υπευθυνότητας του για την τήρηση της συμφωνίας (Παπαδοπούλου, 2017). Με αυτή την τεχνική, επίσης, παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί λεπτομερώς την πρόοδο κάθε μαθητή (Tomlinson, 2010).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Θεοφιλίδη, Χρ. (2008). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Λευκωσία.
- Κασσωτάκης, Μ & Φλουρής, Γ. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία*. Τόμος Α'. Αθήνα.

- Κουτσελίνη, Μ. (2000). Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, Έρευνα, Πράξη. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χρ. (2002). Διερεύνηση και συνεργασία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- 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.
- Radencich, M. C. & McKay, L. J. (1995). *Flexible Grouping for Literacy in the Elementary Grades*. Allyn & Bacon.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to Needs of all learners*, 2nd Edition.

4^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο

I. Βασικές τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση δεν υπάρχουν έτοιμες συνταγές. Η πρακτική ή εφαρμογή αλλά και η εμπειρία των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν τη διαφοροποίηση προτείνουν κάποιες τεχνικές. Οι τεχνικές δεν είναι πανάκεια, μπορεί να μην εφαρμόζονται σε όλες τις τάξεις, σε όλες τις δραστηριότητες, να μην ταιριάζουν σε όλους τους μαθητές και σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Αξιοποιούνται ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, προσαρμόζονται, αναπροσαρμόζονται προκειμένου να ταιριάζουν στη συγκεκριμένη τάξη. Αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό. Είναι δυνατόν να γίνει δημιουργική αξιοποίηση με παραλλαγές: στην έκταση, στα υλικά και τα μέσα, στο χρόνο και στη διάρκεια εφαρμογής κ.α.

Μερικές τεχνικές διαφοροποίησης, οι πιο γνωστές και αυτές που χρησιμοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς περισσότερο είναι:

1. Δελτία εισόδου, πορείας, εξόδου
2. Jigsaw (Παζλ)
3. Διαφοροποιημένες στρατηγικές ερωτήσεων
4. Γραφήματα
5. Ημερολόγια Μάθησης
6. Κύβοι
7. Μαθησιακά Συμβόλαια
8. Κάρτες απάντησης
9. Κέντρα ενδιαφέροντος
10. Λογοτεχνικοί κύκλοι
11. Προσομοιώσεις
12. Ηχογραφημένο υλικό
13. Εργασίες αγκυροβολίας
14. ΡΑΦΤ
15. Τρίλιζα
16. Καρτέλες στόχων
17. Ατζέντα στόχων
18. ΓΝΩΘΕ
19. Πολλαπλά κείμενα
20. Ανεξάρτητη έρευνα
21. «Η καρτέκλα του φιλοσόφου»

Συγκεκριμένα παρακάτω θα αναφερθούμε με λίγα λόγια στην κάθε τεχνική διαφοροποίησης.

Δελτία εισόδου, πορείας, εξόδου

Είναι σύντομες γραπτές εργασίες που αφορούν ένα ή περισσότερα ερωτήματα ή δραστηριότητες. Είναι επί της ουσίας μια ανεπίσημη και άτυπη μορφή αξιολόγησης. Το δελτίο μπορεί να είναι δομημένο, ημι-δομημένο ή εντελώς αδόμητο και ανοιχτό. Τα δελτία είναι ανώνυμα ή επώνυμα. Επίσης, αποτελούν μέρος του προσωπικού portfolio κάθε μαθητή.

Δελτίο εισόδου: Κατά την είσοδο των μαθητών στην τάξη ή στην έναρξη μιας ενότητας.

Δελτίο πορείας: Δίνεται σε κομβικό σημείο της διδασκαλίας όπου πριν ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στο επόμενο βήμα της θέλει να γνωρίζει το βαθμό κατάκτησης συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιοτήτας.

Δελτίο Εξόδου: Δίνεται στο τέλος της διδασκαλίας, πριν την έξοδο των μαθητών από την τάξη.

Δελτίο Εισόδου

- **Ανεβαίνω 10-10 μέχρι το 100**

- **Κατεβαίνω 10-10 από το 100**

—

Δελτίο Πορείας

Κάνω τις πράξεις

$$10+8=$$

$$20+5=$$

$$60+7=$$

$$70+2=$$

$$80+9=$$

Δελτίο Εξόδου

Βρείτε τα λάθη παρακάτω:

$$20+6=29$$

$$39=20+9$$

$$80+8=98$$

$$62=60+7$$

$$40+4=34$$

$$78=80+7$$

Jigsaw-Πάζλ

Η τεχνική αυτή εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από τον Elliot Aronson (Aronson, 1971) και τους σπουδαστές του στα Πανεπιστήμια του Τέξας και της Καλιφόρνιας. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή κάθε μαθητής αναπτύσσει γνώση πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα («ειδικός») την οποία στη συνέχεια «διδάσκει» στους συμμαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε μέλος της

ομάδας αναλαμβάνει και ένα διαφορετικό κομμάτι του προς εξέταση αντικειμένου. Κάθε μαθητής - ειδικός εργάζεται μόνος του. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας που του έχει ανατεθεί συναντιέται με τους μαθητές-ειδικούς των άλλων ομάδων που έχουν αναλάβει το ίδιο θέμα. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των «ειδικών» με στόχο την ανταλλαγή απόψεων ή ακόμα και τη διόρθωση, συμπλήρωση των πληροφοριών που ο κάθε ειδικός έχει συγκεντρώσει. Στη συνέχεια κάθε μαθητής επιστρέφει στην αρχική του ομάδα για να «διδάξει» τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του και να «διδασκτεί» από αυτά. Για την αξιολόγηση των μαθητών, τέλος, ανατίθεται συγκεκριμένη δραστηριότητα η οποία εξετάζει το σύνολο του μαθησιακού αντικειμένου και όχι μόνο αυτό που ο κάθε μαθητής είχε να εξερευνήσει από μόνος του (Κωνσταντίνου, 2014).

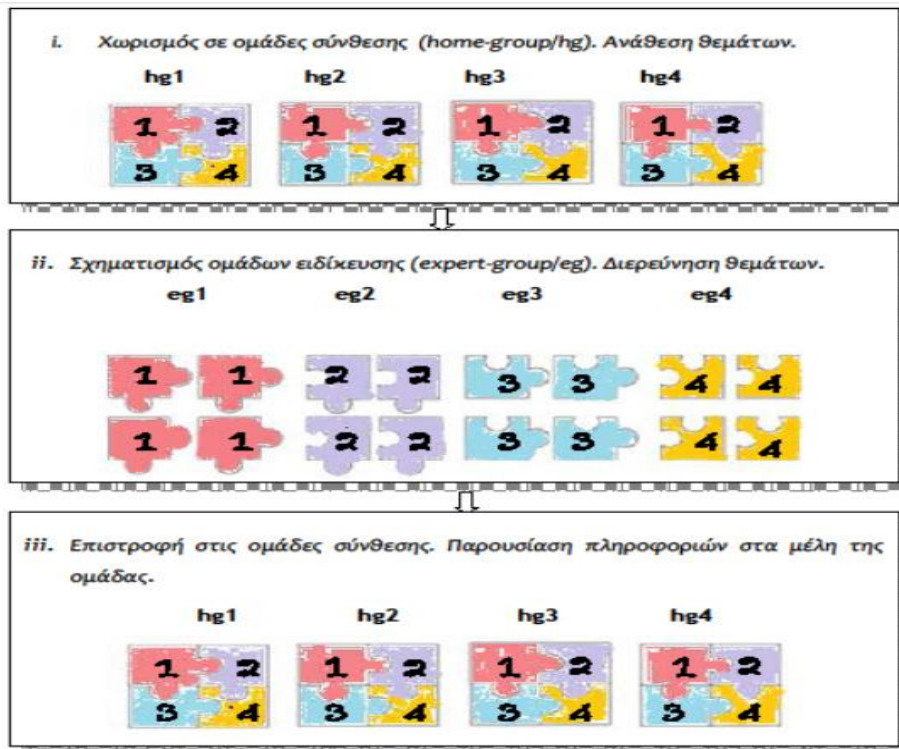
Σε ένα παιχνίδι συναρμολόγησης κομματιών, δηλαδή σε ένα παζλ, το κάθε κομμάτι είναι σημαντικό για την ολοκλήρωση της τελικής εικόνας. Αναλόγως, και στη μέθοδο Jigsaw, για να σχηματιστεί η ολότητα του θέματος που μελετάται, ζητείται από τον κάθε μαθητή να μάθει και στη συνέχεια να διδάξει στους συμμαθητές του ένα μέρος της γνώσης που ανέλαβε να αποκτήσει. Συγκεκριμένα, το περιβάλλον μάθησης-διδασκαλίας είναι σαφώς δομημένο πάνω σε δύο επίπεδα συνεργασίας των μαθητών (Κακαλοπούλου κ.ά. 2012): (α) συνεργασία στην ομάδα σύνθεσης και (β) συνεργασία στην ομάδα ειδίκευσης. Το αντικείμενο προς μάθηση διαιρείται σε επιμέρους υποθέματα. Τα στάδια της Jigsaw είναι (σχήμα 1):

1ο στάδιο: Οι μαθητές εντάσσονται σε ανομοιογενείς ομάδες σύνθεσης. Το ιδανικό μέγεθος για τις ομάδες είναι 4 – 6 άτομα. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε ένα από τα μέλη της ομάδας τον ρόλο του συντονιστή. Στη συνέχεια, εξηγεί στους συντονιστές τον τρόπο που θα εργαστούν οι ομάδες και αυτοί αναλαμβάνουν να δώσουν τις απαραίτητες οδηγίες στα μέλη της ομάδας τους σύνθεσης. Ο συντονιστής αναθέτει σε κάθε μαθητή να μελετήσει βαθύτερα ένα τμήμα του περιεχομένου, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του ειδικού.

2ο στάδιο: Δημιουργούνται οι ομάδες ειδίκευσης. Κάθε ομάδα ειδικών συγκεντρώνει τα άτομα από τις αρχικές ομάδες τα οποία έχουν αναλάβει το ίδιο κοινό υποσύνολο του αντικειμένου μάθησης. Σε κάθε ομάδα ειδίκευσης οι μαθητές εκτελούν πειραματικές δραστηριότητες, ψάχνουν πληροφορίες σε ηλεκτρονικές και έντυπες πηγές, συμπληρώνουν φύλλα εργασίας. Επιπλέον, σχεδιάζουν το πώς θα το διδάξουν στους συμμαθητές των αρχικών ομάδων σύνθεσης.

3ο στάδιο: Διαλύονται οι ομάδες ειδίκευσης και δημιουργούνται ξανά οι αρχικές ομάδες σύνθεσης. Το κάθε μέλος της ομάδας παρουσιάζει τα αποτελέσματα της μελέτης του στα υπόλοιπα μέλη, με κοινό σκοπό τη σύνθεση των πληροφοριών που συγκέντρωσαν.

Με τη μέθοδο Jigsaw οι μαθητές όχι μόνο μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά, αλλά και να ακούνε με προσοχή, να διδάσκουν και να διδάσκονται, να ανακαλύπτουν από μόνοι τους, αλλά και να εξαρτώνται από τους άλλους. Κανένας δε μπορεί να πετύχει πλήρως το στόχο του, αν δεν εργαστούν όλοι συλλογικά. Ταυτόχρονα, όμως, συνειδητοποιούν και τη σημασία της υπευθυνότητας και ατομικής δέσμευσης μέσα σε ένα ομαδικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, η μέθοδος αυτή βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλληλοεπίδρασης και αλληλοσεβασμού, καθώς και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.



Πηγή: Κακαλοπούλου, Γ., Σπύρτου, Α. & Καριώτογλου, Π. (2012)

Διαφοροποιημένες στρατηγικές ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις διατυπώνονται ανάλογα με το επίπεδο κάθε μαθητή ενώ κάθε φορά στοχεύει ο εκπαιδευτικός να ανεβαίνει ένα μαθητής ένα ‘σκαλοπάτι’ παραπάνω.

Γραφήματα

Τα γραφήματα μπορεί να είναι:

- Διαγράμματα Venn
- Εννοιολογικοί χάρτες
- Γραφήματα

Μαθησιακά Συμβόλαια

Αφορούν την ατομική εργασία, εστιάζουν σε ειδικά προβλήματα για κάθε μαθητή, απελευθερώνουν χρόνο για τον εκπαιδευτικό και καλλιεργούν στον μαθητή την προσωπική ευθύνη για την μάθησή του.

Κύβοι

Κατασκευή κύβου από φελιζόλ η χαρτόνι. Σε κάθε έδρα γράφουμε μια λέξη που αντιστοιχεί σε ένα γνωστικό έργο.

Περίγραφέ το: κοίτα το αντικείμενο προσεκτικά (χρησιμοποίησε τις αισθήσεις σου)

Σύνδεσέ το: τι σκέψεις σου δημιουργεί; Τι έρχεται στο μυαλό σου όταν το σκέφτεσαι; άνθρωποι; Τόποι; Αντικείμενα; Συναισθήματα;

Ανάλυσέ το: Πες πώς είναι φτιαγμένο. Αν δεν ξέρεις, χρησιμοποίησε την φαντασία σου.

Εφαρμοσέ το: Πες τι μπορείς να κάνεις με αυτό. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί;

Επιχειρηματολόγησε υπέρ ή κατά αυτού: Πάρε θέση. Χρησιμοποίησε ότι είδους επιχειρήματα θέλεις – λογικά, ανόητα, κάτι ενδιάμεσο.

Εργασίες Αγκυροβολίας

Οι εργασίες «άγκυρας» ή αγκυροβολίας ονομάζονται οι δραστηριότητες με τις οποίες μπορούν να ασχοληθούν οι μαθητές αφού έχουν κατακτήσει ένα συγκεκριμένο στόχο και είτε έχουν ανάγκη για περαιτέρω εξάσκηση και εμπέδωση είτε έχουν ανάγκη να εργαστούν σε δραστηριότητες μετασχηματισμού της νέας γνώσης. Με τις δραστηριότητες αγκυροβολίας οι αδύνατοι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εργαστούν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη νέα γνώση μέσα από διαφορετικής μορφής και διαφορετικού βαθμού πρόκλησης δραστηριότητες (αν αυτό είναι εφικτό ανάλογα με τους μαθητές), ενώ οι καλοί και πολύ καλοί μαθητές οι δραστηριότητες αυτές δίνουν τη δυνατότητα μετασχηματισμού της νέας γνώσης μέσα από δραστηριότητες με αυξημένο βαθμό πρόκλησης.

Οι εργασίες άγκυρας μπορεί είναι δραστηριότητες ανοικτού και κλειστού τύπου. Μπορεί ο εκπαιδευτικός ανάλογα να δώσει τη δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές της εργασίας με την οποία θα ασχοληθούν ώστε να νιώθουν ότι η εργασία αποτελεί δική τους επιλογή. Οι εργασίες αυτές συνήθως αποτελούν ατομικές ανεξάρτητες εργασίες που έχει άμεση σχέση με το μάθημα που διδάσκεται ή να αποτελούν ατομικές εργασίες που γίνονται κατά τη διάρκεια και στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Οι βασικοί στόχοι και η μορφή της εργασίας συναποφασίζονται από το μαθητή και τον εκπαιδευτικό και η εργασία επιβλέπεται από τον εκπαιδευτικό σε τακτά χρονικά διαστήματα. Οι μαθητές εργάζονται στην εργασία αυτή, αφού ολοκληρώσουν την εργασία την οποία πρέπει να συμπληρώσουν μέσα στην τάξη. Η στρατηγική αυτή λύνει δημιουργικά το πρόβλημα που παρατηρείται σε μια τάξη όπου οι μαθητές ολοκληρώνουν τις εργασίες σε διαφορετικά χρονικά διάστημα δίνοντας παράλληλα χρόνο στους αδύνατους ή αργούς μαθητές να συμπληρώσουν τις εργασίες τους. Οι εργασίες άγκυρας δίνουν παράλληλα την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να συνεργαστεί και να προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια και στήριξη μέσω των εργασιών αυτών στους μαθητές του, ώστε να βελτιώσουν τις προσωπικές τους αδυναμίες, ενώ παράλληλα οι μαθητές εργάζονται σε ένα θέμα της ενότητας μέσα από προσωπική τους εργασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Τρίλιζα

Με την τεχνική αυτή ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μία τρίλιζα με βάση τις πυρηνικές γνώσεις/δεξιότητες τις οποίες αναμένεται να γνωρίζει ο μαθητής ή θα πρέπει να εξασκηθεί ο μαθητής. Βασική αρχή της δημιουργίας της τρίλιζας είναι όλοι οι μαθητές να λύσουν δραστηριότητες που αφορούν το βασικό επίπεδο της πυρηνικής γνώσης που μπορεί να τοποθετηθεί ως δραστηριότητα στο κέντρο της τρίλιζας ή να αφορά δραστηριότητες που βρίσκονται στη μεσαία γραμμή ή τη μεσαία στήλη της. Το πλεονέκτημα της τεχνικής αυτής είναι ότι ο μαθητής μπορεί να επιλέξει ποια οριζόντια ή κάθετη γραμμή δραστηριοτήτων θα επιλύσει, ενώ παράλληλα «παίζει» προσπαθώντας να πάρει βαθμούς λύνοντας γρήγορα και ορθά όσο πιο πολλές γραμμές ή στήλες της τρίλιζας μπορεί.

Η τρίλιζα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με τις δραστηριότητες που μπορεί να περιληφθούν σε αυτή. Πιο κάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα από τα μαθηματικά.

