

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ και ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

«Διαφοροποιημένες καινοτόμες προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια : απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας Α/θμιας εκπαίδευσης»

της

**Αναστασίας Πιτσιάβα**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ελένη Γρίβα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

Εξεταστές:

1. Κηπουροπούλου Ευμορφία, Ειδική επιστήμων ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

2. Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

**Φλώρινα, 2021**

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο: Πιτσιάβα Αναστασία**

**A.E.M.: 979**

**Ηλεκτρονική διεύθυνση: pitsiavan@yahoo.gr**

**Έτος εισαγωγής: 2019**

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Διαφοροποιημένες καινοτόμες προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια : απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας Α/θμιας εκπαίδευσης.»**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 8 - 1-2022

Η δηλούσα

Αναστασία Πιτσιάβα

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας η συμβολή και στήριξη ορισμένων ανθρώπων ήταν καθοριστική, για τούτο και οφείλω να τους εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες. Αρχικά, απέραντη ευγνωμοσύνη στην επόπτριά μου, καθηγήτρια κυρία Ελένη Γρίβα, που από την αρχή στήριξε την επιλογή του θέματος, έδινε απλόχερη βοήθεια σε κάθε στάδιο της εργασίας, παροτρύνοντας με να συνεχίσω τις προσπάθειές μου μέχρι τέλους.

Ακολουθως, θερμές ευχαριστίες στον κύριο Γεώργιο Ιορδανίδη, ο οποίος, ως πρόεδρος του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτική Ηγεσία, και ως καθηγητής άφησε το δικό του αποτύπωμα σε όλη τη διάρκεια των σπουδών αναδεικνύοντας τις δυνατότητες για αυτενέργεια και για ανάπτυξη συλλογικού οράματος στην εκπαίδευση. Ευχαριστώ από καρδιάς και τους συναδέλφους μου από το τμήμα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις νέες εμπειρίες που αποκόμισα μέσα από τη συνεργασία μαζί τους, καθώς και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας που ανέπτυξαν τις απόψεις τους μέσα από τις συνεντεύξεις, συμβάλλοντας με πολύτιμο τρόπο στην έρευνα.

Ευχαριστώ, τέλος τον σύζυγο και την κόρη μου που με την ανοχή και την ενθάρρυνσή τους με βοήθησαν να περατώσω τούτη την εργασία και να ολοκληρώσω τον κύκλο των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στους πολυαγαπημένους μου γονείς για την υποστήριξη και τη συμπαράστασή τους. Θερμές ευχαριστίες από καρδιάς στον αδερφό μου, που μου μετέδωσε την αγάπη του για τη μελέτη, την έρευνα, τη μάθηση και τη διδασκαλία.

## Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	4
Περίληψη .....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή .....	10
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο μάθημα της ξένης γλώσσας.....	15
Αποσαφηνίζοντας εννοιολογικά τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. ....	15
1.2. Πρωθύστερες έρευνες για τη σπουδαιότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.....	21
1.3. Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης ως καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης. ....	23
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Πολυπολιτισμικότητα και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στο μάθημα της ξένης γλώσσας. ....	28
2.1. Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική .....	28
2.1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	28
2.1.2 Διαφοροποιημένη Προσέγγιση: Διγλωσσία και νέα γλώσσα .....	29
2.1.3. Πολυπολιτισμικότητα και Διαφοροποίηση : Πλεονεκτήματα και προκλήσεις .....	32
2.2. Το αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας μέσα από τη Διαφοροποιημένη Προσέγγιση .....	37
2.3 Το αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας σε σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια .....	39
2.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις : πρωθύστερες έρευνες. ....	40
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Διαφοροποιημένες στρατηγικές/πρακτικές σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. ....	43
3.1. Προσεγγίσεις διδασκαλίας και αξιολόγησης σε διαφοροποιημένα πλαίσια....	43
3.2 . Διαφοροποιημένες τεχνικές σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα .....	48
3.3 . Διαφοροποιημένες προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά πλαίσια στην ξενόγλωσση τάξη .....	55
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη ξενόγλωσση τάξη.....	62
4.1. Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη προσέγγιση.....	64
4.2. Απόψεις εκπαιδευτικών Αγγλικής περί διαφοροποιημένης προσέγγισης. ....	67
4.3. Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη προσέγγιση σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. ....	71
4.4. Απόψεις εκπαιδευτικών – προτάσεις για τεχνικές βελτίωσης της Διαφοροποιημένης προσέγγισης στην ετερογενή τάξη. ....	73
Κεφάλαιο 5: Η έρευνα.....	77
5.1 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας.....	77

5.2. Ποιοτική έρευνα .....	78
5.3. Η Συνέντευξη .....	80
5.3.1. Η ημιδομημένη συνέντευξη .....	81
5.4. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα .....	84
5.5. Ανάλυση δεδομένων .....	86
Κεφάλαιο 6: Τα αποτελέσματα της έρευνας .....	88
6.1. Προσδιορισμός της έννοιας της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής .....	88
6.2. Ανίχνευση της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας ...	92
6.3. Σχέση ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη προσέγγιση και το πολυπολιτισμικό περιβάλλον. ....	95
6.4. Διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα .....	103
6.5. Προτάσεις για ένα βελτιωμένο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης ξενόγλωσσας Παιδαγωγικής .....	110
Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα .....	119
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	141
Ξενόγλωσσες.....	141
Ελληνόγλωσσες.....	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....	163
ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ .....	163
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟ ΕΚΠ/ΚΟ .....	165
ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ.....	168
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ .....	169
Συνέντευξη 1 .....	169
Συνέντευξη 2 .....	176
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	183

## Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας, αναφορικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στο ξενόγλωσσο μάθημα, σε πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα. Η διαφοροποιημένη προσέγγιση στην ξενόγλωσση τάξη του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου ξεχωρίζει για το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της, δίνοντας έμφαση στην ατομικότητα, την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή ως αυθύπαρκτη προσωπικότητα, στηριζόμενη στις ατομικές του ανάγκες και πολιτισμικές καταβολές, οι οποίες ωστόσο διαμορφώνουν τα μαθησιακά προφίλ του συνόλου της τάξης. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας, εν προκειμένω της Αγγλικής, ως βασικό εφόδιο επικοινωνίας και καλλιέργειας των δεξιοτήτων των μαθητών, τροποποιείται βάσει των γλωσσικών τους εμπειριών, των επικοινωνιακών τους αναγκών και των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων, εξελισσόμενη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παράλληλα με την ηλικιακή και γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, υπό το πρίσμα νοητικών διεργασιών και πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων.

Στην εν λόγω ποιοτική έρευνα καταδεικνύονται οι τρόποι αντίληψης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής προσέγγισης και της αποτελεσματικότητάς της καινοτόμας εκπαιδευτικής πρακτικής από πλευράς των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, οι καινοτόμες μέθοδοι και τεχνικές της διαφοροποιημένης προσέγγισης τους στο ανομοιογενές περιβάλλον της τάξης τους, η σύνδεση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την μαθητική πολυπολιτισμικότητα και οι προτάσεις τους για την αποτελεσματική εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στην ετερογενή τάξη του δημοτικού, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις 15 διδασκόντων της Αγγλικής γλώσσας, με τη μέθοδο της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης.

Η εν λόγω έρευνα αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, συνδέοντάς την άρρηκτα με την καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης. Σκιαγραφεί τη θετική και αρνητική σχέση που προκύπτει από την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια, αναδεικνύοντας την ποικιλομορφία των θετικών και αρνητικών παραγόντων τους. Η αγγλική γλώσσα και οι πολιτισμικές καταβολές των μαθητών οδηγούν σε ποικιλομορφία πρακτικών και προσεγγίσεων κατά τη διαφοροποιημένη μάθηση. Τα

οφέλη από την εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών στους αλλοεθνείς, αλλά και οι προκλήσεις για διδάσκοντες και διδασκόμενους αποδεικνύονται βαρυσήμαντες και χρήσουν προσοχής. Για τούτο και το ξενόγλωσσο μάθημα είναι συνυφασμένο με Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Η ευελιξία και η χρήση καινοτόμων και σύγχρονων διαφοροποιημένων πρακτικών με την αρωγή των Νέων Τεχνολογιών στην ξενόγλωσση τάξη για τη διαχείριση της ετερογένειας αγγίζει και τον κάθε εκπαιδευτικό της Αγγλικής γλώσσας χωριστά, αλλά και το σχολικό οργανισμό στο σύνολό του. Η υιοθέτηση από πλευράς του σχολείου και της διοίκησης καινοτόμων προτάσεων των εκπαιδευτικών για εφαρμογή και η επιμόρφωση εκ μέρους επίσημων φορέων της πολιτείας διαμορφώνει ένα βελτιωμένο διαφοροποιημένο πλαίσιο προσέγγισης των μαθητών μας, ανεξαρτήτου καταγωγής.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική προσέγγιση, ξενόγλωσσο μάθημα, μαθητική πολυπολιτισμικότητα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

### **Abstract**

In the present study, the views of English language teachers regarding differentiated instruction in the English language course and its application in multicultural learning environments were investigated. The differentiated instruction in the English language class of general primary education is valued for its natural student-centered character, giving emphasis to the personality and specialty of each student, based on their different needs and cultural background, which also constitute the learning profile of the class as a whole. Learning English, as a basic stepping stone for communicating and cultivating students' skills, is modified based on their language experiences, communication needs and cultural traits. It evolves in primary education alongside the student's cognitive development, on the basis of mental processes and cultural interactions.

In the present qualitative research, the ways of perceiving Differentiated Instruction and its effectiveness as an innovative educational practice by English language teachers, the innovative methods and techniques of their differentiated instruction in the multicultural environment of their class, the connection of the differentiated instructions with students' multiculturalism and their suggestions for the effective implementation of differentiated practices in the heterogeneous class were underlined



through semi-structured interviews of 15 English language teachers, making use of the method of thematic qualitative analysis.

The present study depicts the effectiveness of Differentiated Instruction, in connection with educational innovation. It also portrays its positive and negative relation multicultural learning environments, depicting a variety of positive and negative factors. The English language and students' cultural backgrounds create a variety of differentiated practices. The benefits of implementing such practices on multilingual students, but also the challenges for teachers and students alike are noteworthy and should be taken into serious consideration. For this reason, the English language course is interconnected with Differentiated Instruction. Flexibility in the use of innovative and contemporary differentiated practices, with the help of Information Technology, concerns every English language teacher individually, but also the school organism as a whole. Adopting English language teachers' innovative suggestions on behalf of the school and its administration and conducting educational seminars on behalf of the official state can form a developmental differentiated framework in approaching our students, regardless of their background.

**Key words: Differentiated Instruction, English language course, multicultural learning environments, primary education**

## Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της χώρας μας, στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ενοποίησης, διαφαίνεται στις αθρόες μετακινήσεις μεμονωμένων ανθρώπων αλλά και οικογενειών. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος, ως παράγοντα ένταξης αλλοεθνών μαθητών, καθίσταται καθοριστικός όσον αφορά στη δημιουργία συνθηκών κατάλληλων που εγγυώνται την αποδοχή της ετερότητάς τους και την αναγνώριση του πολιτισμού τους (Γκόβαρης, 2001). Αυτές οι πληθυσμιακές μετακινήσεις και τα μεταναστευτικά ρεύματα συμβάλλουν εκπαιδευτικά στη δημιουργία μιας νέας σχολικής τάξης, πολυπολιτισμικής, όπου γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν.

Μέσα σε αυτή την πρόσφατα νέα σχολική πραγματικότητα με μεταναστευτικά μαθητικά ρεύματα, η σπουδαιότητα της Αγγλικής γλώσσας, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Ως ένα από τα πρωτεύοντα διδακτικά αντικείμενα, διαφοροποιείται πλέον προσαρμοσμένο σε μια γλωσσικά και πολιτισμικά ποικιλόμορφη σχολική τάξη, την πολυπολιτισμική, όπου έχει εγκαταλειφθεί ο παραδοσιακά μονογλωσσικός και μονοεθνικός χαρακτήρας της (Risager, 2007). Συνεπώς, αναθεωρημένες αντιλήψεις, καινοτόμες πρακτικές και μέθοδοι έρχονται στο φως ως μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα για τα ελληνικά σχολικά δεδομένα (Σφυρόερα, 2007), ανάμεσα στις οποίες εξέχουσα θέση κατέχει η διαφοροποιημένη προσέγγιση των μαθητών αναφορικά με το αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας και οι πρακτικές που εφαρμόζονται.

Μια τέτοιου είδους προσέγγιση ανομοιογενών μαθητικών πληθυσμών, ως ένα περιβάλλον ποικίλων αλληλεπιδράσεων, ξεχωρίζει ως τεχνική μέσα από την κάλυψη των ξεχωριστών αναγκών των μαθητών και την ενεργή συμμετοχή τους μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη στο μέγιστο των ικανοτήτων τους (Tomlinson, 1999a). Μια τέτοιου είδους τεχνική εφαρμόζεται λαμβάνοντας υπόψη τους ακόλουθους άξονες : περιεχόμενο, διαδικασία, προϊόν, αξιολόγηση, μαθησιακό περιβάλλον.

Για τα ελληνικά δεδομένα, η διαφοροποιημένη προσέγγιση αποτελεί καινοτόμο ιδέα και πρακτική, καθώς έχει εισαχθεί σχετικά πρόσφατα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Το Σεπτέμβριο του 2011, ένα νέο πρόγραμμα σπουδών για όλες τις ξένες γλώσσες στα δημόσια σχολεία, το Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών

δημοσιεύεται και το Σεπτέμβριο του 2016 επισημοποιείται. Οι δημιουργοί του εστιάζουν στην σπουδαιότητα της Διαφοροποιημένης προσέγγισης ως ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για ετερογενείς τάξεις (Foreign Languages at School: Guide for the Foreign Languages Teacher 2011).

Μαθητές με ποικίλες γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές ευνοούν τον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί στην εφαρμογή και την αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Santamaria, 2009), εφόσον μέσα σε μια τέτοιου είδους τάξη είναι διάχυτο το αίσθημα ηθικής, αποδοχής και ασφάλειας, όπου όλοι οι μαθητές και ειδικά οι προαναφερθέντες (δίγλωσσοι και όχι μόνο) νιώθουν απαλλαγμένοι από το φόβο του λάθους, ή τη ρατσιστική αντιμετώπιση του στιγματισμού (Βασιλάκη, 2013). Αμβλύνοντας ανισότητες και σμιλεύοντας τον ανθρωπισμό, η διαφοροποιημένη προσέγγιση εξασφαλίζει ευκαιρίες καλλιέργειας και ανάπτυξης του μαθητικού δυναμικού με την παροχή ευκαιριών στην αξιοποίηση της γνώσης και την κατάκτηση της μάθησης (Hattie, 2009, 2012 · Kyriakides & Creemers, 2008). Αντιμετωπίζοντας τους μαθητές ως «βιογραφίες», ως συνονθύλευμα εμπειριών και γνώσεων που επηρεάζουν καθοριστικά τη μαθησιακή διαδικασία, η συγκεκριμένη προσέγγιση αντιτίθεται στην αποδοχή τους ως απλούς άκριτους και άβουλους παραλήπτες πληροφοριών (Κουτσελίνη, 2006). Λεπτομερέστερα, γίνεται αναφορά τόσο στα γνωστικά κεκτημένα του κάθε μαθητή, όσο και στις δυνατότητές του, καθώς και πτυχές της προσωπικότητάς του αναφορικά με το κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο καταγωγής του και τον συναισθηματικό του κόσμο. Ολότελα απομακρυσμένοι από προκαταλήψεις και ξεπερασμένες μεθοδολογικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί φορείς οφείλουν να προσανατολιστούν σε μεθόδους παροχής αυτονομίας και αυτενέργειας του μαθητή, ειδικά μέσα σε μια ετερογενή τάξη, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο μια υγιή «βιογραφία» του καθενός. Παιδοκεντρικά πλαίσια εξατομίκευσης και διαφοροποιημένης αντιμετώπισης του μαθητικού δυναμικού πρωταγωνιστούν στην εκπαιδευτική φιλοσοφία (Βαστάκη, 2010).

Κυρίαρχο ζητούμενο πλέον μέσα στα πλαίσια της Αγγλικής δεν αποτελεί η παραδοσιακή βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Van Ek, 1986), αλλά η δημιουργία πολυπολιτισμικών πολιτών της παγκόσμιας κοινότητας, ατόμων ικανών με γνώσεις και δεξιότητες που δραστηριοποιούνται και αλληλεπιδρούν (Byram, 2000· Banks, 2004· Council of Europe 2001· Sinicrope et al., 2007). Πλέον,

το περιεχόμενο και οι στόχοι του αντικειμένου της Αγγλικής γλώσσας είναι εμπλουτισμένα με έννοιες όπως *πολιτισμός, πολυπολιτισμικότητα, πολιτισμική επίγνωση* (Byram, 1997· Liaw, 2006· Mishra & Koehler, 2006).

Η Ξάνθου (2015), στηρίζει τη σπουδαιότητα της έρευνάς της στο γεγονός ότι δεν έχει υπάρξει πρωτόστερη έρευνα όσον αφορά στη συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής για τη σπουδαιότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης και τη συχνότητα στη χρήση διαφοροποιημένων τεχνικών σε πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα, σε δημοτικά σχολεία των νομών Πέλλας και Ημαθίας.

Συνεπώς, καθίσταται επιτακτική η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, αναφορικά με τη σπουδαιότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης και τις πρακτικές που εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς της Αγγλικής μέσα σε ετερογενή μαθητικά περιβάλλοντα. Σε αυτή την περίπτωση, επιβάλλεται να εξεταστούν οι απόψεις τους αναφορικά με το μείζον αυτό ζήτημα στο ελληνικό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης σκόπιμα επιλέγεται στην παρούσα έρευνα, καθώς η διαφοροποιημένη προσέγγιση εφαρμόζεται αποτελεσματικότερα σε μικρές ηλικίες, εφόσον τότε διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό και οι μαθητές μεταξύ τους (Tomlinson, 2000). Η γνώμη των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές που εφαρμόζονται στη σχολική τους μονάδα καθίσταται ωφέλιμη για τους συναδέλφους τους, καθώς στο δημόσιο σχολείο ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής οφείλει να κατέχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες ανταποκρινόμενες στις πολιτισμικές ανάγκες όλων των μαθητών που μαθαίνουν Αγγλικά (Samson & Collins, 2012). Σκοπός του είναι η προώθηση θετικών κοινωνικών αλλαγών μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές να επιτύχουν ακαδημαϊκά.

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέγεται η ημι-δομημένη συνέντευξη, προκειμένου να επιτευχθεί η σε βάθος καταγραφή των προσωπικών απόψεων εκπαιδευτικών Αγγλικής, εφόσον σημειώνεται σημαντική ευελιξία και από τη μεριά του ερευνητή αλλά και από τη μεριά του ερευνώμενου-υποκειμένου (Κυριαζή, 2001). Ενώ ο ερευνητής εμφανίζεται να έχει τον απόλυτο έλεγχο της σειράς, του περιεχομένου και του τρόπου εκφοράς των ερωτήσεων, τις οποίες μπορεί να τροποποιήσει ή και να ενισχύσει με συμπληρωματικές, αποσαφηνιστικές ερωτήσεις (Bryman, 2004), την ίδια στιγμή ο συνεντευξιαζόμενος έχει την ελευθερία να εκφράσει ελεύθερα τις

εμπειρίες και τις προσωπικές του απόψεις με τρόπο της αρεσκείας του. Σύμφωνα με τα οφέλη της ημιδομημένης συνέντευξης στο πεδίο της εκπαίδευσης-διδασκαλίας, πολλοί ερευνητές την επιλέγουν αποκλειστικά για να ανιχνεύσουν την εσωτερική οπτική των εκπαιδευτικών που αποτελούν τα ερευνητικά υποκείμενα (Charman et al., 2014· Duncan-Andrade, 2007· Veal et al., 1989).

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια επαγωγική διαδικασία, κατά την οποία σχηματοποιούνται τα δεδομένα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και κατηγοριοποιούνται νοηματικά (Γρίβα & Στάμου, 2014). Πρόκειται στην ουσία για μια τριεπίπεδη διαδικασία (αναγωγής, έκθεσης και ερμηνευτικής παρουσίασης), όπου επαγωγικά, με ανοιχτή κωδικοποίηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα αναλύονται τα δεδομένα των συνεντεύξεων και όλο το περιεχόμενό τους εντάσσεται σε κατηγορίες και θεματικούς άξονες (Γρίβα & Στάμου, όπ.ανάφ.).

Η εργασία δομείται από τα εξής κεφάλαια:

Κεφάλαιο 1: Γίνεται θεωρητική τεκμηρίωση πάνω στην εννοιολόγηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης, συνδεδεμένης με θεωρίες μάθησης, ευρήματα πρωθύστερων ερευνών, αποτελεσματικότητα της προσέγγισης ως καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 2: Γίνεται περιγραφή των αξόνων που συνδέουν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, αναφορά σε οφέλη και τα προβλήματα από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αναφορά στο ξενόγλωσσο αντικείμενο υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης προσέγγισης και της πολυπολιτισμικότητας.

Κεφάλαιο 3: Γίνεται θεωρητική τεκμηρίωση πάνω σε αποτελεσματικές διαφοροποιημένες στρατηγικές, γενικές, σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και πιο εξειδικευμένα στην ξενόγλωσση τάξη.

Κεφάλαιο 4: Γίνεται θεωρητική τεκμηρίωση πάνω στη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας, αναφορά σε προηγούμενες έρευνες καταγεγραμμένων απόψεων εκπαιδευτικών, συνδεδεμένες με την διαφοροποιημένη

προσέγγιση, την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τεχνικές βελτίωσης των μεθόδων τους.

Κεφάλαιο 5: Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Παράλληλα, παρουσιάζονται ζητήματα μεθοδολογίας της έρευνας, αναφορικά με τη μέθοδο που ακολουθήθηκε στην ανάλυση των δεδομένων.

Κεφάλαιο 6: Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, γίνεται παρουσίαση και περιγραφή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Παρατίθενται οι πίνακες που αντιστοιχούν στους θεματικούς άξονες, με τις κατηγορίες και τους κωδικούς – λειτουργικούς ορισμούς, με συνοδευτική περιγραφή-επεξήγηση. Εμπεριέχεται παράθεση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 7: Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η παρούσα έρευνα, ανά ερευνητικό ερώτημα. Συμπεριλαμβάνονται περιορισμοί που λαμβάνονται υπόψη κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Στο τέλος διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω μελέτες και συνέχιση των ερευνητικών προσπαθειών, αναγκαιότητα που στοιχειοθετείται από την ύπαρξη περιορισμών .

.....

## Κεφάλαιο 1ο: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

### Αποσαφηνίζοντας εννοιολογικά τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Με καταγωγή τις Η.Π.Α. και με απαρχή τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, όπου ένας και μόνο εκπαιδευτικός ήταν υπεύθυνος μαθησιακά και παιδαγωγικά για μαθητές ποικίλων σχολικών βαθμίδων και επιπέδων επίδοσης σε μία μόνο σχολική αίθουσα (Roberts & Inman, 2013), λαμβάνει χώρα εξελικτικά η πολιτική των διαβαθμισμένων σχολείων στο Αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, με μαθητές της ίδιας ηλικίας να αποκτούν παρόμοια γνωστικά εφόδια με τον ίδιο ρυθμό και την ίδια μέθοδο από τους διδάσκοντες τους χωρίς καμία διαφοροποίηση. Μόλις το 1912, τεστ επίδοσης καταδεικνύουν το μεγάλο χάσμα στην επίδοση σε μαθητές της ίδιας σχολικής βαθμίδας (Gundlach, 2012). Εκπαιδευτικές απόπειρες για κατάταξη των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητάς τους, προκειμένου να καλυφθούν ποικίλες μαθησιακές ανάγκες δεν κατάφεραν να μειώσουν τα χάσμα στην επίδοσή τους. Τουναντίον, προχωρημένοι μαθητές δεν λάμβαναν κανένα κίνητρο για συνέχιση των προσπαθειών, ενώ μαθητές με κενά και δυσκολίες δεν μπορούσαν να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη (Petrilli, 2011). Ο νόμος που ψηφίστηκε το 2001 στο Κονγκρέσο των Η.Π.Α., No Child Left Behind, (κανένα παιδί να μη μείνει πίσω) και αφορούσε παιδιά που βρίσκονταν μαθησιακά και όχι μόνο σε μειονεκτική θέση, εξασφάλιζε την παροχή ίσων ευκαιριών σε δημόσια εκπαίδευση υψηλού επιπέδου, προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα στην επίδοση των μαθητών (Stanford & Reeves, 2009). Αυτή ακριβώς η ανάγκη των εκπαιδευτικών να απευθυνθούν σε ποικίλες ομάδες μαθητών, ανάλογα με το επίπεδο της μαθησιακής τους ετοιμότητας, οδήγησε στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, με στόχο οι μαθητές να έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να αποκτήσουν νέες πληροφορίες και να εκφράσουν την κατανόησή τους σε ένα μάθημα (Petrilli, 2011). Ακόμα όμως και κατά την εισαγωγή της προσέγγισης στο εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώθηκαν δυσκολίες στην κατανόηση της έννοιας. Η εξίσωση του όρου με τη διάσταση της τροποποίησης και έπειτα της εξατομίκευσης (Lewis, 1995), της απλοποίησης και της αφαίρεσης (Simon, 1985), καθώς και διάκρισης των μαθητών σε ταχύτητες με βάση την επίδοσή τους (Houtte, 2006) καταδεικνύουν το χαοτικό κλίμα που αρχικά επικρατούσε.

Σταδιακά, η συγκεκριμένη πρακτική εξελίχθηκε προκειμένου να λάβει τη σημερινή μορφή της, ώστε δικαίως να χαρακτηρίζεται ως μια από τις πλέον διαδεδομένες παιδαγωγικές τεχνικές σε ανομοιογενή μαθητικά πλαίσια. Λεπτομερέστερα, γίνεται αναφορά σε ένα περιβάλλον αλληλεξάρτησης ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον μαθητικό πληθυσμό, μέσα στο οποίο πρωταρχική θέση κατέχουν οι ιδιαιτερότητες των διδασκόμενων και οι προσωπικές τους μαθησιακές ανάγκες, οι οποίες πρέπει να καλυφθούν πλήρως από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να επιτευχθεί ενεργή συμμετοχή, αέναη μάθηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο μέγιστο βαθμό (Tomlinson, 1999, στο Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013). Συνεχής αξιολόγηση και ευέλικτη ομαδοποίηση (Tomlinson, 2000).

Κοινή παραδοχή των εισηγητών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (πέραν των θεωρητικών και πρακτικών διαφορών τους) αποτελεί η απουσία διαστρέβλωσης του όρου, της εξίσωσης δηλαδή της προσέγγισης με εξατομικευμένες μεθόδους παραγωγής εργασιών για κάθε διδασκόμενο ξεχωριστά (Fox & Hoffman, 2011· Hart, 1992· Perrenoud, 2005· Tomlinson, 1999, 2001· Westwood, 2001,). Ειδικότερα, εστιάζουν στο συμμετοχικό χαρακτήρα, στη συνεργατική φύση και στη συλλογικότητα της μαθησιακής εμπειρίας, αρχές πάνω στις οποίες οικοδομείται η διαφοροποίηση. Οι προαναφερθείσες παράμετροι, σε συνάρτηση με την οργάνωση του όλου εγχειρήματος από πλευράς του εκπαιδευτικού και την παροχή και αξιοποίηση κατάλληλων εποπτικών μέσων αποτελούν τα εχέγγυα που εξασφαλίζουν την επιτυχή διαφοροποίηση του διδασκόμενου, όσον αφορά στην επιλογή της ατομικής πορείας μάθησής του.

Η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση στοχεύει στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να σημειωθεί αποτελεσματική ανταπόκριση στο επίπεδο ετοιμότητας και τα μαθησιακά ενδιαφέροντα των μαθητών (Tomlinson, 2000). Ο τρόπος που στη σημερινή εποχή μαθαίνουν οι μαθητές καθιστά πιο επίκαιρη από ποτέ την ανάγκη αξιοποίησης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, καθώς με την εφαρμογή της συνενώνονται η θεωρία του εποικοδομισμού, τα ποικίλα μαθησιακά προφίλ και η εγκεφαλική ανάπτυξη που επηρεάζει τη μαθησιακή ετοιμότητα για ακαδημαϊκές επιδόσεις (Anderson, 2007). Σύμφωνα με τον Logan (2011), η διαφοροποιημένη παιδαγωγική θεώρηση βασίζεται στις ακόλουθες αρχές : α) η μάθηση ως διαδικασία είναι εφαρμόσιμη και επιτεύξιμη σε κάθε μαθητή και σε κάθε εκπαιδευτικό, β) η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό υψηλής ποιοτικής αξίας



θεωρείται δεδομένη για όλο το μαθητικό πληθυσμό, γ) η αναγνώριση της προσπάθειας και η επιβράβευση της ακαδημαϊκής προόδου όλων των διδασκομένων θεωρείται δεδομένη και αναμενόμενη, δ) όλοι οι μαθητές χαρακτηρίζονται από ορισμένες όμοιες μαθησιακές ανάγκες, αλλά και από ποικίλες άλλες που τους διαφοροποιούν μαθησιακά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν λαμβάνεται από μόνη της ως θεωρία αυτούσια, αλλά πρόκειται περισσότερο για σύνθεση διαφόρων θεωριών. Λεπτομερέστερα, βασίζεται εν μέρει στη *Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner* και μπορεί να θεωρηθεί ως η παιδαγωγική εφαρμογή της (Gardner, όπως αναφέρεται στο Tomlinson & Allan 2000). Η συγκεκριμένη θεωρία αναγνωρίζει ότι οι μαθητές διαφοροποιούνται όσον αφορά στη νοημοσύνη και στα ταλέντα τους, υπονοώντας ότι οι διδακτικές μέθοδοι που θα εφαρμοστούν θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ατομικές δεξιότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή.

Μια άλλη θεωρία που κατέχει κεντρική θέση στην έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι η *Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA)* (Vygotsky, 1978). Ο σκοπός της διαφοροποίησης είναι να ανακαλύψει ο εκπαιδευτικός το πραγματικό στάδιο της μαθησιακής εξέλιξης του κάθε μαθητή και να προσαρμόσει τις μεθόδους και πρακτικές του με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνονται στη ZEA του καθενός μαθητή. Πρακτικά, η διαφοροποίηση μπορεί να εφαρμοστεί στις ακόλουθες 3 διαστάσεις : το εύρος, το βάθος και το ποσοστό προόδου στη μελέτη (AANCCBE 2010). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η ZEA του κάθε μαθητή καθορίζει και το βαθμό της γνωστικής του ανάπτυξης, αναφερόμενη από τη μια στο πλήθος των δεξιοτήτων του και από την άλλη στις μεθόδους αξιοποίησής τους. Γίνεται λόγος για τη σύνδεση μεταξύ γνωστών και άγνωστων πληροφοριών στο υπόβαθρο του κάθε μαθητή, ξεκινώντας από την πραγματική ανάπτυξη και στοχεύοντας σε εν δυνάμει ανεπτυγμένες δεξιότητες (Riddle & Dabbagh, όπ.ανάφ. στο Subban, 2006). Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης του κάθε μαθητή καθίσταται ζωτικής σημασίας καθώς μόνο μέσα σε αυτή συγκρούεται η πρωθύστερη με τη νεότερη γνώση, μέσω της αντιμετώπισης και της διαχείρισης του λάθους, δημιουργώντας ένα εμπλουτισμένο μεταγνωστικό επίπεδο (Κουτσελίνη, 2006). Δημιουργούνται έτσι προκλήσεις για εμπλουτισμό της αρχικής γνώσης, όντας ο μαθητής ενεργά εμπλεκόμενος στη μαθησιακή διαδικασία. Οποιοδήποτε γνωστικό επίπεδο υψηλότερο ή και χαμηλότερο της ZEA οδηγεί σε απογοήτευση, πλήξη, αδράνεια και αδιαφορία από μέρους του

μαθητή (Tomlinson *et al.*, 2003). Κατά τους McGillivray & Rueda (2003), κρίνονται ολωσδιόλου αντιπαιδαγωγικές οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι που κατά την εφαρμογή τους δε λαμβάνονται υπόψη η πρωθύστερη γνώση του μαθητή καθώς και οι δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίζει.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική εμφανίζεται σχεδόν ταυτισμένη με τη θεωρία του *κονστρουκτιβισμού*, του γνωστικού εποικοδομισμού, εφόσον η συγκεκριμένη θεώρηση ξεκάθαρα προασπίζεται την ευελιξία και την ποικιλία στρατηγικών που αποσκοπούν σε βιωματική μαθησιακή εμπειρία, μια συνειδητά αυτόνομη και αυτόβουλη επιλογή του διδασκόμενου, απαλλαγμένη από ασφυκτικά πλαίσια τελειότητας και απαγόρευσης λαθών, σε μια προσπάθεια για αναβάθμιση της υπάρχουσας γνώσης. Ένα τέτοιο γεγονός ωφελεί το μαθητή και κατά την αξιολογική διαδικασία της επίδοσής του (απαραίτητο κομμάτι της όλης διαφοροποιημένης προσέγγισης και παιδαγωγικής, που θα αναλυθεί σε μεταγενέστερο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου) (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Lawrence-Brown, 2004· Logan, 2011· McTighe & Brown, 2005· Tomlinson *et al.*, 2003). Στη συγκεκριμένη θεωρία, το κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι μορφοποιούν την όλη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική έρχεται να βοηθήσει το διδασκόμενο να επεκτείνει όλη αυτή τη γνωστική εμπειρία που του προσφέρει το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον (McGillivray & Rueda, 2003· Tomlinson *et al.*, 2003).

Ποικίλοι παράγοντες που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά των διδασκόντων οφείλουν να ληφθούν σοβαρά υπόψη από κάθε ευσυνείδητο εκπαιδευτικό, προκειμένου να εξασφαλίσει επάρκεια εφοδίων για αποτελεσματική προσέγγιση στο αντικείμενό του. Λεπτομερέστερα, η μαθησιακή ετοιμότητα και η κατανόηση καθορίζονται από ποικιλία ρυθμών και βαθμών καθώς επίσης και οι πρωθύστερες εμπειρίες και υπάρχουσες γνώσεις του κάθε μαθητή (Dodge, 2005· Tomlinson, 2001). Οι ατομικές αυτές ιδιαιτερότητες αξιοποιούνται σε συνάρτηση με τα ακόλουθα πεδία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στα οποία ο διδάσκων παρεμβαίνει : α) το περιεχόμενο ( το αντικείμενο της μαθησιακής διαδικασίας), β) τη διαδικασία αυτή καθαυτή (τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση), γ) το προϊόν (αποδεικτικά στοιχεία της αφομοιωμένης γνώσης του μαθητή), την αξιολόγηση (την άενη αποτίμηση του μαθησιακού προφίλ του διδασκόμενου, της

ετοιμότητάς του και των ενδιαφερόντων του) και το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 2003).

Αναφορικά με το *περιεχόμενο*, η διαφοροποιημένη προσέγγιση βασίζεται στην πρόσβαση του μαθητή στη νέα πληροφορία, στο γνωστικό «τι» που οφείλει να αφομοιώσει, με βάση το προφίλ και τις δεξιότητές του. Μέριμνα του εκπαιδευτικού αποτελεί η παροχή της δυνατότητας επιλογής στον διδασκόμενο για εμπέδωση του νέου γνωστικού αντικειμένου, βάσει της ιδιοσυγκρασίας του καθενός. Οπτικοακουστικά μέσα, παρουσίαση ιδεών συμμαθητών και ενεργητική ακρόαση των εργασιών τους πρωταγωνιστούν μεταξύ των ποικίλων τεχνικών διαφοροποίησης του περιεχομένου της μάθησης (Tomlinson & Eidson, 2003).

Ακολούθως και αναφορικά με τη *διαδικασία* της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, γίνεται λόγος για τον τρόπο και τις συγκεκριμένες τεχνικές με τις οποίες θα επέλθει κατανόηση του περιεχομένου της νέας γνώσης και πληροφορίας. Αφετηρία αποτελεί η στιγμή της ένταξης της νεοεισερχόμενης γνώσης στο ισχύον γνωστικό πεδίο του διδασκόμενου (Tomlinson & Eidson, 2003). Εδώ, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού κρίνεται καθοριστικής σημασίας, καθώς δρα σκηνοθετικά στη διευκόλυνση της επιλογής της μεθόδου επεξεργασίας της νέας πληροφορίας. Ενδεικτικά, η ευέλικτη ομαδοσυνεργατική μέθοδος, το προσωπικό ημερολόγιο του μαθητή και οι αλληλοδιδασκτικοί ρόλοι των διδασκόμενων μεταξύ τους (*peer-teaching*) αποσαφηνίζουν κατά πολύ την έννοια της διαδικασίας στη διαφοροποίηση ως παιδαγωγική προσέγγιση.

Η όλη προαναφερθείσα διαδικασία επιφέρει και ένα *προϊόν*, προφανώς διαφοροποιημένο και αυτό, το οποίο αναμένεται να γνωστοποιηθεί μέσα από μια «επίδειξη». Λεπτομερέστερα, ο διδασκόμενος με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού θα επιλέξει τον τρόπο που θα παρουσιάσει, που θα επιδείξει την νεοαποκτηθείσα γνώση. Δόκιμη κρίνεται η αναφορά σε επιλογές όπως σύνθεση κολάζ, δραματοποίηση, προφορική παρουσίαση εργασίας (Tomlinson & Eidson, 2003).

Σε μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση δεν θα μπορούσε να μην αποτελεί καθοριστικής σημασίας πεδίο η *αξιολόγηση*. Λεπτομερέστερα, πρόκειται για μια πολυπρισματική αξιολογική αντιμετώπιση της προσωπικότητας όχι μόνο του μαθητή, αλλά και του διδάσκοντα, μια αποτίμηση των αποτελεσμάτων της όλης διδακτικής

πράξης που έχει επιτελεστεί καθώς και του διδακτικού υλικού που διατίθεται προς εμπέδωση και επεξεργασία (Rock *et al.*, 2008). Η σχολική ζωή του διδασκόμενου αποτιμάται κυκλικά και με κεντρικό άξονα την ανατροφοδότηση επιστρέφει στην αφετηρία της, στη σχέση δηλαδή του διδασκόμενου με τους μαθησιακούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Εξάλλου, σύμφωνα με την Tomlinson (1999b), στη διαφοροποιημένη προσέγγιση ο ίδιος ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στον καθορισμό αυτών των στόχων και εναπόκειται σε αυτήν ακριβώς την ενεργή εμπλοκή του να αξιολογηθούν και οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, γενικότερα το ευρύτερο μαθησιακό του προφίλ. Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση βασίζεται πρωτίστως στο σεβασμό και την κατανόηση της προσωπικότητας του μαθητή. Η βαθύτερη γνώση της ιδιοσυγκρασίας του επέρχεται μέσα από τη συζήτηση του εκπαιδευτικού μαζί του, πιθανώς και από τη χρήση ημερολογίου του διδάσκοντα και αναμφίβολα από ενδελεχή παρατήρηση του τρόπου συζήτησης και συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους (Γρίβα & Κωφού, 2019· Tomlinson & McTighe, 2006). Αναντίρρητα, η χρήση των ανωτέρω αξιολογικών μεθόδων όχι μόνο δεν διαταράσσει την ομαλότητα στην τάξη και τους ρυθμούς μάθησης και συνεργασίας, αλλά συμβάλλει καθοριστικά στη σύσφιξη των σχέσεων διδάσκοντα και διδασκόμενου (Tomlinson & McTighe, 2006).