<p><i>Λύσε τις εξισώσεις</i></p> $4 + 6 =$ $3 + 6 =$ $6 - 5 =$ $9 - 4 =$	<p><i>Γράψε όσες εξισώσεις μπορείς για την πιο κάτω αναπαράσταση</i></p>	<p><i>Γράψε την εξίσωση και λύσε το πρόβλημα.</i> Ο Γιώργος έχει 9 αυτοκινητάκια. Χάρισε στο ξάδερφο του τα 3. Πόσα έχει τώρα ;</p>
<p><i>Βρες τον άγνωστο</i></p> $7 + \quad = 10$ $\quad + 3 = 8$ $9 - \quad = 5$	<p><i>Λύσε τις εξισώσεις</i></p> $13 + 5 =$ $15 - 2 =$ $17 + 1 =$ $18 - 4 =$	<p><i>Γράψε ένα πρόβλημα με τους αριθμούς 3, 18, 15</i></p>
<p><i>Γράψε την εξίσωση και λύσε το πρόβλημα με όποιο τρόπο θέλεις.</i> Η Μαρία έχει 12 ευρώ θέλει να αγοράσει μία κούκλα που αξίζει 18 ευρώ. Πόσα ευρώ χρειάζεται ακόμα.</p>	<p><i>Δείξε με αναπαράσταση την εξίσωση $15 - 3 =$</i></p>	<p><i>Λύσε τις εξισώσεις</i></p> $11 + \quad = 18$ $16 - \quad = 13$ $\quad + \quad = 17$

*Πηγή: Βαλιαντή Στ., 2018

Κάρτες απάντησης

Η τεχνική αυτή αναφέρεται στη δημιουργία καρτών τις οποίες έχουν όλοι οι μαθητές και τις χρησιμοποιούν όταν καλούνται να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις. Με τις κάρτες αυξάνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών, οι μαθητές μαθαίνουν από τους συμμαθητές τους αλλά και ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί το βαθμό κατανόηση της γνώσης ή της δεξιότητας με άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο όλων των μαθητών. Επισημαίνεται ωστόσο ότι αποτελεί βασικό μειονέκτημα της τεχνικής αυτής το γεγονός ότι οι ερωτήσεις που τίθενται είναι κλειστού τύπου (Tomlinson, 2005).

ΡΑΦΤ

Το ΡΑΦΤ αποτελεί μια πολύ δημοφιλή στρατηγική ανάμεσα στους μαθητές και αυτό γιατί τους δίνει πολλαπλές και ευφάνταστες επιλογές για εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος. Μπορεί να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό αλλά και να δημιουργηθεί σε συνεργασία με τους μαθητές νοουμένου ότι είναι εξοικειωμένη με τη συγκεκριμένη τεχνική και τον τρόπο που λειτουργεί.

ΡΟΛΟΣ: Ο ρόλος του μαθητή στη δραστηριότητα: δημοσιογράφος, παρατηρητής, αυτόπτης μάρτυρας...

ΑΚΡΟΑΘΗΡΙΟ: Σε ποιον θα απευθύνεται αυτό που θα δημιουργήσουν οι μαθητές: τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του, τους γονείς τους, τους συμπολίτες τους, κάποιο άλλο πρόσωπο

ΦΟΡΜΑ: Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί ο σκοπός της δραστηριότητας: επιστολή, άρθρο, έκθεση, ποίημα, μονόλογο, εικόνα, τραγούδι

ΤΙΤΛΟΣ: Ποιο είναι το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν

ΡΟΛΟΣ	ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ	ΦΟΡΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ
Κύπριοι απλοί πολίτες	Πολίτες που μαζεύτηκαν έξω από το παλάτι του Οσμάν Αγά	Δραματική ομιλία	Παρουσίαση της κατάστασης και τι πρέπει να γίνει
Αρχιεπίσκοποι	Μέγας Βεζίρης	Επιστολή	Ενημέρωση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κύπριοι λόγω των ενεργών του Οσμάν Αγά
Οσμάν Αγάς	Αρχιεπίσκοποι Συμβούλιο Τούρκων	Δραματοποίηση της συνάντησης ανάμεσα στον Οσμάν Αγά και τους Αρχιεπισκόπους	Αντιμέτωπιση των κατηγοριών από τον Οσμάν Αγά
Ο Σουλτάνος	Οσμάν Αγάς, Μέγας Βεζίρης	Δημιουργία Καταλόγου	Κατάλογος με μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν για το πρόβλημα που παρουσιάστηκε στην Κύπρο

Πηγή: Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017σελ. 254

Νοητικά Στήριγματα

Είναι πληροφορίες, γνώσεις, στρατηγικές που βοηθούν ανάλογα με τη δραστηριότητα. Είναι το στήριγμα στο οποίο θα βασιστεί ο μαθητής όταν δυσκολευτεί σε κάποια δραστηριότητα. Νοητικό στήριγμα μπορεί να είναι ένας σελιδοδείκτης, μια βεντάλια, μια κάρτα ή ακόμα ένα μικρό βιβλιαράκι.

Νοητικό στήριγμα μπορεί να αποτελέσει οτιδήποτε μπορεί να στηρίζει τη νοητική λειτουργία του μαθητή και να μειώσει το νοητικό του φορτίο ώστε να μπορέσει να εργαστεί. Λειτουργικό νοητικό στήριγμα μπορεί να αποτελέσει για έννοιες – τεχνικές- γνώσεις που ο μαθητής θα χρειαστεί να αναφέρεται για συνεχόμενο χρονικό διάστημα ο σελιδοδείκτης.

Παραδείγματα :

- Για την διδασκαλία διαίρεσης μπορεί να χρησιμοποιηθούν οι πίνακες πολλαπλασιασμού ως νοητικό στήριγμα
- Για την αφήγηση νοητικό στήριγμα μπορεί να είναι καρτέλα με χρονικά επιρρήματα
- Για την χρήση επιθέτων σε μια περιγραφή ο κατάλογος επιθέτων από τα οποία ο μαθητής μπορεί να επιλέξει



Καρτέλα Στόχων

Προσωπική καρτέλα στόχων προκειμένου να επιτευχθεί η διαφοροποίηση των στόχων σε μια τάξη όπου υπάρχουν κοινοί διδακτικοί στόχοι. Δίνεται η ευκαιρία συνεργασίας εκπαιδευτικού- μαθητή για την προσωπική πρόοδο. Οι στόχοι είναι εξατομικευμένοι και συναποφασίζονται. Δεν πρέπει να είναι πολλοί. Μπορούμε να προσθέσουμε κι άλλους αν δούμε πρόοδο. Συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση. Μπορεί να κολληθεί στο θρανίο ή στο εσώφυλλο του τετραδίου του μαθητή. Σε μεγαλύτερες ηλικίες και μετά από κάποια εξοικείωση είναι δυνατόν οι ίδιοι οι μαθητές να θέτουν στόχους.

Ατζέντα Στόχων

Η Προσωπική Ατζέντα του μαθητή μοιάζει με το τετράδιο επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, το μαθητή και την οικογένεια. Οι στόχοι ανανεώνονται όχι πολύ σύντομα ούτε όμως πολύ σπάνια. Οι στόχοι είναι ιεραρχημένοι τίθενται με σαφήνεια, καθαρότητα. Περιορισμένοι σε αριθμό. Δίνονται οδηγίες στο μαθητή για την επίτευξη των στόχων. Αξιολόγηση της προόδου με βάση του τιθέμενους στόχους. Λειτουργικά αδύνατον να εφαρμοστεί σε όλους τους μαθητές σε πολυπληθείς τάξεις έτσι αφορά μόνο αυτούς με μαθησιακά πολλά κενά και σοβαρές ελλείψεις.

ΓΝΩΘΕ (KWL)

Είναι το διάγραμμα KWL (Know-Want to Know-Learned) ή ΓΝΩΘΕ (Γνωρίζω-Θέλω να μάθω-Έμαθα).

Γνωρίζω	Θέλω να μάθω	Έμαθα

Πηγή: Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017

Φάκελοι επιτευγμάτων (portfolio):

Τα δείγματα εργασιών των μαθητών, περιλαμβάνονται στο φάκελο επιτευγμάτων και παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, να βοηθήσει τους μαθητές να θέτουν ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους και να αξιολογούν την πρόοδο τους (Corley, 2005).

Ημερολόγια Μάθησης

Ημερολόγιο Μάθησης

Σήμερα το πιο σημαντικό που έμαθα είναι ότι :

Αυτό που έμαθες σήμερα έχει κάποια σχέση με όσα είχες μάθει πριν;

Είναι χρήσιμο αυτό που έμαθες; Γιατί;

«Η καρέκλα του φιλόσοφου»

1. Βρίσκω ένα θέμα που μπορεί να προκαλέσει την επιχειρηματολογία των μαθητών.
2. Ζητώ από τους μαθητές να πάρουν μια θέση στο θέμα και να σταθούν στην πλευρά της αίθουσας όπου συγκεντρώνονται όλοι οι μαθητές που υποστηρίζουν την ίδια θέση.
3. Τοποθετώ από μια καρέκλα μπροστά στις ομάδες και ζητώ από τους μαθητές έναν εθελοντή που να θέλει να εκφέρει την άποψή του για τη θέση που επέλεξε. Μόνο οι μαθητές που κάθονται επιτρέπεται να επιχειρηματολογήσουν.
4. Οι δύο πλευρές εναλλάσσουν απόψεις με τη σειρά και παρακινώ όλους τους μαθητές να καθίσουν στην «καρέκλα του φιλόσοφου» .

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Aronson, E. (1971). *History of the Jigsaw Classroom*. Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2014, από <http://www.jigsaw.org/history.htm>
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Coley, M. Ann., (2005) *Differentiated Instruction. Focus on Basics, Connecting Research and practice*, Vo.7 (issue,C).
- Κωνσταντίνου, Γ. (2014). «Η μέθοδος Jigsaw και η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της λογοτεχνίας. Μία πρόταση διδασκαλίας». Στα Τα Πρακτικά του Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.» Αθήνα, 22 και 23 Νοεμβρίου 2014.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to Needs of all learners*, 2nd Edition.

I. Αξιολόγηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

Η αξιολόγηση και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι δύο έννοιες που η μία αποτελεί προϋπόθεση της άλλης, δεν μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση χωρίς αξιολόγηση και από την άλλη η αξιολόγηση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Ως «*αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία που αποβλέπει να διαπιστώσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής και, γενικότερα, πειραματικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και βελτίωση της*» (Κωνσταντίνου, 2017: 17-18; Κωνσταντίνου, 2015: 163).

Πιο συγκεκριμένα με τον όρο «*πειραματική αξιολόγηση*» αναφερόμαστε στη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, στοχεύοντας στον έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό προσδιορισμό του αποτελέσματος κάθε παιδαγωγικο-διδασκτικής ενέργειας σε σχέση με συγκεκριμένους στόχους και μεθοδολογίας και αποσκοπεί στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος αλλά και του σχολικού συστήματος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 20-21; Κωνσταντίνου, 2015: 163).

Το κλειδί για την Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση είναι η συνεχής αξιολόγηση. Υπάρχουν πολλές διακρίσεις μορφών αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Η εγκυρότερη ίσως παρουσιάζεται από τον Bloom και εμφανίζει τις εξής μορφές:

i. Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση (*diagnostic*)

Σκοπός της διαγνωστικής ή αρχικής αξιολόγησης είναι να προσδιορίσει το γνωστικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα ταλέντα των μαθητών ενώ είναι σημαντική η συμβολή της στον εντοπισμό προβλημάτων ή δυσκολιών μάθησης. Η διαγνωστική αξιολόγηση είναι δυνατόν να γίνει στην αρχή της σχολικής περιόδου ή μιας συγκεκριμένης περιόδου μαθημάτων (π.χ. στην αρχή του τριμήνου) ώστε να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών. Μέσω αξιολογικών διαδικασιών ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εντοπίσει τα αίτια που προκαλούν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθητών και να τροποποιήσει τη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφευχθούν πιθανά προβλήματα (Κωνσταντίνου, 2007: 17-18). Με τη διαγνωστική αξιολόγηση είναι δυνατόν να εντοπιστούν ειδικές δυσκολίες μάθησης που υπάρχουν σε μονιμότερη κάποιες φορές βάση για αυτό άλλωστε κάποιες φορές χαρακτηρίζεται ως μέσο «*πρώτων βοηθειών*» για τις μαθησιακές δυσκολίες. Είναι ιδιαίτερος σημαντικό να εφαρμόζεται αυτή η μορφή αξιολόγησης υπεύθυνα και με συνέπεια προκειμένου οι πληροφορίες που θα προκύψουν να είναι έγκυρες και να οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των πιθανών δυσκολιών (Αθανασίου, 2000: 47-48). Τη διαγνωστική αξιολόγηση θα μπορούσαμε να την αποκαλούμε και με τον όρο «*προγνωστική*» (Μάκρας, Σ. 1995: 107).

Σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης αντλούμε πληροφορίες α) για το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και β) για την ετοιμότητα του μαθητή. Προκειμένου να ενημερωθούμε για το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του η μελέτη του αρχείου που τηρείται στο σχολείο είναι σημαντική ωστόσο όχι επαρκής. Κάποιες προτεινόμενες τεχνικές άντλησης πληροφορήσης μπορεί να αποτελέσουν το ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων, ημι-δομημένη ή δομημένη συνέντευξη, μια έκθεση με κεντρικό θέμα τι προκαλεί ευχαρίστηση στον μαθητή, τι θα άλλαζε στη ζωή του, τι αγαπά στον εαυτό του και τι θα ήθελε να αλλάξει, παρουσίαση χόμπι, παιχνίδια γνωριμίας

κ.α. Η τακτική ενημέρωση και επικαιροποίηση της πληροφόρησης για την κουλτούρα του μαθητή και τα ενδιαφέροντά του θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για μια «πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία» που θα προκαλεί το ενδιαφέρον των όλων των μαθητών (Gay, 2015). Η αξιολόγηση των ενδιαφερόντων σχετίζεται άμεσα με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και τα μαθησιακά στυλ. Η συγκέντρωση δεδομένων από την αρχή της χρονιάς είναι δυνατόν να επιτευχθεί με δοκίμια για πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και μαθησιακά προφίλ, με εστιασμένη παρατήρηση την ώρα εργασίας των μαθητών κ.α. Η αρχική αξιολόγηση της ετοιμότητας του μαθητή θα δώσει τη δυνατότητα η διδασκαλία να συσχετίζεται άμεσα με τους μαθητές και να προσαρμόζεται έτσι ώστε όλοι να κατακτήσουν τη βασική γνώση αλλά και οι αδύνατοι μαθητές να εμποδίσουν καλύτερα τη γνώση και να υποστηριχθούν και οι μαθητές υψηλών δυνατοτήτων να έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε ανώτερες μετασχηματιστικές διεργασίες και υπερβούν τους βασικούς στόχους. Επομένως, οι πληροφορίες συλλέγονται προκειμένου να επιλεγεί το σωστό περιεχόμενο και να γίνει η κατάλληλη προσαρμογή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επίσης δίνεται η δυνατότητα να ελεγχθούν οι προαπαιτούμενες γνώσεις, να ετοιμαστούν τα νοητικά στηρίγματα και να καθοριστούν οι μετασχηματιστικές γνώσεις. Μερικές χρήσιμες τεχνικές άντλησης πληροφοριών για την ετοιμότητα του μαθητή είναι η τεχνική ΓΝΩΘΕ, τα δελτία εισόδου, οι νοητικοί χάρτες, εννοιογράμματα, γραφικοί οργανωτές κ.α.

Η αρχική αξιολόγηση στη διαφοροποίηση δεν είναι στατική είναι δυναμική και παρότι γίνεται στην αρχή της χρονιάς επανεμφανίζεται και επανακινεί τη διαδικασία όπου απαιτείται (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

ii. Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση (formative)

Αυτή η μορφή αξιολόγησης έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και επιτυγχάνεται κατά τη διάρκεια της πειραματικής πράξης ώστε ο εκπαιδευτικός να βεβαιώνεται ότι η πορεία διδασκαλίας που ακολουθήθηκε είναι η ορθή, είτε στο τέλος της διδασκαλίας ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει συνολική άποψη για το επίπεδο των γνώσεων που κατέκτησαν οι μαθητές (Κωνσταντίνου, 2007: 18). Θέτουμε παιδαγωγικούς στόχους μέσω ενός συγκεκριμένου προγράμματος διδασκαλίας και διαπιστώνουμε κατά πόσο και πώς επιτεύχθηκαν από το μαθητή. Μέσω αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι σε θέση ο ίδιος ο μαθητής να γνωρίζει τα στάδια της προόδου του και ποιες δυσκολίες συνάντησε κάθε φορά, αν υπάρχουν κενά ή αδυναμίες. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαπιστώσει κατά πόσο υλοποιείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζει και αν είναι ρεαλιστικοί και πραγματοποιήσιμοι οι στόχοι που θέτει. Προκειμένου να αποδώσει αυτή η μορφή αξιολόγησης απαιτείται άμεση ανατροφοδότηση για την κάλυψη των κενών και την αντιμετώπιση των δυσκολιών μιας διδασκαλίας σε σύντομο χρονικό διάστημα ώστε να προκύψει θετικό αποτέλεσμα (Μάκρας, 1995: 107-108).

Στο πλαίσιο της συντρέχουσας ή διαμορφωτικής αξιολόγησης επιχειρείται η άμεση πληροφόρηση σε σχέση με την ικανότητα των μαθητών να αυτό-αξιολογηθούν. Σε αυτή την περίπτωση χρήσιμες τεχνικές είναι οι κάρτες Ναι/ Όχι, ένδειξης με τον αντίχειρα, με σύμβολα όπως ερωτηματικό, θαυμαστικό κ.α. Επίσης, οι ενδείξεις μπορεί να συνδεθούν με ρουτίνες αυτορρύθμισης και μάθησης όπως είναι οι «Κάρτες Προτεραιότητας» (αφορούν τρεις κάρτες με διαφορετικό χρώμα, η κόκκινη κάρτα σημαίνει «Χρειάζομαι άμεσα βοήθεια, δεν μπορώ να συνεχίσω», η κίτρινη σημαίνει «Δυσκολεύομαι σε κάποιο σημείο, αλλά ακόμα μπορώ να εργαστώ» και η πράσινη «Έχω τελειώσει με την εργασία μου») «και οι κάρτες «Ξέρω, Δοκιμάζω, Αφήνω, Σταματώ, Βοηθώ» (οι κάρτες αυτές ερμηνεύονται ως εξής «Ξέρω» σημαίνει ότι είμαι εντάξει και προχωρώ την εργασία μου χωρίς να χρειάζομαι βοήθεια, η κάρτα «Δοκιμάζω» σημαίνει ότι αντιμετωπίζω δυσκολία αλλά νομίζω μπορώ να την

ξεπεράσω χρησιμοποιώντας και τα νοητικά στηρίγματα, η κάρτα «Αφήνω» αναφέρεται στο ότι δοκίμασα πολλούς τρόπους και τα νοητικά στηρίγματα αλλά δεν τα κατάφερα για αυτό την αφήνω και πάω στην παρακάτω εργασία, η κάρτα «Σταματώ» σημαίνει ότι δυσκολεύομαι πολύ και έχω χρησιμοποιήσει όλα τα μέσα αλλά δεν τα καταφέρνω με τίποτα, δεν μπορώ να κάνω κάτι, τέλος η κάρτα «Βοηθώ» χρησιμοποιείται όταν κάποιος μαθητής έχει τελειώσει τις εργασίες του και μπορεί να βοηθήσει τους συμμαθητές του). Οι κάρτες βρίσκονται σε ευδιάκριτο σημείο στο θρανίο του μαθητή και τις χρησιμοποιούν οι μαθητές στην πορεία των εργασιών τους δίνοντας άμεση πληροφόρηση στον εκπαιδευτικό (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

iii. Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση (Summative)

Η τελική αξιολόγηση είναι εκείνη που γίνεται κατά τη στιγμή της συνολικής εκτίμησης του τι επιτεύχθηκε συγκριτικά με ό,τι είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος. Επίσης, η συνολική αξιολόγηση έχει σκοπό την απονομή βαθμών στους μαθητές, με βάση τη συνολική εκτίμηση βαθμού επίτευξης των στόχων της μάθησης (Κασσωτάκης, 1999:29).

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητο να διεξαχθεί στο τέλος μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου αλλά είναι δυνατό να γίνεται για επιμέρους στόχους που αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης ενότητας του γενικού στόχου. Ο Hively διαπίστωσε στις έρευνές του ότι η τελική αξιολόγηση είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί και σε υποσύνολα στόχων που αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης ενότητας της γενικής διδακτέας ύλης (Κωνσταντίνου, 2007: 18).

Στην τελική αξιολόγηση οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη βάση της διαφοροποίησης είναι η τα εξεταστικά δοκίμια, η αξιολόγηση κάποιου Project, η αξιολόγηση του φακέλου επιτευγμάτων των μαθητών (portfolio) η μαθητική αυτό-αξιολόγηση ή ετερο – αξιολόγηση, το δελτίο εξόδου κ.α.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση παρέχοντας μια υψηλής ποιότητας διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια διδασκαλία κοινωνικά προσανατολισμένη βασισμένη στις αρχές της ισότητας με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης (Porter, 2014). Κύρια επιδίωξη της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, η αποτελεσματικότητα της μάθησης και η μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).



Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Κασσωτάκης Μ., (1999), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα προοπτικές*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μάκρας Σ.,(1995), «Μορφές αξιολόγησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ.7, Απρ.-Ιούνιος.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Porter, A. (2014). *Rethinking the achievement gap*. Philadelphia, PA: University of Penn.

6^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο

I. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και η ανάγκη ανάπτυξης από αυτόν ενός διαφοροποιημένου τρόπου σκέψης αλλά και η αντιμετώπισής του ως μοναδική βιογραφία, με τις ιδιαίτερες, ξεχωριστές, ατομικές ανάγκες (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το μέσο, αλλά και το κλειδί για την αποτελεσματική υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και μάλιστα οι Fullan και Hargreaves (1992) επισημαίνουν ότι «η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή καινοτομιών πάνε χέρι-χέρι». Ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη προσαρμόζεται κάθε φορά στις απαιτήσεις και στη μορφή διδασκαλίας που χρησιμοποιεί προκειμένου το έργο του να είναι περισσότερο αποτελεσματικό, να επηρεάσει τις διαδικασίες της μάθησης και να ικανοποιήσει τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα κάποιων μαθητών οι οποίοι είτε έχουν αυξημένες ικανότητες είτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Νικολάου,).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός. Το έργο του ενέχει την καλλιτεχνική διάσταση και ο ίδιος διαδραματίζει το ρόλο του αρχιτέκτονα καθώς στοχεύει στη δημιουργία ενός ενδιαφέροντος και αποτελεσματικού μαθήματος λαμβάνοντας υπόψη τον μαθητή, τις διδακτικές μεθόδους, τα μέσα και το αναλυτικό πρόγραμμα. Από τεχνική άποψη ο εκπαιδευτικός ως πολιτικός μηχανικός ορίζει τη βάση των πυρηνικών γνώσεων και των βασικών δεξιοτήτων ώστε να οικοδομηθεί αποτελεσματικά η νέα γνώση. Η ρεαλιστική άποψη ορίζει τον εκπαιδευτικό ως οικοδόμο καθώς εργάζεται με κόπο και

επιδιώκει να υλοποιήσει τη διδασκαλία, να αλληλεπιδράσει με όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προκύπτουσες ανάγκες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η επιλογή της διαφοροποιημένης πορείας διδασκαλίας μπορεί να γίνει μόνο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μελετήσει και γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του (Hall, 2002).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πολυδιάστατος και διακρίνεται για τη δημιουργικότητα, την προσαρμοστικότητα και την αναγνώριση του μαθητή ως αυτόνομη οντότητα. Η ανάγκη συνεχών αναζητήσεων για την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης και η εφαρμογή των προσφορότερων δεδομένων για την επιτυχία των μαθητών με την απόρριψη του μονολιθικού τρόπου διδασκαλίας αποτελούν τη βάση της διαφοροποίησης (Tomlinson, 2010).

Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε ο μαθητής να ασχοληθεί με κάποιο θέμα που του προκαλεί το ενδιαφέρον και να καλύπτει τις ατομικές του ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός επίσης, παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να προσαρμόσει τις διδακτικές ενέργειες στο επίπεδο και τις ικανότητές του. Ακόμη, διεγείρει την προσοχή του μαθητή και του μεταδίδει με όσο το δυνατόν πιο προσιτό τρόπο το στόχο της διδασκαλίας. Παράλληλα, παρέχει ερεθίσματα για ανάκληση χρήσιμων γνώσεων που θα βοηθήσουν στην αφομοίωση της νέας ύλης. Οδηγίες παρέχονται μόνο στην περίπτωση που καταστεί ανάγκη ενώ στόχος του δασκάλου είναι η αυτονομία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτενέργεια του μαθητή. Δίνονται εναλλακτικοί τρόποι κωδικοποίησης, ανατροφοδοτείται και ενθαρρύνεται σε κάθε του βήμα ο μαθητής ώστε να χρησιμοποιήσει στο έπακρο τις γνώσεις και τις δυνάμεις του (Φλουρής, 2005). Τόσο κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του όσο και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού είναι η γνώση του επιπέδου της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών (Tomlinson, 2010).

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για κατανόηση και εμβάθυνση όσων διδάχθηκαν αλλά και περιθώρια για δοκιμές και πειραματισμούς σχετικά με τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις (Lasley and Matezynski, 1997). Επιπλέον, βρίσκεται σε ετοιμότητα για προσαρμογή των διδακτικών διαδικασιών στις προκύπτουσες κάθε φορά ανάγκες και να θέτει σαφείς και επιτεύξιμους στόχους για την πορεία της διδασκαλίας και για την εξέλιξη των μαθητών του (Lasley and Matezynski, 1997).

Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές παρέχει ευκαιρίες ανατροφοδότησης, ενισχύει την αλληλεπικοινωνία και δίνει τη δυνατότητα τόσο της αυτό-αξιολόγησης όσο και της ετερο-αξιολόγησης (Gagne, Briggs & Wager, 1996). Κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να μετατρέψει τις σχέσεις καθοδήγησης και ελέγχου σε σχέσεις αυτονομίας, με επιδίωξη την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων αλλά και αυτορρύθμισης, όπου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα των ελεύθερων επιλογών και της συνεργατικής και αλληλεπιδραστικής οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας (Βαστάκη, 2010).

Με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση εξουσία του δασκάλου εκμηδενίζεται και οι ευθύνες μοιράζονται σε εκείνων και την ομάδα των μαθητών ή το κάθε μαθητή ατομικά. Ο καθοδηγητικός ρόλος του δασκάλου, η βοήθεια, η ανατροφοδότηση και η δραστική επέμβαση και παροχή λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις που άλλοτε παρείχε έχει τώρα μεταβιβαστεί στην ομάδα των μαθητών ως σύνολο ή στα μέλη που την απαρτίζουν. Βέβαια δεν θα πρέπει να θεωρηθεί η παρουσία του δασκάλου και η συμβολή του περιττή καθώς ο ρόλος του παραμένει σημαντικός απλώς έχει αλλάξει μορφή. Ο δάσκαλος έχει εξουσία και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την διαμόρφωση, τη σύνθεση, την

οργάνωση, την εξέλιξη και την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2004). Η διαφοροποίηση της διδασκαλία, δημιουργεί προϋποθέσεις αυτόνομης και υπεύθυνης συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας χαρακτήρα περισσότερο «προσανατολισμού» παρά «ελέγχου» και «περιορισμού» (Craib, 1998).

Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να οδηγήσει τους στην επιτυχία πρέπει να είναι σε θέση να οργανώνει και προωθεί την ουσιαστική συνεννόηση και κατανόηση μεταξύ των μαθητών. Ακόμη, θα πρέπει να στοχεύει στην κοινωνική μάθηση, την αλληλέγγυα δράση και να προβαίνει στην υιοθέτηση κοινωνικά σημαντικών κανόνων και μορφών συμπεριφοράς (Κοσσυβάκη, 2003).

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ενδεικτικά πέντε κύρια χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου τα οποία είναι: α) η καθαρότητα, β) η ποικιλία, γ) η προσήλωση στο καθήκον, δ) η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και ε) ο βαθμός της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών σε ποσοστό 60%-70%. Πέντε άλλες μορφές συμπεριφοράς που έχουν καταλυτική επίδραση στην προαγωγή της αποτελεσματικής διδασκαλίας, είναι α) η χρήση των ιδεών των μαθητών, β) η δόμηση, γ) οι ερωτήσεις, δ) η ενθάρρυνση και ε) ο ενθουσιασμός (Παπανδρέου, 2002).

Προκειμένου να περιγράψει η Tomlinson (2010), το ρόλο του εκπαιδευτικού στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση παρουσιάζει το παρακάτω παράδειγμα. Ο εκπαιδευτικός που σκοπεύει να εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, θα πρέπει να εντάξει τον εαυτό του στο ρόλο όχι του απόλυτου κατόχου και αναμεταδότη της γνώσης αλλά του διευθυντή ορχήστρας ή προπονητή ομάδας. Ο εκπαιδευτικός, και στις δύο περιπτώσεις, έχει ως στόχο του να οδηγήσει όλα τα μέλη της ορχήστρας ή τους παίκτες της ομάδας στη μέγιστη επίδοσή τους. Έτσι, για να στεφθεί με επιτυχία το έργο του, οι μουσικοί θα χρειασθεί να εξασκηθούν και μόνοι τους, οι αθλητές θα πρέπει να δυναμώσουν σε διαφορετικά σημεία και άρα με διαφορετικές ασκήσεις ο καθένας, και ο κάθε παίκτης ή μουσικός έχει ένα διαφορετικό χαρακτήρα και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης. Όλοι αυτοί αφού πετύχουν τη μέγιστη ατομική τους επίδοση, θα λειτουργήσουν μαζί ως ομάδα και θα δώσουν το τελικό αποτέλεσμα. Άλλωστε «ο διευθυντής της ορχήστρας βοηθά τους μουσικούς να ερμηνεύσουν τη μουσική, αλλά δεν την ερμηνεύει ο ίδιος» (Tomlinson, 2010).

Για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προβληματίζεται, να ασκεί αυτοκριτική και να βρίσκεται διαρκώς σε κατάσταση στοχασμού και αναστοχασμού. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει αποτελεσματικά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση δεν απασχολεί απλώς τους μαθητές του με τη διεξαγωγή εργασιών αλλά συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη περαιτέρω βασικών δεξιοτήτων και εννοιών (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και αναζητώντας τα πορίσματα ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση παρατηρείται η αναγνώριση από μέρους των εκπαιδευτικών του πολυεπίπεδου της διαφορετικότητας των μαθητών στη σύγχρονη πειραματική πραγματικότητα ωστόσο διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι δεν προβαίνουν σε κανένα είδος διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους (Tomlinson et al, 2003). Στις περιπτώσεις δε που επιδιώχθηκε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αν και οι περιπτώσεις αυτές είναι μεμονωμένες, αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές καθώς ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, οι αναθεωρήσεις και τροποποιήσεις είχαν ασάφειες, αυτοσχεδιασμούς και προχειρότητες (Starling & Saunders, 1993; Schumm & Vaughn, 1995; Wehrmann, 2000).

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασικά εμπόδια στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τον περιορισμένο χρόνο, την απαιτητική προετοιμασία, το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη, την απουσία κινήτρων και την ελλιπή ενημέρωση και επιμόρφωση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη συνταγή προς εφαρμογή αλλά όπως διαπιστώνεται είναι μια πολυσύνθετη και απαιτητική διδακτική πρακτική η οποία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι καλός κάτοχος του θεωρητικού της πλαισίου αλλά του τρόπου πρακτικής εφαρμογής της (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Δεν αρκεί μόνο η επιθυμία των εκπαιδευτικών για εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων αλλά είναι αναγκαία η σε βάθος επιμόρφωση τους για αποτελεσματική μεταφορά του θεωρητικού πλαισίου στην σχολική πράξη (Coley, 2005). Προκειμένου να καταστεί εφικτό αυτό απαιτείται η συνεχής και άρτια επιστημονικά οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Ερευνητικά αποδεικνύεται (Βαλιαντή, 2015) ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν διαφοροποιημένες διδασκαλίες προέβησαν στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης στις διδακτικές τους πρακτικές. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να διατεθεί χρόνος για ενημέρωση, να προγραμματιστούν επιμορφωτικές συναντήσεις, να παρέχονται δυνατότητες για επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μέσω δικτύων ή και τακτικών συναντήσεων, προκειμένου να υλοποιηθεί επιτυχώς η εφαρμοστική λειτουργικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές στον παραδοσιακό και τυποποιημένο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης (Leader et al, 1994). Η επάρκεια του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές δεν αποτελεί εχέγγυο για την αποτελεσματική διδασκαλία και την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά είναι απαραίτητη η αλλαγή στον τρόπο σκέψης και τη φιλοσοφία του ως προς το διδακτικό του ρόλο (Βαλιαντή, 2015).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή. Αθήνα: Πεδίο
- 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*, τ.1, σ.σ.7-35.
- Βαλιαντή, Σ. και Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Διαθέσιμο στο: http://diaforopiisi.net/arthra/Diaforopiisi_proupotheseis_themata_pros_syzitisi_paid_etai_2008.pdf
- Βαστάκη, Μ. (2010) «Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας». *Επιστημονικό βήμα*, τ. 12, σσ. 121-134.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης. Δανασσής – Αφεντάκης, (1993). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης (17^{ος} – 20^{ος} αιώνας)*. Αθήνα.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*, Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum, Retrieved 10/05/2013 from http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. I. Θεωρία της Διδασκαλίας. II. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg, Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 17, (σσ. 49-54).

- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας* (μτφρ. Χρήστος Θεοφιλίδης και Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ), Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain : a call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- Tomlinson, C.A. (2004). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hettberg, H., Callahan, M. C., Moon, R. T., Brimijoin, K., Conover, A. L., Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-145.
- Tomlinson, C. (2003). Deciding to teach them all. *Educational Leadership*, 61 (2), 6-11.
- Tomlinson, C.A. & Demirsky, A.S. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Waldron, N. & Mcleskey, J. (2001). Helping schools include all learners, *Intervention in School & Clinic*, 36(3), pp. 175–181.
- Tomlinson, C. (1999a). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* ASCD. Alexandria, VA
- Tomlinson, C. (1999b). Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. *Personalized Learning* Volume 57, Number 1
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R., & Callahan, C. M. (1998). How well are we addressing academic diversity in the middle school? *Middle School Journal*, 29(3), 3-11.