Το *μαθησιακό περιβάλλον* αποτελεί τον τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό άξονα-πεδίο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Μέσα σε ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο, απαιτείται να γίνεται αναφορά σε συνεργατικό, μαθητοκεντρικό περιβάλλον, αλλά και από χωροταξική άποψη σε περιβάλλον άρτια εξοπλισμένο τεχνολογικά, με καθαρή και οργανωμένη διαρρύθμιση, όπως τακτοποιημένες αναρτήσεις μαθητικών εργασιών (Gregory & Chapman, 2007). Σύμφωνα με τη Βαστάκη (2010), τα ποικίλα συναισθήματα που δημιουργούνται μέσα στη σχολική αίθουσα καθώς και ο τρόπος με τον οποίο εργάζεται το μαθητικό δυναμικό της αποσαφηνίζουν πληρέστερα την έννοια του μαθητικού περιβάλλοντος και αναπόφευκτα επιδρούν στη διαφοροποίηση που επιδιώκει ο ευσυνείδητος εκπαιδευτικός.

## 1.2. Πρωθύστερες έρευνες για τη σπουδαιότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Η ευρύτερη βιβλιογραφία, εγχώρια αλλά και διεθνής, παρουσιάζει πλήθος ερευνητικών προσπαθειών που πιστοποιούν την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παιδαγωγικής και συνεπώς τη σημαντικότητά της. Επισημαίνεται η ευεργετική επίδραση της διαφοροποίησης ως μεθόδου πάνω στο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην κοινωνικοποίησή του, στην αυτοπεποίθησή του.

Λεπτομερέστερα, τα ερευνητικά αποτελέσματα της Servilio (2009) καταδεικνύουν την ενθάρρυνση και κινητοποίηση του μαθητικού δυναμικού σε αναγνωστικές διαδικασίες μέσα σε ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο. Ειδικότερα, η παροχή διαφοροποιημένου υλικού ενθάρρυνε την ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας αξιοσημείωτη τη βαθμολογική άνοδο στο 83,4% των διδασκόμενων. Παρομοίως, σε έρευνα των Baumgartner, Lipowski & Rush (2003), η θετική επίδραση της διαφοροποιημένης προσέγγισης καταδεικνύεται εμφανώς στην πρόοδο που σημειώνουν οι διδασκόμενοι όσον αφορά στις αναγνωστικές τους δεξιότητες και στη θετική στάση που διαμορφώνουν απέναντι στη διαδικασία της ανάγνωσης εν γένει.

Παρόμοια ενθαρρυντικά αποτελέσματα παρουσιάζονται ερευνητικά και από τους Andreade, Huff & Brooke (2012), στη μελέτη των οποίων η ενεργή αυτή συμμετοχή των μαθητών ευνοεί τη θέσπιση προσωπικών στόχων, την παρακολούθηση της ατομικής προόδου τους και την εξεύρεση τρόπων για αυτονόμηση στη μάθηση, όπως πρωτοβουλία για κάλυψη τυχόν μαθησιακών κενών. Στην ίδια μαθησιακή αυτονομία οδηγούνται και χαρισματικοί μαθητές σε έρευνα του Powers (2008), οι οποίοι στα πλαίσια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής οδηγούνται στην εύρεση προσωπικών κινήτρων γνωστικής εμπέδωσης και προόδου. Η ίδια ενεργή συμμετοχή των διδασκόντων, με όλο τον ενθουσιασμό για μάθηση, διαφαίνεται ερευνητικά και από την Tiesco (2001), από ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων που εφάρμοσε σε διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Η ευεργετική επίδραση της διαφοροποίησης ως προσέγγισης πάνω στο διδασκόμενο αφορά και σε εκδοχές της. Λεπτομερέστερα, η εξάσκηση στο σπίτι μέσω γραπτών εργασιών, σε ερευνητική προσπάθεια από τον Cooper (2007), προϊόν μελέτης 17 πρωθύστερων ερευνών, καταδεικνύει θετικότερα μαθησιακά αποτελέσματα μετά την

ολοκλήρωση κατ'οίκον εργασιών, συγκριτικά με ποσοστό 55% των διδασκομένων που δεν προέβησαν σε ολοκλήρωση ανάλογων εργασιών. Επιπρόσθετα, η Βαλιαντή (2015), τονίζει τη σπουδαιότητα μιας άλλης εκδοχής της διαφοροποιημένης προσέγγισης, της ασύγχρονης εργασίας, βάσει της οποίας ο διδασκόμενος βαδίζει στη μάθηση σε ατομικούς του ρυθμούς. Παράλληλα, άλλη παράμετρος, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, καθιστά τη διαφοροποίηση σπουδαία άρα και αναγκαία καθώς διασφαλίζει ανταλλαγή απόψεων και τεχνικές αυτοδιόρθωσης. Η ποικιλομορφία στο σχηματισμό και τη σύσταση ομάδων εργασίας μέσα στην τάξη ευνοεί την κοινωνικοποίηση των διδασκομένων, μέσω της εξάσκησης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Αυτή η διαφοροποιημένη σύσταση της ομάδας των διδασκόντων μέσα στην τάξη εκφράζει και τις πεποιθήσεις της Βαλιαντή περί απουσίας κοινωνικών διακρίσεων στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, όπως διαφαίνεται και στην ερευνητική συνεργασία της με τους Κουτσελίνη και Κυριακίδη (2010). Συγκεκριμένα, οι τρεις τους διαπιστώνουν την ελάχιστη επίδραση του κοινωνικοοικονομικού παράγοντα των διδασκομένων στη σχολική τους επίδοση. Με την παροχή και την αξιοποίηση ίσων ευκαιριών προς όλους – βασική αρχή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής-ικανοποιείται το πάγιο αίτημα για απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης, γεγονός που την καθιερώνει ως την αληθινή παιδαγωγική πρακτική. Συναφή εμφανίζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα και σε μεταγενέστερη έρευνα των τριών, (Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011), που εξυψώνουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση σε κοινωνική και εκπαιδευτική εφαρμογή της ισότητας και της δικαιοσύνης στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών (equity). Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Tomlinson, Callahan & Lelli (1997), στην τετραετή τους έρευνα σε περιοχή χαμηλής κοινωνικής και οικονομικής στάθμης των διδασκομένων, όπου διαπιστώνεται για άλλη μια φορά το μαθησιακό όφελος που αποκόμισαν από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στην ενίσχυση των γνωστικών τους δομών, χωρίς καμία επίδραση του δυσμενούς κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντός τους.

Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν διεξαχθεί αναφορικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης στην εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Borgia *et al.*, 2015). Λεπτομερέστερα, επιχειρήθηκε να γίνει κατανοητή η έννοια της διαφοροποιημένης προσέγγισης μέσα από τη ματιά διαφορετικών συγγραφέων αναφορικά με το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται την εφαρμογή της καινοτόμου αυτής προσέγγισης στα μαθησιακά πλαίσια της τάξης. Σε τάξεις του Εκουαδόρ (Ισημερινός)

με αντικείμενο την Αγγλική ως ξένη γλώσσα, η διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας, του προϊόντος και του μαθησιακού περιβάλλοντος συνέβαλε τα μέγιστα στην ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης. Γνωρίζοντας εις βάθος τους διδασκόμενους και τις ανάγκες τους, ο εκπαιδευτικός επιδρά αισθητά στη διαμόρφωση των μαθησιακών στόχων μέσα στην τάξη, καθώς και του περιεχομένου, της διαδικασίας, του προϊόντος και του περιβάλλοντος μέσα στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών. Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Simpkins et al. (2009) που διεξήχθη σε προαστιακό σχολείο των Μέσω-ατλαντικών πολιτειών (Η.Π.Α.), με συμμετοχή 3 γυναικών δασκάλων και 61 μαθητών της 5<sup>ης</sup> δημοτικού (11 ετών), τα αποτελέσματα κατέδειξαν υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις σε τεστ έπειτα από την εφαρμογή διαφοροποιημένης προσέγγισης, σε σύγκριση με την παρακολούθηση παραδοσιακού τρόπου διεξαγωγής μαθήματος. Τη θετική επίδραση της όλης παιδαγωγικής στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ενστερνίζονται και οι Subban (2006) και Gangi (2011), αναφορικά με τα οφέλη που καρπώνονται οι μαθητές του δημοτικού σχολείου στα πλαίσια της πολλαπλής νοημοσύνης τους, καθώς και οι εκπαιδευτικοί.

### **1.3. Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης ως καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης.**

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση θεωρείται καινοτόμος πρακτική στην όλη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή χωριστά, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του, στοχεύοντας στα ανώτερα δυνατά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας του καθενός (Tomlinson & Imbeau, 2010). Η αποτελεσματικότητά της ως προσέγγιση και η αδιαμφισβήτητη σπουδαιότητά της καταδεικνύεται από την ίδια την έννοια και τη φύση της, καθώς δεν αποτελεί μία απλή και έτοιμη συνταγή αξιοποίησης διδακτικών μεθόδων για εγγυημένη μαθησιακή επιτυχία (UNESCO, 2004,) αλλά εξισώνεται με την καινοτομία σε διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, μέσα στα πλαίσια της αλλαγής, της τροποποίησης και της προσαρμογής του αντικειμένου (συγκεκριμένα του γλωσσικού) στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού (Tomlinson, 2000). Ο διδάσκων καθίσταται ο άμεσα αρμόδιος και υπεύθυνος να κατέχει μέσα από ενδελεχή μελέτη το προφίλ του κάθε μαθητή, πόσο μάλλον το πολιτισμικό του υπόβαθρο (Hall, 2002) μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Αξιοποιώντας ποικίλες διαφοροποιημένες στρατηγικές και μεθόδους, οφείλει

να καταλήξει στις πλέον κατάλληλες και εφαρμόσιμες για τους διδασκόμενους, χαράσσοντας έτσι μια τελική πορεία και κατευθυντήρια γραμμή διαφοροποιημένης προσέγγισης.

Καινοτομία ως ιδέα και πρακτική στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελούν σταθερές όπως ποιοτικές αλλαγές στην εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου (Valiandes & Neophytou, 2018), τροποποιήσεις μέσα στα πλαίσια των καθημερινών εκπαιδευτικών μαθησιακών αναγκών (Tomlinson *et al.*, 2003), αέναη εξέλιξη και αναπροσαρμογή των στόχων του διδακτικού αντικειμένου, αποσκοπώντας στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών και ενδιαφερόντων (Westfall-Greiter & Schlichtherle, 2015). Σε ένα καινοτόμο διαφοροποιημένο παιδαγωγικό πλάνο πρωταγωνιστούν λειτουργικές και εφαρμόσιμες αντιλήψεις, βασισμένες σε ρεαλιστικά χρονοδιαγράμματα, διάθεση για καταβολή συλλογικών προσπαθειών που ενισχύουν την αλλαγή (Adelman & Taylor, 2003). Γίνεται αναφορά ουσιαστικά σε ένα όραμα, πλαισιωμένο από συλλογικό πνεύμα, προσαρμοστικότητα και ποικιλομορφία (Camelo-Ordaz, Fernandez-Alles & Martinez-Fierro, 2006). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με την αστείρευτη διάθεσή του για αλλαγή, δημιουργεί ένα θετικό, καινοτόμο κλίμα εφαρμόζοντας την διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην τάξη του, επιδεικνύοντας έτσι σεβασμό στους μαθητές του, στο συνεργατικό κλίμα που αναπτύσσεται στο μαθητικό πληθυσμό, αλλά και με τους συναδέλφους του μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Συμπερασματικά, η διαφοροποιημένη προσέγγιση αποτελεί καινοτομία εφόσον πρόκειται για έναν συνεχιζόμενο μαθησιακό κύκλο, με αλληλεπίδραση ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον μαθητή, ανάμεσα στους μαθητές μεταξύ τους, χωρίς αρχή, μέση και τέλος. Το άτομο, μέσα από την ομαδοσυνεργατική αλληλόδραση, ενισχύεται επικοινωνιακά και γνωστικά για να συνεισφέρει εκ νέου στην ομάδα του μέσα στον κύκλο της μάθησης (UNESCO, 2004). Μόνο μέσα στα πλαίσια της ομάδας και της διαμόρφωσης ομαδικής κουλτούρας επιτυγχάνονται αξιόλογα μαθησιακά αποτελέσματα στην κατάκτηση του γνωστικού (γλωσσικού) αντικειμένου. Πώς λοιπόν η διαφοροποιημένη παιδαγωγική να μην συνδέεται άμεσα με όλη την ομαδοσυνεργατική φιλοσοφία ως μέθοδο (Smit & Humpert, 2012);

Επιπρόσθετα, μια αναπόφευκτη αντιπαράθεση και διαφωνία με ρηξικέλευθες, νεωτεριστικές πολιτικές αποτιμάται ως (θετική) αξιολόγηση της ίδιας της καινοτόμου



πρακτικής (McAdam, 2005). Λεπτομερέστερα, η διαφοροποιημένη προσέγγιση, ως τέτοιου είδους πρακτική δύναται να επιφέρει δυσκολίες και εμπόδια στην αποτελεσματική εφαρμογή της. Εκμεταλλευόμενος τα οφέλη μιας τέτοιας σύγκρουσης, ο έμπειρος εκπαιδευτικός κατορθώνει να μετασχηματίσει τα προβλήματα σε ευκαιρίες για αναστοχασμό και επανακαθορισμό των διαφοροποιημένων τεχνικών και μεθόδων που εφαρμόζει στο μαθητικό του πληθυσμό. Συνεπώς, αποσκοπεί όχι στην απόδοση ευθυνών, μα στη δημιουργία ενός διαφοροποιημένου, θετικού κλίματος μάθησης και προσφοράς. Σε καθημερινή βάση, με μικρές μα ουσιαστικές ενέργειες και πρωτοβουλίες (Wu, 2013), ο διδάσκων πραγματοποιεί τους βραχυπρόθεσμους στόχους που έχει θέσει, τα αποτελέσματα των οποίων διαφαίνονται μακροπρόθεσμα, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της καινοτομίας.

Καινοτομία όμως στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί και η σύνδεσή της με την κοινωνική δικαιοσύνη, θεμελιωμένη στις αρχές της ισότητας και της ισοτιμίας, της παροχής ίσων και δίκαιων μαθησιακών ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως τους διδασκόμενους (George, 2005· Tomlinson & Imbeau, 2010). Μέσα σε έναν μαθητικό πληθυσμό που διαφοροποιείται μαθησιακά, η άμβλυση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων πηγάζει από το σεβασμό και την αναγνώριση του οικονομικού και κοινωνικού υπόβαθρου των μαθητών (McGillivray & Rueda, 2003). Μετά από αυτό το πρώτο βήμα της έμπρακτης ένδειξης σεβασμού ακολουθεί η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων ώστε να κατοχυρωθεί το δικαίωμα όλων ανεξαιρέτως των μαθητών για μάθηση, το δικαίωμα στην ελεύθερη ικανοποίηση των μαθησιακών τους αναγκών. Ο μαθητής, ως ξεχωριστή προσωπικότητα με ιδιαιτερότητες και μοναδικές κλίσεις, αποτελεί το κέντρο της αίθουσας στην όλη μαθησιακή διαδικασία (Tomlinson & Imbeau, 2010), όπου μπορεί να εκφράσει απορίες και προβληματισμούς, έχοντας τη δική του φωνή. Ο διδάσκων οφείλει να καινοτομήσει δημιουργώντας με τη διαφοροποίηση στην προσέγγισή του το χωροχρόνο προκειμένου να ακουστούν όλες οι διαφορετικές «φωνές» (Wu, 2013).

Η κάθε διαφορετική «φωνή», άποψη, ύπαρξη, σηματοδοτεί την αξία του μαθητή μέσα στην τάξη, εξασφαλίζοντας έτσι την ισοτιμία. Γίνεται αναφορά στην παροχή όλων των διαφοροποιημένων μαθησιακών ευκαιριών και την εξασφάλιση όλων των προϋποθέσεων που εγγυώνται την κατανόηση του νέου γνωστικού αντικειμένου από το μαθητή και τη δυνατότητα μετασχηματισμού της νέας γνώσης με τη βοήθεια κατάλληλων διαφοροποιημένων στρατηγικών και μεθόδων. Η σύνδεση του νέου

γνωστικού αντικειμένου με την πραγματική ζωή (Logan, 2011) και η ενεργή εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλουν στο χαρακτηρισμό της διαφοροποιημένης προσέγγισης ως καινοτόμου πρακτικής.

Ο ενεργός αυτός ρόλος του όμως δεν περιορίζεται μονάχα σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησης. Στα πλαίσια εφαρμογής μιας παιδαγωγικής που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη, η ενεργή δράση του μαθητή επεκτείνεται στην παρέμβασή του σε περιπτώσεις αδικιών στο μαθητικό πληθυσμό, σε ανάληψη πρωτοβουλιών για σεβασμό της διαφορετικότητας, στην επίδειξη ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης, στη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ζωής του και του κοινωνικού περιβάλλοντός του (Fairbrother, 2006). Η διαχείριση συγκρούσεων και πολιτισμικών διαφορών θα επέλθει μέσα από καινοτόμες ανακατατάξεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τη χρήση διαφοροποιημένων παιδαγωγικών μεθόδων αποσκοπώντας στην επιθυμητή ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του διδασκόμενου (Μαυροσκούφης, 2008).

Η κοινωνική δικαιοσύνη σε εκπαιδευτικά και μαθησιακά πλαίσια δεν κατοχυρώνεται όμως μόνο με την παροχή από την πολιτεία, το εκάστοτε υπουργείο και Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ίσης εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές μιας ίδιας ηλικιακής ομάδας. Καθοριστικής σημασίας παράγοντα στην συγκεκριμένη περίπτωση αποτελεί η ποσότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και νέας γνώσης που δύναται να προσλάβει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά, ανάλογα με τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τις καταβολές του. Οι αποκλίσεις των διδασκόμενων μεταξύ τους, εφόσον πρόκειται για αυθύπαρκτες προσωπικότητες, καθιστούν τη δυνατότητα πρόσληψης του νέου γνωστικού (γλωσσικού) αντικειμένου θέμα άκρως υποκειμενικό, που άπτεται διαφοροποίησης (Κιτσαράς, 2001).

Συμπερασματικά, η προτεινόμενη και εξεταζόμενη παιδαγωγική προσέγγιση δίκαια χαρακτηρίζεται ως ο θεμελιωτής ίσων μαθησιακών ευκαιριών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αποτελώντας προφανώς θέμα μείζονος σημασίας στις θεωρίες μάθησης και σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρήζουν αποτελεσματικότητας σε ετερογενείς τάξεις (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Η σπουδαιότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ως καινοτόμου πρακτικής σε εκπαιδευτικά πλαίσια διαφαίνεται και από την αναγνώρισή της ως *μεταμοντερνιστική*

*προσέγγιση*, προσανατολίζοντας το μαθητή στην κοινωνικοποίηση μέσα από το μετασχηματισμό του σχολικού περιβάλλοντός του σε χώρο πολυφωνικό. Πολλαπλές απόψεις και «υποκειμενικές αλήθειες», διαφοροποιημένες και πολυδιάστατες ερμηνείες σε μία ιδέα προάγουν τον πλουραλισμό, τη συζήτηση, την αντιπαράθεση, την επικοινωνία (Hassard, 1994).

Λαμβάνοντας έναν τέτοιο χαρακτήρα, μεταμοντερνιστικό, η διαφοροποιημένη προσέγγιση αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, έχοντας ο ίδιος θέσει 2 βασικούς στόχους στην πορεία της μεταλαμπάδευσης της γνώσης. Μέσα από την κοινωνικοποίησή του ο μαθητής αφενός καρπώνεται γνώσεις, επεκτείνοντας τους γνωστικούς του ορίζοντες και αφετέρου διαχειρίζεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το γνωστικό αντικείμενο με τρόπο τέτοιο ώστε να επιτυγχάνεται η ατομική του ανάπτυξη. Έτσι βασικά νοηματοδοτείται η διαφοροποίηση στη μάθηση, όταν λαμβάνει χώρα μέσα στο ίδιο το άτομο (Tomlinson & Allan, 2000).

## Κεφάλαιο 2ο: Πολυπολιτισμικότητα και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στο μάθημα της ξένης γλώσσας

### 2.1. Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική

#### 2.1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Πώς συνταιριάζονται αυτοί οι δύο όροι και πώς αλληλεπιδρούν με γνώμονα το μαθητή και τις ιδιαιτερότητές του; Αφενός, στον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης προσέγγισης κεντρική θέση καταλαμβάνει η μαθησιακή ετοιμότητα. Η ποικιλομορφία των μαθησιακών αναγκών, οι οποίες αντικατοπτρίζουν και τα διαφορετικά επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας, διαμορφώνουν τις παρεμβατικές, διαφοροποιημένες κινήσεις του διδάσκοντα, ο οποίος δρώντας προσαρμοστικά αποσκοπεί στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων για εμπέδωση του γνωστικού αντικείμενου και στην εξασφάλιση της καλύτερης δυνατής γνωστικής ανάπτυξης του διδασκόμενου, σύμφωνα πάντα με τις ικανότητες και δεξιότητές του, ανεξαρτήτων των υψηλών ή χαμηλών επιδόσεών του (Tomlinson & Eidson, 2003).

Η πολυπολιτισμική μαθησιακή προσέγγιση πλαισιώνει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καθώς σύμφωνα με τον James Banks (2010), ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της δεν περιορίζεται απλά σε αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αλλά αγγίζει όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απώτερος στόχος η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων για επιτυχή ανταπόκριση του διδασκόμενου σε ένα περιβάλλον με εθνική, φυλετική και πολιτισμική ποικιλομορφία. Πολυπολιτισμικά, η μαθησιακή διαδικασία οφείλει να διέπεται από τις ακόλουθες αρχές : Εμπλουτισμός περιεχομένου, Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης, Παιδαγωγική της Ισότητας, Μείωση τα Προκατάληψης, Ενδυνάμωση της Σχολικής Κουλτούρας και των Κοινωνικών Δομών (Banks, 2002). Λεπτομερέστερα, *εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου* με ποικίλα πολιτισμικά παραδείγματα από ομάδες διαφόρων εθνικοτήτων, το εγχειρίδιο, το πρόγραμμα σπουδών και ο διδάσκων αποσκοπούν στην αποκρυστάλλωση βασικών εννοιών και αρχών που θα διέπουν τον γνωστικό αυτό κλάδο (Banks & Banks, 2009). Δευτερευόντως, μέσα από τη *διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης* καθίσταται εφικτή η κατανόηση και διερεύνηση από μέρους του μαθητή της επίδρασης των προκαταλήψεων, των ρατσιστικών ιδεοληψιών και των λανθασμένων πολιτισμικών πεποιθήσεων στον τρόπο κατασκευής της γνώσης μέσα σε ένα δοσμένο συγκείμενο. Επιπρόσθετα, η εξασφάλιση και *παροχή μιας παιδαγωγικής ισότητας* και ισονομίας εξισώνεται με

αξιοσημείωτες αλλαγές τεχνικών και μεθόδων στη μαθησιακή διαδικασία, σχετικές με την κάλυψη των κοινωνικών αναγκών των μαθητών από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, αποσκοπώντας στην ισότιμη ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών μέσα σε μια ετερογενή τάξη. Παράλληλα, η μείωση της προκατάληψης επιτυγχάνεται με την «ανοιχτή» συζήτηση των μαθητών μεταξύ τους για θέματα που άπτονται των πολιτισμικών διαφορών τους, με λογική, σεβασμό στην ιδιαιτερότητα και την πολιτισμική διαφοροποίηση, αλλά και ευαισθησία. Με κριτική σκέψη και ομαδοσυνεργατικό πνεύμα μέσα από τον σχηματισμό ομάδων στην ετερογενή τάξη, οι διδασκόμενοι εντρυφούν στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων και στην ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών για την εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών (Schniedewind & Davidson, 1998). Προκειμένου να επιτευχθεί ενίσχυση της κουλτούρας του σχολείου και των κοινωνικών δομών, μαθητές από διάφορα έθνη και κοινωνικά υπόβαθρα αποκτούν εμπειρίες ίσης αντιμετώπισης και ενδυνάμωσης των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή μιας τέτοιας πρακτικής αποτελεί η συμμετοχή τους (των ίδιων αλλά και των οικογενειών τους) σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που άπτονται του εκπαιδευτικού και μαθησιακού αντικειμένου, όπως πρωτοβουλίες για ρύθμιση κανόνων στο σχολικό περιβάλλον ή ακόμα εμπλοκή στην ανάθεση εργασιών.

Μέσα από την ανάλυση των βασικών στοιχείων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης, διαφαίνεται η στενή σχέση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στις 2 προσεγγίσεις. Έτσι, συνδυαστικά, επιτυγχάνεται διεύρυνση στο χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και επιτυχία/εξέλιξη τόσο σε ακαδημαϊκά επίπεδα, όσο και στη συντήρηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών.

### *2.1.2 Διαφοροποιημένη Προσέγγιση: Διγλωσσία και νέα γλώσσα*

Η αποδοχή εκ μέρους του εκπαιδευτικού της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, ο σεβασμός στις ποικιλόμορφες πολιτισμικές καταβολές του καθιστά τη διαχείριση της ετερότητας και της ανομοιογένειας της σχολικής τάξης μία πρακτική εφικτή και αποτελεσματική. Η μεγιστοποίηση των μαθησιακών δυνατοτήτων του διδασκόμενου έγκειται στην έγκαιρη και εκ των προτέρων επικέντρωση του διδάσκοντα στις διαφορές αυτές (Tomlinson, 2000) και πρωτίστως στις γλωσσικές, ως κυρίαρχο

χαρακτηριστικό πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, το φαινόμενο της διγλωσσίας (bilingualism) ή ακόμα και της πολυγλωσσίας (multilingualism), με τη φυσική παρουσία αντίστοιχων μαθητών, αποτελεί αδιαμφισβήτητα μια πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον.

Αρχικά, γίνεται αναφορά στον μετανάστη μαθητή, ο οποίος πλέον καλείται να διαχειριστεί επάξια τρεις γλώσσες, μια κατάσταση αρκετά απαιτητική. Επομένως, η μελέτη πραγματεύεται την εντατική παρακολούθηση μαθημάτων για ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μια τρίτη, ξένη γλώσσα, επακόλουθη της ελληνικής, που είναι δεύτερη για αυτόν (Μαλλιαρού, 2015). Η ευεργετική επίδραση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στη διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων του μαθητή και στην εκμάθηση του νέου γλωσσικού αντικειμένου αποτελεί την μία μόνο όψη του νομίσματος, που δεν αναιρεί σε καμία περίπτωση την παρουσία προβληματικών καταστάσεων, που χρήζουν επισήμανσης και έγκαιρης αντιμετώπισης με κατάλληλες διαφοροποιημένες τεχνικές.

Πιο συγκεκριμένα, ο δίγλωσσος μαθητής πλεονεκτεί έναντι του μονόγλωσσου σε πολλαπλά επίπεδα, τόσο γνωστικά, όσο και κοινωνικά και πολιτιστικά (Klyne, 1997). Η ανάπτυξη τόσο γνωστικών, όσο και μεταγνωστικών στρατηγικών καθιστά το δίγλωσσο μαθητή, σύμφωνα με την Cenoz (2003), ικανό για εκμάθηση επιπλέον γλωσσών. Συνειδητοποιημένος μεταγλωσσικά σε υψηλότερο βαθμό από ότι ένας μονόγλωσσος, χαρακτηρίζεται πολύ πιο έμπειρος και πιο άνετος όταν διδάσκεται μια ξένη γλώσσα πέραν της ελληνικής (Cenoz & Jessner, 2000· Hoffmann, 2001). Αυτή ακριβώς η εμπειρία από τη διαδικασία απόκτησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης επηρεάζει άμεσα και την γλωσσική επάρκεια σε μια τρίτη, όπως είναι η αγγλική (Cenoz & Hoffmann, 2003). Αναφορικά με τα κοινωνικά πλεονεκτήματα, ο δίγλωσσος μαθητής υπερτερεί και έχει την ικανότητα να δημιουργήσει κοινωνικές γέφυρες με τους Έλληνες συμμαθητές του, ανταποκρινόμενος καλύτερα στις ανάγκες που προκύπτουν από τις κοινωνικές του επαφές στο σχολείο αλλά και εκτός. Έτσι, θα προλειάνει το έδαφος για να επικοινωνήσει μαζί τους στα αγγλικά, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος και όχι μόνο επιδεικνύοντας έτσι επικοινωνιακή ευελιξία (Korpe, όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, 2014). Παράλληλα, παρατηρούνται οφέλη και σε πολιτιστικό επίπεδο για έναν δίγλωσσο μαθητή που εκτίθεται εντατικά στην τρίτη, ξένη γλώσσα, την αγγλική. Έχοντας ήδη γνωρίσει δυο πολιτισμούς με τα ήθη και τα έθιμά τους, τις συνήθειες, την κουλτούρα και τη νοοτροπία τους, αποκτά μια πολλαπλή άποψη της κοινωνίας, πράγμα που μπορεί να τον βοηθήσει να κατανοήσει γρηγορότερα και ευκολότερα και τον πολυσύνθετο

πλέον αγγλικό πολιτισμό. Δείχνει μεγαλύτερο σεβασμό σε άλλους ανθρώπους και πολιτισμούς από ότι το απομονωμένο, μονόγλωσσο άτομο που είναι πολιτιστικά εσωστρεφές (Clyne, 1997).

Παρόλα αυτά, η Cenoz (ό.π.) χαρακτηρίζει την απόκτηση μιας τρίτης γλώσσας ως ένα σύνθετο φαινόμενο που μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες και συνεπώς ίσως η διγλωσσία να μην συνδέεται πάντα θετικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, αλλά ενδέχεται να κινείται και στο άλλο άκρο, δηλαδή την παρεμπόδιση εκμάθησης της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικά, σημειώνεται αναγνωστική δυσκαμψία και φωνολογική δυσλειτουργία όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες του δίγλωσσου μαθητή. Επιπρόσθετα, το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο διαπιστώνεται ότι δυσχεραίνει την όλη εκμάθηση μιας νέας γλώσσας όπως η αγγλική. Μετανάστες μαθητές, προερχόμενοι από κατώτερες κοινωνικές και οικονομικές τάξεις αντιμετωπίζουν αυξημένες μαθησιακές δυσκολίες (Alexander, Entwisle & Dauber· Sbara & Pianta, όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, 2014). Επιπρόσθετα, διαταραγμένες σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (που βασίζονται σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία και προκατάληψη απέναντι στο μετανάστη), δημιουργούν στρεσογόνες συναισθηματικές καταστάσεις ιδιαίτερα στο δίγλωσσο μαθητή που δυσχεραίνουν περισσότερο το όλο αρνητικό κλίμα (Baker, όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, ό.π.). Τέλος, και από έρευνες που έχουν γίνει μέσα στη σχολική τάξη (Hodal, 2005· Mesaros, 2008) διαφαίνεται ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος οι συνθήκες μάθησης αλλά και η ελλιπής επιμόρφωση του διδάσκοντα να μετατρέψουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε μειονέκτημα (Μαλλιαρού, ό.π).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο και με τα υπάρχοντα αρνητικά δεδομένα που ταλανίζουν μαθησιακά έναν δίγλωσσο μαθητή, καθίσταται άκρως επιτακτική η αναφορά σε δράσεις και στοχευμένες πρακτικές ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την επίσημη πολιτεία. Ειδικότερα, γίνεται λόγος στον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο δίγλωσσος μαθητής προκειμένου να επέλθει βελτίωση της εκπαίδευσής του (Τάντση, 2015). Επιπρόσθετα, προτείνεται η χρήση κατάλληλων τεχνικών και στρατηγικών από τη μεριά του διδάσκοντα για απλούστευση της όλης διαδικασίας στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Οφείλει ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί αποτελεσματικά τα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας του δίγλωσσου μαθητή,

για να ενισχυθεί συναισθηματικά και να ωφεληθεί στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Τάντση, ό.π.). Ιδιαίτερα, η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως πρωταρχικής πρακτικής για την ενίσχυση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας κρίνεται επιβεβλημένη. Πρέπει να συνδέεται άρρηκτα με το επίπεδο ετοιμότητας του δίγλωσσου μαθητή, το μαθησιακό του στυλ και τις προτιμήσεις του. Με αυτό τον τρόπο η ευκαιρία που του δίνεται για σχολική ένταξη καθίσταται εκμεταλλεύσιμη (Κουτσελίνη, Tomlinson, όπ. αναφ στο Γρίβα & Στάμου, ό.π.).

Παράλληλα, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού οφείλει να επικεντρώνεται στο να προσαρμόζει τη στάση και συμπεριφορά του στις εξατομικευμένες ανάγκες του δίγλωσσου μαθητή, κάνοντας χρήση ευέλικτων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οργανώνοντας κατάλληλα την τάξη με δραστηριότητες και υλικοτεχνική υποδομή, ούτως ώστε να διαμορφωθεί ένα πολυδιάστατο μαθησιακό περιβάλλον που να ικανοποιεί το δίγλωσσο, πολύγλωσσο μαθητή (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Σύμφωνα με τον Cummins (1999), απαραίτητη προϋπόθεση για τον μετασχηματισμό της σχολικής εμπειρίας ενός τέτοιου ιδιαίτερου μαθητή από αποτυχία σε επιτυχία αποτελεί η δημιουργία ενός κλίματος αλλαγής. Αυτό περιλαμβάνει μια διαφορετική αντιμετώπιση και στάση του σχολείου όχι μόνο απέναντι στη γλώσσα, αλλά πρωτίστως απέναντι στις πολιτισμικές καταβολές του. Επιπρόσθετα, η Heacox (2002) επισημαίνει την αναγκαιότητα ύπαρξης μεθόδων και τεχνικών που να εξασφαλίζουν στο δίγλωσσο μαθητή την επίτευξη των μέγιστων δυνατοτήτων του. Μέσα από ενδιαφέρουσες εργασίες που αναδεικνύουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητές του, μέσα από ένα μαθησιακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό, η προώθηση της διαφορετικότητας και της δημιουργικότητάς του, η αναγνώριση των ικανοτήτων του μαθητή και ο σεβασμός προς τα έργα του θεωρούνται αναμενόμενα και επιτεύξιμα. Πώς λοιπόν να μη γίνεται αναφορά στην υιοθέτηση και αξιοποίηση διαφοροποιημένων τεχνικών και προσεγγίσεων, που περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις ευκαιρίες για ανάδειξη των μαθησιακών και επικοινωνιακών ικανοτήτων ενός τέτοιου ιδιαίτερου μαθητή, στοχεύοντας στην πλήρη κάλυψη των διαφορετικών αναγκών του (Χατζηδάκη, 2000);

### ***2.1.3. Πολυπολιτισμικότητα και Διαφοροποίηση : Πλεονεκτήματα και προκλήσεις***

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν σε προηγούμενη παράγραφο, αξιοσημείωτες καθίστανται οι θετικές και ευεργετικές επιδράσεις της διαφοροποιημένης



προσέγγισης σε ετερογενή μαθητικά περιβάλλοντα, με γλωσσοπολιτισμική ποικιλομορφία. Ενδεικτικά, γίνεται αναφορά σε τεχνικές οργάνωσης και παιδαγωγικής εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αποσκοπώντας στην παροχή στον διδασκόμενο των καλύτερων δυνατών μαθησιακών και εκπαιδευτικών ευκαιριών και εμπειριών (Mulroy & Eddinger, 2003). Επισημαίνεται η δημοκρατικότητα της όλης προσέγγισης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, το σημερινό ελληνικό δημόσιο σχολείο, που παρουσιάζεται πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό.

Ωστόσο, πέρα από τη θετική σχέση που παρατηρείται ανάμεσα στη διαφοροποιημένη προσέγγιση και την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τίθενται ερωτήματα που σχετίζονται με το εάν και κατά πόσο μια τέτοια τεχνική θα μπορούσε να αποβεί προς όφελος των διδασκόμενων ή εάν θα αποτελούσε τροχοπέδη για τον διδάσκοντα και τη μαθητική κοινότητα για αποτελεσματική αφομοίωση του νέου γλωσσικού αντικειμένου.

Οι αντιδράσεις που παρατηρούνται στην εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την υιοθέτηση της συγκεκριμένης τεχνικής σε πολυπολιτισμικά πλαίσια σχετίζονται άμεσα με δυσμενείς καταστάσεις που επιφέρει η εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών (Ζαφειριάδου & Κοσμά, 2015). Προκλήσεις έρχονται στο προσκήνιο, καθιστώντας αναποτελεσματική την εφαρμογή τέτοιων τεχνικών ειδικά μέσα σε ετερογενείς τυπικές τάξεις (Roy, Guay, Valois, 2012). Οι διδάσκοντες της γενικής εκπαίδευσης, των οποίων οι αντιλήψεις και το γνωστικό υπόβαθρο στοιχειοθετεί διδακτικές μεθόδους και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Wan, 2016) έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλα εμπόδια στην καθημερινότητα της τάξης τους.

Οι αιτίες του φαινομένου ποικίλουν και βασίζονται κυρίως σε παρερμηνεία της έννοιας της διαφοροποιημένης προσέγγισης, σε ελλιπές μορφωτικό κεφάλαιο, σε αίσθημα ανασφάλειας και αρνητικότητας, στην έλλειψη μονιμοποίησης μεγάλου ποσοστού εκπαιδευτικών, στην ανεπάρκεια υποστήριξης από την πολιτεία και τους θεσμούς, σε πολιτισμικά περιβάλλοντα με κοινωνικές και γεωγραφικές ιδιαιτερότητες (Ζαφειριάδου & Κοσμά, 2015).

Λεπτομερέστερα, σύγχυση και συνεπώς παρανοήσεις ως προς τη σημασία του όρου προκαλούνται από ελλιπή μόρφωση αναφορικά με την όλη προσέγγιση. Στο αντικείμενο της ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συχνά επικρατεί σύγχυση με την επιπεδοποίηση που παρατηρείται στη β/θμια εκπαίδευση (βάσει υπουργικής εγκυκλίου Γ2/4230/12-07-1996) και το διαχωρισμό των μαθητών σε αρχάριους και προχωρημένους. Τέτοιου είδους παρανοήσεις που εξισώσουν μια απλή οριζόντια αντιμετώπιση των μαθητών με τα ιδεώδη της διαφοροποιημένης προσέγγισης, επιφορτίζουν το ήδη υπάρχον αρνητικό κλίμα που επικρατεί για την μέθοδο. Επιπρόσθετες λαθεμένες ερμηνείες σχετίζονται με τη συχνότητα εφαρμογής της μεθόδου, που σε καμία περίπτωση δε συνεπάγεται αξιοποίηση τέτοιων τεχνικών για κάθε μαθητή σε καθημερινή βάση και για κάθε νέο γνωστικό/γλωσσικό αντικείμενο. Τουναντίον, ο διδάσκων έχοντας μελετήσει εκ των προτέρων διεξοδικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών ειδικά των αλλοεθνών, προβαίνει εύστοχα και σε συγκεκριμένες στιγμές σε διαφοροποίηση της πορείας του, βάσει πάντα αξιολογικών κριτηρίων.