7^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο

I. Ο ρόλος του μαθητή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

Η σχολική τάξη συγκροτείται από μαθητικό δυναμικό με ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες διαφοροποιούνται βάσει της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ κάθε μαθητή προκειμένου να καθίσταται έτοιμο να προσαρμοστεί και να αποδεχτεί τα νέα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και να αντεπεξέλθει επιτυχώς στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Η *ετοιμότητα* (readiness) είναι ένας πολυδιάστατος όρος ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού, είναι το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα (Θεοφιλίδης, 2009). Με μια ευρύτερη έννοια με τον όρο ετοιμότητα νοείται η ωρίμανση του παιδιού η οποία περιλαμβάνει τόσο τη σωματική ανάπτυξη (εγκέφαλος, κινητικές δεξιότητες, ομιλία) όσο και την πνευματική ανάπτυξη (νοημοσύνη, γνωστική ανάπτυξη, μνήμη) προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση. Η μαθησιακή ετοιμότητα περιλαμβάνει κυρίως την πνευματική ανάπτυξη, δηλαδή τη διανοητική, τη συναισθηματική, την κοινωνική αλλά και τη σωματική ετοιμότητα του παιδιού να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται στη φάση προετοιμασίας του παιδιού για να αποκομίσει απαραίτητες γνώσεις, να αναπτύξει δεξιότητες και να διαμορφώσει στάσεις οι οποίες θα συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Αρχικά οι επιστήμονες πριν από τη δεκαετία του '60 συνδέουν τη σχολική ετοιμότητα με την ωριμότητα του ατόμου δεδομένου ότι σύμφωνα με τον Gessel το άτομο οδηγείται αναπόφευκτα στη βιολογική του ωρίμανση και βιώνει τα στάδια της εξέλιξής του χωρίς να επηρεάζεται αυτή από τα παρεχόμενα εξωτερικά ερεθίσματα. Ο Bruner (1962) στον αντίποδα των όσων είχαν διατυπωθεί υποστηρίζει ότι η

μαθησιακή ετοιμότητα συνδέεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν την ύλη και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος στο συγκεκριμένο στάδιο εξέλιξης των παιδιών και να όχι στο στάδιο βιολογικής ωρίμανσής τους. Ως εκ τούτου η μαθησιακή ετοιμότητα συσχετίζεται με το βαθμό ανάπτυξης των γνωστικών λειτουργιών ως αποτέλεσμα της επεξεργασίας των εξωτερικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος περιορίζοντας σημαντικά το συσχετισμό της ετοιμότητας με την πορεία εξέλιξης της βιολογικής ωρίμανσης. Με την πάροδο του χρόνου η επιστημονική κοινότητα αποδέχεται ως προϋπόθεση της σχολικής ετοιμότητας τη βιολογική ωρίμανση χωρίς ωστόσο να την κατατάσσει σε πρωταρχική. Από την προσχολική κιάλας ηλικία η παροχή ή η στέρηση πολυποίκιλων ερεθισμάτων επηρεάζει σε συνδυασμό με τη βιολογική ωρίμανση τη σχολική ετοιμότητα και φαίνεται να διαγράφει την επιτυχή ή μη πειραματική πορεία. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο που ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει από μόνος του (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης).

Για τους μαθητές με μειωμένη ετοιμότητα είναι σημαντικό να εντοπιστούν τα αδύναμα σημεία τους στη μάθηση, να καλυφθούν τα κενά και να τους παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για άμεση διδασκαλία ή πρακτική άσκηση. Επίσης κρίνεται σκόπιμο να εμπλακούν ενεργά σε μαθησιακές δραστηριότητες πιο δομημένες και πιο εποπτικοποιημένες και να θέτουν στόχους που είναι εφικτό να κατακτήσουν προκειμένου να έχουν ένα πιο σταθερό ρυθμό μάθησης (Tomlinson, 2010). Στον αντίποδα τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης τείνουν να παρουσιάζουν ασύγχρονη ανάπτυξη λόγω του διαφορετικού τρόπου, μάθησης, κατανόησης και αντιμετώπισης της πληροφορίας (Bauer- Shea, 1989: 278-283). Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές υψηλής ετοιμότητας σε ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο διδασκαλίας είναι δυνατόν να παρακάμψουν εμπεδωτικές ασκήσεις και κατακτημένες έννοιες, να ασχοληθούν με ανώτερου επιπέδου, πολύπλοκες δραστηριότητες και να εμβαθύνουν στη μελέτη με ταχύτερο ρυθμό μάθησης (Tomlinson, 2010).

Το *ενδιαφέρον* είναι μια κινητήρια μεταβλητή που αναφέρεται σε μια ψυχολογική διεργασία εμπλοκής ή προδιάθεσης για συμμετοχή και δράση εκ νέου σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, γεγονός, ή μια ιδέα (Hidi & Renninger, 2006). Αποτελεί συνειδητές και συναισθηματικές εκδηλώσεις του ατόμου προς κάποιο αντικείμενο ή κάποια ιδέα προκειμένου να ικανοποιήσει τις εσωτερικές ανάγκες του και όχι να ανταμειφθεί υλικά (Τριλιανός, 2009:131). Το ενδιαφέρον, ως μεταβλητή για το κίνητρο, αποτελεί ένα συνονθύλευμα γνωστικού και συναισθηματικού παράγοντα, να μεν διακριτού αλλά παράλληλα και αλληλοεπιδρώντος. Η συναισθηματική πλευρά του ενδιαφέροντος προκαλεί τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων κατά την άμεση εμπλοκή και επανεμπλοκή του ατόμου με κάποιο αντικείμενο, ενώ η γνωστική πλευρά αναφέρεται στο σύνολο των παράλληλα διενεργούντων νοητικών διεργασιών (Hidi & Renninger, 2006). Η διαφοροποίηση που είναι ανταποκρινόμενη στα ενδιαφέροντα των μαθητών αναφέρεται στην ενασχόληση τους με κάποιο αντικείμενο, θέμα ή δεξιότητα που φέρεται να κατέχει ιδιαίτερη αξία προκαλώντας έλξη, περιέργεια ή πάθος (Tomlinson, 2010). Στην περίπτωση του μαθητή η ενασχόληση με κάποιο θέμα του ενδιαφέροντος του τονώνει την αυτοπεποίθησή του καθώς είναι απόλυτα αφοσιωμένος, καταβάλλει σημαντική προσπάθεια και επομένως έχει πολλές πιθανότητες επιτυχίας (Ζησιμόπουλος, 2006). Το σχολείο οφείλει να συνδέει τις εμπειρίες του με τα σταθερά και ευρύτερα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών μέσω του παρεχόμενου προγράμματος σπουδών προκειμένου να ενισχύσει και να αναδημιουργήσει νέα ενδιαφέροντα και νέα κίνητρα (Τριλιανός, 2009). Σύμφωνα με τους Baldwin (1897), Dewey (1913), James (1890), Mandler (1975, 1984), Piaget (1966), και H. Schiefele (1986), το προσωπικό ενδιαφέρον θεωρείται ως μια συνεχώς αλληλεπιδραστική σχέση ατόμου και συγκεκριμένου ερεθίσματος, γεγονόςτος ή αντικείμενου, μια τυπική, διακριτική ψυχολογική

κατάσταση όπου το άτομο κατακτά σε βάθος το περιεχόμενο και εσωτερικεύει τη γνώση (Ζησιμόπουλος, 2006).

Το *μαθησιακό προφίλ* αποτελεί κριτήριο για τη διαφοροποίηση καθώς αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής και μπορεί να διαμορφωθεί από τους τύπους της πολλαπλής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Howard Gardner, το φύλο, το μαθησιακό στυλ, το πολιτισμικό περιβάλλον και άλλους παράγοντες που εμπλέκονται στην πειραματική και κοινωνική πραγματικότητα. Τα μαθησιακά προφίλ λαμβάνεται υπόψη για την ανάθεση εργασιών στους μαθητές και παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για εφαρμογή κατάλληλων δραστηριοτήτων για την επίτευξη τεχνικών προς την πορεία ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων (Θεοφιλίδης, 2009, Tomlinson, 2010).

Ως εκ τούτου η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προτρέπει τον εκπαιδευτικό να παρέχει πολλαπλές εναλλακτικές δραστηριότητες, έτσι ώστε οι μαθητές διαφορετικών ενδιαφερόντων, ετοιμότητας και γνωστικών αναγκών να απολαμβάνουν τους κατάλληλους για αυτούς τρόπους κατανόησης, αξιοποίησης και ανάπτυξης των εννοιών των γνωστικών αντικειμένων. Η διαφοροποίηση προϋποθέτει ενεργό δράση και άμεση εμπλοκή του μαθητή, δέσμευση με τη μάθηση, και μάθηση μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης με το σύνολο των μαθητών (Diamond στο Theroux, 2004). Είναι μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη και όχι μια συγκεκριμένη μέθοδος, μια συνταγή προς εφαρμογή με σαφή δομή και προκαθορισμένους κανόνες, η οποία αναφέρεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στην ενεργητική δράση, επιδιώκοντας να αποκωδικοποιήσει και να ενισχύσει τους λόγους και τον τρόπο της ατομικής πορείας κάθε μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία (Σφυροέρα, 2004).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Bauer, M. A, Shea, M. T. (1989), *Teaching Exceptional Students in your Classroom, USA*: Allyn and Bacon
- Hidi, S. & Renninger, A. K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development, *Educational Psychologist*, 41 (2), 112.
- Ζησιμόπουλος, Δ., (2006). Εσωτερικά κίνητρα μάθησης και σχολική επίδοση μαθητών σχολικής ηλικίας. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. I. Θεωρία της Διδασκαλίας. II. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg, Γιώργος & Κώστας Δαρδανός
- Σφυροέρα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο Ανδρούσου, Αλ. (επιμ.). *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Theroux, P. A. (2004). *Differentiated*. Available: www.enhancelearning.ca. Updated 16/11/2011. Retrieved: 25-11-2012.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64,37-54
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας* (μτφρ. Χρήστος Θεοφιλίδης και Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ), Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Τριλιανός, Αθ., (2009). Η Παρώθηση του μαθητή για μάθηση. Επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά την διδακτική διαδικασία. Αθήνα.

I. Δυσκολίες κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης

Ερευνητικά έχουν καταγραφεί δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες από τις δυσκολίες που αναδείχθηκαν σε πολλές έρευνες και σε σχετική έρευνά μας (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018·Καραμπέτσου, 2017:133 ·Chan, Chang, Westwood & Yuen, 2002·Scott, Vitale & Masten, 1998· Westwood, 2002·Nicolae, 2013·Tobin & Tippett, 2013· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017)

- ✓ η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών,
- ✓ η πίεση του ωρολογίου προγράμματος,
- ✓ ο φόβος να εφαρμόσουν κάτι καινούργιο,
- ✓ η εξειδικευμένη γνώση που απαιτείται,
- ✓ η έλλειψη υποδομών, μέσων, υλικών και χώρων,
- ✓ η μη επαρκής εμπειρία
- ✓ η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος
- ✓ η ανεπάρκεια χρόνου για την προετοιμασία,
- ✓ η απαιτητική οργάνωση για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας
- ✓ έλλειψη διάθεσης για συνεργασία

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).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η ανάδειξη της γνωστικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρητική πλαισίωση και την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης αλλά η περιορισμένη εφαρμογή της στην καθημερινή διδακτική πράξη (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018). Μεταξύ των λόγων για το χαμηλό και μέτριο επίπεδο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι συνήθως ακολουθούν τον οικείο τρόπο διδασκαλίας καθώς στην πραγματικότητα δε γνωρίζουν την πραγματική διαδικασία εφαρμογής της. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται και ερευνητικά (Yenmez & Ozpmar, 2017) καθώς διαπιστώνεται ότι απέχει σημαντικά η θεωρητική γνώση της διαφοροποίησης από την εφαρμογή στην πράξη. 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).

Τα ερευνητικά πορίσματα ανέδειξαν σε σημαντικό βαθμό την ανασφάλεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της νέας φιλοσοφίας, της διαφοροποίησης (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018). Έρευνες έχουν καταγράψει την ανασφάλεια και το άγχος εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων για την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο καθώς έχουν συχνά διαπιστώσει ότι κάποιες εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν αποδειχθεί απογοητευτικές, απατηλές και προβληματικές. Οι εκπαιδευτικοί αν και διαμορφώνουν μια θετική εντύπωση και εκδηλώνουν διάθεση να υιοθετήσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις

ωστόσο διστάζουν να τις εφαρμόσουν γιατί αναφέρουν την ανησυχία τους και αμφιβολίες για το αποτέλεσμα (Majhanovich, 2002).

Η έλλειψη κινήτρου, επίσης, είναι ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποίησης (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018), δεδομένο το οποίο επιβεβαιώνεται και ερευνητικά από την Adlam (2007) επισημαίνοντάς το ως μια βασική προϋπόθεση.

Η πλειονότητα των δασκάλων αναφέρθηκαν στον όγκο της ύλης και το πλήθος των απαιτήσεων που απορρέουν από το αναλυτικό πρόγραμμα γεγονός που επιβεβαιώνεται έμμεσα και από άλλες έρευνες (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Βασικές άλλωστε αιτίες για τη δυσκολία υιοθέτησης καινοτόμων προγραμμάτων, εφαρμογής εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών αλλά και διαμόρφωσης στρεσογόνων επαγγελματικών συνθηκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το επιβαρυνόμενο πρόγραμμα και οι απαιτήσεις της διδασκαλίας (Maphalala, 2014). Για τις νηπιαγωγούς το αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται ότι έχει διευρυνθεί προκειμένου να αντικατοπτρίζει τις διαδικασίες σε μακροεπίπεδο αλλά και σε μικροεπίπεδο, ενώ συνδιαμορφώνεται με τις ιστορικό-πολιτισμικές επιρροές (Σακελλαρίου, 2010).

Ερευνητικά παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο έργο τους εξαιτίας (Βεργίδης, 2008) του μεγάλου αριθμού μαθητών ανά τάξη αλλά και της πειραματική εφαρμογής των γονέων σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση.

Αναφορικά με την καταγραφή των δυσκολιών εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καταγράφηκε η έλλειψη διάθεσης των εκπαιδευτικών για συνεργασία (Sakellariou, Mitsi & Konsolas, 2018). Ερευνητικά παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματικά και συναισθηματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους καθώς οι σχέσεις που επικρατούν είναι επιφανειακές και δεν εκδηλώνουν διάθεση για συνεργασία (Patterson & Rolheiser, 2004).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- 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.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση. Πρακτικά Παγκύπριου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία. Κύπρος.
- Chan, C.W.M, Chang, R. M. L., Westwood, P. & Yuen, M. (2002). Teaching adaptively: How easy is it in practice? A perspective from Hong Kong. *Asia-Pacific Educational Researcher*.11, 1,27-58.
- Christensen, T. (1993). Individualizing reading assignments in large class language study. *Journal of Hokusei Junior College*, 29, (pp. 85-101). (ERIC Document Reproduction Service No. ED346082)
- Καραμπέτσου, Σ. (2017). Η συμβολή των διευθυντών στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση: οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του Νομού Μαγνησίας. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20951>
- Majhanovich, S. (2002). Conflicting visions, competing expectations: control and deskilling of education –a perspective from Ontario. *McGill Journal of Education*, 37(2), 159-176.
- Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 77-88

- Nicolae, M. (2013). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 128 (2014) 426-431.
- Patterson, D., & Rolheiser, C. (2004). Creating a culture of change. National Staff Development Council, 25 (2). <http://bbaplc.wikispaces.com/file/view/Creating+a+Culture+of+Change.pdf>
- Pines, A.M. (1996). Couple burnout. New York: Routledge
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση. Μια μετανεωτερική πρόκληση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.). *Ηθική και εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική
- Sakellariou, M., Mitsi, P. & Konsolas, E. (2018a). Investigating the factors of difficulty in the Implementation of Differentiated Instruction in Greek Primary Education. Proceedings of the 5th International Conference on Research in Behavioral and Social Science, 7-9 December 2018, in Barcelona, Spain.
- Scott, B.J., Vitale, M.R. & Masten, W.G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19,2, 106-119
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26,1059-1069.
- 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.
- Yenmez, A.A. & Ozpinar I., (2017). Pre-Service Education on Differentiated Instruction: Elementary Teacher Candidates' Competences and Opinions on the Process. *Journal of Education and Practice* .Vol.8, No.5, ISSN 2222-1735
- 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.
- Westwood, P. (2002). Are we making teaching too difficult? A critical look at differentiation in the classroom. *Hong Kong Special Education Forum* 5, 1,13-29.

9^ο Εργαστηριακό Σεμινάριο

I. Μαθησιακό περιβάλλον και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Μάθηση και Μάθηση

Η διαφοροποίηση του *μαθησιακού περιβάλλοντος* (learning environment), δηλαδή του τρόπου με τον οποίο είναι διαμορφωμένος ή λειτουργεί ένας χώρος διδασκαλίας είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας στο πλαίσιο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος στην τάξη που να εξασφαλίζει ευνοϊκές συνθήκες για αποδοτική ατομική ή ομαδική εργασία θα πρέπει να έχει διευκολυντικό χαρακτήρα τόσο σε επίπεδο μάθησης όσο και σε χωροταξικό επίπεδο (Gregory & Chapman, 2007).

Το μαθησιακό περιβάλλον διαφοροποιείται όταν παρέχονται στους μαθητές σαφείς οδηγίες, ευκαιρίες για ανάπτυξη τόσο ατομικών όσο και ομαδικών εργασιών, ποικιλία εκπαιδευτικών υλικών που αντιστοιχούν σε ποικίλα πολιτιστικά και οικογενειακά περιβάλλοντα, δυνατότητες ενεργητικής ή στατικής εργασίας και ευκαιρίες αυτοβελτίωσης με την ανάλογη ανατροφοδότηση και υποστήριξη (Tomlinson, 2005). Σε μια σχολική τάξη με κοινό διδακτικό στόχο αλλά με συμμετοχή και επιτέλεση έργου ανάλογα με τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή επιτυγχάνεται ένα ευχάριστο, δημιουργικό και διευκολυντικό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο παρέχεται η

ευκαιρία ακόμη και σε μαθητές με χαμηλό δυναμικό να μεγιστοποιήσουν τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα (Lewis & Batts, 2005). Είναι καθοριστικής σημασίας επίδραση, που ασκεί ο χώρος στην ανάπτυξη των παιδιών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014·Σακελλαρίου & Γκέσιου, 2015).