Παράλληλα, το ελλιπές μορφωτικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών βασιζόμενο εκτός των άλλων και σε παγιωμένες γλωσσικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις της πρώιμης, πτυχιακής εκπαίδευσής τους, συνδράμει στη δημιουργία αισθήματος ανασφάλειας. Αυτή εκφράζεται ως αντίδραση και άρνηση στην αξιοποίηση καινοτόμων τεχνικών και στην αλλαγή νοοτροπίας σχετικά με μαθησιακές πρακτικές (Ζαφειριάδου & Κοσμά, 2015). Σύμφωνα όμως με τον Mezirow (1990), απαιτείται από τον διδάσκοντα να προβεί σε αναστοχασμό των πρακτικών που εφαρμόζει και της μάθησης που έχει αποκτήσει, με κριτική στάση και πνεύμα αλλαγής. Ωστόσο, η αντίσταση των διδασκόντων σε νεωτερισμούς βασίζεται σε κοινωνικές και πολιτισμικές εκφάνσεις της προσωπικότητάς τους, συγκυρίες και αίτια (πολιτικά, συνδικαλιστικά, κρατικά, θεσμικά) που αναχαιτίζουν την όποια διάθεση για κριτική σκέψη και αναπροσαρμογή μεθόδων και πρακτικών (Κόκκος, 2005).

Το γενικότερο αρνητικό κλίμα έρχεται να ενισχύσει το ασταθές εργασιακό περιβάλλον και η απουσία μονιμοποίησης πολλών διδασκόντων, εν προκειμένω της Αγγλικής γλώσσας. Αναπληρωτές καθηγητές ειδικοτήτων ξένων γλωσσών με συμβάσεις με ημερομηνία λήξης και συνεχείς μετακινήσεις σε δημοτικά σχολεία της α/θμιας, για κάλυψη αναγκών συμπλήρωσης ωραρίου, αποτυπώνουν περίτρανα μια δυσμενή κατάσταση, που εμποδίζει τη δημιουργία κινήτρων για υιοθέτηση

καινοτόμων διαφοροποιημένων προσεγγίσεων (Ζαφειριάδου & Κοσμά, 2015). Το αίσθημα της εργασιακής ανασφάλειας δεν αφήνει περιθώρια για σκέψεις και πρωτοβουλίες, για καινοτομίες και νεωτερισμούς.

Ανάμεσα στα αίτια που συνδιαμορφώνουν το όλο κλίμα απροθυμίας των εκπαιδευτικών για υιοθέτηση διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στις τάξεις τους συγκαταλέγεται και η μειωμένη αναγνώριση και επιβράβευση από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη καινοτόμων διαφοροποιημένων προσπαθειών που τυχόν να επιδεικνύονται από ευσυνείδητους εκπαιδευτικούς. Η σχετική έλλειψη υποστηρικτικού κλίματος από τη διοίκηση και τους φορείς εξουσίας καταδεικνύει το ενδιαφέρον τους πρωτίστως για απλή διεκπεραίωση των καθηκόντων των διδασκόντων (Ζαφειριάδου & Κοσμά, 2015).

Στο άνωθεν ελλιπές υποστηρικτικό κλίμα έρχεται να προστεθεί η ανεπαρκής ή αποσπασματική επιμόρφωση εξειδίκευσης των διδασκόντων πάνω στη διαφοροποιημένη προσέγγιση, στα πλαίσια της πολιτισμικής ετερογένειας της σχολικής τάξης. Οι ελλείψεις ενέργειες του ΙΕΠ για αναβάθμιση του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς και του υποστηρικτικού υλικού των σχολικών εγχειριδίων δυσχεραίνουν τις όποιες προσπάθειες για υιοθέτηση παιδαγωγικών διαφοροποίησης (Βαλιαντή – Κουτσελίνη, 2008).

Οι Ζαφειριάδου & Κοσμά αξιοποιούν από προσωπική εμπειρία την αξιοπρόσεχτη περιοχή της Θράκης ως χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτισμικής ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφεται γλωσσική, θρησκευτική και εθνική ανομοιογένεια στους μαθητικούς πληθυσμούς της ιδιαίτερης αυτής περιοχής, δημιουργώντας ένα ιδιότυπο καθεστώς, δυσχεραίνοντας επομένως την παιδαγωγική αποστολή των διδασκόντων και δη των ειδικοτήτων ξένων γλωσσών. Στα Μειονοτικά σχολεία, με παλινοστούντες – πρόσφυγες και οικονομικούς μετανάστες, οι προκλήσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν, όσον αφορά στην εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών, επιβάλλουν εκπαίδευση/εξειδίκευση στην πολυπολιτισμική επικοινωνία. Απαιτείται πρωτίστως από τους διδάσκοντες σεβασμός και απόκτηση δεξιοτήτων για την άρτια αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ανομοιογένειας της τάξης τους, (Ζαφειριάδου, 2015), προκειμένου να μεταλαμπαδεύσουν τις αξίες αυτές στους διδασκόμενους.

Συναφείς και αλληλένδετοι με τα προαναφερθέντα αίτια αποδεικνύονται και κάποιοι παράγοντες, εσωτερικοί και εξωτερικοί, που δυσχεραίνουν το έργο των διδασκόντων και προκαλούν αυτή την αρνητικότητα και την αντίδραση για υιοθέτηση διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Λεπτομερέστερα, αναφορικά με τους εσωτερικούς ή ατομικούς παράγοντες, βρίσκονται στο επίκεντρο φόβοι και ανασφάλειες για έλλειψη γνώσεων και ανεπάρκεια ικανοτήτων, απουσία διαθέσιμου χρόνου για προσωπική ενασχόληση με διαφοροποιημένες τεχνικές, λόγω φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών ή ίσως και εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων μιας τέτοιας παιδαγωγικής θεώρησης (Nicolae, 2013·Tobin & Tippett, 2013). Η διαχείριση της τάξης υπό το πρίσμα μιας τέτοιας προσέγγισης φαντάζει για τους διδάσκοντες γρίφος δυσεπίλυτος. Αναπόφευκτα, τίθεται ζήτημα ψυχολογικής και συναισθηματικής αποστροφής και απροθυμίας των διδασκόντων, καθώς αναρωτιούνται εάν και κατά πόσο νιώθουν γνωστικά επαρκείς για την εφαρμογή της όλης προσέγγισης (Dixon, Yssel, McConnell & Hardin, 2014).

Τους ατομικούς παράγοντες έρχονται να ενισχύσουν οι εξωτερικοί, αρκετοί από τους οποίους ίσως προαναφέρθηκαν στα αίτια. Ενδεικτικά, γίνεται αναφορά σε νομοθετικά πλαίσια και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, σε στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει η Διεύθυνση του σχολείου και γενικότερα στο κλίμα και στη δυναμική του εκπαιδευτικού οργανισμού, που ίσως δρουν αποτρεπτικά στη λήψη καινοτόμων διαφοροποιημένων πρωτοβουλιών. Παράλληλα, η ανομοιογένεια των μαθητικών πληθυσμών όχι μόνο δεν παροτρύνει τους εν ενεργεία διδάσκοντες για καινοτόμες δράσεις, αλλά τους αποθαρρύνει, επηρεάζοντας αρνητικά τις παιδαγωγικές επιλογές τους (De Neve et al., 2015· Smit & Humpert, 2012). Στους εξωτερικούς παράγοντες έρχονται να προστεθούν εμπόδια και αντιρρήσεις που προβάλλουν γονείς των μαθητών και συνάδελφοι πολλές φορές, οι οποίοι δεν μπορούν να αντιληφθούν για ποιο λόγο δεν εμπλέκονται όλοι οι μαθητές σε ίδιες και ίσες δραστηριότητες εκμάθησης του νέου γνωστικού/γλωσσικού αντικειμένου. Ορισμένοι από αυτούς αξιολογούν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης πρακτικής ως άδικη, προσκομίζοντας οφέλη και πλεονεκτήματα μόνο σε επιλεγμένες ομάδες μαθητών. Τέτοιου είδους ιδεοληψίες και αβάσιμες προκαταλήψεις αποθαρρύνουν ακόμη περισσότερο τους εκπαιδευτικούς της ξένης γλώσσας στην λήψη καινοτόμων διαφοροποιημένων πρωτοβουλιών.

## 2.2. Το αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας μέσα από τη Διαφοροποιημένη Προσέγγιση

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην παρατήρηση από μέρους του εκπαιδευτικού των διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων των διδασκόμενων και στην αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών, με στόχο τον προληπτικό σχεδιασμό του μαθήματος. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρεται κυρίως σε μαθήματα περιεχομένου, όπου η γλώσσα είναι το μέσον για την απόκτηση της πληροφορίας και όχι το μαθησιακό αντικείμενο αυτό καθαυτό, η αξιοποίησή της στην εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας καθίσταται πιθανή και εν δυνάμει εφαρμόσιμη (Baecher, 2011).

Προς την κατεύθυνση λοιπόν της επιτυχημένης εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας συνδράμει και η αρχή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαφοροποιήσει το έργο του ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν. Απαιτείται πρωτίστως διερεύνηση κάποιων από τα χαρακτηριστικά του διδασκόμενου, όπως ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, ανάγκες και μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2010), ιδιαίτερα σε ανομοιογενή, ετερογενή μαθητικά τμήματα και ταυτόχρονη παροχή ποικίλων επιλογών για απόκτηση πληροφοριών.

Λεπτομερέστερα, η ισχυροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του διδασκόμενου καθώς και η παροχή δυνατοτήτων για αυτενέργεια και μαθησιακή αυτονομία στην εξερεύνηση ατομικών μαθησιακών στρατηγικών και στη συνειδητοποίηση της ιδιαιτερότητάς του στην προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της ξένης γλώσσας εντάσσονται στο πλαίσιο της διαφοροποίησης (Σφυρόερα, 2004). Επιπρόσθετα, η όλη φιλοσοφία του εγχειρήματος βασίζεται στον συσχετισμό του γλωσσικού υλικού με την πραγματική ζωή και την καθημερινότητα, καθιστώντας έτσι την ξένη γλώσσα εύκολη και ευχάριστη στην εκμάθηση και στη χρήση της, αποθηκεύοντας γλωσσικές δομές στην μακρόχρονη μνήμη του διδασκόμενου για πολύ καιρό (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Τόμος Β, 2011).

Μία επιπρόσθετη βάση στη φιλοσοφία του όλου εγχειρήματος εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο αντικείμενο της Αγγλικής αποτελεί η προβληματοποίηση καταστάσεων, προκειμένου να προκύψει η ανάπτυξη κριτικής

στάσης και δημιουργικής σκέψης από πλευράς του διδασκόμενου. Η μάθηση επιτυγχάνεται με την αντιμετώπιση ανθρώπινων περιπτώσεων ως προβλήματα που επιζητούν λύση και η γνώση της γλώσσας εξασφαλίζεται με τη δυναμική ανταπόκριση του μαθητή σε τέτοια περιβάλλοντα, γεγονός που του παρέχει κίνητρο και περαιτέρω ενασχόληση και γλωσσική εμπάθυνση. Η εμπλοκή του μαθητή σε διαδικασίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων οφείλει να αποτελεί συγχρόνως μέλημα και προτεραιότητα της εκπαίδευσης και των πολιτικών που εφαρμόζονται (Παπαδόπουλος, 2010).

Ποικίλουν τα οφέλη στο γνωστικό υπόβαθρο του διδασκόμενου από την υλοποίηση της διαφοροποίησης στο αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας. Λεπτομερέστερα, επιτυγχάνεται η ενεργή εμπλοκή του στην εκμάθηση, αφομοίωση και επεξεργασία του γλωσσικού εργαλείου, εξουδετερώνοντας την παθητικότητα σαν στάση και συμπεριφορά απέναντι στην μάθηση. Ο εξωτερικός εξαναγκασμός δεν κατέχει καμία θέση σε ένα τέτοιο διαφοροποιημένο περιβάλλον. Τουναντίον, ο προσωπικός ενθουσιασμός και η ατομική θέληση για κατανόηση της νέας γλωσσικής πληροφορίας και εμπλοκή σε ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας του γλωσσικού εργαλείου επιταχύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, με ταχύτερα και θετικότερα αποτελέσματα, σε ένα περιβάλλον πρωτίστως μαθητοκεντρικό (Woolland, 1999) .

Επιπρόσθετα, η ενεργοποίηση της ήδη αποκτημένης και προϋπάρχουσας γνώσης (activation of prior knowledge) επιταχύνει την κατάκτηση της νέας ομαλά και ευχάριστα. Η γεφύρωση του υπάρχοντος γνωστικού υπόβαθρου με νέες δομές επιτυγχάνεται με τη σκαλωσιά ανάπτυξης (scaffolding), με νοητικές λειτουργίες επεξεργασίας των πολλαπλών γνωστικών και γλωσσικών ερεθισμάτων που λαμβάνει ο μαθητής. Στην ουσία επέρχεται αντικατάσταση των νοητικών δομών όχι με το «αντικειμενικά σωστό», αλλά με το «βιώσιμο» ως ένδειξη τροποποίησής τους, (Von Glaserferld, όπ.ανάφ. στο Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017, σελ. 37). Αναντίρρητα, πρόκειται για μια οικοδόμηση νέων γνωστικών και γλωσσικών θεμελίων, για μία καθαρά βιωματική προσέγγιση και εμπειρία, στοχεύοντας στη δημιουργία αέναης αλληλεπίδρασης του διδασκόμενου με τον κόσμο γύρω του, προσφέροντας του με τον τρόπο αυτό μια νέα οπτική στον τρόπο που τον αντιλαμβάνεται, (Κουτσελίνη, 2001). Η ομαλή και ευχάριστη κατάκτηση της νέας αυτής γνώσης στο αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας προλειαίνει ψυχολογικά το έδαφος στο μαθητή για την

ενασχόλησή του στη συνέχεια με παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ανεμπόδιστα και χωρίς άγχος.

Η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης προσέγγισης, γίνεται αντιληπτή όχι μόνο μέσα από την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών του μαθητή, αλλά πρωτίστως μέσω της ανταλλαγής αντιλήψεων, πεποιθήσεων και στάσεων. Συμπερασματικά, η κριτική στάση, η δημιουργική σκέψη, η πρωτοβουλία και η αυτονόμηση στη μάθηση, δείγματα μαθησιακής και ομαδικής υπευθυνότητας, καθιστούν το εγχείρημα άκρως βιωματικό και συνεπώς ενδιαφέρον.

### **2.3 Το αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας σε σύγχρονα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια**

Εάν επιχειρηθεί προσπάθεια για σύνδεση της Αγγλικής γλώσσας με τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας, αυτή βρίσκει ερείσματα στην κοινή αποδοχή της γλώσσας ως παγκόσμια γλώσσα ή Lingua Franca (Jenkins, 2007· Seidlhofer, 2011). Δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι ομιλητές πλεονεκτούν αριθμητικά (80%) στην επικοινωνία μεταξύ τους με βάση την Αγγλική έναντι των ντόπιων/μονόγλωσσων ομιλητών της, οι οποίοι μειονεκτούν αριθμητικά (20%) (Grandol, 2006). Συνεπώς, η εκμάθηση μιας τέτοιας γλώσσας, με τέτοια δυναμική και παγκόσμιο κύρος, αποτελεί προσέγγιση αμιγώς γλωσσική και πολιτισμική.

Λεπτομερέστερα, πέρα από την αξιοποίηση και ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων (receptive-productive skills), που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το γλωσσικό αντικείμενο, οι διδασκόμενοι λαμβάνουν διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποκτώντας γνώση των ποικίλων άλλων πολιτισμών και κοινωνιών και *«μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις ανάμεσα στο δικό τους και τους άλλους πολιτισμούς, να διαμεσολαβήσουν και να εξηγήσουν τις διαφορές και τελικά να τις αποδεχτούν αποδεχόμενοι την κοινή ανθρωπιστική αξία που κρύβει αυτό»* (Byram & Fleming, 1998, σ. 8). Η εκμάθηση του γλωσσικού αυτού αντικειμένου αναμφίβολα αποσκοπεί στην επικοινωνία με πολιτισμικό χαρακτήρα. Πεποιθήσεις, νοοτροπίες, στάσεις ζωής ποικίλων και διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμών συνενώνονται για να προκύψει μια νέα μορφή συνείδησης, η διαπολιτισμική (Alptekin, 1996· Phillipson, 1993·Rogers, 1990). Δεν γίνεται πλέον αναφορά σε απλή γλωσσική

επικοινωνία για μετάδοση μιας πληροφορίας, αλλά η ξένη γλώσσα αποτελεί το εργαλείο για διάλογο και επαφή ανάμεσα σε πολιτισμούς (Byram & Morgan, 1994).

Κατά συνέπεια, υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, ή τουλάχιστον όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο, διαφοροποιημένες πρακτικές και μέθοδοι, που βασίζονται στη διερευνητική και βιωματική μάθηση, την ομαδοσυνεργατική μαθησιακή εμπειρία, την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συναίσθησης, τη χρήση καινοτόμων ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών για ατομική και συλλογική έκφραση και δημιουργία. Οι νέες τεχνολογίες έρχονται σταδιακά όχι να αντικαταστήσουν αλλά να συμπληρώσουν το σχολικό εγχειρίδιο, που δεν αποτελεί πλέον τη μοναδική πηγή πληροφόρησης (Μαριάνθη Κοταδάκη, 2019).

Αναφορικά με τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, στο σύγχρονο δημόσιο δημοτικό σχολείο, η πολιτική εκμάθησης της ξένης γλώσσας δεν εξυπηρετεί μόνο λειτουργικά επικοινωνιακούς σκοπούς μετάδοσης γνώσεων για τη γλώσσα. Όπως προαναφέρθηκε, απώτεροι στόχοι είναι αφενός η συνειδητοποίηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερογένειας της Ευρώπης, αναπόσπαστο κομμάτι της οποίας αποτελεί και η χώρα μας και αφετέρου η συνένωση όλων των ποικίλων πολιτισμών, όραμα και της ίδιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης «*Ενωμένη στην πολυμορφία*» (Συνθήκη της Λισαβόνας, 2009).

#### **2.4. Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις : πρωθύστερες έρευνες**

Ερευνητές όπως οι Green et al. (2010), Lee et al. (2016) και Tomlinson (2015), συναινούν ως προς το γεγονός ότι παράγοντες όπως το έθνος, η φυλή, η κουλτούρα και η γλώσσα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν γίνεται αναφορά στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες στο αντικείμενο της Αγγλικής γλώσσας. Εκπαιδευτικοί ηγέτες (σύμφωνα με την έρευνά τους) αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επιλογή των καλύτερων διαφοροποιημένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για δίγλωσσους, διδασκόμενους την Αγγλική γλώσσα, εξαιτίας του διαφοροποιημένου πολιτισμικού τους υπόβαθρου (π.χ. διαφορές όσον αφορά στη μητρική γλώσσα, τον πολιτισμό, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, την πρωθύστερη μόρφωση, ή την έλλειψη αυτής, καθώς και την γονική υποστήριξη) (Green et al., 2010)



Αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης στη σχολική τάξη και δη την ετερογενή, καθιστώντας τη σχέση της με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ενίοτε προβληματική, οι εγχώριες αλλά και διεθνείς έρευνες φέρνουν στο φως ποικίλα δεδομένα. Ενδεικτικά, σε έρευνα των Σουγάρη-Μαυρουδή (2017), παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη προσέγγιση, το ελληνικό δημόσιο σχολείο εμφανίζεται κατά βάση δασκαλοκεντρικό, όπου συστηματική χρήση τέτοιων πρακτικών δεν έχει επιτευχθεί. Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για εξασφάλιση και διατήρηση πρωτίστως της πειθαρχίας μέσα στην τάξη και η αποφυγή σχεδιασμού στρατηγικών-μεθόδων που απαιτούν χρόνο, πόρους και αυξημένα επίπεδα προετοιμασίας, δυσχεραίνουν την αξιοποίηση διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, όσο και αν χαίρουν υψηλής εκτίμησης. Η ελάχιστη εκπαίδευση-επιμόρφωση των διδασκόντων σε θέματα διαφοροποίησης, είτε κατά της διάρκειας της θητείας τους, είτε εκ των προτέρων, συμβάλλει αρνητικά στην όλη διαδικασία (Ξάνθου, 2015). Σύμφωνα με έρευνα του Gardner (2008), ορισμένοι εκπαιδευτικοί αποδέχονται μόνο επιφανειακά την αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού, χωρίς ξεκάθαρη κατανόηση της λογικής της όλης προσέγγισης. Στις δυσκολίες για επιτυχή διαφοροποιημένη προσέγγιση συγκαταλέγονται ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η έλλειψη χρόνου για αποτελεσματική προετοιμασία μαθήματος και η απουσία εξειδικευμένης γνώσης πάνω στη διαφοροποίηση που συμβάλλουν στο να αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια κάπως συντηρητικά, επικεντρωμένοι κυρίως στη διαφοροποίηση γραπτών εργασιών (Berbaum, 2009·Naukkarinen, 2005·Mikola, 2011).) Καταγράφονται διεθνώς ερευνητικά δεδομένα όπου οι διδάσκοντες δεν ενδιαφέρονται για μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς και συνεπώς μπορεί να σημειωθούν ακαδημαϊκές αποτυχίες, ενώ ταυτόχρονα χαμηλώνουν τον πήχη των προσδοκιών τους όσον αφορά μαθητές από εθνικές μειονότητες, μέσα σε ένα γενικότερο πνεύμα προκατάληψης απέναντί τους. (Cone, 2003·Delpit, 2003).

Ωστόσο, σημειώνονται ερευνητικά περιπτώσεις όπου η εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων σχετίζεται θετικά με την πολυπολιτισμικότητα της τάξης, επιφέροντας ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ενδεικτικά, οι Beecher and Sweeny (2008), σε 8χρονη έρευνα που διεξήγαγαν σε δημοτικό σχολείο με μαθητές από ποικίλα γλωσσολογικά και κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα και με περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες, αφού εισήγαγαν ποικιλία εκπαιδευτικών υλικών και μεθόδων που προωθούν την κριτική σκέψη και προκαλούν τους μαθητές σε έρευνα συγκεκριμένων θεμάτων και

αυτενέργεια, παρατήρησαν τόσο βελτίωση μαθητικών επιδόσεων, όσο και μείωση του χάσματος επίδοσης ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές ομάδες.

Ακολούθως, ερευνητές επιδεικνύουν ευρήματα μελετών που σχετίζονται με αποτελεσματικές στρατηγικές στην εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Ενδεικτικά, σύμφωνα με Ολλανδική έρευνα των Tartwijk, Brok, Veldman και Wubbels (2009), επικροτείται η χρήση μεθόδων επικέντρωσης των διδασκόμενων σε κανόνες και σε ενθάρρυνση και ενδυνάμωση των θετικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη του μαθητικού δυναμικού της τάξης, χωρίς καμία εξαίρεση. Επιπρόσθετα, σε έρευνα του Bishop (2010), απαριθμούνται παράγοντες που συντελούν σε αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης μέσα σε ετερογενή μαθητικά πλαίσια, με κυρίαρχη αναφορά στην εξάλειψη προκαταλήψεων και ρατσιστικών ιδεοληψιών, καθώς και σε αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της διαφορετικότητας των διδασκόμενων. Μέσα στα πλαίσια κλίματος συνεργασίας και φροντίδας προς τους μαθητές, με παράλληλη υιοθέτηση ποικιλόμορφων διδακτικών τεχνικών και μεθόδων, δύναται να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αξιοποίηση μιας παιδαγωγικής φιλοσοφίας απαλλαγμένης από στερεότυπα. Σε έρευνα του Haward (2001), επισημαίνεται τόσο η σπουδαιότητα των κοινωνικών, ψυχολογικών και συναισθηματικών ιδιαιτεροτήτων και αναγκών των μαθητών, όσο η προσπάθεια ενίσχυσης του γνωστικού τους επιπέδου, στοιχεία στα οποία οφείλουν να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί. Ακολούθως, σε μεταγενέστερη μελέτη του, Haward (2003), επισημαίνεται η σπουδαιότητα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των διδασκόντων, ως σημαντικός παράγοντας στη μαθησιακή εξέλιξή τους. Αυτή η παράμετρος θα συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών πρακτικών που θα εφαρμοστούν, καθώς και στην αποτελεσματικότητά τους.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Διαφοροποιημένες στρατηγικές/πρακτικές σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

### 3.1. Προσεγγίσεις διδασκαλίας και αξιολόγησης σε διαφοροποιημένα πλαίσια

Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), ακολούθως αποσαφηνίζονται βασικές κατευθυντήριες οδηγίες που βοηθούν το διδάσκοντα στην αξιοποίηση διαφοροποιημένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

1. Αποσαφήνιση βασικών εννοιών και γενικεύσεων που θα εξασφαλίζει ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές κατανοούν απόλυτα και έτσι θεμελιώνουν τη μελλοντική τους μάθηση. Ενθαρρύνεται η επεξήγηση οδηγιών και καθοδηγητικού πλαισίου, η οποία και θα εξασφαλίζει καθολική κατανόηση.
2. Χρήση της αξιολόγησης ως ένα διδακτικό εργαλείο. Αξιοποίηση της αξιολόγησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας του μαθήματος, που θα βοηθήσει να τεθούν και να απαντηθούν ερωτήματα αναφορικά με τις ανάγκες των μαθητών και τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα (ακολουθεί ανάλυση των σταδίων της αξιολόγησης\*)
3. Έμφαση και επικέντρωση στην κριτική και δημιουργική σκέψη ως απώτερος στόχος στο σχεδιασμό του μαθήματος. Οι δραστηριότητες προς τους διδασκόμενους προϋποθέτουν την εξασφάλιση κατανόησης και νοηματοδότησης στην όλη εργασία. Η καθοδήγηση μπορεί να περιλαμβάνει υποστήριξη, επιπρόσθετα κίνητρα, ποικίλα καθήκοντα και εξοπλισμό για τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών μέσα στην ίδια τάξη.
4. Βασική προϋπόθεση η εμπλοκή όλων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στο σχεδιασμό μαθημάτων που εμπλέκουν και κινητοποιούν μια ποικιλόμορφη τάξη με ετερογενή στοιχεία. Προτείνεται ποικιλομορφία καθηκόντων και εργασιών που να καλύπτει όλο το φάσμα των μαθητών. Με άλλα λόγια, σε καμία περίπτωση το μάθημα δεν πρέπει να βασίζεται μόνο πάνω σε ασκησιολόγιο για εξάσκηση του μαθητή, ή πάνω σε μία και μοναδική δραστηριότητα.
5. Εξασφάλιση ισορροπίας ανάμεσα σε εργασίες που έχουν ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό και σε εκείνες που έχουν επιλεγεί από τους μαθητές. Αναμφίβολα, ανεξάρτητα από τις δραστηριότητες και τα καθήκοντα μέσα στη διαφοροποιημένη τάξη, θεωρείται δεδομένη η αγαστή συνεργασία διδασκόντων και διδασκομένων, προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η ισορροπία, (Tomlinson, 1999b, 2001b, 2003). Μια τέτοια συνθήκη είναι η ιδεατή στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Βασισμένη σε

πληροφόρηση πρωθύστερη της αξιολόγησης, η εν λόγω ισορροπία θα ποικίλλει και θα διαφοροποιείται από τάξη σε τάξη και από μάθημα σε μάθημα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξασφαλίσει πως οι μαθητές έχουν επιλογές στη μάθησή τους.

Καινοτομία και στο πεδίο της γλωσσικής αξιολόγησης : ξεπερνώντας τεχνικές αξιολόγησης παρωχημένες και αντιπαιδαγωγικές, βασισμένες σε περιβάλλον επικεντρωμένο σε πρακτικές εξετάσεων, μια νέα μορφή έρχεται στο προσκήνιο. Λεπτομερέστερα, γίνεται αναφορά στην λεγόμενη «εναλλακτική αξιολόγηση» (*alternative assessment*), που συχνά μπορεί να εξισώνεται με όρους όπως «αυθεντική αξιολόγηση» (*authentic assessment*), «συνεχής αξιολόγηση» (*continuous assessment*), «άτυπη αξιολόγηση» (*informal assessment*), «περιγραφική αξιολόγηση» (*descriptive assessment*), «δυναμική αξιολόγηση» (*dynamic assessment*), «συμπληρωματική αξιολόγηση» (*complementary assessment*). Πρόκειται στην ουσία για μια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης, που είναι αέναη, αδιάλειπτη και συνεχής, όπου βάσει καθορισμένων κριτηρίων συλλέγονται δεδομένα αναφορικά με την αξιοποίηση του γλωσσικού εργαλείου από τον διδασκόμενο, τόσο μέσα στο περιβάλλον της τάξης, όσο και έξω από αυτό. Με στόχο τη συστηματική πρόοδο των μαθητών, δεν υποκαθιστά άλλες εξίσου αποτελεσματικές μορφές, αλλά λειτουργώντας παράλληλα με αυτές τις ενισχύει, βελτιώνοντάς τες. Παρατηρείται ερευνητικά και διεθνώς ποικιλία στην απόδοση του ορισμού της συγκεκριμένης τεχνικής, (Bachman, 2000· Fox, 2008· Hamayan, 1995· Huerta-Macias, 1995· Kohonen, 1997· Smith, 1999).

Αναφορικά με τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, απαιτείται να γίνει διάκριση ανάμεσα σε μεθόδους που εφαρμόζονται αποτελεσματικά και εργαλεία συλλογής των αξιολογικών δεδομένων. Πρωτεύοντως, στις προτεινόμενες πρακτικές συγκαταλέγονται ο ατομικός φάκελος (*portfolio*), ο Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών (*European Language Portfolio*) για το αντικείμενο της ξένης γλώσσας, που σύμφωνα με τους Westhoff (1999), Lenz και Schneider (2002) και ως προτεινόμενη δραστηριότητα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, στοχεύει στην αποτύπωση των γλωσσικών και πολιτισμικών βιωμάτων των μαθητών κατά τη διάρκεια της όλης μαθησιακής διαδικασίας, η χρήση ημερολογίου (*diary/journal/log*), τα συνθετικά σχέδια εργασιών (*projects*), η αυτό/έτερο αξιολόγηση (*self/peer assessment*), η ενδελεχής παρατήρηση (*observation*), η αντιπαράθεση απόψεων (*debate*), η εξιστόρηση παραμυθιών (*story telling*) σε συνδυασμό με δραματοποίηση (*dramatization*) και παιχνίδια (*games*), οι ενημερωτικές διασκέψεις (*conferences*),

(Brown, 1998· Cohen, 1994· Genesee & Upshur, 1996·Hamayan, 1995· Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003·Newman & Smolen, 1993·O'Malley & Valdez Pierce, 1996· Short, 1993).

Δευτερευόντως, ανάμεσα στα κατάλληλα εργαλεία για την αποτελεσματική συλλογή των αξιολογικών δεδομένων, οι Herman et al. (1992), Short (1993) και Hamayan (1995) συγκαταλέγουν τα ακόλουθα : περιγραφικές κλίμακες (checklists) ερωτηματολόγια (questionnaires), κλίμακες διαβάθμισης (rating scales), ποιοτική περιγραφή μαθητών (learner profiles), υποκειμενικές καταγραφές (anecdotal records), ποιοτικές κάρτες ελέγχου (progress cards), πλέγματα αξιολόγησης (grids). Η χρήση των προαναφερθέντων εργαλείων επιτρέπει την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών, όπως άλλωστε αρμόζει βάσει ηλικιακών κριτηρίων στους μικρούς μαθητές της Α/θμιας Εκπαίδευσης, προσδίδοντας έτσι πληθώρα πληροφοριών για τη μαθησιακή του επίδοση και πρόοδο.

Η εναλλακτική αυτή μορφή αξιολόγησης μπορεί κάλλιστα να αξιοποιηθεί μέσα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον μιας ετερογενούς τάξης του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της διασφαλίζεται μέσα από το στενό σύνδεσμο ανάμεσα στη μαθησιακή διαδικασία και τη διδακτική πρακτική, την αξιοποίηση ποικίλων αξιολογικών μεθόδων, αλλά κυρίως την απουσία συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών, με παράλληλη εξάλειψη γλωσσικών και πολιτισμικών προκαταλήψεων και ρατσιστικών ιδεωδών, (Huerta-Macias, 1995).

(\* ανάλυση σταδίων αξιολόγησης)

Σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης προσέγγισης, η αξιολόγηση λοιπόν προτείνεται να είναι *συνεχής (continuous assessment)* (εναλλακτική όπως προαναφέρθηκε), πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από κάθε ενότητα, (Tomlinson, 2007). Η αξιολόγηση εκ των προτέρων βοηθά τον εκπαιδευτικό να συλλέξει σημαντικές πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το στυλ μάθησης που τους εκφράζει. Προκαταρκτικά τεστ, ή ερωτηματολόγια πολλαπλής νοημοσύνης μπορούν να αποδειχθούν πολύτιμα εργαλεία αξιολόγησης στη δημιουργία ενός μαθησιακού προφίλ, (Campbell, 2008·Campbell et al., 2004). Συνεπώς η ύλη προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι από την αρχή του μαθήματος. Σε ποικίλα ερευνητικά προγράμματα, η διαφοροποίηση ως παιδαγωγική βασίζεται στην αυτόβουλη και ελεύθερη επιλογή

μαθησιακού υλικού και στο τέλος του προγράμματος, η αξιολόγηση μέσω συνεντεύξεων και κριτικής πάνω σε ατομικούς φακέλους εργασιών (portfolios), καταδεικνύει βελτίωση μαθητικών επιδόσεων και κινητοποίηση για συμμετοχή στην όλη μαθησιακή διαδικασία. Η συνεχόμενη ή σχηματική αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνεχίσει να προσαρμόζει την ύλη στις ικανότητες των μαθητών και να αναπροσαρμόζει το περιεχόμενο ή τη διαδικασία της μάθησης, εφόσον χρειαστεί. Επαναληπτική διδασκαλία προβληματικών περιοχών της ύλης που οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης (Tomlinson, 1999b), συζητήσεις μέσα στην τάξη, εξατομικευμένη μάθηση, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, projects, portfolios, αποδεικνύονται χρήσιμα για αναστοχασμό και αξιοποίηση των μεταγνωστικών ικανοτήτων, (Rock et al., 2008·Tieso, 2003·Tomlinson, 1999b, 2001a, 2001b, 2003). Ενώ οι πρώτες δύο μορφές αξιολόγησης διασφαλίζουν ενεργή προσαρμογή του μαθητή, η τελική-συνολική-αθροιστική αξιολόγηση αποδεικνύεται χρήσιμη για το διδασκόμενο, εφόσον καταδεικνύει το πλήθος των πληροφοριών που έχουν εμπεδωθεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε αυτού του τύπου την αξιολόγηση συλλέγονται επίσης στοιχεία που σχετίζονται με τη μαθησιακή ανάπτυξη του διδασκόμενου και συνεπώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην αλλαγή του καθοδηγητικού του σχεδιασμού για την κάθε επόμενη ενότητα, (Earl, 2003). Συμπερασματικά, η τελική/συνολική αξιολόγηση δεν αποτελεί από μόνη της τεχνική της διαφοροποιημένης προσέγγισης, αλλά σε συνδυασμό με άλλες αξιολογικές μεθόδους επιφέρει επάρκεια ως εργαλείο, (McTighe & O' Connor, 2005). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκπαιδεύονται και να επιμορφώνονται σε τεχνικές συνεχούς και αδιάλειπτης αξιολογικής διαδικασίας, προκειμένου να καθορίσουν το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών τους και να προσαρμόσουν αντιστοίχως την ύλη του μαθήματός τους (Lewis and Batts, 2005).

*Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα* στην ομαδοποίηση των μαθητών, στην αξιοποίηση του χώρου και του χρόνου αποτελεί ένα άλλο σημαντικό εργαλείο ως εφαρμόσιμη πρακτική στην διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Προτείνεται ποικιλία στρατηγικών διαχείρισης της σχολικής αίθουσας, όπως σχηματισμός ετερογενών ομάδων, ή ομάδων με κοινά ενδιαφέροντα, προκειμένου να καλυφθούν οι ποικίλες μαθησιακές ανάγκες. Ένας συνδυασμός από διδασκαλία σε μεγάλες και μικρές ομάδες, δραστηριότητες μαθησιακής αυτονομίας και σχηματισμός ομάδων συνεργασίας θα μπορούσε να αποβεί αποτελεσματικός στην εκμάθηση των

διδασκομένων, βάσει των προτιμήσεών τους, ασφαλώς, (Heacox, 2002·Tomlinson, 2001b). Ο σχηματισμός μικρών ομάδων βοηθά χαρακτηριστικά μαθητές που αισθάνονται πιο άνετα να εργάζονται με τους συνομήλικούς τους και όχι ατομικά, (Dunn & Honigsfeld, 2009). Ακολούθως, τέτοιες ομάδες αποδεικνύονται ιδιαίτερες χρήσιμες για αδύναμους μαθητές που κοπιάζουν να ανταποκριθούν, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί πιο εύκολα να παρέμβει από ότι σε ένα περιβάλλον τάξης που λαμβάνονται οι μαθητές ως ενιαίο σύνολο, χωρίς διαφοροποιήσεις (Kamps et al., 2008). Επιπρόσθετα, οι μαθητές και ειδικά οι αδύναμοι βελτιώνουν τις δεξιότητές τους παρατηρώντας πώς οι συμμαθητές τους κάνουν χρήση των διάφορων στρατηγικών και μεθόδων, (Hoffman, 2002).

Μέσα στην τάξη δεν σχηματίζονται στατικές και αμετακίνητες ομάδες μαθητών. Τουναντίον, η *ευελιξία στην ομαδοποίηση* αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης προσέγγισης, εφόσον μαθητές δυνατοί σε συγκεκριμένες περιοχές του γνωστικού αντικειμένου μπορούν να συνεργάζονται με συμμαθητές τους ικανούς σε διαφορετικά γνωστικά πεδία. Συνεπώς, ο καθένας επωφελείται από τα μέλη της ομάδας του, (Tomlinson, 2001b). Η ευέλικτη ομαδοποίηση αποδεικνύεται ιδιαίτερας σημαντική καθώς επιτρέπει τη διαφοροποίηση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το επίπεδο των ικανοτήτων τους και για αυτόν ακριβώς το λόγο θα πρέπει να προτιμάται έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας, όπου η τάξη αντιμετωπίζεται ως ενιαίο και αδιαφοροποίητο σύνολο. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται διαρκής έλεγχος εκ μέρους του εκπαιδευτικού της προόδου του μαθητή και αέναη ενθάρρυνση της συνεργασίας και της αλληλόδρασης μέσα από το σχηματισμό ομάδων, (Tomlinson, 1999b, 2001b·Tomlinson & McTighe, 2006). Απαραίτητη προϋπόθεση κρίνεται η κατάλληλη εκ των προτέρων ρύθμιση της τάξης, της αίθουσας, χωροταξικά, εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Riddle & Dabbagh, όπ.ανάφ.στο Subban, 2006). Συνεπώς, ομαδοσυνεργατικές διαφοροποιημένες μέθοδοι θα μπορούσαν να εφαρμοστούν, ούτως ώστε οι αδύναμοι μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους μέσα από τη συνεργασία τους με πιο δυνατούς συμμαθητές τους.

Η *ευελιξία του χώρου* αποτελεί ένα ακόμα στοιχείο της διαφοροποιημένης προσέγγισης, γεγονός που συνεπάγεται τη φροντίδα και τη ρύθμιση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, ώστε όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως να έχουν εύκολη πρόσβαση και επαρκή χώρο, προκειμένου να μπορούν να κινηθούν ανεμπόδιστα, χωρίς να διαταράσσεται η πειθαρχία μέσα στην αίθουσα, (Gartin, Murdick, Imbeau & Perner, 2002). Στα πλαίσια της διαφοροποίησης, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να

γνωρίζει εκ των προτέρων το μαθησιακό προφίλ των διδασκομένων και ρυθμίζει την αίθουσα προκειμένου να καλυφθούν οι μαθησιακές τους προτιμήσεις, όπως για παράδειγμα να δημιουργήσει ήσυχες γωνίες για όσους θέλουν να εργαστούν χωρίς να διασπάται η προσοχή τους, (Tomlinson, 2001b).

*Η ευελιξία του χρόνου*, απαραίτητη και αυτή στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, προϋποθέτει την πλήρη αποσαφήνιση κεντρικών ιδεών και εννοιών, καθώς και την προώθηση δημιουργικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τις δυνάμεις των μαθητών, ανεξάρτητα από το επίπεδο ετοιμότητάς τους. Θεωρείται σημαντικό να μπορούν οι διδάσκοντες να εργάζονται σε ρυθμούς και χρόνους που τους βολεύουν και νιώθουν άνετα, (Tomlinson, 1999b, 2001b).

Αναντίρρητα, όλες οι προαναφερθείσες τεχνικές απαιτείται να εφαρμόζονται με συνέπεια και συνέχεια για αρκετά χρόνια, προκειμένου να διαφανούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Πρόκειται για μια εξελίξιμη κατάσταση, στην οποία οι διδάσκοντες οφείλουν να εξασκηθούν για ένα εύλογο χρονικό διάστημα, στοχεύοντας στην επιτυχή υιοθέτηση τέτοιων στρατηγικών μέσα στην σχολική τάξη, (McAdamis, 2001).

### **3.2 . Διαφοροποιημένες τεχνικές σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα**

Μια νέα, καινοτόμα πρόταση έρχεται στο προσκήνιο αναφορικά με τη εφαρμογή διαφοροποιημένης προσέγγισης σε σχολικά περιβάλλοντα με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό (Alenuma-Nimoh, 2012). Συγκεκριμένα, ο βασικός άξονας του *Περιεχομένου στη Διαφοροποίηση* συγχωνεύεται με τους ακόλουθους :

- α. Εμπλουτισμός Περιεχομένου
- β. Διαδικασία Οικοδόμησης Γνώσης
- γ. Μείωση της Προκατάληψης στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση.

Πρόκειται στην ουσία για συνδυασμό μεθόδων μέσω εισαγωγής εννοιών και ιδεών, καθοδηγητικών, πρωτότυπων σημειώσεων, αυθεντικών κειμένων καθώς και χρήσης ποικίλων μέσων(π.χ. αυθεντικές φωτογραφίες) με στόχο την προβολή μειονοτικών ή και περιθωριοποιημένων κοινωνικών και εθνικών ομάδων. Παράλληλα, πρόσκληση ομιλητών και υποστηρικτική αξιοποίηση διαδραστικού ψηφιακού υλικού μπορούν να αποβούν ιδιαίτερος βοηθητικές τεχνικές σε περίπτωση ανεπαρκούς πληροφόρησης ή μετάδοσης ελλιπών γνώσεων εκ μέρους του διδάσκοντα, (Alenuma-Nimoh, 2012).



Ακολούθως, ο άξονας της Διαδικασίας στη Διαφοροποιημένη Προσέγγιση συγχωνεύεται με πτυχές της πολυπολιτισμικότητας, όπως την Παιδαγωγική της Ισότητας και τη Μείωση των Προκαταλήψεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αξιοποιούνται καταλλήλως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η αλληλοδιδασκαλία και τα μαθησιακά σχέδια εργασίας (*projects*).

#### *Ομαδοσυνεργατική μέθοδος*

Η συγκεκριμένη τεχνική πρωταγωνιστεί στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, ιδιαίτερα σε τάξεις με μεικτό, ετερογενές μαθητικό δυναμικό, στοχεύοντας στην ανάπτυξη τόσο μαθησιακών όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην περίπτωση των μεταναστών μαθητών, με την εφαρμογή της μεθόδου τονώνεται η αυτοπεποίθηση και ενισχύεται η συναισθηματική ασφάλεια των διδασκομένων, μέσα από την προσφορά του ατόμου στην ομάδα, επιτυγχάνοντας έτσι ένα συλλογικό αποτέλεσμα. Η μείωση της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας, η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για αυτονόμηση της μάθησης και η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων συγκαταλέγονται ανάμεσα στα ποικίλα οφέλη της μεθόδου. Η δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην ετερογενή σχολική τάξη συνίσταται στην ανάπτυξη και βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους. Η μέθοδος έχει να παρουσιάσει ποικίλες μορφές, δύο από τις οποίες και πιο χαρακτηριστικές που δύνανται να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες και το επίπεδο της τάξης αναδεικνύονται οι ακόλουθες :

\**μέθοδος Jigsaw* : Εφαρμόζεται προκειμένου να αντιμετωπιστούν δυσκολίες που εκδηλώνονται ανάμεσα σε μαθητές με εθνική και πολιτισμική ετερογένεια, αποσκοπώντας στον συναισθηματικό γραμματισμό, (Aronson 1978·Woolfolk 2007). Λεπτομερέστερα, συναισθήματα όπως η ανοχή και η ενσυναίσθηση πρωταγωνιστούν στη μέθοδο αυτή. Μαθητές διαφοροποιημένων ικανοτήτων, προελεύσεων, νοοτροπιών και εμπειριών καλούνται να επιδείξουν ομαδικά χαρακτηριστικά. Προσεκτική ακρόαση της άποψης του συμμαθητή, σεβασμός της διαφορετικότητας και συνειδητοποίηση των συναισθημάτων των άλλων μέσα στην τάξη (Aronson & Patnoe 2011), διατυπώνουν τον βασικό κορμό και τη στοχοθεσία του όλου εγχειρήματος, όπου μέσα από την αλληλεπίδραση επέρχεται η μάθηση. Όπως ακριβώς σε ένα παιχνίδι παζλ, συναρμολόγησης κομματιών με στόχο την ολοκληρωμένη, πλήρη τελική εικόνα, έτσι και στην ετερογενή σχολική τάξη μεμονωμένα κομμάτια γνώσης που έχουν εμποδωθεί από τον ένα μαθητή θα διδαχθούν και στους υπόλοιπους. Η διαδραστική αυτή πορεία στηρίζεται στη συνεργασία της ομάδας σύνθεσης και στη συνεργασία της ομάδας ειδίκευσης,

(Κακαλοπούλου κ.ά. 2012), με βάση τα 3 στάδια της Jigsaw. Στο πρώτο δημιουργούνται ετερογενείς ομάδες σύνθεσης με έναν συντονιστή ο οποίος ως ειδικός θα μοιράσει αρμοδιότητες και θα δώσει οδηγίες στα μέλη της ομάδας για βαθύτερη μελέτη του περιεχομένου της εργασίας. Στο δεύτερο στάδιο δημιουργίας εξειδικευμένων ομάδων, εκτελούνται πειράματα, πραγματοποιείται έρευνα σε ψηφιακή και έντυπη μορφή καθώς και σχεδιασμός των αντικειμένων που θα διδαχθούν στα μέλη των αρχικών ομάδων σύνθεσης. Στο τελικό στάδιο της επαναδημιουργίας των αρχικών ομάδων σύνθεσης, παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα προς ολική σύνθεση και έκθεση.

*\*τα 6 καπέλα σκέψης του De Bono: (Six Thinking hats by Edward De Bono). Η ιδέα της παράλληλης, από κοινού ατομικής σκέψης αποτελεί λεπτομερή και συνεκτική νοητική λειτουργία, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας σε μια ομαδική συζήτηση, όπου πρέπει να εξεταστούν οι συνέπειες μιας απόφασης που έχει ληφθεί από ποικίλες, διαφορετικές οπτικές γωνίες, με τη χρήση από κάθε παίκτη της ομάδας «6 χρωματιστών, νοητικών καπέλων σκέψης»: Το άσπρο καπέλο της εστίασης στα διαθέσιμα στοιχεία, το κόκκινο καπέλο της διαίσθησης, της ελεύθερης έκφρασης των συναισθημάτων, των αυθόρμητων αντιδράσεων, της συγκίνησης της στιγμής, το μαύρο καπέλο της αμυντικής και προσεκτικής εξέτασης μελανών, αδύναμων σημείων, λαθών, το κίτρινο καπέλο της θετικής, αισιόδοξης σκέψης, της αντίληψης του οφέλους, για συνέχιση των προσπαθειών, το πράσινο καπέλο της ανεξάρτητης, δημιουργικής, εναλλακτικής σκέψης-λύσης του προβλήματος, της τροποποίησης, της μεταβολής, του ελιγμού για παραγωγή νέων ιδεών και δυνατοτήτων και το μπλε καπέλο του ελέγχου, της προεδρίας, της οργάνωσης της σκέψης. Συνεπώς, σκέψεις και συναισθήματα λαμβάνονται υπόψη παράλληλα με την κοινή λογική στη λήψη αυτής της απόφασης, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μελών της ομάδας. Σε περιπτώσεις συνεδρίασης ή συνεργασίας μελών μιας ομάδας, η συζήτηση εστιάζεται σε συγκεκριμένη προσέγγιση, μέσα από τα στάδια της αρχικής εξέτασης του προβλήματος, της ακόλουθης ανάπτυξης σειράς λύσεων και προτάσεων και την τελική επιλογή μιας λύσης ενδεδειγμένης, μέσω της κριτικής εξέτασης όλων των προτεινόμενων.*

Η καινοτομία σε παιδαγωγικές δράσεις που προτείνονται έγκειται στο δημιουργικό, συμμετοχικό πνεύμα, με στόχο την προώθηση νέων εκπαιδευτικών αντιλήψεων και αποσαφηνίζεται μέσα από το τρίπτυχο : αλλαγή παγιωμένων αρχών και αξιών,

υιοθέτηση καινούριων παιδαγωγικών μεθόδων, αξιοποίηση διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πόρων. Για αυτούς ακριβώς τους λόγους ξεχωριστή θέση στις καινοτόμες πρακτικές κατέχει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, που με την ευελιξία της δύναται να εφαρμοστεί από μικρά ομαδικά projects έως σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, ωφελώντας έτσι πολλαπλά μια πολυπολιτισμική τάξη δημοτικού σχολείου. Εν γένει, η ομαδοσυνεργατική ως παιδαγωγική τεχνική αναδεικνύει την αλληλεξάρτηση και διάδραση των μελών της ομάδας, στοχεύοντας στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην υιοθέτηση κοινωνικής συμπεριφοράς, στην εμπέδωση της νέας γνώσης, (Νικολάου, 2011).

Η προώθηση της αυτενέργειας, της αυθεντικότητας της σκέψης, της γνώσης και των συναισθημάτων και της δράσης των μαθητών, βασίζεται στη συνεργασία και στον εποικοδομητικό διάλογο. Μόνο μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον παρέχονται ευκαιρίες για εμπλοκή σε συζητήσεις, διατύπωση ερωτήσεων, συλλογική εργασία, συνδυασμό γνώσεων και εμπειριών, (Ματσαγγούρας, 2003). Δημιουργώντας φιλικές συμμαχίες και συμμετέχοντας σε διεργασίες ψυχοπαιδαγωγικές, οι «πολιτισμικά αδύναμοι μαθητές» απολαμβάνουν τα οφέλη της αλληλεπίδρασης και αλληλόδρασης. Η μείωση συγκρουσιακών καταστάσεων και εντάσεων ανάμεσα πολιτισμικά ετερόκλητα άτομα εξασφαλίζεται μέσα από τη συνύπαρξη, το διάλογο, τις ομαδικές δραστηριότητες. Ένα σχολικό περιβάλλον άκρως συμμετοχικό ενθαρρύνει την προάσπιση της ψυχικής υγείας όλων των ετερόκλητων ομάδων, (Ανδρέου, 2011).

Ακολουθως, ο άξονας του Προϊόντος της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης συγχωνεύεται με :

- α. τον Εμπλουτισμό του Περιεχομένου
- β. τη Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση (Alenuma – Nimoh, 2012).

Ενδεικτικά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δύναται να τροποποιηθεί μέσω της μεταβολής δραστηριοτήτων με τη βοήθεια διαγραμμάτων, νοητικών χαρτών, χρονοδιαγραμμάτων. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή μαθητών σε ανεξάρτητα σχέδια εργασιών (projects) εξασφαλίζεται με το πλεονέκτημα της επιλογής ποικίλων εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης μιας συνθετικής εργασίας ή ακόμα της ποικιλίας μορφών και τεχνικών στην αξιολόγησή της.

### *Project*

Τεχνική ιδιαιτέρως ενδεδειγμένη, όπου αναδεικνύεται η ατομική χρησιμότητα, η πολύτιμη συνεισφορά και η αξιοποίηση δεξιοτήτων του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Απαλλαγμένο από το παλαιό, δασκαλοκεντρικό, αυστηρό πλαίσιο των σχολικών εργασιών, το project, ως προοδευτική παιδαγωγική, με την ευέλικτη και βιωματική του φύση, εξασφαλίζει εργασία σε ένα πλαίσιο διαφοροποιημένο, όπου επιτυγχάνεται αναβίωση μιας κατάστασης με ελεύθερη σκέψη και οργανωμένη δράση, αποσκοπώντας στη μάθηση μέσω της λήψης πρωτοβουλιών και της δράσης (learning by doing), (Φρυδάκη, 2009). Επιπρόσθετα, ένα ανεξάρτητο σχέδιο εργασίας εμπεριέχει το στοιχείο της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας, εφόσον για την υλοποίησή του εμπλέκονται ποικίλα και διαφορετικά μεταξύ τους γνωστικά αντικείμενα και σχολικά μαθήματα, συνδυασμένα κατάλληλα, (Helm & Katz, 2002). Παράλληλα, η μοναδικότητά του έγκειται στην επιτυχή σύνδεση της σχολικής ζωής με τον έξω κόσμο, την κοινωνία και τους θεσμούς της.

Ακολούθως, επιτυχής αποδεικνύεται από προοδευτικούς παιδαγωγούς ο συνδυασμός του project με την επίλυση προβληματικών καταστάσεων (problem solving situations) του J.Dewey και με την μέθοδο της ανακάλυψης. Λεπτομερέστερα, η διερεύνηση μιας συγκεκριμένης θεματικής ή η αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή των διδασκομένων σε μεθοδευμένες ενέργειες, (Κιτσαράς, 2004 & Ματσαγγούρας, 2004). Πρόκειται για ανοιχτή μαθησιακή διαδικασία, χωρίς αυστηρά καθορισμένα όρια, βασισμένη στην εκάστοτε περίπτωση και στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Αξιοσημείωτα τα οφέλη ενός ανεξάρτητου σχεδίου εργασίας :

- \*καλλιέργεια της προσωπικής πρωτοβουλίας και της δημιουργικής έκφρασης
- \*βελτίωση των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων (productive, receptive skills)
- \*καλλιέργεια συναισθήματος συνεργατικότητας και συμμετοχικότητας, στοχεύοντας στην ελαχιστοποίηση του μαθητικού ανταγωνισμού μέσα στη σχολική αίθουσα
- \* εξειδίκευση και πολυπρισματική έρευνα πάνω σε ένα θέμα, με αξιοποίηση ποικίλων δεδομένων
- \*ανάληψη και ανάδειξη διαφορετικών ρόλων, που αντικατοπτρίζουν μελλοντικά εργασιακά περιβάλλοντα
- \*διάλογος, συζήτηση επί σημαντικών θεμάτων, με προώθηση του αναστοχασμού και της κριτικής στάσης απέναντι σε κάθε είδους ρατσιστική διάκριση και προκατάληψη

Τεχνική λοιπόν ενδεδειγμένη κυρίως σε μεικτές, ετερογενείς τάξεις με ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό. Προωθείται η κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από την ισότιμη και δίκαιη, δημοκρατική αντιμετώπιση του κάθε μαθητή, στα πλαίσια συνεισφοράς του ξεχωριστού, μορφωτικού και πολιτισμικού του υπόβαθρου για την κατάκτηση της γνώσης (Νικολάου, 2005). Για την εκπόνηση μιας τέτοιας σύνθετης εργασίας ετερόκλητα στοιχεία αναμειγνύονται, προσδοκίες, εμπειρίες, ανάγκες και επιθυμίες και μετουσιώνονται σε γνωριμίες και μαθητικές επαφές, αληθινή επικοινωνία των εθνών και πολιτισμών, στοχεύοντας στην ανάδειξη του θησαυρού της διαφοροποίησης και του σεβασμού στην ετερότητα (Μάγος, 2013).

Εν τέλει, ο άξονας του *Μαθησιακού Περιβάλλοντος* της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης, σύμφωνα με τον Alenuma - Nimoh (2012), συγχωνεύεται με :

α. την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και των κοινωνικών δομών της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, προτείνεται διαρρύθμιση της σχολικής τάξης με κατάλληλη διακόσμηση και οργανωμένη διάταξη παρουσιάσεων (posters) των γραπτών εργασιών των μαθητών, δημιουργία ομίλων δραστηριοτήτων (χορευτικών, αθλητικών, καλλιτεχνικών) για την προάσπιση της ποικιλομορφίας και της ελεύθερης έκφρασης, δημιουργία μαθητικών συμβουλίων με μέλη προερχόμενα από ετερογενή εθνικά, φυλετικά, πολιτισμικά ή και θρησκευτικά περιβάλλοντα.

Αναντίρρητα, ο πολιτισμός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των διδασκομένων, έστω και ασυνείδητα, (Gay, 2010). Μέσα από τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική επέρχεται η ρύθμιση της μάθησης σε όλες τις εκφάνσεις του πολιτισμού του μαθητή, η αναγνώριση των διαφοροποιημένων αναγκών του και η προσαρμογή της μάθησης στις ανάγκες αυτές, (Klingner, Artiles et.al., 2005).

Κρίνεται λοιπόν άκρως απαραίτητη η επιμόρφωση των διδασκόντων σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, τόσο κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών, όσο και κατά την επαγγελματική θητεία τους, ( Tiedt, 2006). Απαιτούνται δια βίου καταρτισμένοι εκπαιδευτικά διδάσκοντες, οι οποίοι και θα λάβουν πρωτοβουλίες για πρακτικές και καινοτόμες δράσεις, με στόχο αποτελεσματικότερες

παιδαγωγικές προσεγγίσεις, (Ruthven, 2004). Προκειμένου να αποσαφηνιστεί η έννοια των καλών πρακτικών, γίνεται αναφορά σε δράσεις που αποσκοπούν στην ενίσχυση των μαθησιακών αλλά και των επικοινωνιακών επιδόσεων των διδασκομένων.

Αναντίρρητα, σύμφωνα με τους Zelmelman et al. (2005), «καλές πρακτικές» χαρακτηρίζονται πλειοψηφικά πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας με στόχο τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, την αυθεντικότητα και βιωματικότητα στη μάθηση, τη δημοκρατικότητα και το συνεργατικό κλίμα, την ενεργή και όχι την παθητική στάση των διδασκομένων. Ακολούθως, στη λίστα των αποτελεσματικών πρακτικών συγκαταλέγονται : η παροχή ίσων μαθησιακών ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, η επικέντρωση στην κατανόηση του νοήματος του γνωστικού και γλωσσικού αντικειμένου, η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη λύση ενός προβλήματος, η παροχή ευκαιριών για εμπέδωση και επεξεργασία ιδεών, η εξασφάλιση διαφάνειας και η παροχή ευκαιριών για συζήτηση και διάλογο, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για σχηματισμό ομάδων εργασίας και αλληλεπίδραση, (Grouws & Cebulla, 2000).

Παράλληλα, το μορφωτικό κεφάλαιο των ίδιων των μαθητών δε μπορεί να μείνει αναξιοποίητο, ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη υιοθέτηση της γλώσσας –στόχο. Με γνώμονα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και της αυτοεικόνας τους, ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της υπευθυνότητας και ευσυνειδησίας του αναγνωρίζει πλήρως την ευθύνη που φέρει και τη διάθεση που οφείλει να επιδείξει όχι μόνο ως προς την εξωτερίκευση της πρωθύστερης γνώσης του διδασκόμενου, αλλά κυρίως ως προς την ενσωμάτωση αυτής στο δυναμικό της τάξης, (Νικολάου, 2011).

Ακολούθως, η εφαρμογή της εξατομικευμένης προσέγγισης, βρίσκει αντίκρισμα τόσο σε αλλοδαπούς όσο και σε γηγενείς μαθητές, ανταποκρινόμενη στις ατομικές τους ανάγκες, βασισμένη σε σταθμισμένους παράγοντες και σεβόμενη τις ατομικές ιδιαιτερότητες προκειμένου να μην παρουσιαστεί καμία διάκριση ή περιθωριοποίηση ειδικά ενός αλλοδαπού μαθητή.

Αναμφίβολα, στην σύγχρονη ψηφιακή εποχή, οι καινοτόμες τεχνικές σε μια πολυπολιτισμική τάξη βρίσκονται αλληλένδετες με την αργαστή αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και των ποικίλων ψηφιακών και διαδικτυακών μέσων που

προσφέρονται πλέον στη σχολική μονάδα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην εξοικειώσή τους με τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία ενισχύει την επαγγελματική τους γνώση και επιφέρει μετάλλαξη στις πρακτικές που ακολουθούν, εφόσον αυτές βασίζονται πρωτίστως στις ακαδημαϊκές τους γνώσεις (Κυνηγός, Ψυχάρης, Γαβρίλης & Κεϊσόγλου, 2008). Οι τεχνολογικές απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της ένταξης των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας έτσι το έργο του διδάσκοντα άκρως απαιτητικό, προκειμένου να ενεργοποιήσει τη μάθηση πολυπολιτισμικά (Νικολάου, 2011).

### 3.3 . Διαφοροποιημένες προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά πλαίσια στην ξενόγλωσση τάξη

Εξειδικεύοντας ακόμη περισσότερο τη διαφοροποιημένη προσέγγιση σε πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα, προβαίνουμε στη συσχέτισή της με το γλωσσικό αντικείμενο της Αγγλικής αυτό καθαυτό. Ποικίλες οι καινοτόμες, διαφοροποιημένες πρακτικές στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Εδώ, αξιοσημείωτη καθίσταται η αξιοποίηση και προώθηση της πρώτης, μητρικής γλώσσας – Γ1(mother tongue) στο σχολικό περιβάλλον (στην περίπτωση του δίγλωσσου μαθητή), καθώς και η συνεισφορά δίγλωσσων δασκάλων στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας-στόχο Γ2 (target language), στοχεύοντας στη βελτίωση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο γλωσσικό, (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Η σπουδαιότητα της αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας για τους δίγλωσσους μετανάστες διαφαίνεται και ερευνητικά, (Cummins, 2001). Λεπτομερέστερα, καταδεικνύεται η εξελικτική τους πορεία τόσο σε προσωπικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, μέσα από την εφαρμογή διγλωσσικών μεθόδων και στρατηγικών, με την ταυτόχρονη καλλιέργεια όχι μιας αλλά δύο γλωσσών, (Cummins, 1999). Το αίσθημα της αποδοχής και όχι αυτό της απόρριψης της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας των μεταναστών είναι διάχυτο μέσα στη σχολική κοινότητα, όπου γίνεται επίσημα χρήση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων παλλινοστούντων μαθητών. Ένα τέτοιο συναίσθημα εκδηλώνεται από την κυρίαρχη ομάδα του σχολικού οργανισμού, την πλειοψηφία δηλαδή των ντόπιων μαθητών και βασίζεται ακριβώς στην επίσημη χρήση και αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών, (Μητακίδου & Γακούδη, 1999).

Καινοτόμα και αναμφίβολα πρωτοποριακή στις διαφοροποιημένες προσεγγίσεις, στα πλαίσια της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, παρουσιάζεται η μέθοδος CLIL. Το εν λόγω ακρόνυμο (*Content and Language Integrated Learning*), δημιούργημα των πρωτοπόρων David Marsh και Anne Maljers, αποτελεί όρο ομπρέλα στη βάση του εννοιολογικού πλαισίου αναφοράς των 4 Cs (The 4Cs conceptual framework for CLIL) Communication (επικοινωνία) – Content (περιεχόμενο) - Cognition (κριτική ικανότητα) - Culture (πολιτισμός), (Coyle, 2008). Η εκμάθηση της γλώσσας-στόχου βασίζεται στην αλληλεξάρτηση της γλώσσας με ένα γνωστικό αντικείμενο διαφορετικής φύσης, όπως η γεωγραφία, η ιστορία, η μελέτη του περιβάλλοντος, μαθήματα που διδάσκονται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Coyle, Hood & Marsh, 2010· Γρίβα & Σέμογλου, ό.π.). Κατά συνέπεια, η ξένη γλώσσα δύναται να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους διαφορετικούς τρόπους, ως μαθησιακό εργαλείο. Η καινοτομία της πρακτικής έγκειται στην παράλληλη εκμάθηση του ξενόγλωσσου αντικειμένου και ενός άλλου σχολικού μαθήματος, γλωσσολογικού ή μη. Δύο ομάδες στόχων τίθενται από τον εκπαιδευτικό προς επίτευξη : αφενός στόχοι εμπέδωσης και κατάκτησης του συγκεκριμένου σχολικού μαθήματος και αφετέρου στόχοι που σχετίζονται με την εξοικείωση του μαθητή με το ξενόγλωσσο εργαλείο. Αναγνωρισμένη πρακτική από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2005) για τη δυναμικότητά της ως εκπαιδευτική προσέγγιση και σε συνάρτηση με σύγχρονα ερευνητικά αποτελέσματα ως ενδεδειγμένη μέθοδος αναφορικά με την εκμάθηση των γλωσσών της Ευρώπης, η μέθοδος CLIL παρουσιάζει ποικιλία πλεονεκτημάτων και παρέχει δυνατότητες στους μαθητές. Με τη δημιουργία ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής Γλώσσας και την παράλληλη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από το μαθητή ανώνυμα, εξασφαλίζονται οφέλη αναφορικά με :

- εξάσκηση δεξιοτήτων (skills), προσληπτικών και παραγωγικών (receptive, productive skills) του ξενόγλωσσου αντικειμένου με άμεση πρακτική χρησιμότητα για τον διδασκόμενο, άρα νοηματοδότηση και σκοπιμότητα που αποτελεί κίνητρο για μάθηση
- καλλιέργεια και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αμφισβήτησης, της βαθύτερης διερεύνησης και των δυο αντικειμένων, του γνωστικού – σχολικού και του ξενόγλωσσου



- δημιουργία θετικών συναισθημάτων απέναντι στην ξένη γλώσσα, αποσκοπώντας στην ενίσχυση της αυτό-εικόνας και του αυτοσεβασμού ως μαθητές
- βελτιωμένη εικόνα στην εκμάθηση του περιεχομένου του εν λόγω σχολικού μαθήματος γνωσιολογικά (Grabe & Stoller, 1997). Συναφή ερευνητικά αποτελέσματα αναφορικά και με τη βελτίωση στη γενικότερη σχολική επίδοση του μαθητή (J'rapine, 2005·Seikkula-Leino, 2007)
- προώθηση και καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο (Christ, 2002), στοχεύοντας στην πολυπολιτισμική γνώση, στην κατανόηση και στο σεβασμό της ετερότητας
- καλλιέργεια του συναισθήματος στους μαθητές ότι ανήκουν σε μία κοινότητα, αυτή του σχολείου, της τάξης και δημιουργία κατά συνέπεια κουλτούρας τάξης, ως ομάδας μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά
- καλλιέργεια πολυπολιτισμικής ενσυναίσθησης, μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον μη ανταγωνιστικό, μέσω μιας συγκριτικής εξερεύνησης του τοπικού, εθνικού και παγκόσμιου περιβάλλοντος
- ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή και εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα με το μαθησιακό και πολιτισμικό προφίλ -στυλ του κάθε μαθητή χωριστά, σύμφωνα με τη θεωρία των Bandler and Grinder (1979) για τα 4 στυλ της μάθησης (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, απτικό), εξασφαλίζοντας ισορροπία ανάμεσα στην εμπιστοσύνη στις ατομικές ικανότητες και στην συνεργασία μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη
- καλλιέργεια γνωστικών (*cognitive*) (νοητικές διεργασίες που σχετίζονται με τη γνώση, τη μακρόχρονη και τη βραχύχρονη μνήμη, την κριτική ικανότητα, την αξιολόγηση και την αιτιολόγηση, την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και την παραγωγή λόγου) και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (*metacognitive skills*) (σκέπτομαι πώς να σκέπτομαι, μαθαίνω πώς να μαθαίνω, γνώση αναφορικά με τον κατάλληλο χρόνο και τρόπο χρήσης συγκεκριμένων τεχνικών για επίλυση προβλημάτων), σύμφωνα με τη θεωρία του Bloom
- θετικότερες συνέπειες στη μαθησιακή διαδικασία εν γένει και ειδικότερα ριζικές αλλαγές στις νοητικές και εγκεφαλικές λειτουργίες των μαθητών μέσα από την παράλληλη εκμάθηση ξενόγλωσσου αντικειμένου και γνωστικού αντικειμένου ενός σχολικού μαθήματος, (Blakemore & Frith, 2005), εστιάζοντας μετά την πρώτη τους επαφή με την ξένη γλώσσα στο θέμα –

σχολικό μάθημα, στα μηνύματα που θέλουν να μεταδώσουν σχετικά με αυτό και στην ουσιαστική επικοινωνία που επιδιώκουν με τη χρήση της ξένης γλώσσας και όχι τόσο σε γλωσσικά στοιχεία αυτά καθαυτά

Επιπρόσθετα, οι Γρίβα και Σέμογλου (2013) επισημαίνουν ότι οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό κατά την διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης, ξένης γλώσσας αποτελούν σημείο αναφοράς και σταθεροποιητικό παράγοντα που εξασφαλίζει την ομαλότητα στην όλη διαδικασία της γλωσσομάθειας ως μια πολυμεθοδολογική, διαφοροποιημένη προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, η επικοινωνιακή προσέγγιση (Communicative approach) επιδιώκει να καταστήσει ικανό το μαθητή να χρησιμοποιεί επικοινωνιακές γλωσσικές τεχνικές, χωρίς να επικεντρώνεται πρωταρχικά στην κατάκτηση της γραμματικής και του λεξιλογίου, εφόσον η γλώσσα ως όργανο είναι πρωτίστως επικοινωνιακό. Ακολούθως, η Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach) αποσκοπεί στη μετάδοση του νέου λεξιλογίου όσο γίνεται πιο κατανοητά μέσα από εικόνες, συζήτηση και εξωγλωσσικά στοιχεία. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών, ενώ η καθημερινότητά τους αποτελεί τη βάση για τη διδασκαλία θεματικού λεξιλογίου. Παράλληλα, μια από τις κυρίαρχες μεθοδολογικές προσεγγίσεις είναι και η Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση (Total physical Response). Μέσα από την κατάλληλα συντονισμένη αξιοποίηση της μεθόδου οι διδάσκοντες δύνανται να προσελκύσουν όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές στην εκμάθηση της Αγγλικής. Η συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για σκοπούς διαφοροποιημένης προσέγγισης μέσα σε ετερογενείς τάξεις και η αποτελεσματικότητά της έχει διαφανεί τόσο σε ερευνητικό επίπεδο όσο και στην καθημερινή πρακτική (Asher, 1969). Όταν συνοδεύεται από εμπειριστατωμένη γνώση του διαφοροποιημένου μαθησιακού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών, τα σχέδια μαθήματος και η παιδαγωγική που εφαρμόζεται μπορούν να βοηθήσουν τους διδασκόμενους στην επίτευξη των ακαδημαϊκών και μαθησιακών τους στόχων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μεταδίδει στο μαθητή το λεκτικό μήνυμα μέσα από απλουστευμένες λεκτικές εντολές, συνοδευμένες πάντα από τις αντίστοιχες κινήσεις, προκειμένου να επέλθει κατανόηση της έννοιας (πχ stand up, sit down, walk, jump). Η εικόνα και ο ήχος είναι καθοριστικής σημασίας και σε αυτή την προσέγγιση (Γρίβα & Σέμογλου, ό.π· Μήτσης, 2004). Όλες αυτές οι πρακτικές βοηθούν στην αντιμετώπιση του άγχους που συχνά συνοδεύει την εκμάθηση νέου λεξιλογίου στη γλώσσα-στόχο (Μήτσης, ό.π.). Η Δραστηριοκεντρική

Μέθοδος (task-based learning) συγκαταλέγεται και αυτή μέσα στις αποτελεσματικές μεθοδολογικές πρακτικές, αφού όπως καταδεικνύει και το όνομά της ποικίλες δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων αποτελούν το αντικείμενό της. Μέσα από αυτές, ο μαθητής καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά του, συμμετέχει ενεργά στη μάθηση, τόσο λεκτικά όσο και κιναισθητικά (Λαζαρίδου & Γρίβα, 2014· Γρίβα & Σέμογλου, ό.π.).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής μπορεί να αναπροσαρμόσει διδακτικά το επίπεδο δυσκολίας του περιεχομένου και τον τρόπο παροχής της νέας πληροφορίας. Εν προκειμένω, η διαφοροποίηση του επιπέδου δυσκολίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης απλών ή και πιο σύνθετων κειμένων, σε συνδυασμό με μια ποικιλία από συμπληρωματικό υλικό, όπως εικόνες, ηχεία, προτζέκτορα, το διαδίκτυο, αληθινά αντικείμενα, ώστε όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές να έχουν ισάξια πρόσβαση στο περιεχόμενο του γλωσσικού αντικειμένου. Κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύει τους μαθητές με επιπρόσθετες ιδέες και την αναγκαία ανατροφοδότηση (Gartin et al., 2002).

Μία επιπλέον καινοτόμα πρακτική διαφοροποιημένου παιδαγωγικά χαρακτήρα στην εκμάθηση της Αγγλικής αποτελεί η αξιοποίηση των διαδικτυακών παιχνιδιών στην ξενόγλωσση, ετερογενή τάξη. Ειδικότερα, οι υπολογιστές αποδεικνύονται ιδιαίτερα διασκεδαστικό και αποτελεσματικό μέσο στην εκμάθηση λεξιλογίου, καθώς μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι, σε συνάρτηση με το μάθημα, επιφέρουν θετικές αντιδράσεις στους μαθητές, οι οποίοι παίζοντας συγκεκριμένα διαδικτυακά παιχνίδια αισθάνονται ότι μαθαίνουν Αγγλικά με τρόπο αληθινά ψυχαγωγικό. Μία λογική εξήγηση για την ωφελιμότητα των παιχνιδιών αυτών ιδιαίτερα σε μαθητές με χαμηλές μαθησιακές και γλωσσικές επιδόσεις αποτελεί το γεγονός ότι παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον για πρακτική εξάσκηση, (Gee, 2007). Μέσα σε ένα περιβάλλον παιχνιδιού, οι μαθητές δεν νιώθουν ότι εκτίθενται στους συμμαθητές τους και αισθάνονται πιο πρόθυμοι να ρισκάρουν για την κατάκτηση της γνώσης, (Gee, 2005), ρίσκα τα οποία αποτελούν προαπαιτούμενο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, (Goodman, 2014). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η καινοτομία του όλου εγχειρήματος έγκειται στην διαφορετικότητα και στην ποικιλία των επιπέδων δυσκολίας μέσα σε κάθε παιχνίδι, επίπεδα που ανταποκρίνονται στις ικανότητες και στις γνώσεις του κάθε μαθητή χωριστά. Με αυτό τον τρόπο, παρέχεται μέσω των παιχνιδιών μια ανεξάντλητη πηγή προκλήσεων που γοητεύει τόσο τους καλούς όσο

και τους αδύναμους «παίχτες», (Hirumi & Stapleton, 2008). Τα επίπεδα δυσκολίας συνεχώς αλλάζουν, ώστε μόλις έχει ολοκληρωθεί επιτυχώς το ένα επίπεδο, ο μαθητής – παίχτης έρχεται αντιμέτωπος με μια νέα πρόκληση, υψηλότερου και πιο απαιτητικού επιπέδου. Συνεπώς το παιχνίδι καταφέρνει να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον και το εσωτερικό του κίνητρο. Αυτή η κλιμάκωση των προκλήσεων και των γλωσσικών απαιτήσεων σχετίζεται με τη θεωρία του Krashen : Krashen’s i+1 Comprehensible Input Hypothesis (Krashen, 1982). Σύμφωνα με τον ίδιο, η πρόοδος των μαθητών στην εκμάθηση του γλωσσικού αντικειμένου επέρχεται όταν οι ίδιοι εκτίθενται σε γλωσσικές μορφές που ελάχιστα ξεπερνούν το επίπεδο των τωρινών τους ικανοτήτων, (Baker & Jones, 1998). Επιπρόσθετα, τα online παιχνίδια, χωρίς υπότιτλους και μεταγλώττιση, παρέχουν στους διδασκόμενους πληθώρα αυθεντικών γλωσσικών μορφών στην Αγγλική, γεγονός που ενισχύει τις λεξιλογικές τους δεξιότητες, (Zengin & Yetkin Aker, 2016). Αυτού του είδους η εξατομικευμένη, διαφοροποιημένη πρακτική μέσω των online παιχνιδιών δεν προσφέρεται μέσα σε μια τυπική, παραδοσιακή σχολική τάξη, όπου οι αδύναμοι μαθησιακά έρχονται αντιμέτωποι με δραστηριότητες που δεν έχουν οι ίδιοι επιλέξει και οι οποίες αποδεικνύονται ανώτερες των ικανοτήτων τους, (Gee, 2003). Αξιοσημείωτη καθίσταται και η αναφορά στην καλλιέργεια μνημονικών τεχνικών ως ένα επιπρόσθετο όφελος από την ενασχόληση των μαθητών με διαδικτυακά παιχνίδια μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Λεπτομερέστερα, η ενεργοποίηση μνημονικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια εκμάθησης του ξενόγλωσσου λεξιλογίου και η δημιουργία συνδέσμων ανάμεσα στη γλώσσα στόχο και στη μητρική τους, τόσο σε φωνολογικό όσο και σε εννοιολογικό επίπεδο, αποτελεί σύμφωνα με Kahraman και Zengin (2014), πολύτιμο εργαλείο για την καλλιέργεια των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Σε τέτοιου είδους λεξιλογικά παιχνίδια, η εξάσκηση μνημονικών τεχνικών για να θυμούνται οι μαθητές λέξεις προκειμένου να ολοκληρώσουν όλα τα απαιτούμενα επίπεδα και να κερδίσουν, δημιουργεί ισχυρό κίνητρο για ενασχόληση και εμπλοκή (Khaksari, Mehdijavanmard & Javanmard, 2014·Olson, 2010·Woo, 2014). Εμφανέστατη λοιπόν η συσχέτιση της συγκεκριμένης πρακτικής με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την αποτελεσματικότητά της ως προσέγγιση σε μαθητικά περιβάλλοντα (Tomlinson, 2003). Επιβεβαιώνεται η σπουδαιότητα της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην ξενόγλωσση τάξη, καθώς ενισχύει το κίνητρο για μάθηση (Jenks & Seedhouse, 2015·Levy & Stockwell, 2013), ενώ ταυτόχρονα προωθεί την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Chapelle, 2003).