Σε κάθε περίπτωση η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη δεν προϋποθέτει αποκλειστικά εργασίες χαμηλών απαιτήσεων στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης ούτε απόλυτη προσαρμογή στις εμπειρίες τους προκειμένου να αποφευχθεί η αναπαραγωγή αφενός των μαθησιακών και αφετέρου των κοινωνικών ανισοτήτων (Tomlinson, 2010). Η διαφοροποίηση ως εκ τούτου απαιτεί την αναδιάρθρωση του χωρικού περιβάλλοντος μάθησης, που σχετίζεται με τη διαρρύθμιση και τη διακόσμηση της αίθουσας διδασκαλίας. Η οργάνωση του χώρου, η αισθητική, τα έπιπλα, η χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων αλλά η διαφοροποίηση του τρόπου χρήσης τους, το εμπλουτισμένο από εργασίες, υλικά και μέσα μαθησιακό περιβάλλον, η άμεση και ανεμπόδιστη προσβασιμότητα σε αυτά αναπτύσσουν κίνητρα για επεξεργασία και πειραματισμό (Tomilson, 2005). Όλες οι αίθουσες διδασκαλίας είναι πολυδιάστατες ωστόσο μια τάξη στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας, υπάρχουν διαφορές συγκριτικά με εκείνη στην οποία ακολουθείται η παραδοσιακή διδασκαλία (Tomilson, 2010:28-31). Παρακάτω παρουσιάζονται από την Tomilson (2010) ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της αίθουσας διδασκαλίας στη βάση της παραδοσιακής διδασκαλίας και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης (*Γράφημα*).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Gregory, G., & Chapman, C. (2007). Creating a climate for learning. *Gregory, GH; Chapman, C. Differentiated Instructional Strategies in Practice: Training, Implementation, and Supervision*, 2.
- Lewis, S. G., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? *Adjust, adjust, adjust. The Learning Professional*, 26(4), 26.
- Παντελιάδου Σ. & Δ. Φίλιππάτου (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός και Οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο
- Σακελλαρίου, Μ. & Γκέσιου, Γ. (2015). Η διερεύνηση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χώροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Μία συγκριτική ερευνητική προσέγγιση μεταξύ δύο ευρωπαϊκών πόλεων, Νάουσα (Ελλάδα) και Innsbruck (Austria). Στο Ε. Γουργιώτου & Κ. Ουγγρίνης, *Αρχιτεκτονικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο νηπιαγωγείο* (σελ. 227-253). Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα
- Tomlinson, C. A. (2005). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. Yenmez, A.A. & Ozpinar I., (2017). Pre-Service Education on Differentiated Instruction: Elementary Teacher Candidates' Competences and Opinions on the Process. *Journal of Education and Practice* .Vol.8, No.5, ISSN 2222-1735

*

Παράρτημα II

Ερωτηματολόγιο

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Αγαπητοί/ές Συνάδελφοι/Συναδέλφισσες,

Στο πλαίσιο των ολοένα αυξανόμενων κοινωνικών αλλαγών και απαιτήσεων εγείρεται επιτακτικά η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της έννοιας της σχολικής μάθησης και διαρκούς δυναμικής διερεύνησης αποτελεσματικών εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Προς την κατεύθυνση αυτή φαίνεται ότι τα *Αναπτυξιακά Κατάλληλα Προγράμματα* στο πλαίσιο της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της ολοένα αυξανόμενης διαφορετικότητας του μαθητικού δυναμικού με βάση το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή.

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο να καταγράψει τις απόψεις σας καθώς και τις πολιτικές που εφαρμόζονται από το σχολείο σας, στα πλαίσια των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος καλείστε να απαντήσετε σε δημογραφικού περιεχομένου ερωτήσεις. Το δεύτερο μέρος έχει ως στόχο να καταγράψει το επίπεδο της παιδαγωγικής και οργανωτικής διαφοροποίησης. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από έξι υποκατηγορίες. Στην πρώτη υποκατηγορία του ερωτηματολογίου καλείστε να δηλώσετε το βαθμό διαφοροποίησης περιεχομένου και υλικού. Στη δεύτερη καλείστε να δηλώσετε το βαθμό διαφοροποίησης της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων. Η τρίτη υποκατηγορία αφορά τη διαφοροποίηση του αποτελέσματος ενώ ακολουθεί η τέταρτη υποκατηγορία που αναφέρεται στη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και η πέμπτη στη διαφοροποίηση της αξιολόγησης. Τέλος, καλείστε να διατυπώσετε την άποψή σας για τη διαφοροποίηση ως προς τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εξυπηρετεί αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωσή του αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας της έρευνας και θα συντελέσει στη διατύπωση χρήσιμων προτάσεων για πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευτούν μετά την ολοκλήρωσή της για κάθε ενδιαφερόμενο.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Ευχόμαστε κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Οι υπεύθυνοι της έρευνας

Μαρία Σακελλαρίου
Καθηγήτρια
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ξένια Μήτση
Υποψήφια Διδάκτορας
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
email: pollymitsi@yahoo.gr

ΜΕΡΟΣ 1^ο
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

Ηλικία:

Ανώτατο Επίπεδο Εκπαίδευσης:

ΤΕΙ Τμήμα Προσχολικής Αγωγής.....

ΑΕΙ Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.....

ΑΕΙ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.....

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών.....

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε).....

Χρόνια Επαγγελματικής Εμπειρίας (παρακαλώ εισάγετε τον αριθμό των ετών):

Εργασιακό καθεστώς:

Μόνιμος/η.....

Αναπληρωτής/τρια.....

Ωρομίσθιος/α.....

Φορέας Ελέγχου του Σχολείου: Κράτος Ιδιώτης

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε).....

Άσκηση Διοικητικών καθηκόντων: Ναι Όχι

Αν Ναι παρακαλώ προσδιορίστε: Διευθυντής σχολικής μονάδας

Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας

Προϊστάμενος /η

Γεωγραφική Θέση Σχολείου:

Αστική

Προαστιακή

Αγροτική

Τύπος Σχολείου:

Ολοήμερο Σχολείο

Ειδικό Σχολείο

Πολυθέσιο Σχολείο

Ολιγοθέσιο Δημοτικό

Αριθμός παιδιών στην τάξη σας:

Ηλικία μαθητών:

Σε ποιο βαθμό γνωρίζεις τις παρακάτω ξένες γλώσσες; (κύκλωσε τον αντίστοιχο αριθμό).

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Άριστα
Αγγλικά	1	2	3	4	5
Γαλλικά	1	2	3	4	5
Ιταλικά	1	2	3	4	5
Γερμανικά	1	2	3	4	5
Άλλη (γράψε ποια).....	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις χρήση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην πειραματική διαδικασία;

Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Άριστα

ΜΕΡΟΣ 2^ο
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ & ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

Α. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟΥ

Παρακαλούμε διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε επιλέγοντας το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές. Η βαθμολογία γίνεται με βάση την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα.

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5

1.Εστιάζω στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές.	1	2	3	4	5
2. Αξιοποιώ τις ιδέες και εμπειρίες των μαθητών για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων.	1	2	3	4	5
3.Χρησιμοποιώ ποικίλους τρόπους εισαγωγής του περιεχομένου, ώστε να είναι κατανοητό από όλους τους μαθητές.	1	2	3	4	5
4. Εφαρμόζω μεθόδους διδασκαλίας που έχουν στο επίκεντρο τον μαθητή.	1	2	3	4	5
5. Εφαρμόζω τεχνικές για την επαναφορά της προϋπάρχουσας γνώσης.	1	2	3	4	5
6.Διαφοροποιείται ο στόχος τον οποίο όλοι οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν μέσα από το ίδιο περιεχόμενο.	1	2	3	4	5
7. Διαφοροποιείται ο βαθμός δυσκολίας των διδακτικών υλικών τα οποία χρησιμοποιούν οι μαθητές για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.	1	2	3	4	5
8. Διαφοροποιούνται τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, ο τρόπος αξιοποίησής τους στο μάθημα και η ποικιλία τους.	1	2	3	4	5

Μορφές διαφοροποίησης ως προς το περιεχόμενο					
I. Ποσότητα					
1. Ανατίθενται ένας συγκεκριμένος αριθμός εργασιών σε όλους τους μαθητές.	1	2	3	4	5
2.Ανατίθενται συμπληρωματικές εργασίες στους μαθητές που ολοκληρώνουν τις εργασίες τους γρήγορα.	1	2	3	4	5
3.Διαφοροποιείται η ποσότητα του υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α.	1	2	3	4	5
II. Ποιότητα					
1. Οι εργασίες που ανατίθενται σε όλους τους μαθητές είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας	1	2	3	4	5
2.Οι συμπληρωματικές εργασίες, όταν δίνονται, δεν είναι του ίδιου επιπέδου, αλλά είναι διαβαθμισμένες σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας.	1	2	3	4	5
3. Διαφοροποιείται ο βαθμός δυσκολίας του διαθέσιμου υλικού ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ κ.α.	1	2	3	4	5
III. Δυνατότητα επιλογής					
1. Παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να επιλέξει τον αριθμό των εργασιών με τις οποίες επιθυμεί να εργαστεί.	1	2	3	4	5
2. Παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να επιλέξει τις εργασίες με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα	1	2	3	4	5

B. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Παρακαλούμε διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε επιλέγοντας το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές. Η βαθμολογία γίνεται με βάση την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα.

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5

1. Στη μαθησιακή διαδικασία επιλέγονται ποικίλες δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
2. Επιλέγονται και αξιοποιούνται στη διδασκαλία ποικίλα μέσα και υλικά.	1	2	3	4	5
3. Επιλέγω να συμπίσω ή να προεκτείνω το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος όταν το επιτρέπουν οι συνθήκες της τάξης.	1	2	3	4	5
4. Ποικίλει ο τρόπος εργασίας των μαθητών.	1	2	3	4	5
5. Παρέχεται διαβαθμισμένο υλικό νοητικής στήριξης.	1	2	3	4	5
6. Αξιοποιούνται ιεραρχημένες δραστηριότητες μέσω των οποίων όλοι οι μαθητές εργάζονται με στόχο την κατάκτηση των πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
7. Δημιουργούνται κέντρα ενδιαφέροντος που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν μέρος του θέματος που μελετάται με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους.	1	2	3	4	5
8. Δημιουργούνται προσωπικοί κατάλογοι στόχων ή συμβολαίων εργασιών που αναμένεται να ολοκληρωθούν είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν την άλλη εργασία τους νωρίς.	1	2	3	4	5
9. Προσφέρονται εργασίες με πρακτικό χαρακτήρα σε μαθητές με το ανάλογο μαθησιακό προφίλ.	1	2	3	4	5
10. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές που θα ολοκληρώσουν γρήγορα την εργασία τους να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη στους αδύνατους μαθητές.	1	2	3	4	5
11. Για τους μαθητές που ολοκληρώνουν γρήγορα την εργασία τους παρέχονται εργασίες εμπλουτισμού.	1	2	3	4	5

12. Επιλέγονται διαβαθμισμένες δραστηριότητες για την κάλυψη των αναγκών κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5
13. Η σύσταση των ομάδων εργασίας των μαθητών είναι σταθερή.	1	2	3	4	5
14. Η σύσταση των ομάδων εργασίας των μαθητών είναι ανομοιογενείς δηλαδή σε κάθε ομάδα υπάρχουν διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα.	1	2	3	4	5
15. Στην παρακάτω ερώτηση δηλώστε πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την κάθε διδακτική μέθοδο στη διδακτική διαδικασία :					
α. Εισήγηση/ διάλεξη/ από καθέδρας παράδοση γνωστικών περιεχομένων	1	2	3	4	5
β. Διάλογος-Συζήτηση	1	2	3	4	5
γ. Επαγωγική μέθοδος (από τις παρατηρήσεις οδηγούμαστε στις γενικεύσεις και αφετηρία της διδασκαλίας μας είναι η εμπειρία)	1	2	3	4	5
δ. Παραγωγική μέθοδος (από τους ορισμούς στα επιμέρους, από το γενικό στο ειδικό και αφετηρία της διδασκαλίας μας είναι η θεωρία).	1	2	3	4	5
ε. Συνεργατική διδασκαλία	1	2	3	4	5
στ. Σχέδια δράσης (project)	1	2	3	4	5
ζ. Επίλυση προβλήματος	1	2	3	4	5
η. Μέθοδοι αξιοποίησης τεχνών (δραματοποίηση, μουσική, ζωγραφική)	1	2	3	4	5
θ. Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	1	2	3	4	5
ι. Άλλο.....	1	2	3	4	5

Γ. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ

Στις παρακάτω ερωτήσεις θέστε σε σειρά προτεραιότητας την απάντηση που σας εκφράζει ξεκινώντας από τον αριθμό 1 για αυτή που φανερώνει τη συχνότερη χρήση και προχωρώντας προς εκείνη με τη σπανιότερη χρήση.

1. Οι μαθητές εκφράζουν όσα έμαθαν :

Παίζοντας κουκλοθέατρο	
Γράφοντας ένα γράμμα	
Φτιάχνοντας ένα poster (πόστερ)	
Αναπτύσσοντας ένα project	
Συμπληρώνοντας φύλλο πολλαπλής επιλογής	
Γράφοντας ή παρουσιάζοντας μια έκθεση	
Με την παρουσίαση διαγραμμάτων	
Μέσω του παιχνιδιού ρόλων	
Με δραματοποίηση	
Γραπτή αξιολόγηση (τεστ ή δοκίμιο)	
Με παρουσιάσεις	
Με κολάζ	
Άλλο.....	

Παρακαλώ σημειώστε εάν χρησιμοποιείτε και άλλους τρόπους μέσω των οποίων οι μαθητές σας εκφράζουν τα όσα έμαθαν:

.....

2. Παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν:

Παρακαλούμε διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε επιλέγοντας το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές. Η βαθμολογία γίνεται με βάση την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα.

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5

Ατομικά	1	2	3	4	5
Ομαδικά	1	2	3	4	5
Σε ζεύγη	1	2	3	4	5
Στην ολομέλεια	1	2	3	4	5

3. Οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι τη μορφή παρουσίασης των εργασιών τους;
 (Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο)

Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Πάντα

Δ. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Παρακαλούμε διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε επιλέγοντας το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές. Η βαθμολογία γίνεται με βάση την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα.

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5

1. Ο χώρος της αίθουσας είναι σχεδιασμένος και οργανωμένος με βάση την τις αναπτυξιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.	1	2	3	4	5
2. Η διαρρύθμιση και η οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας εξυπηρετεί την εποπτεία όλων των σημείων της.	1	2	3	4	5
3. Η αίθουσα είναι έτσι διαμορφωμένη ώστε να έχω τον έλεγχο όλων των μαθητών.	1	2	3	4	5
4. Ο χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι ώστε να επιτρέπει την εργασία των μαθητών σε ομάδες.	1	2	3	4	5
5. Υπάρχει προσωπικός χώρος για εκούσια απομόνωση, χαλάρωση και ηρεμία των μαθητών.	1	2	3	4	5
6. Αξιοποιείται ο εξωτερικός χώρος του σχολείου για δραστηριότητες μάθησης.	1	2	3	4	5
7. Ο χώρος της αίθουσας διευκολύνει τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5

Ε. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Παρακαλούμε διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε επιλέγοντας το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές. Η βαθμολογία γίνεται με βάση την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα.

Ποτέ 1	Σπάνια 2	Μερικές Φορές 3	Συχνά 4	Πάντα 5
-----------	-------------	--------------------	------------	------------

1. Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών					
1. Εφαρμόζω την Αρχική ή Διαγνωστική ή Προκαταρκτική Αξιολόγηση για τον προσδιορισμό του επιπέδου της προαπαιτούμενης γνώσης.	1	2	3	4	5
2. Εφαρμόζω τη Διαμορφωτική ή Ενδιάμεση ή Σταδιακή Αξιολόγηση προκειμένου να ελέγχεται η πορεία του μαθητή σε σχέση με την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.	1	2	3	4	5
3. Εφαρμόζω την Τελική ή Αθροιστική ή Συνολική για τη συνολική εκτίμηση επίτευξης διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.	1	2	3	4	5
4. Με την αξιολόγηση γίνονται αναπροσαρμογές ή/και βελτιώσεις στη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5
5. Επιλέγεται η διαβάθμιση των εργασιών αξιολόγησης (με τέτοιο τρόπο ώστε η ίδια εργασία να απαιτεί λιγότερο νοητικό φορτίο ή να είναι λιγότερη σύνθετη από κάποιες άλλες).	1	2	3	4	5
6. Γίνεται η ιεράρχηση δραστηριοτήτων αξιολόγησης: η δημιουργία ιεραρχημένων φύλλων εργασίας όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί είτε να αφήσει τους μαθητές να κινηθούν ελεύθερα και να λύσουν όσο περισσότερες εργασίες μπορούν, είτε να καθορίσει το σημείο αφετηρίας του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5
7. Ετοιμάζεται Φάκελος υλικού του μαθητή- Πορτφόλιο (portfolio).	1	2	3	4	5
8. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τις εργασίες αξιολόγησης.	1	2	3	4	5
9. Γίνεται χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης (ρουμπρίκα, περιγραφική αξιολόγηση, αυτό-και ετερό αξιολόγηση, portfolio κ.α).	1	2	3	4	5
10. Διαφοροποιείται η ανατροφοδότηση και καθορίζεται ανάλογα με τις ανάγκες και την προσωπική πρόοδο του κάθε μαθητή	1	2	3	4	5

ΣΤ(Ι) ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗΣ

Παρακαλούμε διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε επιλέγοντας το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές. Η βαθμολογία γίνεται με βάση την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα.

Ποτέ 1	Σπάνια 2	Μερικές Φορές 3	Συχνά 4	Πάντα 5
-----------	-------------	--------------------	------------	------------

1. Διαφοροποίηση ως προς τη Μαθησιακή Ετοιμότητα					
1. Ο μαθητής αναγνωρίζει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του.	1	2	3	4	5
2. Παρακάμπτονται ασκήσεις από τους μαθητές που έχουν κατακτήσει γρηγορότερα το τιθέμενος στόχος.	1	2	3	4	5
3. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε εργασίες με πρακτικό χαρακτήρα.	1	2	3	4	5
4. Για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης επιλέγω πιο δομημένες και	1	2	3	4	5

εποπτικοποιημένες δραστηριότητες.					
5. Παρέχονται ευκαιρίες για ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.	1	2	3	4	5
II. Διαφοροποίηση ως προς το Ενδιαφέρον					
1. Οι μαθητές νιώθουν όμορφα με τις δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη.	1	2	3	4	5
2. Οι δραστηριότητες προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών.	1	2	3	4	5
3. Οι μαθητές παρουσιάζουν με χαρά τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης.	1	2	3	4	5
4. Οι μαθητές ασχολούνται με τα όσα έμαθαν και εκτός σχολείου.	1	2	3	4	5
III. Διαφοροποίηση ως προς το Μαθησιακό προφίλ					
1. Για τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων λαμβάνω υπόψη μου τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το κάθε παιδί κατακτά τη γνώση.	1	2	3	4	5
2. Οι δραστηριότητες έχουν ως στόχο τους την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση.	1	2	3	4	5
3. Διαφοροποιείται ο ρυθμός εργασίας στην τάξη για κάθε μαθητή.					

ΣΤ (II) ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Παρακαλούμε διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε επιλέγοντας το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές. Η βαθμολογία γίνεται με βάση την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα.

Ποτέ 1	Σπάνια 2	Μερικές Φορές 3	Συχνά 4	Πάντα 5
-----------	-------------	--------------------	------------	------------

1. Συνεργάζεστε με άλλους παιδαγωγούς του σχολείου ή άλλων σχολείων.	1	2	3	4	5
2. Στοιχάζετε και αναστοχάζετε τις πρακτικές σας και προβαίνετε στις κατάλληλες αλλαγές.	1	2	3	4	5
3. Ενημερώνονται οι γονείς σχετικά με τις προσδοκώμενες παιδικές συμπεριφορές, επιδόσεις και τα επιτεύγματα των παιδιών από την εφαρμογή της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
4. Ενημερώνεστε διαρκώς για θέματα διδασκαλίας και μάθησης.	1	2	3	4	5
5. Ανανεώνετε το παιδαγωγικό υλικό ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	1	2	3	4	5
6. Διαφοροποιείται ο βαθμός υποστήριξης και παροχής βοήθειας του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5

Παράρτημα III

Κλίμακα Αξιολόγησης ACEI

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI: «ACEI ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (GGA)»

ΔΙΑΣΚΕΥΑΣΜΕΝΟ ΑΠΟ ΤΙΣ

ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΝ 21^ο ΑΙΩΝΑ

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και να διασφαλίσουμε την σπουδαιότητα της ACEI Παγκόσμιες Οδηγίες Αξιολόγησης για μια μεγάλη ποικιλία παιδαγωγών προσχολικής αγωγής παγκοσμίως, παρακαλούμε συμπληρώστε τις παρακάτω δημογραφικές πληροφορίες. Όλες οι πληροφορίες θα παραμείνουν απόρρητες. Σας ευχαριστούμε!

1. Χώρα _____

2. Ημερομηνία συμπλήρωσης _____

3. Όνομα σχολείου/κέντρου _____

4. Ονοματεπώνυμο _____

5. Φύλο Γυναίκα Άνδρας

6. Ισχύουσα Θέση Προϊστάμενος/Διευθυντής/Επιθεωρητής Βοηθός διευθυντή Παιδαγωγός Γονέας

Άλλη (π.χ. Βοηθός παιδαγωγού, Ψυχολόγος) _____

7. Χρόνος κατοχής αυτής της θέσης σε αυτό το πρόγραμμα; _____ χρόνια _____ μήνες

8. Χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα της προσχολικής αγωγής και φροντίδας; _____ χρόνια . _____ μήνες

9. Ανώτατο εκπαιδευτικό επίπεδο που έχει ολοκληρωθεί Απολυτήριο γυμνασίου Associate's degree Δίπλωμα / Πιστοποιητικό Προσχολικής

Κάποιο κολέγιο, ___ χρόνια Βασικός τίτλος σπουδών Μεταπτυχιακό Διδακτορικό δίπλωμα Κάποια μεταπτυχιακά μαθήματα, ___ χρόνια

Άλλο, (διευκρινίστε) _____

Παρακαλώ δηλώστε την ώρα που ξεκινήσατε και τελειώσατε την αξιολόγηση

GGA Ώρα έναρξης _____

GGA Ώρα λήξης _____

- Εξαιρετικός
- Καλός
- Επαρκής
- Κατώτατος
- Ανεπαρκής
- Μη διαθέσιμος

ΠΕΛΙΟ 1: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ		ΠΕΛΙΟ 2: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (CURRICULUM) ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ					
Υποκατηγορία: Περιβάλλον και φυσικός χώρος	Υποκατηγορία: Αναπτυξιακά Παρακινητικό Περιβάλλον	Υποκατηγορία: Το περιεχόμενο του Προγράμματος (Curriculum)	Υποκατηγορία: Παιδαγωγικές Μέθοδοι	Υποκατηγορία: Αξιολόγηση της προόδου των παιδιών	Υποκατηγορία: Αξιολόγηση των προγραμμάτων		
<p>1. Το περιβάλλον και ο φυσικός χώρος είναι απαλλαγμένα από κινδύνους, όπως μη ασφαλής εξοπλισμός, μόλυνση και χρήση βίας.</p> <p>2. Το περιβάλλον προσφέρει βασική υγιεινή, ασφαλή και θρεπτικό φαγητό, πόσιμο νερό και επαρκή εξοπλισμό</p> <p>3. Οι παιδαγωγοί δημιουργούν ένα ήρεμο και γαλήνιο κοινωνικοσυνασθηματικό κλίμα στην τάξη</p> <p>4. Το περιβάλλον προσωθεί πρακτικές καλής υγιεινής (π.χ. προσωπική υγιεινή που συμπεριλαμβάνει και το πλυσίμο των χεριών).</p> <p>5. Το περιβάλλον παρέχει στα παιδιά την αίσθηση της ευημερίας, ότι ανήκουν σε αυτό, της ασφάλειας και της ελευθερίας από το φόβο</p> <p>6. Ο εξοπλισμός και η υλική κατασκευή (οικοδόμημα) συντηρούνται και καθαρίζονται τακτικά</p> <p>7. Τα παιδιά και οι παιδαγωγοί απολαμβάνουν μαζί στιγμές γέλιου και χαράς κατά τη διάρκεια της ημέρας.</p>	<p>8. Υπάρχουν ευκαιρίες για συχνές και θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και ενήλικων</p> <p>9. Το περιβάλλον παρακινεί τα παιδιά να παίξουν, να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν</p> <p>10. Υπάρχουν ευκαιρίες για να εμπλακούν τα παιδιά σε ενεργητικό παιχνίδι στον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο</p> <p>11. Υπάρχει ισορροπία στο χρόνο που διατίθεται για ελεύθερο παιχνίδι και για οργανωμένες δραστηριότητες</p> <p>12. Το περιβάλλον είναι αισθητικά ευχάριστο και ελκυστικό στα παιδιά.</p> <p>Υπάρχει ποικιλία από χρώματα, υφές, επιφάνειες και οπτικές διαστάσεις</p> <p>13. Υπάρχει ποικιλία υλικών που προσοθούν την επλυσή προβλημάτων, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα σε παιδιά με διαφορετικές ικανότητες</p> <p>14. Ο εξωτερικός χώρος και ο εξοπλισμός του (παιγνίδια – αντικείμενα) προσφέρονται για ποικιλία κινητικών ασκήσεων</p> <p>15. Ο εξωτερικός χώρος παρέχει ευκαιρίες για επέκταση του παιγνιδιού, όπως κριπορική και άλλες δραστηριότητες σε φυσικά περιβάλλοντα ζώων</p> <p>16. Ο χώρος είναι αποτελεσματικά οργανωμένος, έτσι ώστε τα υλικά για παιχνίδι και εικαστική δημιουργία να είναι εύκολα προσβάσιμα στα παιδιά</p> <p>17. Ο εσωτερικός χώρος διαθέτει υλικά</p>	<p>20. Υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) που έχει σκοπό να καλλιεργήσει τη γνώση των παιδιών</p> <p>21. Εφαρμόζονται ευέλικτα, περιεκτικά προγράμματα, προσανατολισμένα προς τα παιδιά, την οικογένεια και το πολιτιστικό περιβάλλον</p>	<p>22. Το πρόγραμμα δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να κατακτήσουν πληροφορίες και να εξασκήσουν τις ικανότητες που χρειάζονται έτσι ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην κοινωνία</p> <p>23. Το πρόγραμμα δίνει έμφαση σε περιεχόμενο που συνδέεται με πραγματικές εμπειρίες</p> <p>24. Τα παιδιά δίνουν ιδέες και συμμετέχουν στο σχεδιασμό δραστηριότητων του προγράμματος</p>	<p>25. Οι παιδαγωγοί έχουν σχέσεις υποστηρίξιμης στη διδασκαλία και φροντίδας με τα παιδιά</p> <p>26. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν θετική γλώσσα όταν μιλάνε στα παιδιά</p> <p>27. Οι παιδαγωγοί γνωρίζουν τις βασικές παιδαγωγικές αρχές που προσφέρουν οδηγίες για εφαρμογή στην πράξη</p> <p>28. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν πολλές μεθόδους για να αναγνωρίσουν και να υποστηρίξουν τις μαθησιακές στρατηγικές του κάθε παιδιού</p>	<p>29. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν υλικά ως πηγές διδασκαλίας και μάθησης</p> <p>30. Προσφέρονται υλικά και εξοπλισμός για ΟΛΑ τα παιδιά, τα οποία υποστηρίζουν δημιουργικές μαθησιακές εμπειρίες (π.χ. τέχνη, χορός) και διατηρούν την πολιτιστική ταυτότητα</p>	<p>31. Παρακολουθείται η ατομική πρόοδος και αναγνωρίζονται οι δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά / κλίσεις του κάθε παιδιού</p> <p>32. Η ατομική πρόοδος γνωστοποιείται στους γονείς και τις οικογένειες</p> <p>33. Τα παιδιά εμπλέκονται στην αυτοαξιολόγηση τους</p> <p>34. Οι ατομικές μαθησιακές διαδικασίες και τα επιτεύγματα κάθε παιδιού παρακολουθούνται συστηματικά</p>	<p>35. Το πρόγραμμα αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα αναφορικά με τη γενική συμβολή του και σχετικότητα του με τα παιδιά και την ευρύτερη κοινωνία</p> <p>36. Αξιολογείται αναλυτικά η δεινότητα του προγράμματος να εφαρμόσει τοπικά, εθνικά και διεθνή πρότυπα έρευνας ποιότητας στη φροντίδα και αγωγή</p>

επαγγελματική τους γνώση - εμπειρία σε άλλους 40. Οι παιδαγωγοί δουλεύουν συνεργατικά με άλλους 41. Οι παιδαγωγοί εφαρμόζουν ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα και χρησιμοποιούν ποικιλία παιδαγωγικών υλικών 42. Οι παιδαγωγοί αναλογίζονται τις πρακτικές τους και κάνουν τις κατάλληλες αλλαγές	εκδηλώνουν αφοσίωση στη δια βίου μάθηση 46. Οι παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν τα παιδιά με κατανόηση και σεβασμό προκειμένου να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της αυτοσυνείδησής τους 47. Οι παιδαγωγοί συμβουλεύουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους για υπηρεσίες που έχουν ανάγκη	εκφοράζουν την γνώμη τους για να προστατέψουν τα παιδιά όταν αυτό χρειάζεται	ανάλυση με τις δυνατότητες και τις εμπειρίες τους 52. Οι πολιτικές του προγράμματος παρέχουν υποστήριξη στις οικογένειες είτε άμεσα είτε μέσω συνδέσμων με άλλες κοινοτικές πηγές (π.χ. πρακτορεία, ειδικούς, τοπικούς ηγέτες κόμματος).	54. Οι παιδαγωγοί διεξάγουν επίσημες / ανεπίσημες ανασκοπήσεις με τους γονείς, συνοψίζοντας την ετήσια πρόοδο	57. Οι ηθικές/θρησκευτικές/δεοντολογικές εμπειρίες που παρέχονται από το πρόγραμμα (curriculum) αντανακλούν και προωθούν τις αξίες της κάθε οικογένειας	να πάρουν κατάλληλες αποφάσεις για την υγιεινή φροντίδα και διατροφή των παιδιών 61. Διατίθενται στις οικογένειες εκπαιδευτικό υλικό και/ή πληροφοριακές συναντήσεις, κατάλληλες για την κοινοτική, πολιτιστική και γεωγραφική θέση	διασφαλίζουν τη συμμετοχή οικογενειών με διαφορετικά χαρακτηριστικά (π.χ. πολιτισμικά, γλωσσικά, φυλετικά ή κοινωνικοοικονομικά)
--	--	--	---	---	---	--	--

ΠΕΔΙΟ 4: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

<u>Υποκατηγορία: Εοκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</u>	<u>Υποκατηγορία: Συνεργασία ανάμεσα σε διάφορους επαγγελματίες - ειδικότητες</u>	72. Υπάρχει συνεργασία με επαγγελματίες /οργανισμούς (π.χ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, επιγρήσεις, θρησκευτικές
77. Δίνονται ευκαιρίες σε αντιπροσώπους οικογενειών και κοινοτήτων να επισκέπτονται και να παρακολουθούν δραστηριότητες που διεξάγονται στα πλαίσια του προγράμματος 68. Καθιερώνεται συνεργασία	74. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν την ίδια πρόβραση και ίδιες ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υποστήριξης και υπηρεσιών 75. Τα παιδιά από ομάδες χαμηλού εισοδήματος έχουν πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες με αυτά από ομάδες υψηλού	79. Μια ομάδα που αποτελείται από γονείς παιδιών με αναπηρίες, προσωπικό του προγράμματος, και/ή ειδικούς συνεργάζεται για την αντιμετώπιση των αναγκών του κάθε παιδιού. 80. Υπάρχει ένα αναγνωρισμένο πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για

ΠΕΔΙΟ 5: ΜΙΚΡΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

<u>Υποκατηγορία: Εοκαιρίες για συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων</u>	<u>Υποκατηγορία: Κοινή Φιλοσοφία και Κοινή Στοιχοθεσία</u>	<u>Υποκατηγορία: Προσωπικό και Ειδικό Επστήμονες (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ιατρικό προσωπικό)</u>	<u>Υποκατηγορία: Παροχή υπηρεσιών</u>
87. Δίνονται ευκαιρίες σε αντιπροσώπους οικογενειών και κοινοτήτων να επισκέπτονται και να παρακολουθούν δραστηριότητες που διεξάγονται στα πλαίσια του προγράμματος 68. Καθιερώνεται συνεργασία	79. Μια ομάδα που αποτελείται από γονείς παιδιών με αναπηρίες, προσωπικό του προγράμματος, και/ή ειδικούς συνεργάζεται για την αντιμετώπιση των αναγκών του κάθε παιδιού. 80. Υπάρχει ένα αναγνωρισμένο πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για	82. Ένα μέλος του προσωπικού και/ή ένας ειδικός στο πρόγραμμα έχουν την ικανότητα να αναγνωρίσουν τις ειδικές ανάγκες των παιδιών ή υπάρχει διαθέσιμος ένας επαγγελματίας με αυτές τις γνώσεις 83. Τα μέλη του προσωπικού και/ή οι ειδικοί εξειδικεύονται,	86. Παρέχονται εξοπλισμός και υλικά, τα οποία μπορούν να προσαρμοστούν στις ειδικές ανάγκες των παιδιών του προγράμματος 87. Οι υπηρεσίες παρέχονται μέσα σε ένα περιβάλλον που συμπεριλαμβάνει παιδιά με ειδικές ανάγκες και παιδιά χωρίς ειδικές

<p>με τις οικογένειες για την παρακολούθηση της πρόοδου των παιδιών και την αξιολόγηση.</p> <p>69. Καθιερώνεται συνεργασία με αντιπροσώπους των οικογενειών και της κοινότητας για το σχεδιασμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση του προγράμματος</p> <p>70. Οι αντιπρόσωποι των οικογενειών και της κοινότητας συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων</p> <p>71. Παρέχονται ευκαιρίες για εθελοντική συμμετοχή των γονέων/οικογενειών, προκειμένου να βοηθήσουν στην τάξη και να συνεισφέρουν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους (π.χ. κατασκευαστικά υλικά, καθοδήγηση δραστηριοτήτων).</p>	<p>ομάδες).</p> <p>Παρακαλούμε διευκρινίστε τύπους συνεργασίας στα παραδείγματα</p> <p>73. Παρέχεται υποστήριξη σε οικογένειες που βρίσκονται σε ανάγκη</p>	<p>εσοδήματος</p> <p>76. Τα παιδιά έχουν πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες ανεξάρτητα από την θρησκευτική, εθνική, γλωσσική ή πολιτιστική τους προέλευση</p> <p>77. Τα παιδιά με αναπηρίες και άλλες ειδικές ανάγκες έχουν ίση πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες σε τύπους και επίπεδα υπηρεσιών προγράμματος</p> <p>78. Διατίθενται πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα, σε όλες τις ομάδες στην κοινότητα</p>	<p>το σχεδιασμό, συντονισμό, και έλεγχο της παροχής των υπηρεσιών για τα παιδιά με αναπηρίες</p> <p>81. Τα μέλη του προσωπικού επιβάλλεται να γνωστοποιούν σε κυβερνητικούς φορείς τα προγράμματα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες</p>	<p>προσαρμόζουν και τροποποιούν προκειμένου να καλύψουν τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ανάγκες για φροντίδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες</p> <p>84. Τα μέλη του προσωπικού και/ή άλλοι ειδικοί δημιουργούν συνεχείς σχέσεις με τους γονείς/κηδεμόνες και τις οικογένειες για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους</p> <p>85. Τα μέλη του προσωπικού έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν τις προτάσεις τους σε αξιωματούχους οι οποίοι λαμβάνουν αποφάσεις και θεσπίζουν νόμους για τις υπηρεσίες παροχής ημερήσιας φροντίδας και αγωγής</p>	<p>ανάγκες</p> <p>88. Οι οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων, το σχεδιασμό, την παροχή και την αξιολόγηση των υπηρεσιών</p>
---	---	---	--	--	---

Παράρτημα IV

Κλείδα Παρατήρησης

Κλείδα Παρατήρησης

Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων και ποιότητας στην εκπαίδευση στο εφαρμοστικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσχολική και σχολική ηλικία

Παρατηρητής:..... Ημερομηνία:.....