Καινοτόμες διαφοροποιημένες πρακτικές σε πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα μέσα στην ξενόγλωσση σχολική τάξη του δημοτικού Ελληνικού σχολείου εφαρμόζονται ήδη από τις μικρές τάξεις, την α' και β' δημοτικού. Ερευνητικά διαφαίνεται άλλωστε ότι η πρόωμη ηλικιακά εκμάθηση της ξένης γλώσσας μπορεί να επιφέρει σημαντικά γλωσσικά, γνωστικά, ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά οφέλη στην ανάπτυξη των παιδιών, σε συνδυασμό όμως με τις διδακτικές μεθόδους που υιοθετούνται από τον διδάσκοντα (Γρίβα & Σέμογλου, 2013), καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό - προγράμματα που προτείνονται από τους κρατικούς, επίσημους φορείς. Ένα τέτοιο λαμπρό παράδειγμα καινοτομίας στην διαφοροποιημένη ξενόγλωσση εκπαίδευση αποτελούν τα μαθησιακά πακέτα – προγράμματα *Alpha English* (Νικολάκη κ.ά., 2013) και *Beta English* (Καραγιάννη κ.ά., 2013). Καινοτομία στο χώρο των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, εφόσον έναντι σχολικού εγχειριδίου για τα παιδιά της α' και β' τάξης, η διδακτέα ύλη προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (βλ. <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/>). Το πρόγραμμα ΠΕΑΠ (Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρόωμη Παιδική Ηλικία), από εμπειρογνώμονες της Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης, τιμήθηκε με ευρωπαϊκές διακρίσεις, όπως το «Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών» για το έτος 2011, αναγνωρισμένο ως Δείγμα Καλής Πρακτικής από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Το μέγεθος της αποδοχής του συγκεκριμένου σχεδίου από εκπαιδευτικούς και λοιπά ενδιαφερόμενα μέλη ήταν απροσδόκητο δεδομένου του γεγονότος ότι το όλο εγχείρημα υλοποιήθηκε μέσα σε πλαίσιο εθνικής, κοινωνικής και πολιτικής αποσταθεροποίησης, εξαιτίας της εισαγωγής πρωτόγνωρων οικονομικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες σίγουρα δεν ευνοούν την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Αναμφίβολα κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές αναχαιτίζουν όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτόμες δράσεις, οι οποίες σίγουρα απαιτούν σταθερά κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα για να εφαρμοστούν (Altricher, 2005). Όπως επισημαίνει η Graves (2008) στην κριτική της για τα ξενόγλωσσα σχέδια δράσης, ο επιτυχής σχεδιασμός της ύλης, η εφαρμογή του και η αξιολόγησή του βασίζονται στη συνεργασία και την αμοιβαία ανταπόκριση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Το ΠΕΑΠ ως πρόγραμμα εξελίχθηκε ανταποκρινόμενο στις τοπικές ανάγκες και τους περιορισμούς και μέσω της εμπλοκής και της συνεργασίας των ενδιαφερομένων μελών. Αναμφίβολα, ο ρόλος της τεχνολογίας στη διάδοση και στον έλεγχο της καινοτόμου αυτής δράσης, στη δημιουργία δικτύων για επαρκή υποστήριξη και επικοινωνία, για ενημέρωση και επιμόρφωση των ενδιαφερομένων

μελών, υπήρξε καταλυτικός μέσα στο περιεχόμενο του συγκεκριμένου προγράμματος.

**Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη ξενόγλωσση τάξη**

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο αποσαφηνίζεται και σκιαγραφείται πληρέστερα ο καταλυτικός ρόλος του εκπαιδευτικού (ιδιαίτερα της ξένης γλώσσας) στα πλαίσια εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε μια σχολική τάξη με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Πρωτίστως λοιπόν ο διδάσκων με θετική προδιάθεση οφείλει να αντιμετωπίσει την ετερογένεια σε εθνικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό επίπεδο και τις σχετικές προκλήσεις σε έναν πολυπολιτισμικό σχολικό οργανισμό (Fantini et al., 2000). Με τη βοήθεια και την υποστήριξη από συναφείς εκπαιδευτικές πολιτικές και προγράμματα σπουδών (Holmes, 2014), ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για την καλλιέργεια πολυπολιτισμικής ενσυναίσθησης των μαθητών, τον βασικό παράγοντα προετοιμασίας του μαθητικού κοινού για μελλοντική ένταξη σε μια κοινωνία δημοκρατική και πολύχρωμη πολιτισμικά, έτοιμη για διάλογο, κατανόηση και συνεννόηση ανάμεσα σε ετερογενή στοιχεία (Leeman, 2003).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας οφείλει να διαδραματίσει τους προαναφερθέντες ρόλους, δεδομένων των ιδιαίτερων απαιτήσεων του μαθητικού δυναμικού μιας σχολικής τάξης ελληνικού δημοτικού σχολείου, με γλωσσική και κοινωνικο-πολιτισμική ποικιλομορφία (Κοσσυβάκη, 2011). Συγκεκριμένα, απαιτείται τροποποίηση της πολιτισμικής του οπτικής και προσαρμογή της συμπεριφοράς του στις συμβάσεις των άλλων πολιτισμών (Hammer, 2009), επίδειξη ανθρωποκεντρικής επικοινωνίας, με στόχο την αποδοχή και υιοθέτηση ετερογενών οπτικών (Davis, 2005), άμεση αντίληψη των ερεθισμάτων του ετερογενούς μαθητικού περιβάλλοντος, λήψη κατάλληλων παιδαγωγικών πρωτοβουλιών, με ταυτόχρονη αξιοποίηση των αρχών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα ενδείκνυται πολιτισμική και ιστορική γνώση της ντόπιας κουλτούρας του εκπαιδευτικού αλλά και των ξένων, επίδειξη ικανότητας αναφορικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση διδακτικών και παιδαγωγικών ζητημάτων που επιφέρει ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας μιας ετερογενούς σχολικής τάξης, καθώς και προσωπική διάθεση για εξέλιξη και παιδαγωγική ενδυνάμωση με διαπολιτισμικές εμπειρίες (Ζωγράφου, 2003 & Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003). Στην ουσία, πρόκειται, σύμφωνα με τον Sifakis (2004), για μια διαδικασία απελευθέρωσης από παιδαγωγικές προσκολλημένες στον πολιτισμό των ντόπιων ομιλητών (Native-bound perspective) και επερχόμενης στροφής του εκπαιδευτικού σε πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές, αξίες και αντιλήψεις διαπολιτισμικού / πολυπολιτισμικού χαρακτήρα (Culturally-bound approaches).

Σε μια διαφοροποιημένη σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός γενικά και δη της ειδικότητας, της ξένης γλώσσας, αεικίνητος, ενεργητικότερος και δραστήριος, αδιαφορεί για την έδρα του και συνεχώς περιπλανιέται ανάμεσα στον μαθητικό πληθυσμό και τις ομάδες που έχουν προκύψει σε συνεργασία με τους διδασκόμενους, επιβλέποντας, νουθετώντας όπου κρίνεται απαραίτητο. Έχοντας απεμπολήσει ολότελα τον χαρακτηρισμό του ως αυθεντία και μοναδική πηγή παροχής γνώσης, υιοθετεί ρόλους μέντορα, προπονητή, παρόχου ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους ανεξαιρέτως, υποδεικνύοντας τρόπους επιτυχούς διαχείρισης της μάθησης (Tomlinson, 1999, 2001b, 2010). Αποσκοπώντας στη δημιουργία ενός διαφοροποιημένου μαθητικού δυναμικού και με αφετηρία το ατομικό επίπεδο του κάθε διδασκόμενου, ο εκπαιδευτικός αναθεωρεί τον επαγγελματικό του προσανατολισμό, καθοδηγώντας τη μάθηση, όχι απλά μεταδίδοντάς την. Καλλιεργώντας την προσωπική του γνώση, εξειδικεύοντάς την με υψηλές προσδοκίες, υποστηρίζει και νουθετεί για την επίτευξη ακαδημαϊκών και ατομικών στόχων (Tomlinson, 1999, 2010).

Ουσιαστικά, γίνεται αναφορά σε τρία βασικά στάδια εμπέδωσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού βασικών παραμέτρων των μαθητών του. Πρώτον, απαιτείται αναγνώριση βασικών εννοιών και δεδομένων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και προσδιορισμός των απαιτούμενων δεξιοτήτων για την εμπέδωση του γνωστικού και γλωσσικού αντικειμένου. Δεύτερον, καθίσταται επιτακτική η ενδελεχής εξερεύνηση των προσωπικών αναγκών των μαθητών, όλων ξεχωριστά. Τέλος, προτείνεται παροχή από τον διδάσκοντα εναλλακτικών δυνατοτήτων στους διδασκόμενους για εμπέδωση της νέας πληροφορίας πάνω στις ήδη προ υπάρχουσες κατεκτημένες γνώσεις (σκαλωσιά – scaffolding) (Tomlinson, 1999, 2010). Μόνο ο διδάσκων δύναται να προβληματιστεί σχετικά με την ποιότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης που εφαρμόζει, με δραστηριότητες και ύλη που υποβοηθούν το μαθητή στην αληθινή καλλιέργεια δεξιοτήτων και όχι σε μια ανιαρή απασχόληση, με χαρακτήρα ρουτίνας (Tomlinson, 1999, 2010).

#### **4.1. Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη προσέγγιση.**



Τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, καταγράφεται πληθώρα ερευνητικών προσπαθειών αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένων των ειδικοτήτων της ξένης γλώσσας) ως προς την υιοθέτηση και εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης του ελληνικού δημόσιου σχολείου. Οι προτιμήσεις τους σε συγκεκριμένες τεχνικές και οι δυσκολίες στην υλοποίησή τους αναδεικνύονται στην ευρύτερη βιβλιογραφία.

Ενδεικτικά, διαπιστώνεται ερευνητικά και σύμφωνα με τις απόψεις τους έμφαση σε τροποποιήσεις αναφορικά με το ρυθμό και το χρόνο διεκπεραίωσης μιας δραστηριότητας, προσαρμόζοντάς την στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Επίσης, οι διδάσκοντες επιλέγουν τροποποιήσεις στο πλήθος των ασκήσεων που ανατίθενται, ανταποκρινόμενες πάντα στο μαθησιακό επίπεδο της τάξης, προβαίνοντας ταυτόχρονα σε ενδεχόμενη μείωση του βαθμού δυσκολίας του εκάστοτε Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Smit & Humpert, 2012). Ωστόσο, διαφαίνεται ερευνητικά, μέσα από τις απόψεις των διδασκόντων, ελλιπής εφαρμογή της ευέλικτης ομαδοποίησης και της εναλλακτικής αξιολόγησης, πρακτικές άκρως σημαντικές στην διαφοροποιημένη προσέγγιση (Santangelo & Tomlinson, 2012· Smit & Humpert, 2012).

Επιπρόσθετα, καταδεικνύεται σε τάξεις μεικτής ικανότητας όπου εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη προσέγγιση μια αντιφατική εικόνα στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών: της αρχικής αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών αναφορικά με τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, αλλά της καταβολής εκ μέρους τους ελάχιστης προσπάθειας για εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών (Tomlinson et. al., 2003). Τέτοιου είδους προσπάθειες χαρακτηρίζονται από περιορισμούς, αναποτελεσματικότητα, στιγμιαίους αυτοσχεδιασμούς, με έλλειψη πρωθύστερου μελετημένου προγραμματισμού, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της διαφοροποιημένης φιλοσοφίας (Wehrmann, 2000).

Ακολούθως, σε έρευνα του Miller (2007), περί εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον, καταγράφεται στις απόψεις των ερωτηθέντων προτίμηση σε τεχνικές που εφαρμόζονται σε όλη την τάξη και δεν υπόκεινται σε διαφοροποίηση. Ωστόσο, αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί που αξιοποίησαν τεχνικές όπως την ευέλικτη ομαδοποίηση και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, διαπίστωσαν

βελτίωση στις μαθησιακές επιδόσεις των διδασκομένων. Σε μελέτη του Blozowich (2001), παρά της αρχικής καθοδήγησης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υπέρ της χρήσης διαφοροποιημένων στρατηγικών, η πλειοψηφία σύμφωνα με τις απόψεις τους δεν επεδίωξε να λάβει επιπρόσθετη επιμόρφωση, πέραν των αρχικών εργαστηρίων/σεμιναρίων. Καταδεικνύεται ερευνητικά πως η συνεχής και αδιάλειπτη υποστήριξη και καθοδήγηση των διδασκόντων σε θέματα διαφοροποιημένων πρακτικών, μπορεί να επιφέρει την επιτυχή εφαρμογή τους (Tomlinson, 1995a). Σε παρόμοιο ερευνητικό συμπέρασμα καταλήγει και ο McAdamis (2001), διαπιστώνοντας στις απόψεις τους ότι η διαρκής επαγγελματική υποστήριξη, μέσω σεμιναρίων, εξειδικευμένης καθοδήγησης, ομάδων εργασίας και εργαστηρίων με διαφοροποιημένα προγράμματα καθοδήγησης μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, ωστόσο όχι άμεσα και στιγμιαία, καθώς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ξεπεράσουν και να απεμπλακούν από παγιωμένες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται καθολικά στο σύνολο της τάξης.

Σε έρευνα του Affholder (2003), τονίζεται πως η εκτεταμένη χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών βελτιώνει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, την ανάληψη μεγαλύτερων ευθυνών υπέρ της προόδου των μαθητών τους, αποτελώντας κίνητρο για μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπ/σης, που είχαν λάβει ενδουπηρεσιακή εκπαίδευση, εξέφρασαν την επιθυμία τους για συνεχόμενη επαγγελματική εξέλιξη. Ακολούθως, πρωθύστερη έρευνα καταδεικνύει πως οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν διαφοροποιημένες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης με επιτυχία, βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών τους, ενισχύοντας έτσι τη δέσμευσή τους στην όλη διαδικασία (Pressley et al., 2001).

Σε έρευνα των Berbaum (2009), Naukkarinen (2005) και Nicola (2011), διαφαίνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών μια αρκετά στενή αντίληψη της διαφοροποιημένης προσέγγισης και μονομερούς επικέντρωση κυρίως σε αναθέσεις γραπτών εργασιών. Επιπρόσθετα, καταγράφονται στα λεγόμενα τους οι ποικίλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην επιτυχή εφαρμογή της όλης παιδαγωγικής, όπως οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, η έλλειψη χρόνου και πόρων καθώς και η απουσία εξειδικευμένης γνώσης πάνω στη διαφοροποιημένη προσέγγιση. Σύμφωνα με άλλη ερευνητική προσέγγιση, εξετάζονται τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής στην επίδοση των μαθητών και διαφαίνονται θετικά τόσο για τους δυνατούς όσο και για

τους αδύναμους μαθητές, αποτελώντας κίνητρο για συνέχιση των προσπαθειών τους, (DeBaryshe, Guericke & Mishima-Young 2009·McCrea Simpkins, Mastropieri & Scruggs 2009·Reis et al. 2011).

Σημαντική προσπάθεια καταγραφής αντιλήψεων εκπαιδευτικών μεικτής τάξης ιδιωτικού σχολείου στο Πακιστάν, στην έρευνα της Aftab (2015), φέρνει στο φως αξιολογικά συμπεράσματα, αναφορικά με την αξιοποίηση διαφοροποιημένων πρακτικών. Λεπτομερέστερα, παρατηρείται συσχετισμός της πρόθεσης των εκπαιδευτικών για εφαρμογή των εν λόγω στρατηγικών με τις προσδοκίες τους για ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών τους. Ταυτόχρονα, στις απόψεις τους γίνεται αναφορά σε σχέδιο μαθήματος, μελετημένο και οργανωμένο εκ των προτέρων, καθώς και στην κατάλληλη αξιοποίηση του παρεχόμενου διαθέσιμου διδακτικού χρόνου. Η Aftab διαπιστώνει καταλήγοντας την στενή σχέση των δύο αυτών παραγόντων με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση. Ωστόσο, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνάς της, παρά το υψηλό ποσοστό προθυμίας των διδασκόντων για εφαρμογή τέτοιων καινοτόμων πρακτικών, στην πράξη παρατηρείται μειωμένη προσπάθεια για υλοποίηση των αρχικών επιθυμιών, γεγονός που επιβάλλει την ανάγκη για πιο οργανωμένη σχεδίαση του μαθήματος εκ των προτέρων.

#### **4.2.Απόψεις εκπαιδευτικών Αγγλικής περί διαφοροποιημένης προσέγγισης.**

Αναφορικά με το αντικείμενο της ξένης γλώσσας, σε έρευνα του Chien (2015), σε καθηγητές της Αγγλικής σε δημοτικό σχολείο της Ταϊβάν, κατόπιν συλλογής ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, εξάγονται συμπεράσματα από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων πρακτικών πριν και κατά τη διάρκεια θερινών μαθημάτων, σε τάξεις με την Αγγλική ως δεύτερη διδασκόμενη γλώσσα. Λεπτομερέστερα, επισημαίνεται αρχικά και πριν την έναρξη των καλοκαιρινών μαθημάτων εκτίμηση σε υψηλό βαθμό της διαφοροποιημένης προσέγγισης, ενώ σε πρακτικό επίπεδο ελλιπής εφαρμογή και υιοθέτηση πρακτικών. Ως αιτίες της απροθυμίας καταγράφονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών η έλλειψη κατάρτισης στην εν λόγω παιδαγωγική, η απουσία του απαιτούμενου χρόνου για επιτυχή υιοθέτηση μεθόδων και η απουσία δυνατοτήτων για προγραμματισμό σε συνεργατικά πλαίσια. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και σύμφωνα με τα σχέδια μαθημάτων και

δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών, παρουσιάστηκε προτίμηση σε διαφοροποιημένες τεχνικές όπως η μέθοδος *Jigsaw*.

Σε σχετική έρευνά της το 2017, αναφορικά με τις απόψεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών περί αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης προσέγγισης και αξιοποίησης συγκεκριμένων τεχνικών στην ξενόγλωσση τάξη, η Αναστασία Μαυρουδή καταλήγει σε αξιόλογα συμπεράσματα. Πρωτίστως, τα ερευνητικά αποτελέσματά της κάνουν λόγο για ευρεία αποδοχή εκ μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας για μέριμνα και φροντίδα των αναγκών των μαθητών με διαφοροποιημένα μαθησιακά προφίλ. Ακολούθως, συμπεραίνεται από τα λεγόμενά τους η βαθιά κατανόηση που επιδεικνύουν στις θεμελιώδεις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός απεμπολεί το ρόλο του ως εξουσιαστική αρχή και αυθεντία, στοχεύοντας στην προώθηση της αυτονομίας των μαθητών του, προκειμένου να καταστούν οι ίδιοι υπεύθυνοι της δικής τους προσωπικής μάθησης (Smith & Throne 2007). Οι ερωτηθέντες θεωρούν εφικτή την ανάληψη ποικίλων ρόλων εκ μέρους του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής δραστηριοτήτων στη ξενόγλωσση τάξη, όπως διαχειριστές ή ελεγκτές άλλες φορές, ανάλογα με την περίπτωση. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αναφέρουν παράγοντες, όπως η έλλειψη χρόνου και η πίεση να καλυφθεί η διδακτέα ύλη δυσμενείς και αποτρεπτικούς στην επιτυχή υιοθέτηση διαφοροποιημένων πρακτικών, που τους ωθούν αναγκαστικά στην αξιοποίηση παραδοσιακών, εδραιωμένων, δασκαλοκεντρικών τεχνικών. Ακολούθως, παρά την αρχική παραδοχή για ανάγκη αλλαγής του ρόλου τους, καταγράφεται στα λεγόμενά τους απουσία κατανόησης της φιλοσοφίας της εν λόγω παιδαγωγικής, οδηγώντας σε παρανοήσεις, σύγχυση και απόρριψη νέων, καινοτόμων ιδεών έναντι παραδοσιακών, γνώριμων πρακτικών, (Carless 2003 & Karavas-Doukas 1995).

Αναφορικά με τεχνικές υιοθέτησης και σύμφωνα με τα λεγόμενα των διδασκόντων της ξένης γλώσσας, δεν καταγράφεται στην έρευνα της Μαυρουδή ιδιαίτερη προτίμηση στην προετοιμασία λίστας για επιλογή από τους μαθητές των κατ'οίκον γραπτών εργασιών, ή σε σχεδιασμό διαβαθμισμένων tests, ανάλογα με τις επιδόσεις των διδασκομένων, καθώς αυτό απαιτεί χρόνο και οι μαθητές δεν εμφανίζονται εξοικειωμένοι με την όλη ιδέα. Τουναντίον, η εργασία σε ομάδες ή σε ζευγάρια / δυάδες καταγράφεται στις προτιμήσεις τους. Εδώ, οι ομαδοποιήσεις γίνονται βάσει των επιδόσεων και ικανοτήτων τους, καθώς και των κοινών τους ενδιαφερόντων, όπου σύμφωνα με τους Βαστάκη (2010) και Huebner (2010), το κάθε μέλος δύναται

να αναλάβει έναν διαφορετικό ρόλο, ανάλογα με τις δεξιότητες και τα ταλέντα του. Συμπληρωματικά, ανιχνεύεται στις απόψεις των διδασκόντων προτίμηση σε ομαδοποιήσεις, όπου τα μέλη επιδεικνύουν ποικιλία μαθησιακών επιδόσεων, ώστε οι αδύναμοι μαθητές να ωφεληθούν στην ομάδα από τους συνομήλικούς τους, ενώ οι πιο δυνατοί μαθητές δύνανται να παγιώσουν τις γνώσεις τους, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους μέσω της προσφοράς στην ομάδα και της παροχής βοήθειας στον συμμαθητή τους, (Βαστάκη, 2010). Η Μαυρουδή με τη σειρά της συναινεί στο γεγονός ότι ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας των ομαδοποιήσεων διαφαίνεται ξεκάθαρα σε καινοτόμες, διαφοροποιημένες μεθοδολογίες που έχουν αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, όπως η Επικοινωνιακή μέθοδος (Communicative Approach) (Richards & Rogers 2001). Εν τέλει, ερωτηθέντες οι εκπαιδευτικοί στην ίδια έρευνα της Μαυρουδή σχετικά με τη χρήση Φακέλου Αξιολόγησης (Portfolio Assessment) σε κάθε μαθητή, όπου συγκαταλέγονται εργασίες και προσωπικά σχόλια του μαθητή και για το εάν αυτός ο φάκελος αποτελεί αξιολογικό παράγοντα για τη συνολική επίδοσή του (σύμφωνα με τις αρχές της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης), βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να καθορίσει την ατομική πρόοδο του διδασκόμενου σε όλο το φάσμα της μαθησιακής πορείας (Βαλιαντή & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2008), καταδεικνύουν πλειοψηφικά τη δυσφορία τους στην επιλογή της εν λόγω αξιολογικής τεχνικής. Εν κατακλείδι και αναφορικά με τη διενέργεια γραπτών tests, η Μαυρουδή συμπεραίνει ερευνητικά από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, ότι οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής συντάσσουν τα δικά τους χειρόγραφα tests για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους. Λεπτομερέστερα, ανταποκρινόμενοι στην αυξημένη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, οι διδάσκοντες δύνανται να δημιουργήσουν tests διαβαθμισμένης δυσκολίας για διαφορετικές ομάδες μαθητών, προκειμένου να μην μειωθεί η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο, η κατασκευή μιας μόνο εκδοχής ενός κατάλληλα σχεδιασμένου test αποτελεί συχνά μια απαιτητική ενασχόληση για τους περισσότερους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής, καθώς αποδεικνύεται κατά τα λεγόμενά τους προκλητική και χρονοβόρα διαδικασία.

Από τη σχετική έρευνα της Ελισάβετ Ξάνθου (2015) αντλούνται σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με συγκεκριμένες πρακτικές που εφαρμόζουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της Αγγλικής στη διαφοροποιημένη προσέγγιση των μαθητών τους. Διαφοροποιημένες στρατηγικές περιεχομένου και αξιολόγησης πρωταγωνιστούν στις προτιμήσεις τους, ενώ λιγότερο δημοφιλείς είναι αυτές που σχετίζονται με τη διαδικασία και το προϊόν από την εφαρμογή της μεθόδου.

Ταυτόχρονα ωστόσο, δηλώνουν πιο εξοικειωμένοι με μη διαφοροποιημένες στρατηγικές που εφαρμόζονται καθολικά στην τάξη, λόγω εδραιωμένων πεποιθήσεων, αλλά και προκλήσεων-δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο. Λεπτομερέστερα, αναφέρεται και εδώ – όπως και στην έρευνα της Α. Μαυρουδή (2016) – βάσει των λεγομένων τους η έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου για επιτυχή σχεδιασμό διαφοροποιημένων, εφαρμόσιμων πρακτικών, καθώς και η ελάχιστη εκπαίδευση και επιμόρφωση των διδασκόντων, τόσο προ-υπηρεσιακά όσο και ενδο-υπηρεσιακά. Ακολούθως, τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών και υποχρεωτική κάλυψη ωραρίου σε περισσότερα από ένα σχολεία αποτελούν σημαντικούς αποτρεπτικούς παράγοντες για επιτυχή εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών. Δυστυχώς όμως, όπως συμπεραίνει και η Ξάνθου, σε μαθησιακά περιβάλλοντα όπου κυριαρχούν πρακτικές με καθολική εφαρμογή, χωρίς ίχνος διαφοροποίησης, οι μαθητές στερούνται κινήτρων μάθησης, εφόσον τέτοιες μέθοδοι δεν ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, (Levine, 2003·Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Αναφορικά με τις τεχνικές ομαδοποίησης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής στην έρευνά της, η Ξάνθου εξάγει 2 συμπεράσματα : προτεραιότητα σε ομαδοποίηση ανάλογα με το επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών και παράλληλα ομαδοποίηση με στόχο την εξασφάλιση της πειθαρχίας στο μαθητικό πληθυσμό (ιδιαίτερα σε πολυπληθείς τάξεις), γεγονός που επιβεβαιώνεται και σε προώστερες έρευνες (Tomlinson, 2001b·Vaughn et al., 1998). Σαφώς καταδεικνύεται η προτίμηση και ενασχόλησή τους με τη διαφύλαξη της τάξης μέσα στην ξενόγλωσση αίθουσα, παρά με την προσαρμογή του μαθήματος στις μαθησιακές προτιμήσεις και ανάγκες των διδασκόμενων.

Βασισμένη στα δεδομένα που συνέλεξε από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της, η Ξάνθου συμπεραίνει στις απόψεις τους προτίμηση στη χρήση γραπτών tests κατά κύριο λόγο, ή ενίοτε στην προφορική αξιολόγηση. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, τα γραπτά tests προτιμώνται ως αποτελεσματικότερο εργαλείο αξιολόγησης πολυπληθών τάξεων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επιλέγονται παράλληλα παραδοσιακές και γνωστές αξιολογικές μέθοδοι, παρά ποικιλία δραστηριοτήτων που θα βοηθούσε τους μαθητές να επιδείξουν την κατανόησή τους σε ένα θέμα (Abrami et al., 2000). Εν τέλει, προτιμώνται τα καθιερωμένα σχολικά εγχειρίδια με το συνοδευτικό οπτικο-ακουστικό υλικό τους, παρέχοντας συνοδευτικά και δικό τους υλικό, όποτε αυτό κρίνεται σκόπιμο.

Σε έρευνα των Τζιοβάρια-Καλδή και Φιλιππάτου (2017), οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της Αγγλικής γλώσσας συσχετίζουν την εξοικείωσή τους με τις αρχές της διαφοροποιημένης προσέγγισης με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και την ετοιμότητα των μαθητών τους. Οι θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκομίσει σχετικά με διαφοροποιημένες τεχνικές δεν συνδέονται με πρακτική εφαρμογή αυτών μέσα στη σχολική αίθουσα, γεγονός που διαπιστώνεται και στην έρευνα του Nicolino (2006). Ένα τέτοιο συμπέρασμα καθιστά αναγκαία την παρακολούθηση δια ζώσης μοντέλων διαφοροποιημένης προσέγγισης στο αντικείμενο της Αγγλικής. Σε σύγκριση με αντίστοιχες έρευνες στις Η.Π.Α. (Langley 2015) όπου εφαρμόζονται μαθητοκεντρικές τεχνικές στη σχολική τάξη, δεν παρατηρείται κάτι αντίστοιχο σε πρακτικό επίπεδο για τα ελληνικά δεδομένα. Η έρευνα καταδεικνύει ότι σύμφωνα με τα λεγόμενα των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Αγγλικής, το ελληνικό δημόσιο σχολείο στερείται στο σύνολό του σημαντικών υλικοτεχνικών υποδομών, γεγονός που εξηγεί την αδυναμία των ερωτηθέντων στην επιτυχή αξιοποίηση διαφοροποιημένων πρακτικών με τη χρήση καινοτόμων ψηφιακών μέσων. Ωστόσο, η παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση, καθιστά ικανούς τους συμμετέχοντες στην έρευνα για βαθύτερη ενασχόληση, εμπλουτισμό γνώσεων και πιο αποδοτική αξιοποίηση των εν λόγω μεθόδων, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και άλλες πρόσφατες ελληνικές έρευνες (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Αναφορικά με την ετερογένεια του μαθητικού τους πληθυσμού, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί με μεταναστευτικό πληθυσμό στην τάξη τους κατά μέσο όρο 0-5 μαθητές δηλώνουν να εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικά διαφοροποιημένες τεχνικές σε σύγκριση με συναδέλφους της Αγγλικής με περισσότερους μετανάστες στην τάξη τους, πιθανόν λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών που χρειάζονται τέτοια προσέγγιση, γεγονός που συνιστά διαδικασίες λιγότερο χρονοβόρες στην υλοποίηση διαφοροποιημένου σχεδιασμού.

#### **4.3. Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη προσέγγιση σε πολυπολιτισμικά πλαίσια.**

Η σπουδαιότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής πρακτικής σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια καταδεικνύεται ερευνητικά στις απόψεις των διδασκόντων τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία. Ενδεικτικά, σε έρευνα των Γρίβα, Στάμου και Γελαδάρη, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ξεχωρίζουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση για την αποτελεσματικότητά της σε πολυπολιτισμικά

μαθητικά πλαίσια (δίγλωσσων μεταναστών) (Γρίβα & Στάμου, 2014), γεγονός που υποστηρίζεται ερευνητικά τόσο στις απόψεις του δείγματος εκπαιδευτικών στη μεταπτυχιακή έρευνα της φοιτήτριας Φωτοπούλου (2017), όσο και σε εκείνη της Μερκουριάδου. Σε όλες διαπιστώνεται περίτρανα η σημαντικότητα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας των μαθητών, όπως αυτή αξιοποιείται μέσα από τη διαφοροποιημένη προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό (Γρίβα & Στάμου, 2014·Μερκουριάδου, 2016).

Στη σχετική έρευνα της Μαυρουδή (2016), οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, πλειοψηφικά, επισημαίνουν στις απόψεις τους την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης προσέγγισης σε τάξεις με μεγάλο βαθμό πολιτισμικής διαφοροποίησης, επιδεικνύοντας βαθιά κατανόηση στις αρχές που τη διέπουν. Οι συμμετέχοντες καθίστανται πλήρως συνειδητοποιημένοι για την ποικιλομορφία του μαθητικού τους πληθυσμού, χωρίς να παραβλέπουν τις μαθησιακές τους διαφορές, δίχως να προσβλέπουν σε μια ομογενοποιημένη μαθητική κοινότητα.

Η Βασιλάκη Βενέτα (2018) έχει επίσης διεξάγει σημαντική έρευνα αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών περί υλοποίησης διαφοροποιημένων πρακτικών στις σημερινές πολυπολιτισμικές τάξεις και αναφορικά με την ένταξη μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού σε αυτές. Σχετικά με αξιολογικές διαδικασίες, αναδεικνύεται ως βέλτιστη η αρχική αξιολόγηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά και η πολλαπλότητα των αξιολογικών μορφών, καθώς επίσης και η αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας, όπως έχει αναφερθεί και προθύστερα άλλωστε σε άλλες έρευνες. Εδώ όμως επισημαίνεται στις απόψεις των συμμετεχόντων η απόρριψη της γενικευμένης ή τελικής αξιολόγησης του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού, προς αποφυγή δημιουργίας συναισθημάτων ματαίωσης και εγκατάλειψης προσπαθειών για επίτευξη στόχων εκ μέρους των μαθητών. Ωστόσο, επισημαίνεται και στην παρούσα έρευνα η δυσκολία στην αποτελεσματική χρήση διαφοροποιημένων αξιολογικών μεθόδων, κυρίως λόγω του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προσανατολισμένου σε κλειστού τύπου αξιολογικές τεχνικές. Παράλληλα, αναφέρονται και εδώ εμπόδια στην επίτευξη διαφοροποιημένων στόχων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, προς διευκόλυνση του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού, όπως η έλλειψη ευελιξίας και κατάλληλου χρόνου, ο μεγάλος όγκος της ύλης που πρέπει να καλυφθεί. Εν τέλει, τίθεται και στην εν λόγω έρευνα θέμα περί αξιοποίησης ομαδοσυνεργατικών πρακτικών στην ετερογενή τάξη του ελληνικού δημόσιου σχολείου και προώθησης ομαδικών εργασιών, με αντικρουόμενες απόψεις των ερωτηθέντων συμμετεχόντων.



Παρά τις ενστάσεις και αντιρρήσεις αρκετών για την αποτελεσματικότητα τέτοιων πρακτικών σε τάξεις με μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ, νεότεροι εκπαιδευτικοί και αρτιότερα καταρτισμένοι εξαίρουν την ανταλλαγή πληροφοριών που θα οδηγήσει σε ομαλή ένταξη μαθητικών μειονοτήτων, χωρίς προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές, μέσω των ανωτέρω τεχνικών.

#### **4.4. Απόψεις εκπαιδευτικών – προτάσεις για τεχνικές βελτίωσης της Διαφοροποιημένης προσέγγισης στην ετερογενή τάξη.**

Ερευνητικά στις απόψεις των διδασκόντων, σύμφωνα με την εγχώρια αλλά και διεθνή βιβλιογραφία, επισημαίνεται η σπουδαιότητα και κυρίως η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (και ιδιαίτερα της ειδικότητας της ξένης γλώσσας), ως βέλτιστη τεχνική για την επιτυχή αξιοποίηση διαφοροποιημένων τεχνικών σε ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς. Λεπτομερέστερα, επιμορφωτικά προγράμματα στοχεύουν στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των διδασκόντων στην υλοποίηση τέτοιων πρακτικών, αναπτρώνοντας το ηθικό τους και εξοπλίζοντάς τους με επιμονή για την υλοποίηση των στόχων τους (Hawkins, 2009). Μέσα σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πλαίσιο, παρατηρείται ψυχική ανάταση και ενδυνάμωση και σε φοιτητές – εν δυνάμει εκπαιδευτικούς - που στερούνται διδακτικής εμπειρίας και εξοικείωσης με την διαφοροποιημένη παιδαγωγική φιλοσοφία και χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση, ενστερνιζόμενοι απόψεις μη ρεαλιστικού χαρακτήρα της εν λόγω προσέγγισης (Wan, 2016). Απαιτείται συγκεκριμενοποίηση του περιεχομένου και καθορισμός των βασικών αξόνων αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων, άποψη που εκφράζεται από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε έρευνα που παρουσιάστηκε στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο (DiDeSu, 2017).

Συγκεκριμένα, διδακτικές μέθοδοι και σωστός σχεδιασμός του μαθήματος εκ των προτέρων αποτελούν εχέγγυα για άμεση συσχέτιση της θεωρίας της διαφοροποιημένης προσέγγισης με την πρακτική εφαρμογή της στη σχολική πραγματικότητα. Στις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα καταγράφεται επίσης η αναγκαιότητα για διαφοροποίηση της ίδιας της επιμόρφωσης των διδασκόντων, βάσει του επιπέδου ετοιμότητάς τους και παράλληλα παροχή ευκαιριών στους επιμορφωμένους για εξάσκηση επί του πρακτέου και υποστήριξη από έμπειρους συναδέλφους μέσω ανατροφοδότησης, με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και την εξέλιξή τους (Wan, 2016). Πρωτεύουσα ανάγκη αποτελεί αναμφίβολα η προάσπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η οποία και εγγυάται τη δημιουργία ενταξιακού κλίματος των μειονοτικών μαθητικών πληθυσμών, μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη

ελληνικού δημοτικού δημόσιου σχολείου (Dixon et al., 2014 & Nicolae, 2013). Ένα τέτοιο κλίμα, μια τέτοια κουλτούρα σεβασμού της διαφορετικότητας και των ατομικών ιδιοτήτων των μαθητών, δύναται να αλλάξει παγιωμένες ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις που υποθάλλουν τον αρνητισμό και τον στιγματισμό.

Η σπουδαιότητα της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων με αντικείμενο την επιτυχή αξιοποίηση διαφοροποιημένων πρακτικών στην ετερογενή τάξη, βρίθεται επιχειρημάτων και αιτιάσεων ερευνητικά. Ανάμεσα στα πρωτεύοντα πλεονεκτήματα καταγράφονται η ενίσχυση της ποιότητας του μαθήματος και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, η κατάρτιση και εξειδίκευση των διδασκόντων, η αλλαγή νοοτροπιών, η τόνωση του ηθικού τους με στόχο την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Σε έρευνα των Cakir & Alici (2009), επισημαίνονται τα οφέλη της επιμόρφωσης στον διδάσκοντα αναφορικά με την αλλαγή των ιδεών του και τη βελτιωμένη αποτελεσματικότητά του επαγγελματικά.

Η εξοικείωση με διαφοροποιημένες πρακτικές καθιστά τον εκπαιδευτικό τολμηρό στην εφαρμογή τους μέσα στο σχολικό μάθημα, (Rodriguez, 2012). Σε έρευνα της ίδιας, επιβεβαιώνεται και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες η ανάγκη για επιμόρφωση, καθώς την αποζητούν προσωπικά, αντλώντας έτσι την απαιτούμενη επαγγελματική ικανοποίηση στην ειδικότητά τους, θέτοντάς την ως πρώτη προτεραιότητα στις ανάγκες τους συγκριτικά με τη μελέτη άρθρων και εγχειριδίων, ή την απρόσωπη παρακολούθηση εκπαιδευτικών βιντεοσκοπήσεων για το θέμα. Σύγκλιση ερευνητικών αποτελεσμάτων παρατηρείται στη μελέτη του Njagi (2014), όπου η πλειονότητά των συμμετεχόντων εκφράζει προθυμία για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων περί διαφοροποιημένων πρακτικών. Τα δεδομένα της έρευνας του Adlam (2007) πιστοποιούν ότι εξοπλισμένος ο διδάσκων με τις απαιτούμενες γνώσεις, μέσω του σχεδιασμού κατάλληλων επιμορφώσεων, διαφοροποιεί ιδανικά την προσέγγισή του στο μαθητικό κοινό του.

Η Αναστασία Μαυρουδή (2016) στην έρευνά της επί του θέματος εξαίρει και η ίδια τη χρησιμότητα παροχής στους εκπαιδευτικούς περισσότερων ευκαιριών για εξάσκηση στις τεχνικές της διαφοροποιημένης προσέγγισης, ούτως ώστε να διαμορφώσουν καθαρότερη εικόνα για την έννοιά της και να εξοικειωθούν με τις στρατηγικές της. Ωστόσο, τα ατομικά χαρακτηριστικά των ίδιων των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών (ηλικία, επίσημα/τυπικά προσόντα) απαιτείται να ληφθούν σοβαρά

υπόψιν από τους διοργανωτές προγραμμάτων, προκειμένου να παρέχεται αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών τους για επαγγελματική ανάπτυξη.

Η συνεχής και αδιάλειπτη ανάπτυξη και εξέλιξη του ξενόγλωσσου εκπαιδευτικού προσωπικού θα προλειάνει το έδαφος για την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στα ελληνικά δημοτικά δημόσια σχολεία, σύμφωνα και με τη μελέτη της Ελισάβετ Ξάνθου (2015). Ακολούθως, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, όπως η μείωση της επίσημης διδακτέας ύλης του ξενόγλωσσου εγχειριδίου στα βασικά στοιχεία του, ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα, από την πλευρά της επίσημης πολιτείας, και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα τους προσφέρει ευελιξία, μπορούν να εγγυηθούν την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών με τρόπο οργανωμένο και θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Επιπρόσθετα, απαιτείται επανασχεδιασμός των ήδη υπαρχόντων διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων των σχολικών βιβλίων, που θα απευθύνονται σε περισσότερα μαθησιακά προφίλ, εξασφαλίζοντας στον εκπαιδευτικό της ειδικότητας χρήσιμα εργαλεία ως αφετηρία στη διαφοροποίηση του μαθήματος. Η κάλυψη μεγάλης ποσότητας της ύλης λειτουργεί αποτρεπτικά στην προσπάθεια για επιτυχή διαφοροποίηση, σύμφωνα με πρωθύστερα ερευνητικά δεδομένα (Schumm et al., 1997) και συνεπώς ο περιορισμός της θα εξοπλίσει το διδάσκοντα με περισσότερο χρόνο να διαφοροποιήσει το μάθημά του και να προετοιμάσει ανεξάρτητα σχέδια συνθετικών εργασιών (projects), ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών. Επιπρόσθετα, η Ξάνθου στην έρευνά της αποτυπώνει την άποψη των εκπαιδευτικών περί αποτελεσματικής αξιοποίησης της ώρας της Ευέλικτης Ζώνης του σχολικού προγράμματος για χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών. Δεδομένης της ύπαρξης πολλών ταχυτήτων στην σχολική τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου (Sougari, 2006), η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, προσφέρει ευελιξία στον εκπαιδευτικό στην καθοδήγηση των μαθητών του. Γενικό συμπέρασμα των συμμετεχόντων στην έρευνά της αναδεικνύεται η ανάγκη για καταβολή οργανωμένης προσπάθειας εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας για αλλαγή παγιωμένων καταστάσεων και στοιχείων. Η διαφοροποίηση στο ξενόγλωσσο αντικείμενο δεν θα ευοδωθεί, εάν οι διδάσκοντες δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο στη διάθεσή τους να γνωρίσουν τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών τους, καθώς και τα προσόντα που χρειάζονται και τους πόρους/πηγές για προσαρμογή της καθοδήγησής τους αντίστοιχα. Η κάλυψη ωραρίου σε διαφορετικά σχολικά κτίρια, η έλλειψη τάξεων όπου να διδάσκεται μόνο το ξενόγλωσσο μάθημα και η μειωμένη

επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφέρονται από τους ερωτώμενους ως μελανά σημεία του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Τέτοια προβλήματα πρέπει να αντιμετωπιστούν δραστικά, προκειμένου η επιτυχής διαφοροποίηση του μαθήματος να αποτελεί την πιο βελτιωμένη έκδοση που μπορεί να υπάρξει για την καθοδήγηση του κάθε μαθητή, βάσει των ιδιαιτεροτήτων του, πολιτισμικών και μη.

Σε έρευνα της Κεραμιδά Αρετής (2018), οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τα επιμορφωτικά προγράμματα να έχουν βιωματικό χαρακτήρα. Η πλειονότητα εξέφρασε την αντίληψη ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα χρειάζεται να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από τη διδασκαλία στη σχολική τάξη και να χρησιμοποιούν πρακτικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να μην έχουν απλά θεωρητικό, αλλά, πρωτίστως, πρακτικό χαρακτήρα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επίσης την προτίμησή τους για επιμορφωτικά προγράμματα που εστιάζονται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και χρησιμοποιούν βιωματικές τεχνικές επιμόρφωσης, όπως για παράδειγμα δειγματικές διδασκαλίες και μελέτες περίπτωσης (Δούκας κ.ά., 2007·Λιακοπούλου, 2014· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Συγκλίνουν, δηλαδή, με αντιλήψεις από άλλες έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν συμμετοχικές και βιωματικές επιμορφωτικές μεθόδους, κι όχι την εισήγηση, τη διάλεξη ή την εκτεταμένη χρήση παρουσιάσεων (Βεργίδης κ.ά., 2011·Γεωργιάδου, κ.ά., 2011). Μια σημαντική παράμετρος των επιμορφωτικών προγραμμάτων η οποία εξετάστηκε με το ερωτηματολόγιο στην ίδια έρευνα αποτελούσε ο φορέας διεξαγωγής τους. Σε σχέση με την παράμετρο αυτή, η επιλογή που συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις ήταν η διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων να γίνεται από τους σχολικούς συμβούλους. Η επόμενη προτίμηση των εκπαιδευτικών ήταν το Ι.Ε.Π. και το Πανεπιστήμιο.

## Κεφάλαιο 5: Η έρευνα

### 5.1 Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Ερευνητικά, η Διαφοροποιημένη Προσέγγιση προσφέρεται για πληθώρα μελετών όπως καταδεικνύει η ίδια η έννοιά της (Tomlinson *et al.*, 2003), εφόσον σχετίζεται με ποικιλομορφία διαφορετικών τεχνικών και τρόπων εφαρμογής τους, καθώς και με διαφορετικό βαθμό αποτελεσματικότητας αυτών των πρακτικών στην εκάστοτε σχολική τάξη, ανάλογα με το προφίλ, τις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες του εκάστοτε μαθητικού κοινού. Η όλη ερευνητική μελέτη εστιάζει στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτοί αποτελούν τα Υποκείμενα λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων, αναφορικά με την ορθή επιλογή συγκεκριμένων διαφοροποιημένων πρακτικών και τον επιτυχή συνδυασμό τους σε ξεχωριστά μαθητικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η έρευνα επικεντρώνεται σε αυτούς, καθώς κρίνεται άξια μελέτης και δημιουργείται η ανάγκη για έκφραση της διαφορετικής, υποκειμενικής ματιάς με την οποία ο κάθε εκπαιδευτικός προσεγγίζει την έννοια της εν λόγω παιδαγωγικής και τις τεχνικές που εφαρμόζονται.

Βάσει των δεδομένων και των ερευνητικών πτυχών που προσεγγίστηκαν στα ανωτέρω κεφάλαια, η παρούσα έρευνα θέτει ως πρωταρχικό σκοπό να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με διαφοροποιημένες προσεγγίσεις μέσα σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οφείλουν να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και να εφαρμοστούν συγκεκριμένες πρακτικές προκειμένου η διαφοροποιημένη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τον πολύγλωσσο μαθητή να χαρακτηρίζεται από θετικότητα και αποτελεσματικότητα. Η συγκεκριμένη έρευνα οφείλει να αποτελέσει ανατροφοδότηση για κάθε διδάσκοντα της αγγλικής και βάση για τη διαμόρφωση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πολιτικών που συνεχώς ανανεώνονται, με αφετηρία τις ανάγκες των εκπαιδευτικών αγγλικής και των πολύγλωσσων μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι τα εξής :

1. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής της Πρωτοβάθμιας τη διαφοροποιημένη προσέγγιση;
2. Πώς αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

3. Ποια η σχέση ανάμεσα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη προσέγγιση;
4. Ποιες διαφοροποιημένες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής για επιτυχή ανταπόκριση σε πολυπολιτισμική τάξη;
5. Ποιες οι προτάσεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής Πρωτοβάθμιας για την αποτελεσματική εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων και πρακτικών σε τέτοια περιβάλλοντα;

## 5.2. Ποιοτική έρευνα

Η σπουδαιότητα της επιλογής της συγκεκριμένης μορφής έρευνας και συνεπώς η προτίμησή της έναντι της ποσοτικής μεθόδου έγκειται σε μια πληθώρα θετικών χαρακτηριστικών που την καθιστούν μοναδική ως ερευνητικό εργαλείο. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια δραστηριότητα τοποθετημένη μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο (situated activity), στην οποία ο παρατηρητής τοποθετείται στον κόσμο. Χρησιμοποιούνται συνεντεύξεις, συνομιλίες και μαγνητοφωνήσεις προκειμένου να υπάρξει αναπαράσταση του κόσμου. Για αυτό το λόγο, η συγκεκριμένη έρευνα ερμηνεύει τον κόσμο από μια νατουραλιστική άποψη, δηλαδή ο ποιοτικός ερευνητής ενδιαφέρεται για το φυσικό πλαίσιο των πραγμάτων και νοηματοδοτεί μια κατάσταση όπως ο κόσμος την αντιλαμβάνεται στην πραγματική της διάσταση (Denzin & Lincoln, 2005). Σε αντιπαράβολή με την ποσοτική προσέγγιση, που θέλει να ελέγχει πειραματικά και εργαστηριακά ένα φαινόμενο, η ποιοτική έρευνα λαμβάνει χώρα σε πραγματικές, ζωντανές συνθήκες, μελετώντας τον άνθρωπο στον «πραγματικό κόσμο» (Parker, 1995). Επιπρόσθετα, ενώ η ποσοτική έρευνα στηρίζεται στο υποθετικο-απαγωγικό τρόπο συλλογής δεδομένων, η ποιοτική αντιστρόφως συλλέγει επαγωγικά και αναλύει ολιστικά τα δεδομένα που έχουν προκύψει (Lund, 2005). Γίνεται βιβλιογραφικά αναφορά σε μια ερευνητική προσέγγιση που ενδιαφέρεται να αποσαφηνίσει με νόημα το πώς ο κόσμος βιώνει συγκεκριμένες καταστάσεις και ιδιαίτερα συμβάντα για να τα περιγράψει και να τα ερμηνεύσει. Δεν ενδιαφέρεται για τη συμπεριφορά των ανθρώπων, αλλά για τις βαθύτερες απόψεις τους αναφορικά με μια κατάσταση (Willig, 2001). Η εμπειρία των υποκειμένων, συμμετεχόντων στην έρευνα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία ο ποιοτικός ερευνητής θα μελετήσει τον κοινωνικό κόσμο. Όλο αυτό το εμπειρικό υλικό είναι συγκεκριμένο (contextual),

αφηγηματικό (narrative), που το περιεχόμενό του τίθεται προς ερμηνευτική ανάλυση (interpretation) (Henwood & Pidgeon, 1994).

Σύμφωνα με τον Πουρκό (2011) προσπαθώντας να κατανοήσουμε βαθύτερα την ποιοτική έρευνα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην υποκειμενική κατανόηση καταστάσεων και απόψεων του ερευνώμενου προσώπου από την πλευρά του ερευνητή. Τα λόγια του συνεντευξιζόμενου δεν αποτελούν μόνο πηγή (αυτοβιογραφικών) πληροφοριών αλλά τίθενται στο μικροσκόπιο τεχνικής έρευνας, τόσο σημασιο-ψυχολογικά, εφόσον αναλύονται στάσεις, απόψεις, όσο και δομικά, γιατί ενδιαφέρει τον ερευνητή να μελετήσει τον τρόπο ομιλίας και έκφρασης του ερευνώμενου. Το ερευνώμενο άτομο, ως υποκείμενο, αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της όλης διαδικασίας και βασικός ρυθμιστής του τελικού περιεχομένου ερμηνείας της έρευνας. Προς αυτή την κατεύθυνση, το υποκείμενο εμπλέκεται, συμμετέχει, στοχάζεται, κρίνει και εκδηλώνει διάθεση να συζητήσει τις προσωπικές του εμπειρίες, χωρίς να δίνει έτοιμες, προπαρασκευασμένες απαντήσεις, αλλά να μιλάει αυθόρμητα, στο «εδώ και στο τώρα» της στιγμής της ερώτησης, να σκέφτεται τις απαντήσεις του με άνεση χρόνου ανεμπόδιστα. Με τον τρόπο αυτό, ο ερευνώμενος διευρύνει και εμβαθύνει το πεδίο της αυτοσυνείδησής του, μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο και την αφηγηματική μέθοδο (Πουρκός, ό.π.).

Όσον αφορά στη συγκεκριμένη έρευνα, που είναι άκρως εκπαιδευτική, χαρακτηρίζεται πολυδιάστατη εξαιτίας των πολλαπλών παραγόντων οργάνωσης της και μοναδική ως παιδαγωγική πράξη, μέσα σε ένα συγκεκριμένο διαφοροποιημένο πλαίσιο προσέγγισης της αγγλικής γλώσσας από τον πολύγλωσσο μαθητή. Το ζήτημα της επίδρασης της διαφοροποιημένης προσέγγισης στην ξενόγλωσση εκπαίδευση αποσαφηνίζεται περισσότερο με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου ερευνητικά, γιατί στην εκπαίδευση μας ενδιαφέρει η οπτική του υποκειμένου έρευνας – εκπαιδευτικού και η προσωπική του ζωή, όχι μόνο οι εξωτερικές του εκδηλώσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η υιοθέτηση καινοτόμων διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών για την αποτελεσματική προσέγγιση της ξένης γλώσσας από πολύγλωσσους προκύπτει από τον πλουραλισμό των ξεχωριστών εμπειριών του κάθε εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας, τις οποίες έχει τη δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα και αυθόρμητα μέσα στο φυσικό περιβάλλον που δημιουργεί η ποιοτική ερευνητική μέθοδος.

### 5.3.Η Συνέντευξη

Γίνεται αναφορά στο βασικό εργαλείο του ερευνητή για την οργανωμένη συλλογή όλων των απαραίτητων δεδομένων και στοιχείων συνυφασμένων με το αντικείμενο της μελέτης. Μέσω του εν λόγω εργαλείου, επιτυγχάνεται προσέγγιση σε οπτικές, σκέψεις, ψυχική διάθεση, συναισθήματα και στάσεις ζωής των έτερων υποκειμένων. Σύμφωνα με τον Tuckman, η συνέντευξη εξασφαλίζει δυνατότητα «εισόδου» στα ενδότερα του μυαλού του υποκειμένου (Tuckman, 1972).

Εξασφαλίζεται μέσω του συγκεκριμένου εργαλείου απρόσκοπτη επικοινωνία ανάμεσα στο μελετητή και στον συνεντευξιζόμενο, με βάση την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσά τους, χαλαρότητας και διάθεσης για ειλικρινή κατάθεση απόψεων. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εκδήλωση ενδιαφέροντος και προσοχής του ομιλητή προς τα λεγόμενα του ερωτώμενου και η καταβολή προσπάθειας από μέρους του για εκμείωση όσο γίνεται περισσότερων στοιχείων χρήσιμων για την εξαγωγή συμπερασμάτων, με καίριες παρεμβάσεις σε περιπτώσεις παρεκτροπής της συζήτησης από τη θεματική της έρευνας. Με φιλικότητα, κατανόηση, προτροπή και ενθάρρυνση από τον ερευνητή, ο συνεντευξιζόμενος προβάλλει στάσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές και του παρέχεται η δυνατότητα ευρείας ανάλυσης και σχολιασμού των πληροφοριών που καταθέτει, χωρίς περιορισμούς στις απαντήσεις του, οι οποίοι περιορισμοί θα ικανοποιούσαν ερευνητικά ίσως τον μελετητή. Μέσα από την πληθώρα αυτή των απόψεων του διαφαίνεται η προσωπικότητα του ερωτώμενου, γεγονός που καθιστά τη συνέντευξη μια διαδικασία διαπροσωπική, άρα άκρως δημιουργική (Kitwood, όπ.ανάφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Συγκεκριμένα, η καταβολή προσπάθειας από τον ερευνητή, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως για αποτροπή παρέκκλισης του ερωτώμενου από τους θεματικούς άξονες της έρευνας αποτελεί διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική, εάν ληφθεί υπόψη το απρόβλεπτο του χαρακτήρα μιας συνέντευξης, γεγονός που προϋποθέτει επίδειξη ευελιξίας και έξυπνων ελιγμών εκ μέρους του. Δυστυχώς, καταγράφονται ερευνητικά περιπτώσεις καλοσχεδιασμένων συνεντεύξεων με αναπάντεχες ανατροπές στην πορεία και αλλαγή της αρχικής κατεύθυνσης της έρευνας (Bird & al, 1999).

Επιπρόσθετα, η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου βασίζεται όχι μόνο σε φιλοσοφία που αντιτίθεται σε οποιαδήποτε μεθοδευμένη χειραγώγηση του ερωτώμενου Υποκειμένου και συνεπώς στην προάσπιση του δικαιώματός του για



ελευθερία έκφρασης απόψεων και επιχειρημάτων, αλλά επίσης και στη δημιουργία κλίματος ενδεικτικού της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου, βάσει των κοινών τους ενδιαφερόντων (Kael, 1996).

### **5.3.1. Η ημιδομημένη συνέντευξη**

Για τη διερεύνηση των ζητημάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς συνάδει απόλυτα με τον σκοπό και το ύφος της έρευνας, δηλαδή την αξιοποίηση πληροφοριών από εκπαιδευτικούς της αγγλικής για το πώς αντιλαμβάνονται το ποικιλόμορφο εκπαιδευτικό περιβάλλον, πώς ενεργούν διαφοροποιημένα μέσα στην τάξη, πώς ξεπερνούν ενδεχόμενες δυσκολίες, αλλά και τι καταθέτουν ως προτάσεις για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης προσέγγισης.

Το μοντέλο της ημιδομημένης συνέντευξης βρίσκεται σε απόλυτη συνάρτηση με το περιεχόμενο της έρευνας, δηλαδή την εκμείευση πληροφοριών από εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ετερογενή τάξη. *«Είναι ο μόνος τρόπος να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων»* (Woods, 1991 σ. 62). Ουσιαστικά, πρόκειται για τύπο συνέντευξης με προκαθορισμένα από τη μια τα εξεταζόμενα θέματα και τις ερωτήσεις, αλλά από την άλλη με επίδειξη από τον ερευνητή ελιγμών και προσαρμοστικότητας στις ερωτήσεις του (Σαραφίδου, 2011). Αυτά τα στοιχεία είναι που καθιστούν τον ερευνητή τον ελεγκτή κατά το μεγαλύτερο μέρος του όλου εγχειρήματος, ενώ η διαδικασία της ανάλυσης των στοιχείων που προκύπτουν, καθιστούν την ημιδομημένη συνέντευξη ιδιαίτερα δύσκολη και επίπονη προσπάθεια (Λαζαρίδου, 2009).

Το πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. Παράρτημα) περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις που δομούνται γύρω από τους εξής άξονες:

**1<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:** ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

**2<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:** ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

**3<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:** ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

**4<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:** ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

**5<sup>ος</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ:** ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Ο κάθε άξονας βασίστηκε στα κατά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (βλ. Σκοπός και Ερωτήματα της Έρευνας). Η συνέντευξη (το πρωτόκολλο της συνέντευξης επισυνάπτεται στο παράρτημα) ακολούθησε την εξής δομή:

Για τον 1<sup>ο</sup> θεματικό άξονα: α) Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη Προσέγγιση», β) Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης στην ξενόγλωσση εκπαίδευση

Για τον 2<sup>ο</sup> θεματικό άξονα : α) Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης, β) Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης με την εκπαιδευτική καινοτομία

Για τον 3<sup>ο</sup> θεματικό άξονα : α) Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης Προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας, β) Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την πολυπολιτισμικότητα, γ) Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την πολυπολιτισμικότητα.

Για τον 4<sup>ο</sup> θεματικό άξονα : α) Μέθοδοι και στρατηγικές, β) εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης, γ) εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη

Για τον 5<sup>ο</sup> θεματικό άξονα : α) Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής, β) προτάσεις εφαρμόσιμες από την πολιτεία γ) Η πρόταση της επιμόρφωσης : γ1) φορείς επιμόρφωσης, γ2) τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1) παρουσιάζονται ερευνητικά ερωτήματα – θεματικοί άξονες – δομή συνέντευξης (οι ερωτήσεις της οποίας επισυνάπτονται στο παράρτημα):

**Πίνακας 1 : Πρωτόκολλο Συνέντευξης**

Ερευνητικά ερωτήματα	Θεματικοί άξονες	Ερωτήσεις
Προφίλ		1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός ΠΕ 06; 2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπ/κός ΠΕ06 στο σχολείο που είστε τώρα; 3. Όλα αυτά τα χρόνια, ως εκπ/κός Αγγλικής, είχατε τάξεις με μαθητικό πληθυσμό ετερογενή; Αν ναι, σε τι ποσοστό; 4. Φέτος, ως εκπαιδευτικός Αγγλικής, έχετε στις τάξεις σας

		ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς; Αν ναι, σε τι ποσοστό (επί του συνόλου της τάξης);
1. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής της Πρωτοβάθμιας τη διαφοροποιημένη προσέγγιση	Α) ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	1. Αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, πώς την αντιλαμβάνεστε ως έννοια στην ξενόγλωσση τάξη; 2. Ποιους τομείς- πεδία της ξενόγλωσσης μαθησιακής διαδικασίας θεωρείτε ότι αφορά άμεσα η Διαφοροποιημένη Προσέγγιση;
2. Πώς αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;	Β) ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	3. Με βάση τα προαναφερθέντα, κρίνετε την όλη διαδικασία ως αποτελεσματική; Αν ναι, βάσει ποιων στοιχείων; 4. Μέσα στα πλαίσια της αποτελεσματικότητάς της ως τεχνική, πώς τη συνδέετε με την καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης;
3. Ποια η σχέση ανάμεσα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη προσέγγιση;	Γ) ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	1. Θεωρείτε ότι η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική σχετίζεται θετικά με πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα; 2. Αν ναι, ποια οφέλη εντοπίζετε από τη θετική επίδραση της Διαφ. Προσέγγισης μέσα στην ετερογενή τάξη του δημοτικού σχολείου; 3. Παρατηρείτε μόνο θετική σχέση ή διαπιστώνετε ότι οι 2 έννοιες σχετίζονται και αρνητικά μεταξύ τους; 4. Αν ναι, ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι προκλήσεις /εμπόδια που αντιμετωπίζετε στην προσπάθειά σας να εφαρμόσετε διαφοροποιημένες τεχνικές σε ετερογενείς τάξεις;

<p>4. Ποιες διαφοροποιημένες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής για επιτυχή ανταπόκριση σε πολυπολιτισμική τάξη;</p>	<p>Δ) ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ</p>	<p>1. Ποιες μεθόδους προτιμάτε στα πλαίσια της διαφοροποίησης του μαθήματός σας στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη;  2. Ποιες τεχνικές αξιολόγησης εφαρμόζετε;  3. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι τα ψηφιακά εργαλεία και οι Νέες Τεχνολογίες θα μπορούσαν να αποτελούν καινοτόμα διαφοροποιημένη τεχνική στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην πολυπολιτισμική τάξη;</p>
<p>5. Ποιες οι προτάσεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής Πρωτοβάθμιας για την αποτελεσματική εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων και πρακτικών σε τέτοια περιβάλλοντα;</p>	<p>Ε) ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</p>	<p>1. Τι δράσεις θα προτείνετε, ως εκπ/κός Αγγλικής για τη διευκόλυνση του έργου σας στο ετερογενές μαθητικό περιβάλλον του σχολείου σας;  2. Τι θα περιμένετε / προτείνετε να κάνουν οι αρμόδιοι φορείς και η επίσημη πολιτεία;  3. (ανάλογα με την προηγούμενη απάντηση)  Τυχόν επιμορφωτικές δράσεις, ως ανάληψη πρωτοβουλιών της πολιτείας, θα βοηθούσαν στο έργο σας;  4. Αν ναι, α. ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας αυτοί οι φορείς επιμόρφωσης;  β. με ποιον τρόπο θα σας παρείχαν στήριξη;</p>

#### 5.4. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 15 εκπαιδευτικοί. Όλοι οι διδάσκοντες υπηρετούν στην α/θμια εκπαίδευση, γεγονός που είναι άμεσα συνδεδεμένο με τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2), ακολουθεί αριθμητική κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο, τον νομό του δημόσιου δημοτικού σχολείου στο οποίο υπηρετούν, καθώς και τη σχετική εμπειρία τους σε πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα. Τα έτη υπηρεσίας όλων κυμαίνονται μεταξύ 4 και 28 στο δημόσιο δημοτικό σχολείο γενικά.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών είναι ομοιογενές, λόγω της ίδιας ειδικότητας και του γεγονότος ότι υπηρετούν στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με μικρές ηλικίες μαθητών και έχουν μικρή, αρκετή ή και μεγάλη εμπειρία από τα σχολεία τους αναφορικά με πολύγλωσσους μαθητές μετανάστες, γεγονός που διευκολύνει αισθητά την αξιοποίηση πληροφοριών.

**Πίνακας 2 : Δείγμα Συμμετεχόντων**

ΦΥΛΟ		ΝΟΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ		ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	
Γυναίκα	13	Ημαθίας	7	ΚΑΘΟΛΟΥ	0
Άνδρας	2	Πέλλας	2	ΜΙΚΡΗ	9
		Θεσσαλονίκης	3	ΜΕΤΡΙΑ	1
		Ξάνθης	3	ΜΕΓΑΛΗ	5

Στην παρούσα έρευνα, από τις 15 εξατομικευμένες συνεντεύξεις, οι 3 έλαβαν χώρα σε ιδιωτικό χώρο, ενώ οι υπόλοιπες διεξήχθησαν διαδικτυακά. Το βασικό κριτήριο που λήφθηκε υπόψη ήταν ο βαθμός δυσκολίας συνάντησης με τον κάθε συνεντευξιαζόμενο, είτε δια ζώσης, είτε διαδικτυακά, δεδομένων των δυσμενών συνθηκών διεξαγωγής μιας συνέντευξης, υπό το πρίσμα της πανδημίας και του απροσδόκητου εγκλεισμού-καραντίνας, καθώς και των τεχνικών δυσκολιών που αρκετά συχνά ανέκυπταν, λόγω ασθενούς σήματος στη διαδικτυακή συνομιλία. Ωστόσο, λήφθηκαν σοβαρά υπόψη ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας όπως ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και η συνειδητή τους συναίνεση, μέσω της συμπλήρωσης του σχετικού εντύπου, η διάθεση του απαιτούμενου χρόνου και η δυνατότητα άρνησης ή διακοπής της συνεργασίας με τον ερευνητή, η προστασία των

ευαίσθητων δεδομένων των συμμετεχόντων και η τήρηση της ανωνυμίας με την επίδειξη της απαιτούμενης εμπιστευτικότητας.

## 5.5. Ανάλυση δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια επαγωγική διαδικασία, κατά την οποία σχηματοποιούνται τα δεδομένα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και κατηγοριοποιούνται νοηματικά (Γρίβα και Στάμου, ό.π.).

Πρόκειται στην ουσία για μια τριεπίπεδη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά στο πρώτο επίπεδο γίνεται η αναγωγή των δεδομένων. Διαβάζοντας προσεκτικά την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη, το κείμενο διασπάται σε ενότητες με συγκεκριμένο νόημα η κάθε μια. Οι προτάσεις που προκύπτουν από το χωρισμό σε αυτοτελή νοήματα συγκροτούν τους λειτουργικούς ορισμούς. Οι κωδικοί που σχηματίζονται, με μια αναλυτική επαγωγική κωδικοποίηση (Γρίβα και Στάμου, ό.π.), οφείλουν να είναι σχετικοί αλλά και διακριτοί μεταξύ τους. Υπάρχει περίπτωση σε ένα κομμάτι του κειμένου να αναδυθούν πολλοί κωδικοί ή και κανείς. Αυτοί οι κωδικοί αποτελούν τις εννοιολογικές ετικέτες (Miles & Huberman, όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, ό.π.).

π.χ.	<u>ΚΩΔΙΚΟΙ</u>	<u>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ</u>
	ΨΥΣΥΕΞΜΑ	Ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του μαθητή
	ΓΝΩΣΑΝΜΑ	Γνωστική ανάπτυξη του μαθητή
	ΕΚΣΥΜΣΥΜ	Εκδήλωση συμμετοχικής συμπεριφοράς
	ΚΟΙΝΑΝΜΑ	Κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή
	ΒΕΛΣΧΕΠ	Βελτίωση της σχολικής επίδοσης

Ακολούθως, επόμενος στόχος είναι να βγάλει ο ερευνητής τις πρώτες κατηγορίες που προκύπτουν από το υλικό και το σκοπό της έρευνας. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, εξετάζονται οι σχέσεις ανάμεσα στους λειτουργικούς ορισμούς και τις εννοιολογικές ετικέτες, συγκρίνονται για να προκύψουν ομοιότητες και διαφορές. Ακολούθως, τα όμοια εννοιολογικά δεδομένα από σχετικούς μεταξύ τους κωδικούς δημιουργούν κοινές ευρύτερες κατηγορίες. Μετά από ενδελεχή επανέλεγχο και αναδιατύπωση των αρχικών κατηγοριών στη βάση νέων δεδομένων, προκύπτουν οι τελικές κατηγορίες που είναι ευρύτερες γιατί ομαδοποιούνται σε κοινές μεγαλύτερες.

Έτσι, διερευνώνται από τον ερευνητή οι νέες σχέσεις μεταξύ κατηγοριών και κωδικών, ώστε να δημιουργηθούν οι νέοι αυτοί συνοπτικοί πίνακες των νέων κωδικών.

<u>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ</u>	<u>ΚΩΔΙΚΟΙ</u>	<u>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ</u>
Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ Διαφοροποιημένης πολυπολιτισμικότητας	= Ύπαρξη θετικής σχέσης παιδαγωγικής και
	ΥΠΑΡΣΧΔΠ Διαφοροποιημένης πολυπολιτισμικότητας	= Ύπαρξη αρνητικής σχέσης παιδαγωγικής και

Στο δεύτερο επίπεδο της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης, πραγματοποιείται η έκθεση των δεδομένων. Αφού οι κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί έχουν ενταχθεί σε ευρύτερους θεματικούς άξονες, συγκροτούνται οι ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων για κάθε έναν συνεντευξιαζόμενο. Εάν συγκεντρωθούν μαζί οι ατομικοί πίνακες και των 15 ερευνώμενων, προκύπτει ένας συγκεντρωτικός πίνακας, με όλους τους κωδικούς, λειτουργικούς ορισμούς και όλες τις κατηγορίες (Γρίβα & Στάμου, ό.π.).

106 κωδικοί και 14 κατηγορίες προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών – συνεντευξιαζόμενων προσέφεραν μια πληθώρα πληροφοριών, για αυτό και αναδείχθηκαν τόσες πολλές κατηγορίες. Εδώ λοιπόν, σε αυτό το τρίτο επίπεδο της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης παρουσιάζονται και εξηγούνται τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των δεδομένων, καθώς συντάσσεται ένα κείμενο με βάση τις ομοιότητες και τις διαφορές που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Ταυτόχρονα, μέσα στο αναλυτικό κείμενο παρουσιάζονται και οι πίνακες των ερμηνευτικών υποθέσεων καθώς επίσης παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα των λεγομένων των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (Γρίβα & Στάμου, ό.π.).

## Κεφάλαιο 6: Τα αποτελέσματα της έρευνας

Από τη Θεματική Ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας προκύπτουν 106 κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιούνται σε 14 κατηγορίες και εντάσσονται στους 5 ανωτέρω θεματικούς άξονες ως ακολούθως :

### 6.1. Προσδιορισμός της έννοιας της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής

Για τον πρώτο θεματικό άξονα τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι τα εξής:

Πίνακας 3: Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «προσδιορισμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής»

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Α. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ		
1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ = Προσαρμογή μαθήματος στο προφίλ του μαθητή  ΑΝΜΕΜΑΕΤ = Ανταπόκριση μεθόδων στη μαθητική ετερογένεια  ΕΥΑΝΜΑΑΝ = Ευελιξία στην αντιμετώπιση των μαθητικών αναγκών  ΣΕΔΙΥΠΙΜΑ = Σεβασμός στο διαφορετικό υπόβαθρο του μαθητή  ΔΙΚΑΔΠΠΕ = Δίκαιη κατανομή διδακτικού περιεχομένου  ΕΠΕΥΜΑΕΠ = Εκπαιδευτικό περιβάλλον με ευρύτητα μαθησιακών επιπέδων  ΕΥΕΝΜΟΔΙ = Εύρεση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας  ΣΥΜΑΜΑΔΙ = Συμπερίληψη μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία	13  2  7  1  1  5  9  3



2 Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΔΠΡΑΞΜΠ = περιεχόμενο, διαδικασία, προϊόν, αξιολόγηση, μαθησιακό περιβάλλον	3
	ΠΕΔΙΑΑΞ = περιεχόμενο, διαδικασία, αξιολόγηση	3
	ΠΕΔΙΠΡΜΠ = περιεχόμενο, διαδικασία, προϊόν, μαθησιακό περιβάλλον	1
	ΠΕΔΙΠΡΑΞ = περιεχόμενο, διαδικασία, προϊόν, αξιολόγηση	2
	ΠΕΔΙΑΞΜΠ = περιεχόμενο, διαδικασία, αξιολόγηση, μαθησιακό περιβάλλον	2
	ΠΕΡΔΙΑΔ = περιεχόμενο, διαδικασία	1
	ΠΕΡΙΕΧΑΞ = περιεχόμενο, αξιολόγηση	2
	ΠΕΔΙΑΠΕ = περιεχόμενο, διαδικασία, περιβάλλον	1

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία του 1<sup>ου</sup> θεματικού άξονα, καταβλήθηκε προσπάθεια από τους συμμετέχοντες συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής α/θμιας να αποσαφηνίσουν εννοιολογικά τη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων καταδεικνύουν ένα εύρος διαφορετικών εννοιολογικών προσεγγίσεων και ερμηνευτικών προσπαθειών. Λεπτομερέστερα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, συγκεκριμένα οι 13 από τους 15, αντιλαμβάνονται την εν λόγω προσέγγιση ως μια προσπάθεια προσαρμογής του μαθήματος στο προφίλ του μαθητή, ενώ παράλληλα ένα σημαντικό κομμάτι του δείγματος, οι 9 στους 15 ερωτηθέντες συσχετίζουν τη Διαφοροποίηση με την προσπάθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού για εύρεση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας. Ακολούθως, 2 από τους 15 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ερμηνεύουν τη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως ανταπόκριση διδακτικών μεθόδων στην ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού. Εκπαιδευτικός ερωτηθείς για την ερμηνεία που αποδίδει στον εν λόγω όρο, εξισώνει την προσέγγιση με την επίδειξη σεβασμού στο διαφορετικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή, ενώ καταγράφεται άποψη ερωτώμενου που χαρακτηρίζει την παιδαγωγική ως μια δίκαιη κατανομή του διδακτικού περιεχομένου. 5 στους 15 συνεντευξιαζόμενους κάνουν λόγο για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου επικρατεί μια ευρύτητα μαθησιακών και γνωστικών επιπέδων, ενώ ο κωδικός ΣΥΜΑΜΑΔΙ εντοπίστηκε σε τρεις ερωτώμενους αποτυπώνοντας την άποψή τους περί συμπερίληψης των μαθητών στην όλη μαθησιακή διαδικασία, μέσω

της εφαρμογής διαφοροποιημένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Εν τέλει, ο κωδικός EYANMAAN, που αντιστοιχεί στους μισούς σχεδόν συνεντευξιαζόμενους, 7 στους 15 εκπαιδευτικούς, καταδεικνύει την ευελιξία με την οποία αντιμετωπίζουν τις ανάγκες του μαθητικού τους δυναμικού μέσα σε ένα διαφοροποιημένο παιδαγωγικό πλαίσιο.