Ομάδα: Πειραματική Ελέγχου

Τάξη:.....

Σχολείο:.....

Μάθημα:.....

Διδακτικές Ενέργειες

Επιλέξτε και κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται στον βαθμό εμφάνισης της ενέργειας που περιγράφεται στην ερώτηση/δήλωση.

1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ & ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

Α. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟΥ

1.	Δίνεται έμφαση στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών.	1	2	3	4	5
2.	Υπάρχει ποικιλία διδακτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
3.	Αξιοποιούνται στη διδασκαλία οι εμπειρίες των μαθητών.	1	2	3	4	5
4.	Αξιοποιούνται στη διδασκαλία οι ιδέες των μαθητών.	1	2	3	4	5
5.	Χρησιμοποιούνται ποικίλοι τρόποι για την εισαγωγή της νέας γνώσης.	1	2	3	4	5
6.	Ανατίθενται κοινές εργασίες σε όλους τους μαθητές.	1	2	3	4	5
7.	Ανατίθενται συμπληρωματικές εργασίες σε όσους μαθητές έχουν ολοκληρώσει την εργασία τους γρήγορα.	1	2	3	4	5
8.	Οι εργασίες που ανατίθενται είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας.	1	2	3	4	5

Β. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Επιλέξτε και κυκλώστε την απάντηση που ανταποκρίνεται στην ερώτηση/δήλωση. Όπου Δ.Χ= Δεν χρειάστηκε να γίνει στη συγκεκριμένη περίπτωση.

1.	Οι στόχοι ήταν διατυπωμένοι έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι προαπαιτούμενες γνώσεις.	Ναι	Όχι	Δ.Χ
2.	Οι στόχοι ήταν διατυπωμένοι έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι βασικές γνώσεις.	Ναι	Όχι	Δ.Χ
3.	Οι στόχοι ήταν διατυπωμένοι έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι μετασχηματιστικές γνώσεις.	Ναι	Όχι	Δ.Χ
4.	Έγινε επαναφορά και έλεγχος της προαπαιτούμενης γνώσης πριν την εισαγωγή της νέας γνώσης.	Ναι	Όχι	Δ.Χ
5.	Συνδέθηκε η νέα γνώση με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και βιώματα των μαθητών.	Ναι	Όχι	Δ.Χ
6.	Ανακοινώθηκαν στους μαθητές οι στόχοι του συγκεκριμένου μαθήματος.	Ναι	Όχι	Δ.Χ
7.	Υπήρχε ποικιλία δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία όπως κλειστές, ανοιχτές, διερεύνησης, κρίσης, συμπλήρωσης, σύνθεσης, ανάλυσης, παιχνιδιές κ.τ.λ.	Ναι	Όχι	Δ.Χ

8.	Επιλέχθηκαν και αξιοποιήθηκαν ποικίλα μέσα και υλικά κατά τη διδασκαλία (χρήση τεχνολογίας, φύλλα εργασίας, πολλαπλές πηγές, υλικά πρακτικής εξάσκησης, οπτικοακουστικά μέσα κ.τ.λ.)	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
9.	Ποικίλει ο τρόπος εργασίας των μαθητών (ατομικά, σε ζεύγη, ομαδικά, στην ολομέλεια της τάξης).	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
10.	Παρέχεται διαβαθμισμένο υλικό νοητικής στήριξης (τα οποία χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν νιώθουν ότι τα χρειάζονται όπως λεξικά, καρτέλες υλικού, σελιδοδείκτες υλικού κ.α.).	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
11.	Αξιοποιούνται ιεραρχημένες δραστηριότητες μέσω των οποίων όλοι οι μαθητές εργάζονται με στόχο την κατάκτηση των πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
12.	Δημιουργούνται κέντρα ενδιαφέροντος που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν μέρος του θέματος που μελετάται με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους.	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
13.	Δημιουργούνται προσωπικοί κατάλογοι στόχων ή συμβολαίων εργασιών που αναμένεται να ολοκληρωθούν είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν την άλλη εργασία τους νωρίς.	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
14.	Οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένες.	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
15.	Η σύσταση των ομάδων εργασίας ήταν ανομοιογενείς.	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
Επιλέξτε και κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται στον βαθμό εμφάνισης της ενέργειας που περιγράφεται στην ερώτηση/δήλωση.						
1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ						
16.	Οι εργασίες των μαθητών είναι αρχικά εξατομικευμένες και στη συνέχεια ομαδικές.	1	2	3	4	5
17.	Οι εργασίες των μαθητών παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης.	1	2	3	4	5
18.	Παρέχεται εξατομικευμένη βοήθεια.	1	2	3	4	5
19.	Αξιοποιούνται τα λάθη για την οικοδόμηση της νέας γνώσης.	1	2	3	4	5
Γ. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ						
Επιλέξτε και κυκλώστε την απάντηση που ανταποκρίνεται στην ερώτηση/δήλωση. Όπου Δ.Χ= Δεν χρειάστηκε να γίνει στη συγκεκριμένη περίπτωση.						
1.	Έγινε επαναφορά/επανάληψη/σύνοψη του μαθήματος	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
2.	Οι μαθητές εκφράζουν όσα έμαθαν:					
α.	Παίζοντας κουκλοθέατρο	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
β.	Γράφοντας ένα γράμμα	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
γ.	Φτιάχνοντας ένα poster (πόστερ)	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
δ.	Αναπτύσσοντας ένα project	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
ε.	Συμπληρώνοντας φύλλο πολλαπλής επιλογής	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
στ.	Γράφοντας ή παρουσιάζοντας μια έκθεση	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
ζ.	Με την παρουσίαση διαγραμμάτων	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
η.	Μέσω του παιχνιδιού ρόλων	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
θ.	Με δραματοποίηση	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
ι.	Γραπτή εργασία (τεστ, δοκίμιο, κ.α.)	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
κ.	Άλλο.....	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
3.	Παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάσουν το προϊόν τους :					
α.	Ατομικά	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
β.	Ομαδικά	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
γ.	Σε ζεύγη	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
δ.	Στην ολομέλεια	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
Δ. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ						
Επιλέξτε και κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται στον βαθμό εμφάνισης της ενέργειας που περιγράφεται στην ερώτηση/δήλωση.						

1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ						
1.	Ο χώρος της αίθουσας είναι σχεδιασμένος και οργανωμένος με βάση την ηλικία των μαθητών, τις αναπτυξιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.	1	2	3	4	5
2.	Η διαρρύθμιση και η οργάνωση του εσωτερικού χώρου της αίθουσας εξυπηρετεί την εποπτεία όλων των σημείων της.	1	2	3	4	5
3.	Η αίθουσα είναι έτσι διαμορφωμένη ώστε να έχω τον έλεγχο όλων των μαθητών.	1	2	3	4	5
4.	Ο χώρος είναι διαμορφωμένος έτσι ώστε να επιτρέπει την εργασία των μαθητών σε ομάδες.	1	2	3	4	5
5.	Υπάρχει προσωπικός χώρος για εκούσια απομόνωση, χαλάρωση και ηρεμία των μαθητών.	1	2	3	4	5
6.	Ο χώρος είναι οργανωμένος, έτσι ώστε να διευκολύνει την προσαρμογή των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες ή από άλλο πολιτισμό.	1	2	3	4	5
7.	Ο χώρος της αίθουσας διευκολύνει τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων.	1	2	3	4	5
8.	Η αίθουσα είναι διακοσμημένη με έργα των παιδιών.	1	2	3	4	5
Ε. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ						
Επιλέξτε και κυκλώστε την απάντηση που ανταποκρίνεται στην ερώτηση/δήλωση. Όπου Δ.Χ= Δεν χρειάστηκε να γίνει στη συγκεκριμένη περίπτωση.						
1.	Εφαρμόστηκε η Αρχική ή Διαγνωστική ή Προκαταρκτική Αξιολόγηση για τον προσδιορισμό του επιπέδου της προαπαιτούμενης γνώσης.	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
2.	Εφαρμόστηκε η Διαμορφωτική ή Ενδιάμεση ή Σταδιακή Αξιολόγηση προκειμένου να ελεγχθεί η πορεία του μαθητή σε σχέση με την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
3.	Εφαρμόστηκε η Τελική ή Αθροιστική ή Συνολική για τη συνολική εκτίμηση επίτευξης διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
4.	Διαβαθμίστηκαν οι εργασίες αξιολόγησης (με τέτοιο τρόπο ώστε η ίδια εργασία να απαιτεί λιγότερο νοητικό φορτίο ή να είναι λιγότερη σύνθετη από κάποιες άλλες).	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
5.	Ιεραρχήθηκαν οι δραστηριότητες αξιολόγησης: δίνονται ιεραρχημένα φύλλα εργασίας, οι μαθητές κινούνται ελεύθερα και λύνουν όσο περισσότερες εργασίες μπορούν.	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
6.	Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τις εργασίες αξιολόγησης.	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
7.	Γίνεται χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης (ρουμπρίκα, περιγραφική αξιολόγηση, αυτό-και ετερό αξιολόγηση, portfolio κ.α).	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
8.	Διαφοροποιείται η ανατροφοδότηση ανάλογα με τις ανάγκες και την πρόοδο του κάθε μαθητή	Ναι	Όχι	Δ.Χ		
ΣΤ. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗΣ						
Επιλέξτε και κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται στον βαθμό εμφάνισης της ενέργειας που περιγράφεται στην ερώτηση/δήλωση.						
1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ						
1.	Οι μαθητές έχουν ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4	5
2.	Οι τιθέμενοι στόχοι επιτυγχάνονται από όλους μαθητές.	1	2	3	4	5
3.	Οι ασκήσεις προσαρμόζονται στο επίπεδο όλων των παιδιών.	1	2	3	4	5
4.	Παρακάμπονται ασκήσεις που είναι γνωστές στους μαθητές.	1	2	3	4	5
5.	Ο ρυθμός μάθησης είναι προσαρμοσμένος ανάλογα στους μαθητές με μειωμένη ετοιμότητα	1	2	3	4	5

6.	Οι προχωρημένοι μαθητές εργάζονται με το δικό τους ρυθμό μάθησης.	1	2	3	4	5
7.	Οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τις εργασίες τους εμπλέκονται σε δραστηριότητες μεταγνωστικές.	1	2	3	4	5
8.	Οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τις εργασίες τους παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη στους αδύνατους μαθητές.	1	2	3	4	5
9.	Οι δραστηριότητες προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών.	1	2	3	4	5
10.	Οι μαθητές εκδηλώνουν την περιέργειά τους για το επόμενο βήμα της δραστηριότητας και την εξέλιξή της.	1	2	3	4	5
11.	Ο μαθητής έχει δυνατότητα επιλογής της εργασίας με την οποία θα ασχοληθεί.	1	2	3	4	5
12.	Ο μαθητής έχει δυνατότητα επιλογής ατομικής ή ομαδικής εργασίας.	1	2	3	4	5
Z. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ						
Επιλέξτε και κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται στον βαθμό εμφάνισης της ενέργειας που περιγράφεται στην ερώτηση/δήλωση.						
1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ						
1.	Οι παιδαγωγοί δημιουργούν ένα ήρεμο και γαλήνιο κοινωνικό-συναισθηματικό κλίμα στην τάξη.	1	2	3	4	5
2.	Οι παιδαγωγοί απολαμβάνουν μαζί στιγμές γέλιου και χαράς κατά τη διάρκεια της ημέρας.	1	2	3	4	5
3.	Υπάρχουν ευκαιρίες για συχνές και θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και του παιδαγωγού.	1	2	3	4	5
4.	Ο εκπαιδευτικός εγκάρδια στους μαθητές.	1	2	3	4	5
5.	Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι επικριτική προς τα παιδιά.	1	2	3	4	5
6.	Ο εκπαιδευτικός είναι καλός ακροατής για τους μαθητές του.	1	2	3	4	5
7.	Ο εκπαιδευτικός είναι αποστασιοποιημένος από τους μαθητές και απόμακρος.	1	2	3	4	5
8.	Όταν οι μαθητές προβαίνουν σε κάποιο λάθος ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις αιτίες.	1	2	3	4	5
9.	Ο εκπαιδευτικός δίνει θετική προσοχή σε κάθε μαθητή ξεχωριστά.	1	2	3	4	5
10.	Ο εκπαιδευτικός μιλάει στους μαθητές σε τέτοιο επίπεδο ώστε να είναι κατανοητός.	1	2	3	4	5
11.	Ο εκπαιδευτικός όταν μιλάει στους μαθητές, γονατίζει, σκύβει ή κάθεται στο ίδιο ύψος προκειμένου να υπάρχει καλύτερη οπτική επαφή.	1	2	3	4	5
12.	Ο εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες των μαθητών.	1	2	3	4	5
13.	Χρόνος ομιλίας εκπαιδευτικού:					
Πότε και για ποιον σκοπό μιλάει ο εκπαιδευτικός στην ολομέλεια της τάξης:						
Επιλέξτε μία από τις παρακάτω επιλογές έχοντας υπόψη τις αντιστοιχίες:						
1=μέχρι 7 λεπτά 2=8-15 λεπτά 3=16-20 λεπτά 4=21-278 λεπτά 5=28-35 λεπτά						
Παράδοση και ερωτήσεις		1	2	3	4	5
Επεξηγήσεις-Παραδείγματα		1	2	3	4	5
Απάντηση ερωτήσεων		1	2	3	4	5
Παρατηρήσεις		1	2	3	4	5
Οδηγίες		1	2	3	4	5
Άλλο		1	2	3	4	5
Άλλα σχόλια:						

Παράρτημα V

Κλίμακα Αλληλεπίδρασης Παιδαγωγού-CIS

Παρατηρητής: Σε ποιο βαθμό περιγράφουν το συγκεκριμένο παιδαγωγό καθένας από τους παρακάτω ισχυρισμούς; Για κάθε θέμα κυκλώστε έναν από τους αριθμούς που υποδεικνύονται 1=καθόλου, 2=κάπως, 3=αρκετά, 4=πάρα πολύ.