«... Θεωρώ ότι... για να το πω και λίγο στα Αγγλικά, ότι είναι και λίγο *self explainable*, δηλαδή ότι το λέει η ίδια η λέξη... διαφορετικά παιδιά, διαφορετικές προσωπικότητες, διαφορετικός τρόπος για να μάθει το καθένα... έτσι το αντιλαμβάνομαι, ότι θα πρέπει να είμαστε ευέλικτοι, θα πρέπει να επιδεικνύουμε μια ευελιξία στον τρόπο διεξαγωγή του μαθήματος... απέναντι σε κάθε διαφορετική προσωπικότητα και γενικώς... έτσι το βλέπω εγώ, το οποίο χρόνια από μόνος μου, βλέποντας τις διαφορές και τα προβλήματα που έχουν τα παιδιά, προσπαθώ όλα να συμμετέχουν στο μάθημα, αυτό είναι περισσότερο... να υπάρχει μια ευελιξία γενικώς, να μην είναι μια άσκηση και τα παιδιά που τα καταφέρνουν, να προχωρούν, ενώ τα άλλα να μένουν πίσω... αυτό θεωρώ ότι είναι...» (εκπαιδευτικός 12)

«...Πιστεύω ότι είναι η προσαρμογή στην ουσία του μαθήματος, της μάθησης... ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών μας... δηλαδή ανάλογα με το μαθησιακό στύλ., με την ηλικία, με τα ενδιαφέροντα των μαθητών μας προσαρμόζουμε το μάθημα έτσι ώστε να κουμπώσει στον κάθε μαθητή.... θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής που προτίθεται να εφαρμόσει τη Διαφοροποιημένη στην τάξη του, προτίθεται και να επιδεικνύει και μια στοιχειώδη διάθεση να ελίσσεται, να είναι ευμετάβλητος στις ανάγκες των μαθητών του... συμπερασματικά, να επιδεικνύει ευελιξία λοιπόν, με ελιγμούς και ευμετάβλητη διάθεση να επιδιώκει να αντιμετωπίσει τις ανάγκες των μαθητών του...» (εκπαιδευτικός 1)

Αναφορικά με τη 2<sup>η</sup> κατηγορία του α' άξονα, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής καταδεικνύουν ότι δεν διακρίνουν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι τους ίδιους τομείς – πεδία της μαθησιακής διαδικασίας στους οποίους μπορεί να εφαρμοστεί η Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Λεπτομερέστερα, καταγράφονται από τους 15 ερωτηθέντες 3 που ανίχνευσαν 5 πυλώνες που μπορούν να διαφοροποιηθούν. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζουν ότι ο εκπαιδευτικός και εν προκειμένω της ξένης γλώσσας δύναται να διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, τη διαδικασία κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, ενώ παραδέχονται επίσης ότι και το προϊόν της διαδικασίας αυτής που θα προκύψει θα έχει υποστεί διαφοροποίηση, όπως επίσης και οι αξιολογικές μέθοδοι που

εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και της σχολικής χρονιάς. Οι συγκεκριμένοι ανίχνευσαν ότι και το μαθησιακό περιβάλλον υφίσταται διαφοροποίηση μαζί με τους υπόλοιπους τομείς. Ακολούθως, στις απόψεις τους εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν συνδεδεμένους με την διαφοροποιημένη προσέγγιση όχι 5 αλλά 4 τομείς-πεδία από τους οποίους ο ένας δεν θεωρεί ότι η αξιολόγηση του μαθητικού δυναμικού δύναται να διαφοροποιηθεί, ενώ οι άλλοι 2 δεν παρατηρούν διαφοροποίηση στο προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, ο κωδικός ΠΕΔΙΑΔΑΞ που εντοπίστηκε σε 3 από τους 15 ερωτώμενους, καταδεικνύει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ανιχνεύουν 3 πυλώνες που να σχετίζονται με την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών, το περιεχόμενο, τη διαδικασία και την αξιολόγηση, ενώ διαπιστώνεται ποικιλομορφία απόψεων και όσον αφορά αυτή την παραδοχή. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με άλλον ερωτώμενο, διαφοροποιείται το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η διαδικασία και το μαθησιακό περιβάλλον. Παράλληλα, εντοπίζονται 3 εκπαιδευτικοί που ανιχνεύουν μόνο 2 τομείς – πεδία διδασκαλίας που μπορούν να διαφοροποιηθούν, χωρίς μάλιστα να συμφωνούν απόλυτα και αυτοί μεταξύ τους, καθώς ενώ και οι δυο διαφοροποιούν το περιεχόμενο του ξενόγλωσσου μαθήματός τους, ένας διαφοροποιεί στη διδασκαλία του τη διαδικασία, τον τρόπο διεξαγωγής, ενώ οι άλλοι 2 τις αξιολογικές μεθόδους που εφαρμόζουν στους μαθητές τους. Συμπερασματικά, δεν επιδεικνύουν όλοι οι ερωτώμενοι ομοφωνία απόψεων αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, ενώ παρατηρείται ότι δυστυχώς ένας μικρός αριθμός, 3 στους 15 διαφοροποιούν το μάθημά τους στην ολότητά του, αγγίζοντας όλα τα πεδία της μαθησιακής διαδικασίας.

*«Ωραία... Λοιπόν, διακρίνουμε σίγουρα διαφοροποίηση όσον αφορά στο περιεχόμενο, το τι πρέπει να διδαχθεί, γιατί πρέπει να έχει σχέση πάντα και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών... πέρα από το βιβλίο που έχουμε και το γενικότερο μπούσουλα, τη διαδικασία, τον τρόπο διεξαγωγής... δηλαδή να εφαρμοστεί κάποια διαδικασία που να έχει απήχηση στους μαθητές... και αναφέρομαι κατά κύριο λόγο στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, για εμένα κατά κύριο λόγο είναι αυτό... εεε..., σίγουρα το τελικό προϊόν που θα παράγουν οι μαθητές, το οποίο θα είναι είτε δραματοποίηση, είτε θα είναι role play, είτε θα είναι κάποια κολάζ και ένα άλλο κομμάτι είναι η αξιολόγηση, η οποία είναι... λαμβάνουμε υπόψη την προσωπικότητα του μαθητή, το background του, την πορεία του, την εξέλιξή του... και τα αποτελέσματα δεν έχουν να κάνουν με την τετριμμένη διδασκαλία και αξιολογική διαδικασία από το 0 – 10, ή A, B,*

Γ... πιο πολύ περιγραφική αξιολόγηση... αξίζει να αναφέρουμε επίσης και το σύνολο των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες της τάξης ως περιβάλλον και τις ανάγκες τους... μπορεί όμως και το περιβάλλον της τάξης να προσαρμοστεί στο προϊόν που θα παραχθεί, όπως για παράδειγμα οι αφισκοκολλήσεις, η ανάρτηση διαφόρων εργασιών ή διαφόρων project στους τοίχους και της τάξης και του σχολείου...» (εκπαιδευτικός 10)

## 6.2. Ανίχνευση της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Για το δεύτερο θεματικό άξονα τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι τα εξής:

Πίνακας 4. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης»

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
B. ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ		
3 Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΨΥΣΥΕΞΜΑ = Ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του μαθητή  ΒΕΑΝΔΕΜΑ = Βελτίωση αναγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή  ΕΚΣΥΜΣΥΜ = Εκδήλωση συμμετοχικής συμπεριφοράς  ΚΟΙΝΑΝΜΑ = Κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή  ΒΕΛΣΧΕΠ = Βελτίωση της σχολικής επίδοσης	12  10  12  3  6
4 Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την	ΑΞΚΑΙΨΕΡ = Αξιοποίηση καινοτόμων ψηφιακών εργαλείων  ΑΠΔΙΣΧΠΕ = Απόδοση δικαιοσύνης	7  12

εκπαιδευτική καινοτομία	στο σχολικό περιβάλλον	
	ΚΑΙΝΟΜΜΕ = Καινοτόμες ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι	9
	ΕΚΥΠΑΙΠΜΑ = Έκφραση υποκειμενικής άποψης των μαθητών	4
	ΔΗΠΟΚΛΣΤ = Δημιουργία πολυφωνικού κλίματος στη σχολική τάξη	4
	ΕΠΠΡΞΕΜΑ = Επικοινωνιακή προσέγγιση ξενόγλωσσου μαθήματος	4

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του 2<sup>ου</sup> άξονα, κατεβλήθη προσπάθεια από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας α/θμιας εκπαίδευσης να ανιχνεύσουν την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Λεπτομερέστερα, από την κωδικοποίηση των πληροφοριών και απόψεων που διατυπώθηκαν προέκυψαν 2 κατηγορίες : μία αναφορικά με στοιχεία του μαθητή που να πιστοποιούν την αποτελεσματικότητα της εν λόγω προσέγγισης και μία κατηγορία όπου προκύπτουν στοιχεία που συνδέουν τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία με την καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης, εφόσον έχει διαπιστωθεί επιτυχώς η αποτελεσματικότητά της, που να χαρακτηρίζεται δηλαδή δίκαια ως μια καινοτόμος προσέγγιση και παιδαγωγική. Σχετικά λοιπόν με την 1<sup>η</sup> κατηγορία, 12 από τους 15 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ανέδειξαν στις απόψεις τους την ψυχική και συναισθηματική ανάταση και εξέλιξη του μαθητή ως στοιχείο που να τεκμηριώνει την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης, ενώ ο ίδιος αριθμός των συνεντευξιζόμενων χαρακτηρίζει τη μέθοδο άκρως αποτελεσματική εφόσον με την εφαρμογή της ο μαθητής εκδηλώνει στην τάξη και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον συμμετοχική συμπεριφορά, μέσω της εμπλοκής του σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, ενώ 3 στους 15 ερωτηθέντες διέγνωσαν ότι εφαρμόζοντας διαφοροποιημένες πρακτικές στην ξενόγλωσση τάξη τους, συμβάλλουν κατά συνέπεια στην κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους. Παράλληλα, ο κωδικός ΒΕΑΝΔΕΜΑ, που ανιχνεύτηκε σε 10 από τους 15 ερωτηθέντες, καταδεικνύει τις βελτιωμένες αναγνωστικές δεξιότητες του μαθητή, γεγονός που στοιχειοθετεί ακόμα περισσότερο την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης, ενώ 6 ερωτηθέντες συνάδελφοι διέγνωσαν με τα λεγόμενά τους ότι πέρα από τη διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων των μαθητών τους, έχουν

βελτιωθεί και οι μαθητικές τους επιδόσεις μέσω της αποτελεσματικής εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών στην ξενόγλωσση τάξη τους.

*«... άρα μαθαίνει, εξελίσσεται γνωστικά, γλωσσικά... για το μάθημά μου μιλάω πάντα, με τον τρόπο του και το ρυθμό του βασικά, διευρύνονται οι γνωστικοί του ορίζοντες και αναπόφευκτα βελτιώνονται οι βαθμοί του, γίνεται και θέλει να δείχνει διαβασμένος, καλύτερος, θέλει να προσπαθεί και φυσικά επιβραβεύεται για την προσπάθεια αυτή κυρίως και μετά για το αποτέλεσμα της, σίγουρα» (εκπαιδευτικός 5 )*

Προέκυψαν όμως από τις συνεντεύξεις ενδιαφέροντα στοιχεία όπου, βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών Αγγλικής, η Διαφοροποιημένη προσέγγιση δύναται να αποτελεί καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης. Λεπτομερέστερα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ανέδειξαν με τις απόψεις τους στοιχεία στη Διαφοροποιημένη προσέγγιση που την καθιστούν πρωτοποριακή συγκριτικά με παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Αρχικά, 7 ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την προσέγγιση πρωτοποριακή εφόσον αξιοποιούν πρωτοπόρα ψηφιακά εργαλεία στην εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στην ξενόγλωσση τάξη τους. Ακολούθως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 12 από τους 15, αναγνωρίζει ότι διαφοροποιώντας το ξενόγλωσσο μάθημα επέρχεται με αυτόν τον τρόπο μια μορφή δίκαιης μεταχείρισης του μαθητικού δυναμικού, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία κλίματος δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες, συγκεκριμένα οι 9 από τους 15, συνδέουν την προσέγγιση με την εφαρμογή καινοτόμων ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, στοιχείο που χαρακτηρίζει τη Διαφοροποιημένη πρωτοποριακή και νεωτερίζουσα μέθοδο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ο κωδικός ΕΚΥΠΑΠΜΑ, που εξάγεται από τις απόψεις 4 ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, αποτυπώνει το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν ότι η Διαφοροποιημένη πρωτοπορεί εφόσον η εφαρμογή της επιτρέπει την έκφραση της υποκειμενικής γνώμης των μαθητών και της διαφορετικής αλήθειας που ο καθένας έχει να καταθέσει μέσα στο μάθημα και συγκεκριμένα στο ξενόγλωσσο. Αντίστοιχα, καταλήγουν οι 4 ερωτηθέντες στο συμπέρασμα ότι χάρη στη δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές για προσωπική έκφραση μέσα στη διαφοροποιημένη ξενόγλωσση τάξη, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ένα κλίμα πολυφωνικό μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Εν τέλει, εντοπίζεται στις απόψεις 4 ερωτηθέντων ομοφωνία απόψεων αναφορικά με την επικοινωνιακή προσέγγιση που εφαρμόζουν στο ξενόγλωσσο μάθημά τους, όταν διαφοροποιούν επιτυχώς τη διδασκαλία τους,

θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο καινοτομούν και πλεονεκτούν έναντι άλλων παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων.

*«Από τη μια, εφαρμόζουμε μεθόδους που εστιάζουν στην συνεργασία, την ομαδικότητα, την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία των μελών της ομάδας μεταξύ τους. Όσο να ναι, στην ξενόγλωσση τάξη μας, η Διαφοροποιημένη προσέγγιση, αν εφαρμοστεί καταλλήλως, τα επιφέρει όλα αυτά και δικαίως πρωτοπορεί ως παιδαγωγική στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Εεε... νομίζω ακόμη ότι στα Αγγλικά πρωτοπορούμε, γιατί απλά μιλάμε Αγγλικά για να επικοινωνήσουμε και μέσα από αυτό μαθαίνουμε και άλλα Αγγλικά, δομές, λεξιλόγιο, σύνταξη, μέσα από καταστάσεις... Αυτό γίνεται διαφοροποιημένα, προσαρμοστικά και ευέλικτα, σε άλλον με θέατρο, σε άλλον με flashcards, σε άλλον με τραγούδι, παντομίμα, βοηθάει φυσικά και το ίντερνετ σε όλο αυτό με την αμεσότητα και την παγκόσμια αποδοχή του, σαν κοινός κώδικας, να και άλλη πρωτοπορία... το διαδίκτυο και τα εργαλεία του. Σε κανένα άλλο μάθημα το Wifi δεν είναι μαζί και σκοπός και μέσον, εργαλείο. Μαθαίνουν Αγγλικά με το YouTube και επικοινωνούν μεταξύ τους για να το καταλάβουν καλύτερα, για παράδειγμα.»*  
(εκπαιδευτικός 8)

*«... επίσης ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή ξεχωριστά και το θετικό της συγκεκριμένης παιδαγωγικής θεώρησης είναι ότι έχουμε έναν συνεχόμενο μαθησιακό κύκλο, υπάρχει μια διαρκής αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και στο διδάσκοντα, για να κατακτήσουν τα παιδιά το γλωσσικό εισαγόμενο, προσφεύγουμε στην επικοινωνία, communicative approach, ξεφεύγει από το παραδοσιακό μοντέλο της διδασκαλίας μέσα στην τάξη»* (εκπαιδευτικός 10)

### **6.3. Σχέση ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη προσέγγιση και το πολυπολιτισμικό περιβάλλον.**

Για τον τρίτο θεματικό άξονα τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι τα εξής:

Πίνακας 5. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Σχέση ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη Προσέγγιση και το πολυπολιτισμικό περιβάλλον»

<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί- Λειτουργικοί ορισμοί</b>	<b>Αναφορές</b>
--	--------------------------------------	-----------------

<p>Γ. ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</p>		
<p>5 Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας</p>	<p>ΥΠΘΕΣΧΔΠ = Ύπαρξη θετικής σχέσης Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και πολυπολιτισμικότητας</p> <p>ΥΠΑΡΣΧΔΠ = Ύπαρξη αρνητικής σχέσης Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και πολυπολιτισμικότητας</p>	<p>15</p> <p>13</p>
<p>6 Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα</p>	<p>ΑΝΡΑΠΡΙΠΤ = Αντιμετώπιση ρατσιστικών προκαταλήψεων στην πολυπολιτισμική τάξη</p> <p>ΔΗΚΛΔΗΠΤ = Δημιουργία κλίματος δημοκρατικότητας στην πολυπολιτισμική τάξη</p> <p>ΠΑΠΟΜΑΕΥ = Παροχή πολυπολιτισμικών μαθησιακών ευκαιριών</p> <p>ΑΝΚΡΣΚΜΑ = Ανάπτυξη κριτικής σκέψης μαθητών</p> <p>ΑΠΔΕΕΠΣΥ = Απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων</p> <p>ΔΙΠΟΧΑΜΑ = Διατήρηση πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών</p> <p>ΣΥΔΙΛΗΑΠ = Συμμετοχική διάθεση στη λήψη αποφάσεων</p> <p>ΚΑΨΥΣΥΑΝ = Κάλυψη ψυχολογικών και συναισθηματικών</p>	<p>6</p> <p>9</p> <p>8</p> <p>8</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>8</p> <p>7</p>



	<p>αναγκών των μαθητών</p> <p>ΒΕΜΑΕΠ = Βελτίωση μαθητικών επιδόσεων</p> <p>ΠΟΕΝΜΑΤΑ = Πολιτισμική ενσωμάτωση μαθητών στην τάξη</p>	<p>8</p> <p>15</p>
<p>7 Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα</p>	<p>ΧΡΔΠΡΔΜ = Χρονοβόρα διαδικασία προγραμματισμού διαφοροποιημένου μαθήματος</p> <p>ΥΠΠΕΕΥΕΜ = Υπουργικοί περιορισμοί για ευελιξία στο ξενόγλωσσο μάθημα</p> <p>ΑΠΣΤΔΞΠΡ = Απουσία σταθερού διδακτικού ξενόγλωσσου προσωπικού</p> <p>ΕΛΥΛΕΞΣΧ = Ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός σχολείου</p> <p>ΕΛΕΠΠΔΞΔ = Ελλιπής επιμόρφωση στην πολυπολιτισμική ξενόγλωσση διαφοροποιημένη διδασκαλία</p> <p>ΑΝΓΟΑΔΔΠ = Αντιδράσεις γονέων αλλοεθνών μαθητών για τη Διαφοροποιημένη προσέγγιση</p> <p>ΠΑΕΝΔΠΡ = Παρερμηνεία της έννοιας της Διαφοροποιημένης προσέγγισης</p> <p>ΑΝΔΠΡΣΕ = Ανεφάρμοστες διαφοροποιημένες πρακτικές στα σχολικά εγχειρίδια</p> <p>ΑΡΣΥΕΚΔΠ = Αρνητικά συναισθήματα εκπαιδευτικών για τη Διαφοροποιημένη προσέγγιση</p> <p>ΔΥΠΡΑΛΟΜ = Δυσκολία προσαρμογής αλλοεθνών μαθητών σε ομάδες</p> <p>ΠΟΑΝΜΑΔΥ = Πολιτισμική ανομοιομορφία του μαθητικού</p>	<p>13/13</p> <p>4/13</p> <p>8/13</p> <p>8/13</p> <p>11/13</p> <p>5/13</p> <p>3/13</p> <p>7/13</p> <p>10/13</p> <p>3/13</p> <p>2/13</p>

δυναμικού ΑΝΣΧΔΙΔΠ = Αντιδράσεις της σχολικής Διεύθυνσης στη Διαφοροποιημένη προσέγγιση	2/13
ΧΩΔΥΕΦΔΠ = Χωροταξικές δυσκολίες στην εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών	3/13
ΓΝΑΝΜΑΔΥ = Γνωστική ανομοιομορφία του μαθητικού δυναμικού	1/13
ΥΠΤΑΕΜΔΠ = Υπερπληθείς τάξεις εμπόδιο για διαφοροποιημένες πρακτικές	1/13

Από την κωδικοποίηση των απόψεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στα ερωτήματα του 3<sup>ου</sup> άξονα προέκυψαν 3 νέες κατηγορίες. Οι συνεντευξιαζόμενοι εδώ κλήθηκαν να συνδέσουν τη Διαφοροποιημένη προσέγγιση με την επίκαιρη έννοια της πολυπολιτισμικότητας και να αποφανθούν για την ύπαρξη συσχετισμού ανάμεσα στους δύο όρους. Λεπτομερέστερα, οι εκπαιδευτικοί στη συνέντευξή τους διαπιστώνουν ομόφωνα την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στις 2 έννοιες, δηλαδή συμπεραίνεται από τα λεγόμενά τους ότι στα πλαίσια της πολιτισμικής ετερογένειας της ξενόγλωσσης τάξης, η εφαρμογή διαφοροποιημένων παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών επιφέρει οφέλη στο δίγλωσσο – πολύγλωσσο μαθητή. Ωστόσο, εκτός από την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη και την πολυπολιτισμικότητα, οι περισσότεροι ερωτώμενοι διέγνωσαν και την ύπαρξη αρνητικού συσχετισμού ανάμεσα στους δύο όρους. Εδώ δεν παρουσιάζεται ομοφωνία, καθώς 13 στους 15 συνεντευξιαζόμενους αναγνωρίζουν ότι δεν καρπώνονται πάντα οι μαθητές της ξενόγλωσσης τάξης και δη οι αλλοεθνείς (και συνάμα και οι εκπαιδευτικοί της ειδικότητας) οφέλη από την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών, αλλά παρατηρούνται και αξιόλογες προκλήσεις και εμπόδια που καλούνται αμφότεροι να αντιμετωπίσουν, συχνά χωρίς αποτέλεσμα. Συνεπώς, υπάρχουν 2 ερωτώμενοι που επιμένουν ότι η σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες είναι μόνο θετική, διακρίνοντας μόνο οφέλη και όχι προκλήσεις, κινδύνους, αρνητικούς παράγοντες.

*«Μόνο θετική συσχέτιση αρκεί να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί να την εφαρμόζουν»*

(εκπαιδευτικός 7)

*«Δεν θεωρώ ότι σχετίζονται αρνητικά μεταξύ τους.»*

(εκπαιδευτικός 5)

*« Ωραία... λοιπόν, αν αναλογιστεί κανείς το θέμα της εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών μέσα στην πολιτισμικά ετερογενή τάξη του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου και το εξετάσει υπό το πρίσμα του εκπαιδευτικού της ειδικότητας, τότε δυστυχώς αναπόφευκτα θα διαπιστώσει έναν αρνητικό συσχετισμό ανάμεσα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως πρακτική και στην πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού κοινού... καθώς όσον αφορά στον διδάσκοντα ανακύπτουν ποικίλα προβλήματα, συχνά δυσεπίλυτα...»*

(εκπαιδευτικός 10)

Αναφορικά με την 6<sup>η</sup> κατηγορία, οι συνεντευξιαζόμενοι διέγνωσαν ποικίλους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού συσχετισμού ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη και την πολυπολιτισμικότητα στη ξενόγλωσση τάξη, αναφερόμενοι φυσικά στα οφέλη που καρπώνονται μαθητές αλλά και οι ίδιοι κατά συνέπεια. Λεπτομερέστερα, επικρατεί ομοφωνία απόψεων – και οι 15 εκπαιδευτικοί το αναγνωρίζουν ως θετικό παράγοντα, όφελος - αναφορικά με την πολιτισμική ενσωμάτωση των αλλοεθνών μαθητών στην ξενόγλωσση τάξη, κατόπιν επιτυχούς εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών. 8 στους 15 ερωτώμενους εκπαιδευτικούς διέγνωσαν ότι παρέχονται στους αλλοεθνείς αλλά και στους Έλληνες μαθητές μαθησιακές ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν και άλλους πολιτισμούς, ότι με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και συνεπώς επέρχεται βελτίωση των μαθητικών του επιδόσεων, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών αναγνωρίζει στον πολύγλωσσο μαθητή που διαφοροποιείται η μάθησή του τη δημιουργία διάθεσης για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών για θέματα που τον ενδιαφέρουν μέσα στην ξενόγλωσση τάξη. Ακολούθως, ο κωδικός ΚΑΨΥΣΥΑΝ εντοπίζεται στις απόψεις 7 εκπαιδευτικών και αφορά σε έναν άλλο θετικό παράγοντα - όφελος για τον αλλοεθνή μαθητή από την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια, στην κάλυψη δηλαδή των ψυχολογικών και συναισθηματικών αναγκών του παιδιού μέσα στην ξενόγλωσση τάξη, ως απόρροια της διαδικασίας ενσωμάτωσής του. Λιγότεροι από τους μισούς ερωτώμενους, 6 από τους 15, διέκριναν ως θετικό παράγοντα που συμβάλλει στη δημιουργία θετικής σχέσης ανάμεσα στις 2 έννοιες την προσπάθεια που καταβάλλεται από τον εκπαιδευτικό που διαφοροποιεί το ξενόγλωσσο μάθημά του για αντιμετώπιση ρατσιστικών

προκαταλήψεων στην πολυπολιτισμική τάξη, δίνοντας ταυτόχρονα στο μαθητή την ευκαιρία για διατήρηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του και σεβασμό στην κουλτούρα του. Το 1/3 των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ενστερνίζεται την άποψη ότι εξασφαλίζεται στον πολύγλωσσο μαθητή η δυνατότητα για απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, μέσα στο γενικότερο κλίμα αποδοχής και σεβασμού και εφόσον καλλιεργείται η κριτική σκέψη. Τέλος, ο κωδικός ΔΗΚΛΔΗΠΤ, που ανιχνεύτηκε σε πάνω από τους μισούς ερωτώμενους, αντιστοιχεί στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικότητας στην πολυπολιτισμική τάξη, που αποτελεί και τον απώτερο στόχο εφαρμογής της όλης παιδαγωγικής.

*«Αυτό που είπα πριν για την κοινωνική δικαιοσύνη... βλέπουμε ότι στις τάξεις είναι ίσοι όλοι και οι καθηγητές τους αντιμετωπίζουν σαν ίσους... άρα μια τέτοιου είδους αντιμετώπιση ισότητας και δικαιοσύνης δεν μπορεί να μην χαρακτηρίζεται δημοκρατική, να εφαρμόζονται δημοκρατικοί θεσμοί και να επικρατεί ένα αντίστοιχο κλίμα στο πολυπολιτισμικό σχολείο... μέσα από τη Διαφοροποιημένη προσέγγιση τους παρέχονται ευκαιρίες πολλές για την καλύτερη δυνατή μαθησιακή εμπειρία, που θα φέρει ένα μαθησιακό αποτέλεσμα που θα ικανοποιεί τον καθένα ατομικά, ανάλογα με το μαθησιακό του προφίλ και τις ανάγκες του...»* (εκπαιδευτικός 3)

Στον αντίποδα και αναφορικά με την 7<sup>η</sup> κατηγορία, προκύπτουν 15 νέοι κωδικοί από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας που δραστηριοποιούνται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχετιζόμενοι με παράγοντες που δημιουργούν αρνητικό συσχετισμό ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την έννοια της πολυπολιτισμικότητας. Τι εμπόδια και προκλήσεις καλούνται να αντιμετωπίσουν και να υπερνικήσουν οι εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας, αλλά και οι μαθητές, ιδιαίτερα οι αλλοεθνείς (δίγλωσσοι – πολύγλωσσοι) στην προσπάθειά τους να απολαύσουν ένα διαφοροποιημένο μάθημα σε ένα πολυπολιτισμικό μαθητικό πλαίσιο; Αρχικά, οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων παρουσιάζουν ομοφωνία στο γεγονός ότι όλοι (όσοι φυσικά διέγνωσαν την ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ των 2 εννοιών, 13/15) παραδέχονται ως πρωταρχικό εμπόδιο το χρόνο, χαρακτηρίζοντας την όλη διαδικασία προγραμματισμού ενός διαφοροποιημένου μαθήματος χρονοβόρα.

*«Για να προγραμματίσει ο εκπ/κός όλη την πορεία του μαθήματός του πρέπει να αφιερώσει πάρα πάρα πολύ χρόνο, πρέπει να ανατρέξει σε διάφορα βιβλία, υλικά, ψηφιακά εργαλεία ίσως για να μπορέσει να κάνει πιο σωστά τη δουλειά του, ψάχνοντας*

*λοιπόν γενικότερα το υλικό είναι πάρα πολύ χρονοβόρο, επίσης πάρα πολύ συχνά ο χρόνος αυτός δεν μπορεί να βρεθεί από την πλευρά του εκπ/κού, γιατί πολλές φορές πολλοί από εμάς είμαστε απασχολημένοι κάνοντας κάτι άλλο, όπως ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα, όπως κάποια άλλα σεμινάρια, τη φετινή χρονιά και την περσινή προσπαθούσαμε να προσαρμόσουμε το μάθημά μας και να κάνουμε μάθημα εξ αποστάσεως, που ήταν από μόνο του πάρα πολύ χρονοβόρο...» (εκπαιδευτικός 2)*

Ακολούθως, 11 εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ως εμπόδιο για το λειτούργημά τους την ελλιπή επιμόρφωση που τους παρέχεται για μια διαφοροποιημένη ξενόγλωσση διδασκαλία πολυπολιτισμικού χαρακτήρα. Παράλληλα, μια μεγάλη πλειοψηφία (10 στους 13) των ερωτηθέντων συνηγορεί υπέρ των αρνητικών συναισθημάτων, του φόβου και της ανασφάλειας, που συχνά εκδηλώνονται από πλευράς του διδάσκοντα στην προσπάθειά του για εφαρμογή καινοτόμων διαφοροποιημένων πρακτικών. Συνάμα, ο ίδιος αριθμός των εκπαιδευτικών – 8 στους 13 - αξιολογεί ελλείψεις των ελληνικών σχολείων σε σταθερό διδακτικό ξενόγλωσσο προσωπικό καθώς και σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό ως προκλήσεις και εμπόδια που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης στο ελληνικό δημόσιο πολυπολιτισμικό σχολείο της νέας εποχής. Παράλληλα, ο κωδικός ΑΝΔΙΠΡΣΕ, που ανιχνεύεται στις απόψεις 7 εκπαιδευτικών αγγλικής, σχετίζεται με το φλέγον θέμα των σχολικών εγχειριδίων. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι διαπιστώνουν διαφοροποιημένες πρακτικές στο κύριο μέρος του βιβλίου, ή στο παράρτημά του ελλείψεις και μη εφαρμόσιμες από δίγλωσσους-πολύγλωσσους μαθητές. Ταυτόχρονα, λιγότεροι από τους μισούς συνεντευξιζόμενους (5/13) χαρακτηρίζουν τις αντιδράσεις των γονέων-κηδεμόνων των αλλοεθνών μαθητών και τις πεποιθήσεις τους ως έναν ακόμα αρνητικό παράγοντα – εμπόδιο για επιτυχή εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών, καθώς βασίζονται σε αβάσιμες και μεροληπτικές προκαταλήψεις περί άνισης μεταχείρισης των παιδιών τους μέσα στην διαφοροποιημένη ξενόγλωσση τάξη. Ακολούθως, ανιχνεύτηκε στα λεγόμενα 3 συνεντευξιζόμενων ως εμπόδιο και πρόκληση η παρερμηνεία που συχνά αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της Διαφοροποιημένης προσέγγισης, ως αποτέλεσμα ελλιπούς μορφωτικού τους κεφαλαίου τους, ή ελλιπούς επιμόρφωσης από την πολιτεία και τους φορείς, όπως ήδη αναφέρθηκε. Ταυτόχρονα, ο κωδικός ΥΠΠΕΕΥΕΜ , που ανιχνεύεται σε 4 από τους 13 ερωτώμενους, αφορά σε περιορισμούς που συχνά θέτει το Υπουργείο, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων (ΔΕΠΠΣ -ΑΠΣ) για κάλυψη της διδακτέας ύλης, αναχαιτίζοντας έτσι την προσπάθεια των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας για επίδειξη ευελιξίας στην εφαρμογή καινοτόμων

διαφοροποιημένων πρακτικών στην ξενόγλωσση τάξη τους. Παράλληλα, ανιχνεύεται ως πρόκληση και εμπόδιο από 3 ερωτώμενους η δυσκολία προσαρμογής του αλλοεθνή μαθητή σε σχολικές ομάδες, αναφορικά με την εκπόνηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων μέσα στην ξενόγλωσση τάξη και όχι μόνο. Ο κωδικός ΠΟΑΝΜΑΔΥ που ανιχνεύεται σε 2 από τους 13 ερωτώμενους που διέγνωσαν και αρνητικό συσχετισμό των δύο εννοιών της διαφοροποιημένης προσέγγισης και της πολυπολιτισμικότητας (επί συνόλου 15) αντικατοπτρίζει την πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού ως πιθανό εμπόδιο και πρόκληση για τον διδάσκοντα της αγγλικής στην προσπάθειά του για αποτελεσματική εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών. Διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και κουλτούρες των μαθητών, αν δεν αξιοποιηθούν σωστά, μπορεί να αποτελέσουν αφορμή για συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις στην ξενόγλωσση τάξη και στο σχολείο γενικότερα, γεγονός που δυσχεραίνει οποιαδήποτε προσπάθεια για διαφοροποίηση του μαθήματος και συμπερίληψη. Παράλληλα, 2 εκπαιδευτικοί στις απόψεις τους διαπιστώνουν ότι και η διοίκηση του σχολείου, η Διεύθυνση και το στυλ ηγεσίας που ασκεί, δύναται και αυτή να αποτελέσει τροχοπέδη σε όποια προσπάθεια εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, καθώς μπορεί και αυτή να προβάλλει αντιδράσεις, αντιρρήσεις, αμφισβήτηση της όλης προσέγγισης, προκειμένου ίσως να υποστηρίξει τις προκατειλημμένες αντιδράσεις των γονέων-κηδεμόνων. Εν τέλει, καταγράφονται στις απόψεις 3 εκπαιδευτικών χωροταξικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ξενόγλωσσοι διδάσκοντες στο σχολείο τους, όπως η συχνά ανύπαρκτη αίθουσα ξένων γλωσσών, ή οι μικρές αίθουσες διδασκαλίας σε σύγκριση με τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά αίθουσα, τουλάχιστον στα αστικά κέντρα. Η συγκεκριμένη πρόκληση, οι υπερπληθείς τάξεις, αν και ανιχνεύτηκε μόνο από 1 συνεντευξιαζόμενο, με τον κωδικό ΥΠΤΑΕΜΔΠ, αποτελεί ωστόσο σημαντικό εύρημα και αξιόλογη παρατήρηση, καθώς αντικατοπτρίζει ξεκάθαρα την εικόνα του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου. Εξίσου αξιοσημείωτη καθίσταται και η ανίχνευση της γνωστικής ανομοιομορφίας του μαθητικού δυναμικού από 1 ερωτώμενο της αγγλικής ως πρόκληση και εμπόδιο που αποτελεί παράγοντα δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στη διαφοροποιημένη και την πολυπολιτισμικότητα. Μαθητές Έλληνες με καλή επίδοση, άνεση και αυτοπεποίθηση στην ξένη γλώσσα, κυρίως λόγω υποστήριξης από φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα, δημιουργούν συναισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας σε αλλοεθνείς μαθητές, γεγονός που αντιτίθεται στην όλη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε πολυπολιτισμικά πλαίσια.

«...επίσης ένας άλλος σημαντικός παράγοντας όσον αφορά στα Αγγλικά είναι το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα των παιδιών έξω... τα παιδιά ξέρουν πολλά, ενίοτε αυτό μπορεί να με διευκολύνει, όμως κάνει τους αλλοεθνείς να νιώθουν μειονεκτικά, πράγμα επιζήμιο για μένα και τη δουλειά μου μέσα στην τάξη...» (εκπαιδευτικός 14)

#### 6.4. Διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Για τον τέταρτο θεματικό άξονα τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι τα εξής:

Πίνακας 6. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα»

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες	Κωδικοί- Λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ		
8 Μέθοδοι και στρατηγικές	<p>ΑΝΣΧΣΥΕΡ = Ανεξάρτητο σχέδιο σύνθεσης εργασίας</p> <p>ΧΡΜΗΓΛΠΜ = Χρήση μητρικής γλώσσας δίγλωσσων – πολύγλωσσων μαθητών</p> <p>ΟΜΔΡΕΜΜΑ = Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες εμπλοκής μαθητών</p> <p>ΔΡΜΕΕΚΑΓ = Δραστηριοκεντρική μέθοδος εκμάθησης Αγγλικής</p> <p>ΕΦΑΛΛΜΕ = Εφαρμογή αλληλοδιδασκτικών μεθόδων</p> <p>ΠΑΙΧΑΝΡΟ = Παιχνίδια ανάθεσης ρόλων</p> <p>ΑΝΕΠΔΥΠΕ = Αναπροσαρμογή επιπέδου δυσκολίας περιεχομένου</p>	<p>15</p> <p>13</p> <p>11</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>10</p> <p>1</p>

	<p>ΟΛΑΙΚΙΑΠ = Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση 2</p> <p>ΠΡΑΓΠΠΗΛ = Καινοτόμα προγράμματα αγγλικής στην πρώιμη παιδική ηλικία 15</p> <p>ΕΦΕΞΠΡΜΑ = Εφαρμογή εξατομικευμένης προσέγγισης μαθητή 7</p> <p>ΕΠΠΡΞΕΓΛ = Επικοινωνιακή προσέγγιση ξένης γλώσσας 10</p> <p>ΜΕΣΥΠΑΖΛ = Μέθοδος συναρμολόγησης παζλ 2</p> <p>ΝΟΧΡΚΑΣΚ = Νοητικά Χρωματιστά Καπέλα Σκέψης 2</p> <p>ΜΕΕΝΓΛΠΕ = Μέθοδος ενσωμάτωσης γλώσσας – περιεχομένου 1</p>	
9 Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	<p>ΑΤΦΑΕΡΜΑ = Ατομικός φάκελος εργασιών μαθητή 14</p> <p>ΤΕΑΥΑΞΜΑ = Τεχνικές αυτό-αξιολόγησης μαθητών 13</p> <p>ΤΕΕΤΑΞΜΑ = Τεχνικές ετερο-αξιολόγησης μαθητών 6</p> <p>ΜΕΑΝΤΑΠ = Μέθοδος αντιπαράθεσης απόψεων 5</p> <p>ΤΕΔΡΑΜΕΞ = Τεχνικές δραματοποίησης – εξιστόρησης 3</p>	
10 Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	<p>ΔΗΨΗΙΣΤ= Δημιουργία ψηφιακού ιστολογίου 2</p> <p>ΔΙΑΠΑΙΛΕ = Διαδικτυακά παιχνίδια λεξιλογίου 15</p> <p>ΑΝΔΙΠΛΑΜΑ = Αναζήτηση διαδικτυακών πληροφοριών του μαθήματος 7</p> <p>ΚΟΙΚΩΕΠΜ = Κοινός κώδικας επικοινωνίας – μάθησης 15</p> <p>ΠΑΑΥΠΙΟΣΤ = Παρουσίαση αυθεντικών πολιτισμικών στοιχείων 2</p> <p>ΑΞΔΙΣΧΕΓ = Αξιοποίηση διαδραστικών σχολικών εγχειριδίων 5</p>	



--	--	--

Αναφορικά με τον 4<sup>ο</sup> άξονα και σταχυολογώντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, δημιουργούνται 3 νέες κατηγορίες, σχετικές με καινοτόμες διαφοροποιημένες πρακτικές που οι διδάσκοντες της ξένης γλώσσας εφαρμόζουν στο πολυπολιτισμικό τους δημοτικό σχολείο, ακολουθώντας με εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης του ετερόκλητου μαθητικού τους δυναμικού και εν τέλει με τον τρόπο εμπλοκής των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη ξενόγλωσση εκπαίδευση που παρέχουν στους αλλοεθνείς και γηγενείς μαθητές τους.