1.Μιλάει εγκάρδια στα παιδιά.	1	2	3	4
2.Είναι επικριτικός/η προς τα παιδιά.	1	2	3	4
3.Ακούει προσεκτικά όταν τα παιδιά του/της μιλάνε.	1	2	3	4
4.Αποδίδει μεγάλη αξία στην υπακοή.	1	2	3	4
5.Δείχνει απόμακρος/η ή ξεκομμένος/η από τα παιδιά.	1	2	3	4
6.Φαίνεται να διασκεδάζει τα παιδιά.	1	2	3	4
7.Όταν τα παιδιά παραφέρονται, εξηγεί το λόγο για την παρατυπία τους.	1	2	3	4
8.Ενθαρρύνει τα παιδιά να δοκιμάζουν νέες εμπειρίες.	1	2	3	4
9. Δεν προσπαθεί να ασκήσει μεγάλο έλεγχο στα παιδιά.	1	2	3	4
10. Μιλάει με εκνευρισμό ή εχθρικότητα στα παιδιά.	1	2	3	4
11.Δείχνει ενθουσιώδης για τις δραστηριότητες και τις προσπάθειες των παιδιών.	1	2	3	4
12. Απειλεί τα παιδιά με σκοπό να τα έχει υπό έλεγχο.	1	2	3	4
13. Ξοδεύει αρκετό χρόνο σε δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση με τα παιδιά.	1	2	3	4
14. Δίνει θετική προσοχή στα παιδιά σαν ξεχωριστά άτομα.	1	2	3	4
15. Δεν επιπλήττει τα παιδιά όταν παραφέρονται.	1	2	3	4
16. Μιλάει στα παιδιά σε ένα επίπεδο που μπορούν να καταλάβουν.	1	2	3	4
17. Τιμωρεί τα παιδιά χωρίς εξήγηση.	1	2	3	4
18. Ασκεί αυστηρότητα όταν χρειάζεται.	1	2	3	4
19. Ενθαρρύνει τα παιδιά να επιδείξουν προ-κοινωνική συμπεριφορά, π.χ. να μοιράζονται, να συνεργάζονται.	1	2	3	4
20. Κατηγορεί εύκολα τα παιδιά για κάτι.	1	2	3	4
21.Δεν δείχνει ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες των παιδιών.	1	2	3	4
22.Φαίνεται να απαγορεύει πολλά από τα πράγματα που τα παιδιά θέλουν να κάνουν.	1	2	3	4
23.Δεν επιβλέπει τα παιδιά από πολύ κοντά.	1	2	3	4
24.Περιμένει από τα παιδιά να δείχνουν αυτοκυριαρχία, π.χ. να μην διασπών την ομάδα, δραστηριότητες που οργανώνονται από τον παιδαγωγό, να είναι ικανά να σταθούν στη γραμμή ήρεμα.	1	2	3	4
25.Όταν μιλάει στα παιδιά, γονατίζει, σκύβει ή κάθεται στο ίδιο ύψος με αυτά για να υπάρχει καλύτερη οπτική επαφή.	1	2	3	4
26.Δείχνει ανώφελα σκληρός όταν μαλώνει ή απαγορεύει κάτι στα παιδιά.	1	2	3	4

Παράρτημα VI

Λίστα Ελέγχου ποιοτικών χαρακτηριστικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Παρατηρητής: _____

Παρατηρούμενος: _____

Πλαίσιο (Τάξη/Μάθημα): _____

Ημερομηνία: _____

	Κατά τον σχεδιασμό	Ναι	Όχι	Δ.Χ.	Σχόλια
1.	Οι στόχοι ήταν διατυπωμένοι ώστε να λαμβάνουν υπόψη την προαπαιτούμενη, βασική και μετασχηματιστική γνώση;				
2.	Οι στόχοι ήταν διατυπωμένοι ώστε να ανταποκρίνονται σε βασικές και μετασχηματιστικές δεξιότητες;				
	Κατά την εισαγωγή του νέου μαθήματος	Ναι	Όχι	Δ.Χ.	Σχόλια
3.	Έγινε επαναφορά της προαπαιτούμενης γνώσης κατά την εισαγωγή του νέου μαθήματος;				
4.	Συνδέθηκε η νέα γνώση με τις προαπαιτούμενες γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα των μαθητών;				
5.	Ενημερώθηκαν οι μαθητές για τον σκοπό του μαθήματος;				
6.	Προϊδεάστηκαν για το περιεχόμενο/πορεία του μαθήματος;				
7.	Αποδόθηκε στη νέα γνώση μια προοπτική χρησιμότητας (που θα φανεί χρήσιμη) σχετική με το επίπεδο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών;				
	Κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος	Ναι	Όχι	Δ.Χ.	Σχόλια
8.	Υπήρξαν διαβαθμισμένα νοητικά στηρίγματα;				
9.	Παρατηρήθηκε ασύγχρονη εργασία μαθητών;				
10.	Έγινε διαφοροποίηση στο έργο που ανατέθηκε σε σχέση με το είδος (εργασίες διαφορετικού τύπου);				
11.	Υπήρξε διαφοροποίηση στο έργο που ανατέθηκε σε σχέση με την πολυπλοκότητα των εργασιών (εργασίες ίδιου τύπου διαφορετικού επιπέδου/διαβαθμισμένες);				
12.	Γινόταν συντρέχουσα αξιολόγηση;				
13.	Παρατηρήθηκαν δυναμικές αναπροσαρμογές στο μάθημα στη βάση της συντρέχουσας αξιολόγησης;				
	Κατά την ολοκλήρωση του μαθήματος	Ναι	Όχι	Δ.Χ.	Σχόλια
14.	Έγινε επαναφορά/επανάληψη/σύνοψη του μαθήματος;				
15.	Συγκεντρώθηκαν τεκμήρια για την αξιολόγηση;				
16.	Ανατέθηκε διαφοροποιημένη (είτε σε είδος είτε σε πολυπλοκότητα) εργασία εμπάθυνσης/επέκτασης;				

*Δ.Χ. Δεν χρειάστηκε να γίνει στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Οδηγίες προς την παρατηρητή: Να μελετηθεί το περιεχόμενο του εργαλείου και να τηρούνται σχετικές σημειώσεις. Το εργαλείο να συμπληρωθεί μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Συμπληρώστε ό,τι σχόλια κρίνετε για υποστήριξη/ τεκμηρίωση των επιλογών σας.

Παράρτημα VII

Ερωτηματολόγιο Γονέων

-ΑΝΩΝΥΜΟ-

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ

Αγαπητέ γονέα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο επιδιώκει να καταγράψει τις απόψεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα εφαρμογής των *Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων* στο πλαίσιο της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης* καθώς φαίνεται ότι μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εξυπηρετεί αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωσή του αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας της έρευνας και θα συντελέσει στη διατύπωση χρήσιμων προτάσεων για πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευτούν μετά την ολοκλήρωσή της για κάθε ενδιαφερόμενο.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Οι υπεύθυνοι της έρευνας:

Μαρία Σακελλαρίου
Καθηγήτρια
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ξένια Μήτση
Υποψήφια Διδάκτορας
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
email: pollymitsi@yahoo.gr

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΟΜΗ & ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

1. Εθνικότητα:

Ελληνική

Άλλη

2. Το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από:

Πατέρας

Μητέρα

Άλλος κηδεμόνας

3. Ηλικία (σε έτη):

25-35 36-40 41-45 46 & άνω

4. Επάγγελμα

5. Τάξη στην οποία φοιτά το παιδί σας:

6. Δήμος που υπάγεται το σχολείο

7. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η Έγγαμος/η Χήρος/α Διαζευγμένος/η

Αριθμός παιδιών Αγόρια Κορίτσια

8. Εκπαίδευση – Μόρφωση Γονέα

Δημοτικό

Γυμνάσιο/Λύκειο

Επαγγελματική Σχολή/Ι.Ε.Κ.

Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακές σπουδές

Άλλο (σημείωσε):

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Το Β΄ Μέρος αναφέρεται σε δηλώσεις που αφορούν τη συνεργασία του σχολείου που φοιτά το παιδί σας με την οικογένειά σας. Παρακαλώ διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε επιλέγοντας το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές. Η βαθμολογία γίνεται με βάση την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα.

Καθόλου 1	Λίγο 2	Μέτρια 3	Πολύ 4	Πάρα πολύ 5
--------------	-----------	-------------	-----------	----------------

1.	Οι παιδαγωγοί συνεργάζονται συχνά με τις οικογένειες των μαθητών.	1	2	3	4	5
2.	Υπάρχει συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στην πειραματική πράξη.	1	2	3	4	5
3.	Γίνονται συνεχείς συζητήσεις /συναντήσεις με τις οικογένειες αναφορικά με την πρόοδο των παιδιών και άλλα θέματα.	1	2	3	4	5
4.	Οι παιδαγωγοί σέβονται τον πολιτισμό και τις οικογενειακές συνήθειες / έθιμα των μαθητών τους.	1	2	3	4	5
5.	Οι ηθικές/θρησκευτικές/δεοντολογικές εμπειρίες που εμπριέχονται στη διδασκαλία αντανακλούν και προωθούν τις αξίες της κάθε οικογένειας.	1	2	3	4	5
6.	Παρέχονται στους γονείς πληροφορίες για θέματα ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού.	1	2	3	4	5
7.	Διατίθενται στις οικογένειες εκπαιδευτικό υλικό και/ή πληροφοριακές συναντήσεις, κατάλληλες για την κοινοτική, πολιτιστική και γεωγραφική θέση.	1	2	3	4	5
8.	Παρέχονται πληροφορίες στα μέλη των οικογενειών και της κοινότητας για την υγιεινή φροντίδα και διατροφή των παιδιών.	1	2	3	4	5
9.	Τα υλικά και οι στρατηγικές εξασφαλίζουν τη συμμετοχή οικογενειών με διαφορετικά χαρακτηριστικά (π.χ. πολιτιστικά, γλωσσικά, εθνικά ή κοινωνικό-οικονομικά).	1	2	3	4	5
10.	Έχετε ενημερωθεί για τις αρχές και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας που εφαρμόζεται από τον/την εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5
11.	Έχετε ενημερωθεί σχετικά με τις προσδοκώμενες παιδικές συμπεριφορές, επιδόσεις και τα επιτεύγματα των παιδιών από την εφαρμογή της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
12.	Έχετε την άνεση να επικοινωνήσετε με τον εκπαιδευτικό στην περίπτωση που προκύψει κάποιο πρόβλημα με το παιδί σας.	1	2	3	4	5
13.	Οι γονείς προσκαλούνται συχνά στο σχολείο μας για να ενημερωθούν για τη διδασκαλία, έτσι ώστε να είναι γνώστες των αρχών οι οποίες υιοθετούνται από την τάξη.	1	2	3	4	5
14.	Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου έχει μια ξεκάθαρη στάση σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή (συμμετοχή των γονέων) στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4	5
15.	Εάν υπάρξει κάποιο πρόβλημα υπάρχει άμεση επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5

**Γ' ΜΕΡΟΣ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Το Γ' Μέρος αναφέρεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης μετά την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης και πως αυτή αξιολογείται από την οικογένεια του/της μαθητή/τριας. Παρακαλώ διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και απαντήστε επιλέγοντας το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές. Η βαθμολογία γίνεται με βάση την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

1.	Το παιδί επιδεικνύει ενδιαφέρον για το σχολείο.	1	2	3	4	5
2.	Το παιδί μου νιώθει ασφαλές στο σχολικό περιβάλλον.	1	2	3	4	5
3.	Εργάζεται μόνο του στις κατ' οίκον εργασίες και επιζητά τη βοήθειά μου ή κάποιου άλλου ενήλικα αφού έχει καταβάλλει αρκετές προσπάθειες και δεν τα καταφέρνει.	1	2	3	4	5
4.	Το παιδί μου συχνά εργάζεται με τους συμμαθητές του για τη διεκπεραίωση κάποιας σχολικής εργασίας.	1	2	3	4	5
5.	Οι κατ' οίκον εργασίες προκαλούν δυσαρέσκεια στο παιδί μου.	1	2	3	4	5
6.	Το παιδί μου έχει αποκτήσει δεξιότητες αυτό-αξιολόγησης.	1	2	3	4	5
7.	Το παιδί μου είναι σε θέση να εκφράσει τον τρόπο με τον οποίο έχει εργαστεί και κατακτήσει τη γνώση.	1	2	3	4	5
8.	Παρατηρώ ότι έχει βελτιωθεί η επίδοση του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
9.	Το παιδί μου αναφέρει συχνά όσα έμαθε στο σχολείο.	1	2	3	4	5
10.	Το παιδί μου συχνά αναζητά σε πηγές πληροφορίες για κάποιο θέμα ή εργασία που του/της έχει ανατεθεί στο σχολείο.	1	2	3	4	5
11.	Το παιδί μου επιδεικνύει υπευθυνότητα στις υποχρεώσεις του σχολείου.	1	2	3	4	5
12.	Το παιδί μου μιλάει με ενθουσιασμό για το σχολείο.	1	2	3	4	5

Παράρτημα VIII

Φόρμα ημι-δομημένης συνέντευξης σε νήπια

Φύλο : Αγόρι Κορίτσι

Ηλικία:.....

Νηπιαγωγείο:

Τάξη: Πειραματική Ελέγχου

Μάθημα:.....

Ημερομηνία:.....

1η Ερώτηση: Πώς νιώθεις κάθε πρωί που πρέπει να πας στο σχολείο;

2η Ερώτηση: Στο σχολείο υπάρχουν όλα όσα χρειάζεσαι για να περάσεις όμορφα και να κάνεις τις εργασίες σου;

3η Ερώτηση: Προτιμάς να εργάζεσαι μόνος σου ή μαζί με τους συμμαθητές σου;

4η Ερώτηση: Σου αρέσει να μοιράζεσαι πράγματα με τους φίλους σου στο σχολείο και να συζητάτε;

5η Ερώτηση: Όταν κάποιος συμμαθητής/ρια σου δυσκολεύεται σε κάποια εργασία τον/την βοηθάς;

6η Ερώτηση: Σου αρέσει να παρουσιάζεις στη δασκάλα και στους συμμαθητές σου την εργασία σου όταν την τελειώνεις;

7η Ερώτηση: Συζητάτε για τα προηγούμενα πράγματα που έχετε μάθει;

8η Ερώτηση: Ποιες εργασίες σου αρέσουν περισσότερο;

Αυτές στον υπολογιστή	
Αυτές έχουμε κάποιον ρόλο	
Αυτές με το ζάρι	
Αυτές που μας δείχνουν ποια ταιριάζουν μεταξύ τους	
Αυτές που ζωγραφίζουμε	
Αυτές που τραγουδάμε	
Αυτές που φτιάχνουμε αφίσα	
Αυτές που χρησιμοποιούμε πλαστελίνες και άλλα υλικά	
Εκείνες που πρέπει να πάρεις συνέντευξη από κάποιον συμμαθητή	
Τα πειράματα	
Αυτές που παίζουμε παιχνίδια	

9η Ερώτηση: Όταν τελειώνεις μια εργασία σου, τι θέλεις να την κάνεις;

Την παίρνω στο σπίτι

Την βάζουμε στην τάξη κάπου που να φαίνεται

Τη θέλω στον φάκελό μου

Κάτι άλλο

10 η Ερώτηση: Οι δραστηριότητες που κάνατε στο σχολείο είναι εύκολες για εσένα ή συναντάς δυσκολίες;

11^η Ερώτηση: Όταν δυσκολεύεσαι σε κάποια εργασία, τι κάνεις;

12^η Ερώτηση: : Πώς θα χαρακτήριζες μια μέρα στο νηπιαγωγείο με μία μόνο λέξη;

Φόρμα ημι-δομημένης συνέντευξης σε μαθητές δημοτικού

Φύλο : Αγόρι Κορίτσι

Ηλικία:.....

Δημοτικό:

Τάξη:

Ομάδα: Πειραματική Ελέγχου

Μάθημα:.....

Ημερομηνία:.....

1^η Ερώτηση: Όλοι οι μαθητές κάνατε τις ίδιες εργασίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

2^η Ερώτηση: Συζητάτε για τα προηγούμενα πράγματα που έχετε μάθει;

3^η Ερώτηση: Ποιες εργασίες σου αρέσουν περισσότερο;

Αυτές στον υπολογιστή	
Αυτές έχουμε κάποιον ρόλο	
Αυτές με το ζάρι	
Αυτές που αντιστοιχίζεις	
Αυτές που βάζουμε σωστό ή λάθος	
Αυτές που γράφουμε στον πίνακα	
Αυτές που δε θέλουν πολύ γράψιμο	
Αυτές που ζωγραφίζουμε	
Αυτές που πρέπει να ετοιμάσουμε κάποιο προτζεκτ (project)	
Αυτές που τραγουδάμε	
Αυτές που φτιάχνουμε αφίσα	
Αυτές που χρησιμοποιούμε χρώματα και παίζουμε παιχνίδια	
Εκείνες που πρέπει να πάρεις συνέντευξη από κάποιον συμμαθητή	
Τα πειράματα	

4^η Ερώτηση: Ποιος είναι ο βασικότερος λόγος που θέλεις να κάνεις τη σχολική εργασία σου πολύ καλά π.χ. για να είναι ικανοποιημένη η δασκάλα ή ο δάσκαλος, οι γονείς σου, για να σε συμπαθήσουν οι συμμαθητές σου ή για τον εαυτό σου;

Για να είμαι καλή μαθήτρια

Για να μάθω περισσότερα πράγματα

Για να χαίρονται οι γονείς και η δασκάλα μου

5^η Ερώτηση: Προτιμάς να εργάζεσαι μόνος σου ή να είσαι μέλος κάποιας ομάδας;

6^η Ερώτηση: Όταν εργάζεστε σε ομάδες παίρνετε όλοι στην ομάδα τον ίδιο βαθμό;

7^η Ερώτηση: Πιστεύεις ότι οι βαθμοί είναι δίκαιοι;

8^η Ερώτηση: Πιστεύεις ότι όσα μαθαίνετε στο μάθημα είναι χρήσιμα για το μέλλον;

9^η Ερώτηση: Η σχολική εργασία είναι πολύ εύκολη για εσένα ή συναντάς και δυσκολίες;

10^η Ερώτηση: Παρουσιάζεις τις εργασίες σου στους συμμαθητές σου; Και αν ναι σου αρέσει αυτό;

11^η Ερώτηση: Πώς αισθάνεσαι την ώρα του μαθήματος;

12^η Ερώτηση: Δυσκολεύεσαι να πεις ελεύθερα τη γνώμη σου στην τάξη;

13^η Ερώτηση: Όταν τελειώσεις με κάποια εργασία που έχεις μπορείς να επιλέξεις κάποια άλλη ή να βοηθήσεις κάποιον συμμαθητή σου;

14^η Ερώτηση: Όταν συναντάς δυσκολία σε κάποια εργασία τι κάνεις;

15^η Ερώτηση: Πώς θα χαρακτήριζες το μάθημα με μία μόνο λέξη;

Συνέντευξη σε εκπαιδευτικούς πειραματικής ομάδας

Προσωπικά στοιχεία

1. Φύλο:
2. Ηλικία:
3. Ειδικότητα:
4. Δημοτικό Σχολείο:
5. Τάξη:
6. Ημερομηνία:

Ερωτήσεις

Ερώτηση 1: Συναντήσατε δυσκολίες κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας;

.....
.....
.....

Αν ναι, ποιες;

.....
.....
.....

Ερώτηση 2: Νιώθετε ικανοποίηση από την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας;

.....
.....
.....

Ερώτηση 3: Θα εφαρμόζατε ξανά τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία;

.....
.....
.....

Ερώτηση 4: Ποια ήταν η αντίδραση των παιδιών από τη διδασκαλία με τη διαφοροποίηση;

.....
.....
.....

Ερώτηση 5: Θα θέλατε περαιτέρω επιμόρφωση και ενημέρωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ πολύ!