Αναλυτικότερα και όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία, δημιουργούνται 15 κωδικοί, καταδεικνύοντας μια ποικιλομορφία εφαρμόσιμων, καινοτόμων τεχνικών και πρακτικών, από τους οποίους αυτός που προκύπτει από την κωδικοποίηση των απόψεων της πλειονότητας των συνεντευξιαζόμενων, ΧΡΜΗΓΛΠΜ, (13/15) σχετίζεται με την χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στην πολυπολιτισμική τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Όλοι ανεξαιρέτως οι διδάσκοντες της αγγλικής επικροτούν και υιοθετούν το ανεξάρτητο σχέδιο συνθετικής εργασίας (project) ως την πλέον αποτελεσματική διαφοροποιημένη τεχνική σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια. Ακολουθώντας, από τους ερωτηθέντες διδάσκοντες, 11 από τους 15 συναινούν ως προς τη χρήση καινοτόμων ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να εμπλακούν οι αλλοεθνείς μαθητές τους αποτελεσματικά στη μαθησιακή ξενόγλωσση διαδικασία. Ακολουθώντας, 10 από τους 15 συνεντευξιαζόμενους χαρακτηρίζουν ως καινοτόμα διαφοροποιημένη τεχνική σε ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς τα παιχνίδια ανάθεσης ρόλων στους μαθητές, ενώ ο ίδιος αριθμός ερωτηθέντων συμπεριλαμβάνει στις καινοτόμες τεχνικές την επικοινωνιακή προσέγγιση της Αγγλικής γλώσσας, όπου διαφαίνεται ότι ως μέθοδος προτιμάται από τα 2/3 του δείγματος των εκπαιδευτικών, καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το αντικείμενο της αγγλικής αυτό καθαυτό. Ο κωδικός ΕΦΕΞΠΡΜΑ εξάγεται από τις απόψεις 7 διδασκόντων της αγγλικής και ερμηνευτικά καταδεικνύει τους μισούς σχεδόν διδάσκοντες, οι οποίοι εμπλέκουν στις διαφοροποιημένες τεχνικές τους την εξατομικευμένη ενασχόληση με τον μαθητή και δη τον αλλοδαπό για κατανόηση, εμπέδωση και εξάσκηση του γλωσσικού εισαγόμενου. Ο κωδικός ΔΡΜΕΕΚΑΓ, που εξάγεται από τα λεγόμενα 4 εκπαιδευτικών, καταδεικνύει την

προτίμησή τους στη δραστηριοκεντρική μέθοδο εκμάθησης της αγγλικής (task based learning), ενώ αξίζει να γίνει αναφορά σε μειοψηφίες ή και μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν στο διαφοροποιημένο μάθημά τους πιο εξειδικευμένες πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, 3 εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στα ετερογενή μαθητικά τους πλαίσια, εξαιρώντας την αποτελεσματικότητά της, ενώ 2 από τους 15 ερωτηθέντες εμφανίζονται να προτιμούν μεταξύ άλλων την Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση (Total Physical Response), τη μέθοδο συναρμολόγησης παζλ (Jigsaw), την τεχνική των 6 νοητικών, χρωματιστών καπέλων σκέψης του De Bono ως καινοτόμες διαφοροποιημένες τεχνικές στην ξενόγλωσση τάξη. Εκφράστηκαν μεμονωμένες προτιμήσεις, όπου ένας διδάσκων ανέδειξε ως αποτελεσματική τεχνική τη μέθοδο ενσωμάτωσης γλώσσας και περιεχομένου (CLIL), ενώ ανιχνεύτηκε και η προσπάθεια εκ μέρους εκπαιδευτικού για αναπροσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας του περιεχομένου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στην προσπάθειά του να εφαρμόσει καινοτόμες διαφοροποιημένες τεχνικές ελκυστικές σε κάθε τύπο μαθητή. Εν τέλει, αξίζει να αναγνωριστεί στις απόψεις και των 15 εκπαιδευτικών της αγγλικής η αποδοχή των καινοτόμων προγραμμάτων εκμάθησης της ξένης γλώσσας (reap : alpha,beta English), όσον αφορά στα παιδιά της α' και β' δημοτικού, στην πρώιμη δηλαδή παιδική ηλικία, προγράμματα άκρως συνυφασμένα με τις αρχές της διαφοροποιημένης προσέγγισης, γι' αυτό εξάλλου υιοθετούνται και αναγνωρίζεται η αξία τους από αυτό το δείγμα των ερωτηθέντων.

*«...επίσης θα ήθελα να κάνω αναφορά στα καινοτόμα προγράμματα του ΠΕΑΠ όσον αφορά στα μικρά μας, στην α' και β' δημοτικού, όπου από μόνο του αυτό εντάσσεται στην καινοτομία των διδακτικών πρακτικών, εφαρμόζω και εξ αποστάσεως και διαζώσης τα καινοτόμα αυτά προγράμματα και θεωρώ ότι αποτελούν Διαφοροποιημένη πρακτική, γιατί έχουν πάρα πολλές δραστηριότητες στην κάθε ενότητα, όλων των ειδών... καλλιτεχνικής φύσης, total physical response, δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, dexterity, χρησιμοποιώ τη μουσική πάρα πολύ, τα rhymes, τις ρίμες, τις ομοιοκαταληξίες στα ποιήματα, στα τραγούδια, που συνοδεύουν τα γράμματα π.χ. στη β' δημοτικού... την εικόνα εννοείται, κάποια τα μετατρέπω λίγο σε video, γιατί δε βοηθάει έτσι όπως είναι δομημένο το υλικό... και έτσι τα μετατρέπω λίγο σε βίντεο κάποιες...»*

(εκπαιδευτικός 10)

Η 9<sup>η</sup> κατηγορία που προκύπτει στον άξονα αυτό από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην ποιοτική αυτή έρευνα αναδεικνύει εναλλακτικές τεχνικές και μεθόδους αξιολογικές που με επιτυχία εφαρμόζονται από τους εμπλεκόμενους στα πλαίσια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Εδώ σχηματίζονται 7 κωδικοί που με τη σειρά τους καταδεικνύουν το εύρος των απόψεων των ερωτηθέντων και την ποικιλία των εναλλακτικών αξιολογικών τεχνικών που υιοθετούν. Αρχικά, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, 14 από τους 15 εκπαιδευτικούς, κάνουν χρήση του ατομικού φακέλου εργασιών του μαθητή (portfolio), ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις του δημοτικού, όπου και διαφαίνεται να έχει η συγκεκριμένη πρακτική μεγάλη απήχηση. Ταυτόχρονα, μια μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα, 13 από τους 15, επιδεικνύει ιδιαίτερη προτίμηση σε εναλλακτικές μορφές αυτό-αξιολόγησης των μαθητών, πρακτική ιδιαίτερα ελκυστική στους αλλοεθνείς μαθητές και με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Ο κωδικός ΤΕΕΤΑΞΕΜΑ, που εξάγεται από τα λεγόμενα 6 ερωτηθέντων, σχετίζεται με την υιοθέτηση και εφαρμογή μεθόδων ετερο-αξιολόγησης, όπου οι μαθητές αξιολογούν ο ένας τον άλλον, ως εναλλακτική λύση και πρωτοποριακή διαφυγή από ξεπερασμένες παραδοσιακές αξιολογικές διαδικασίες. Εν τέλει, σε λιγότερο από τους μισούς συνεντευξιαζόμενους ανιχνεύονται οι κωδικοί ΜΕΑΝΤΑΠ και ΤΕΔΡΑΜΕΞ αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, το 1/3 των συμμετεχόντων ενσωματώνουν στην εναλλακτική τους αξιολόγηση στους μαθητές τους την αντιπαράθεση απόψεων (debate), βάση της οποίας κρίνουν την επικοινωνιακή και γλωσσική ευχέρεια των μαθητών τους, ανάλογα πάντα με το προφίλ και τις δεξιότητες του καθενός, ενώ ταυτόχρονα 2 εκ των συνεντευξιαζόμενων αποδέχονται τη δραματοποίηση (dramatization) και την εξιστόρηση (story telling) ως πρωτοπορία και καταπληκτική ευκαιρία για ανίχνευση δεξιοτήτων και αξιολόγηση!

Ακολουθεί παράθεση απόψεων ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την ευρεία αποδοχή και αποτελεσματική αξιοποίηση των ατομικών φακέλων εργασιών των μαθητών (portfolio) :

*«...στις μικρές τάξεις χρησιμοποιώ portfolios, γιατί τους βοηθάει και στην οργάνωση θεωρώ, έχουμε έναν φάκελο που βάζουμε μέσα τις εργασίες μας, είναι και για αυτά καλό και στις επόμενες τάξεις βάζουμε μέσα τις εργασίες, με τις οποίες αρχικά μπορούμε να διακοσμήσουμε για λίγο την τάξη και έπειτα να πάνε στον ατομικό τους φάκελο, και επίσης βοηθάει όταν έχουν να κάνουν κάποια επανάληψη, να γυρίσουν στο φάκελό τους, με κάποια καθοδήγηση βέβαια, μόνοι τους δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν να το καταφέρουν, ...ψάξε στο portfolio να βρεις την αντίστοιχη άσκηση, ανατρέξτε στο*

*αντίστοιχο project, και θα δείτε τι λεξιλόγιο χρησιμοποιήσαμε, τι γραμματική είχαμε μάθει και βοηθάει και αυτό...»* (εκπαιδευτικός 6)

*« Βασικά εμείς έχουμε έναν πλαστικό φάκελο σαν portfolio όπου βάζουν εκεί πέρα κάθε μέρα από ένα φυλλάδιο και γράφουμε 5 εκφράσεις που μάθαμε, : «καλημέρα, καλησπέρα, η ώρα είναι 3 ακριβώς και τέταρτο, παρά τέταρτο...» 4, 5 προτασούλες... μπορεί πάνω σε αυτό... μετά να αποθηκεύουμε στο φάκελο... άλλες φορές μπορεί να ζωγραφίσουμε κάποιες εικόνες έχοντας δώσει το λεξιλόγιο εκ των προτέρων, το χρωματίζουν και γράφουν τη λέξη κάτω από κάθε εικόνα, για παράδειγμα στις μικρότερες τάξεις... βέβαια μέχρι ενός σημείου και όπου είναι εφικτό,...»* (εκπαιδευτικός 9)

*«...επίσης σε μικρές τάξεις διατηρούμε κατόπιν συνεννόησης με τους μικρούς μαθητές portfolio, όπου εκεί τα μικρά μου αποθηκεύουν τα δημιουργήματά τους, ζωγραφιές, χειροτεχνίες, φυλλάδια, παιχνίδια αυτοσχέδια, δημιουργικές συλλογικές κατασκευές, κολάζ, αφίσες, αντίγραφα ή μερίδια από ομαδικά projects μέσα στην τάξη... όλα αυτά μέσα στα πλαίσια της εναλλακτικής αξιολόγησης, alternative assessment, από εκεί και πέρα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μέσω της παρατήρησης, με βάση προ υπάρχοντα στοιχεία που υπάρχουν στο σχολείο και με την καθημερινή επαφή νομίζω μπορεί να αξιολογήσει το επίπεδο των μαθητών, φαίνεται μέσα στην τάξη...»* (εκπαιδευτικός 10)

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία που προκύπτει για τον 4<sup>ο</sup> άξονα και αφορά στην εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στο διαφοροποιημένο ξενόγλωσσο μάθημα, επίσης παρουσιάζει ποικιλία απόψεων και διαφορετικών τρόπων που τα ψηφιακά εργαλεία ενσωματώνονται διαφοροποιημένα, υιοθετώντας δικαίως το χαρακτηρισμό καινοτόμα. Αρχικά, παρατηρείται ομοφωνία απόψεων αναφορικά με τους κωδικούς ΔΙΑΠΑΙΛΕ και ΚΟΙΚΩΕΠΜ. Λεπτομερέστερα και οι 15 συνεντευξιζόμενοι αναγνωρίζουν τα διαδικτυακά παιχνίδια λεξιλογίου άκρως αποτελεσματική τεχνική που βρίσκει απήχηση στο μαθητικό δυναμικό της τάξης και δη στους αλλοεθνείς μαθητές. Παράλληλα, και οι 15 ερωτηθέντες παραδέχονται με μεγάλη ευκολία το αυτονόητο, τη δημιουργία ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους και ταυτόχρονα εκμάθησης του γλωσσικού εισαγόμενου. Ο κωδικός ΑΝΔΠΛΑΜΑ, που ανιχνεύεται στις απόψεις 7 ερωτηθέντων, καταδεικνύει την αποτελεσματική χρήση των Νέων Τεχνολογιών για αναζήτηση πληροφοριών

σχετικών με το ξενόγλωσσο μάθημα, γεγονός που επιφέρει την πληρέστερη κατανόηση και εξοικείωση εκ μέρους του μαθητή και δη του αλλοεθνή. Ακολουθώντας, το 1/3 των ερωτηθέντων, δηλαδή 5 εκπαιδευτικοί, αξιοποιούν τις ψηφιακές εκδόσεις των ξενόγλωσσων σχολικών εγχειριδίων προκειμένου να ικανοποιήσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες του μαθητικού του κοινού. Ο κωδικός ΑΞΔΙΣΧΕΓ που ανιχνεύεται στους 5 ερωτηθέντες, αντικατοπτρίζει των προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία με τη βοήθεια της τεχνολογίας! Τέλος, αξίζει να αναφερθούν και σε αυτή την κατηγορία μειοψηφίες των συμμετεχόντων που εκμεταλλεύονται στην τάξη τους το Διαδίκτυο και τα ψηφιακά μέσα για τη δημιουργία ιστολογίου ή ακόμα για την παρουσίαση εκ μέρους των μαθητών αυθεντικών πολιτισμικών στοιχείων του τόπου καταγωγής τους, καθιστώντας έτσι τη διαφοροποιημένη ξενόγλωσση τάξη μία χοάνη πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων και αρμονικής συνύπαρξης ετερόκλητων στοιχείων κουλτούρας του κάθε μαθητή!

Ακολουθώντας παρατίθενται αποσπάσματα από τις απόψεις εκπαιδευτικών που ενστερνίζονται τη δύναμη των ψηφιακών μέσων μέσα από την ενασχόληση των μαθητών με διαδικτυακά λεξιλογικά παιχνίδια :

*«...Υπάρχουν on line vocabulary games, και εγώ το απολαμβάνω πολύ και τα παιδιά, συμμετέχουν όλα. Επίσης τα παιχνίδια είναι διαφόρων επιπέδων, ανταποκρινόμενα έτσι στο διαφορετικό προφίλ του κάθε μαθητή, προχωρημένα για αυτούς που νομίζουν ότι θα τους βοηθήσει, κάνω όμως και παιχνίδια πιο απλά για να νιώθουν ότι κάνουν μέσα στην τάξη. Χρησιμοποιώ πάρα πολύ το liveworksheets, το οποίο το θεωρώ πολύ καλό, στη β' δημοτικού το χρησιμοποιώ πάρα πολύ, χρησιμοποιώ το learning apps επίσης, και γενικά δε χρειάζεται πάντα να μπω σε κάποιο συγκεκριμένο site, ψάχνω κάτι στο google, για παράδειγμα ένα κρυπτόλεξο και το βρίσκω... Αυτά που βρίσκω , στις ιστοσελίδες που τα βρίσκω έχουν μεγάλη ανταπόκριση, αρέσουν πού στα παιδιά, οπότε και τα εκμεταλλεύομαι...»* (εκπαιδευτικός 15)

*«...καλώς ή κακώς οποιαδήποτε μορφή vocabulary gaming στα παιδιά ξέρουμε ότι έχει πολύ θετική επίδραση, πόσο μάλλον όταν είναι ψηφιακή, διαδικτυακή... ακόμα ένα παιδί που υπολείπεται γνωστικά σε σχέση με τα άλλα και μόνο που θα εμπλακεί σε μια τέτοια διαδικασία... εεε... μπορεί ας πούμε να τα πάει και καλύτερα, γιατί το 'χει... επίσης είναι ένας κοινός κώδικας αυτός που μοιράζονται τα παιδιά, αυτός των Νέων Τεχνολογιών που είναι πολύ σημαντικό, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, οπότε*

αμέσως αίρεις τις μεταξύ τους διαφορές, τα εξομοιώνεις... βοηθάει ως προς αυτό πέρα από σαν επικουρικό εργαλείο για τον εκπ/κό, δεν το συζητώ, ασυζητητί και για τον μαθητή όμως βέβαια, γιατί μπορεί αυτό, να το χειρίζεται τόσο καλά που να μπορεί να το χρησιμοποιεί και έξω από την τάξη για να μειώσει πολύ πιο γρήγορα το χάσμα τέλος πάντων... σίγουρα... τα εργαλεία τα θέλουμε... τα αγαπούμε...» (εκπαιδευτικός 4)

### 6.5. Προτάσεις για ένα βελτιωμένο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης ξενόγλωσσης Παιδαγωγικής

Για τον πέμπτο θεματικό άξονα τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι τα εξής:

Πίνακας 7. Κατηγορίες και κωδικοί του θεματικού άξονα «Προτάσεις για ένα βελτιωμένο πλαίσιο εφαρμογής της Διαφοροποιημένης ξενόγλωσσης παιδαγωγικής»

<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί- Λειτουργικοί ορισμοί</b>	<b>Αναφορές</b>
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ		
11 Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	<p>ΣΥΣΧΕΥΠΡ = Συμμετοχή σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα</p> <p>ΣΥΕΜΣΥΑΓ = Συνεργασία με έμπειρους συναδέλφους της αγγλικής</p> <p>ΑΞΕΥΖΕΡΔ = Αξιοποίηση Ευέλικτης Ζώνης και Εργαστηρίων Δεξιοτήτων</p> <p>ΑΞΤΕΣΧΕΞ = Αξιοποίηση τεχνολογικού σχολικού εξοπλισμού</p> <p>ΠΡΣΧΔΙΜΕ = Πρότερος σχεδιασμός διδακτικών μεθόδων</p> <p>ΑΛΠΑΑΝΔΠ = Αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων σε διδακτικές πρακτικές</p> <p>ΠΡΕΞΑΙΑΓ = Πρόταση για εξοπλισμένη</p>	<p>3</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>12</p> <p>8</p> <p>15</p>

		<p>αίθουσα αγγλικών</p> <p>ΣΥΔΡΠΙΟΠΕ = Συντονισμός δράσεων με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο 2</p> <p>ΕΚΓΟΕΞΠΡ = Εκπαίδευση γονέων για εξάλειψη προκαταλήψεων 11</p>	
12	Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	<p>ΚΑΣΥΕΡΞΕ = Καλύτερες συνθήκες εργασίας ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών 12</p> <p>ΜΕΙΔΙΔΥΛ = Μείωση της διδακτέας ύλης 15</p> <p>ΜΕΑΡΜΑΤΑ = Μείωση του αριθμού μαθητών ανά τάξη 15</p> <p>ΕΠΔΙΔΡΣΕ = Επαναπροσδιορισμός των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων του σχολικού εγχειριδίου 15</p> <p>ΑΥΔΙΧΡΕΜ = Αύξηση διδακτικού χρόνου ξενόγλωσσου μαθήματος 5</p>	

13 Η πρόταση της επιμόρφωσης	Φορείς	ΣΥΕΚΠΕΡΓ = Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου	15
		ΙΝΕΚΠΟ = Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής	15
13 <sup>α</sup> . επιμόρφωσης		ΣΕΗΛΚΟΕΣ = Σεμινάρια Ηλεκτρονικής κοινότητας Ευρωπαϊκών Σχολείων	2
		ΣΥΞΓΕΜΔΠ = Συνάδελφοι ξένων γλωσσών έμπειροι στη Διαφοροποιημένη και στην Πολυπολιτισμικότητα	14
13β. διεξαγωγής επιμόρφωσης	Τρόπος	ΦΟΠΑΝΙΔΡ = Φορείς πανεπιστημιακών ιδρυμάτων	8
		ΧΡΕΞΟΡΕΠ = Χρονικός εξορθολογισμός της επιμόρφωσης	2
		ΠΡΕΦΔΙΘΕ = Πρακτική εφαρμογή διαφοροποιημένων θεωριών	15
		ΑΝΚΑΠΡΦΟ = Ανταλλαγή καλών πρακτικών σε φόρουμ	12
		ΚΑΙΔΙΑΨΥ = Καινοτόμο διαφοροποιημένο ψηφιακό υλικό	13
		ΒΙΩΜΧΑΕΠ = Βιωματικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης	15
		ΠΑΑΝΕΠΔΙ = Παροχή ανατροφοδότησης στην επιμορφωτική διαδικασία	1
		ΔΙΕΠΚΑΕΚ = Διαφοροποίηση επιμόρφωσης βάσει κατάρτισης εκπαιδευτικών	6
		ΗΛΑΠΔΙΕΠ = Ηλεκτρονικό αποθετήριο για διευκόλυνση των επιμορφωμένων	1

Από τη σταχυολόγηση των λεγομένων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών που αφορούν στην διατύπωση προτάσεων για ένα βελτιωμένο πλαίσιο εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, προκύπτουν τρεις κατηγορίες, από τις οποίες η τελευταία μάλιστα χωρίζεται σε δυο υποκατηγορίες. Λεπτομερέστερα, προκύπτουν ποικίλοι κωδικοί αναφορικά με προτάσεις των εκπαιδευτικών που καθίστανται εφαρμόσιμες από τους ίδιους, προτάσεις των εκπαιδευτικών που είναι όμως εφαρμόσιμες από την πολιτεία και τους επίσημους φορείς και εν τέλει γίνεται στα λεγόμενά τους αναφορά στην πλέον σημαντική δράση



της πολιτείας, την επιμόρφωση, τους φορείς που πρωταγωνιστούν στην υλοποίησή της καθώς και προτεινόμενους τρόπους διεξαγωγής της. Αρχικά και αναφορικά με προτάσεις υλοποιήσιμες από τον διδάσκοντα της ξένης γλώσσας, άκρως αξιοσημείωτη χαρακτηρίζεται η πρόταση και των 15 ερωτηθέντων για δημιουργία ξεχωριστής αίθουσας αγγλικών στο χώρο του σχολείου, γεγονός που καταδεικνύει τη διάθεση όλων των συμμετεχόντων να δράσουν διαφοροποιημένα στο ξενόγλωσσο μάθημά τους στις πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις τους με τρόπο ιδεατό! Ακολούθως, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, 14 από τους 15 εκπαιδευτικούς, προτείνει την αξιοποίηση του τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου στο έπακρο από τους ίδιους, προκειμένου να επιτευχθεί όσο το δυνατό μεγαλύτερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στην ομάδα, μέσα από την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων διαφοροποιημένων πρακτικών στην ξενόγλωσση τάξη. Παράλληλα, ο κωδικός ΑΞΕΥΖΕΡΔ, που ανιχνεύεται σε 13 από τους 15 ερωτώμενους, ερμηνεύεται ως η πρόταση που διατυπώνουν για πιθανή αξιοποίηση της διδακτικής ώρας της Ευέλικτης Ζώνης και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σε συνεργασία με τον αντίστοιχο δάσκαλο της τάξης, ιδέα που την ενστερνίζεται πάλι μια μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος, υπογραμμίζοντας έτσι τη σπουδαιότητα και αποτελεσματικότητα της πρότασης αυτής! Ταυτόχρονα, ο ίδιος αριθμός συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών, 12 στους 15, διατυπώνει από τη μια ως πρόταση που θα κατέθεταν στο σχολείο τους τη συνεργασία με έμπειρους συναδέλφους ξένων γλωσσών, προκειμένου να συλλέξουν γνώσεις, εμπειρίες και πληροφορίες για ακόμη πιο αποτελεσματική διεξαγωγή του διαφοροποιημένου μαθήματός τους και συνάμα την ιδέα για εκ των προτέρων προγραμματισμένο σχεδιασμό των διδακτικών μεθόδων που θα υιοθετήσουν στο διαφοροποιημένο ξενόγλωσσο μάθημα της ετερόκλητης πολιτισμικά τάξης τους, προκειμένου να καλύψουν πληρέστερα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και δη των αλλοεθνών, ανταποκρινόμενοι στο προφίλ τους. Ακολούθως, περίπου το μισό ποσοστό των συμμετεχόντων, οι 8 από τους 15, κατανοώντας την σημαντικότητα της όλης παιδαγωγικής προσέγγισης, διατείνονται ότι δεν καθίσταται επιτεύξιμη χωρίς μια πρότερη αλλαγή νοοτροπίας και παγιωμένων αντιλήψεων σε διδακτικές πρακτικές όχι μόνο των διδασκόντων αλλά ίσως και της διοίκησης του σχολείου, της Διεύθυνσης που ασκεί ηγεσία. Παράλληλα, καθίσταται επιτακτική η αναφορά στην πρόταση 11 εκ των 15 ερωτηθέντων περί εκπαίδευσης, ενημέρωσης και νουθέτησης γονέων και κηδεμόνων με σκοπό την εξάλειψη απαράδεκτων προκαταλήψεων και την επιτυχή αντιμετώπιση αρνητικών στάσεων τους απέναντι στην εμπλοκή του παιδιού τους σε πρωτοποριακές

διαφοροποιημένες δράσεις στο μάθημα της ξένης γλώσσας, μέσα σε πνεύμα αγαστής συνεργασίας με τους συμμαθητές του, αλλοεθνείς και μη. Εν τέλει, επισημαίνονται στην έρευνα προτάσεις μικρού αριθμού ερωτώμενων εκπαιδευτικών -3 στους 15- που αφορούν στη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα μέσω του ξενόγλωσσου μαθήματος, γεγονός που τονίζει ακόμα περισσότερο το διαφοροποιημένο χαρακτήρα μιας τέτοιου είδους δράσης και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές, παρά το γεγονός ότι επισημαίνεται από την μειοψηφία του δείγματος. Παράλληλα, παραπλήσιο μικρό ποσοστό αποδοχής – 2 στους 15- λαμβάνει και η πρόταση περί συντονισμού δράσεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού της αγγλικής με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο, με κωδικό ΣΥΔΡΠΟΠΕ, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι μαθησιακές και όχι μόνο ανάγκες της πολιτισμικά ετερογενής τάξης του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου.

Ακολούθως, παρατίθενται αποσπάσματα των συνεντεύξεων αναφορικά με την πλέον προτεινόμενη ιδέα των συμμετεχόντων, τη δημιουργία ξεχωριστής ξενόγλωσσας τάξης ως τον καταλληλότερο τρόπο εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια.

*«...ακόμα να υπάρχει ως πρόταση στο σχολείο μου χωριστή αίθουσα διδασκαλίας ξένων γλωσσών, πλήρως τεχνολογικά εξοπλισμένη, με το συγκεκριμένο υλικό και λογισμικό και να μην χρειάζεται κάθε ώρα να μπαίνεις σε άλλη τάξη, που έχει τις δικές της ελλείψεις και θα πρέπει εσύ κάθε ώρα να κουβαλάς μαζί σου τον όποιο εξοπλισμό μπορείς για να διαφοροποιήσεις το μάθημά σου»* (εκπαιδευτικός 3)

*«...θα ήταν ιδανικό να υπάρχει μια χωριστή τάξη για το μάθημα της ξένης γλώσσας, η οποία εξοπλισμένη κατάλληλα και με τα απαιτούμενα ψηφιακά μέσα θα μπορούσε να μεταμορφωθεί σε μια δημιουργική χοάνη, όπου συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν οι μαθητές του σχολείου μου και με τη βοήθεια χρήσιμων εποπτικών μέσων, εργαλείων, realia, posters, maps, pictures on the walls, the globe, βιβλιοθήκη αγγλικών παραμυθιών και βιβλίων αγγλικής παιδικής λογοτεχνίας, μιας γωνιάς για χειροτεχνίες και κατασκευές. Εκεί οι μαθητές θα μπορούσαν να απολαύσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που να ανταποκρίνεται στην πολιτισμική τους διαφορετικότητα... η διαφορετική τάξη είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη διαφορετικότητα, με τη διαφοροποίηση, είναι σαν να σου λέει το σχολείο ότι σε σέβομαι, είσαι διαφορετικός, άρα θα κάνεις ένα μάθημα διαφορετικό όπως αρμόζει σε εσένα, στις ανάγκες, στο προφίλ και στα θέλω σου...»* (εκπαιδευτικός 10)

Αναφορικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών αγγλικής που καθίστανται εφαρμόσιμες από την πολιτεία και τους επίσημους φορείς, οι κωδικοί που συγκεντρώθηκαν αναδεικνύουν αξιοσημείωτες απόψεις και ιδέες που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους αρμόδιους. Λεπτομερέστερα, παρουσιάζεται ευρεία αποδοχή από όλους τους ερωτώμενους τριών καίριων προτάσεων που αφορούν αρχικά στη μείωση της διδακτέας ύλης στο ξενόγλωσσο αντικείμενο, προκειμένου να εφαρμοστούν αποτελεσματικότερα διαφοροποιημένες πρακτικές μέσω της αξιοποίησης σχετικών θεματικών των βιβλίων, ακολούθως στη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, προκειμένου να υπάρξει ο απαιτούμενος χρόνος να ακουστούν επαρκώς όλες οι απόψεις, όλων των μαθητών και να καταβληθεί η απαιτούμενη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό για επιτυχή ενασχόληση με τον καθένα χωριστά, βάση προφίλ και καταβολών, αλλά και ομάδες ως σύνολο. Η τρίτη γενικά αποδεκτή ιδέα από όλους, 15 στους 15 ερωτώμενους, αφορά στην ανάγκη εκ μέρους των επίσημων φορέων για επανασχεδιασμό των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων των ξενόγλωσσων σχολικών εγχειριδίων, καθώς η υπάρχουσα διαφοροποιημένη εικόνα που παρουσιάζουν δεν ανταποκρίνεται επιτυχώς στις ανάγκες και στις ελλείψεις των μαθητών και δη των αλλοεθνών. Ακολούθως, μια μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων – 12 στους 15- στην έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για διασφάλιση από την πολιτεία και τους φορείς της καλύτερων συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως την οργάνωση του ωρολογίου προγράμματός τους, ή ακόμα την πραγματοποίηση μόνιμων διορισμών, προκειμένου να επιδίδονται απερίσπαστοι στο διαφοροποιημένο παιδαγωγικό λειτούργημά τους! Τέλος, ο κωδικός ΑΥΔΙΧΡΕΜ, που ανιχνεύεται στις απόψεις του 1/5 των συμμετεχόντων στην έρευνα, ερμηνεύεται ως την ανάγκη που διατυπώνουν οι διδάσκοντες για επείγουσα λήψη από το Υπουργείο μέτρων που στοχεύουν στην αύξηση του διδακτικού χρόνου του ξενόγλωσσου μαθήματος στην πολιτισμικά ετερογενή τάξη του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου, προκειμένου και η ύλη να καλύπτεται επαρκώς και οι μαθητές κυρίως να εμπλέκονται σε ομαδοσυνεργατικά συνθετικά σχέδια εξερεύνησης της γνώσης, μιας θεματικής, αλλά κυρίως κοινωνικοποίησης και διάδρασης!

*«...αλλά πάνω από όλα χρόνος, χρόνος, και γιατί λέω χρόνος, γιατί όταν τα παιδιά σχολούσαν στις 14.00 και το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής για παράδειγμα ήταν απαλλαγμένο από θεωρία, βασιζόταν στην ατομική εξατομικευμένη μάθηση... το γεγονός ότι είχαμε 4 ώρες αγγλικών για παράδειγμα, είχαμε περισσότερο χρόνο, άρα είχαμε και περισσότερο χρόνο για αλληλεπίδραση, πολύ βασικό για την εξατομικευμένη*

*διδασκαλία που είναι θεωρώ ένα κομμάτι της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής...»*  
(εκπαιδευτικός 11)

Στον τελευταίο αυτό άξονα προτάσεων που κατατίθενται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς της αγγλικής για να ληφθούν υπόψη από τους επίσημους φορείς, κυρίαρχη θέση κατέχει παμψηφεί η επιμόρφωση ως συντονισμένη δράση της πολιτείας. Η αποδοχή λοιπόν από όλους τους συμμετέχοντες της σπουδαιότητάς της και της αναγκαιότητας για πραγματοποίησή της καθιστά απαραίτητη τη δημιουργία της 13<sup>ης</sup> κατηγορίας στον άξονα αυτό. Ταυτόχρονα, από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, προκύπτουν στην ίδια κατηγορία δύο μικρότερες, καθιστώντας την όλη φιλοσοφία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αγγλικής πάνω στην διαφοροποιημένη προσέγγιση ζήτημα που χρήζει ενδελεχούς έρευνας και παρατήρησης. Λεπτομερέστερα, οι συνεντευξιαζόμενοι στις απόψεις τους αναφέρονται αρχικά στους φορείς που θεωρούν ότι δύνανται αλλά και επιβάλλεται να οργανώσουν επιμορφωτικές δράσεις και κατόπιν αναλύουν τους πιθανούς και ενδεδειγμένους τρόπους διεξαγωγής μιας ,επιμορφωτικής δράσης. Αρχικά, όλοι ανεξαιρέτως – 15 στους 15- αναγνωρίζουν ως φορείς επιμόρφωσης τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) καθώς και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Κατόπιν, η συντριπτική πλειοψηφία τους – 14 στους 15- προτείνει συναδέλφους των αγγλικών, άξιους και έμπειρους σε θέματα διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας να μπορούν να επιμορφώσουν με τον τρόπο τους συναδέλφους τους. Ακολούθως, ο κωδικός ΦΟΠΑΝΙΔΡ, που ανιχνεύεται στις απόψεις 8 ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ερμηνεύεται ως η πρόταση που καταθέτουν σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι να ληφθούν πρωτοβουλίες για επιμορφώσεις διδασκόντων στην διαφοροποιημένη προσέγγιση και από φορείς πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ακαδημαϊκούς, πρυτάνεις και καθηγητές πανεπιστημίων, σε συνεργασία φυσικά και με άλλους φορείς. Τέλος, επισημαίνεται από 2 εκπαιδευτικούς η πρόταση για οργάνωση και διεξαγωγή από τους αρμόδιους σεμιναρίων Ηλεκτρονικής Κοινότητας Ευρωπαϊκών Σχολείων (e-twinning programmes), προκειμένου να βοηθηθούν ακόμη περισσότερο οι αλλοεθνείς μαθητές σε πολυπολιτισμική βάση.

*«Ναι, συντονιστές εκπαίδευσης σίγουρα... παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο... και σίγουρα το ΥΠΕΠΘ με φορείς, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής θα παρείχαν στήριξη με την επιμόρφωση... τα σεμινάρια του e-twinning, έχουνε, υπάρχουνε σεμινάρια που διοργανώνει το e-twinning... με θέμα ας πούμε «εργαλεία εκμάθησης», κάπως έτσι...»*

*υπάρχει ένα πρόγραμμα, είναι περίπου 4μνηνο, που μαθαίνεις όλα αυτά τα ψηφιακά μέσα, τα οποία εν τέλει σε βοηθούν να ανταποκριθείς σε αυτές τις συνθήκες... και πολλές φορές θέλεις αλλά δεν μπορείς, γιατί ο χρόνος σε πιέζει, οι καταστάσεις σε πιέζουν, ένα σωρό άλλα πράγματα σε πιέζουν ,μέσα στην τάξη ,οπότε άντε τώρα να σκεφτείς εσύ πώς θα λειτουργήσεις και διαφοροποιημένα, ενώ όταν είναι κάτι εύκολο για σένα , όταν σου δίνεται, όπως τα ψηφιακά μέσα, όταν ξέρεις να τα αξιοποιείς, τότε μπορείς να βοηθήσεις και αυτούς τους μαθητές...» (εκπαιδευτικός 1)*

Αναφορικά με τον τρόπο επιτυχούς διεξαγωγής μιας επιμόρφωσης για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στην πολιτισμικά ετερογενή τάξη των αγγλικών, οι απόψεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν ποικιλία και πρωτοτυπία. Λεπτομερέστερα, το σύνολο των εκπαιδευτικών -15 στους 15- αναγνωρίζει ως ιδανικό τρόπο διεξαγωγής μιας επιμόρφωσης την εξασφάλιση από τους αρμόδιους φορείς του βιωματικού της χαρακτήρα και της πρακτικής εφαρμογής των διαφοροποιημένων θεωριών, προκειμένου να δοθεί κίνητρο στους επιμορφούμενους για περαιτέρω ενασχόληση και μελέτη μέσα από χειροπιαστές συμβουλές που θα μπορούν ανά πάσα στιγμή στο μάθημά τους να ανακαλέσουν στη μνήμη τους, όπως ερμηνεύεται από τους αντίστοιχους κωδικούς ΠΡΕΦΔΙΘΕ και ΒΙΩΜΧΑΕΠ. Ακολούθως, μια μεγάλη πλειοψηφία συμμετεχόντων -13 στους 15-προτείνει την παροχή καινοτόμου διαφοροποιημένου ψηφιακού υλικού στους επιμορφωμένους, στο οποίο θα μπορούν αν έχουν πρόσβαση ανά πάσα στιγμή. Επιπλέον, επισημαίνεται πάλι από μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών – 12 στους 15- η ιδέα για ανταλλαγή μεταξύ των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση διαδικτυακά καλών πρακτικών σε κατάλληλο φόρουμ της αντίστοιχης πλατφόρμας επιμόρφωσης. Η εν λόγω ιδέα εφόσον εκφράζει ερωτώμενους αρκετούς, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους διοργανωτές επιμορφώσεων. Ο κωδικός ΔΙΕΠΚΑΕΚ που ανιχνεύεται σε λιγότερους από τους μισούς ερωτώμενους - 6 στους 15- ερμηνεύεται στις απόψεις τους ως ανάγκη για διαφοροποίηση της ίδιας της επιμόρφωσής τους, βάσει των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της κατάρτισης του καθενός, προκειμένου να διεξαχθεί άρτια η εν λόγω διαδικασία και να προκύψουν οφέλη για όλους τους εκπαιδευόμενους στην άσκηση διαφοροποιημένων πρακτικών στην ξενόγλωσση τάξη τους. Εν τέλει, εμφανίζονται μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί που προτείνουν για την αποτελεσματική επιμόρφωσή τους μεταξύ των άλλων προτάσεων την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης στον εκπαιδευόμενο, καθώς και την ανάγκη για δημιουργία ενός

ηλεκτρονικού αποθετηρίου, για τη διευκόλυνση της πρόσβασης και μελέτης των συμμετεχόντων, με κωδικούς ΠΑΑΝΕΠΔΙ και ΗΛΑΠΔΙΕΚ αντίστοιχα.

Ακολούθως παρατίθενται αποσπάσματα συνεντεύξεων αναφορικά με την πρόταση για διαφοροποίηση της ίδιας της επιμόρφωσης των διδασκόντων.

*«...επίσης μια επιμόρφωση θα μπορούσε να ήταν και η ίδια από τη φύση της διαφοροποιημένη, όσον αφορά τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων τους, των γνώσεων τους, ή ακόμα και είναι επίκαιρο, ανάλογα με το επίπεδο εξοικείωσής τους με τις Νέες Τεχνολογίες (επιμόρφωση Β2 εκπαιδευτικών, π.χ.), ναι πιστεύω ότι και αυτό θα βοηθούσε...»*  
(εκπαιδευτικός 8)

*«... ένα τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, τα επιμορφωτικά αυτά σεμινάρια, όπως αυτό το τελευταίο το 4ΤΕ που συμμετέχουν πολλοί εκπαιδευτικοί, αυτά τα ίδια τα σεμινάρια θα έπρεπε να διαφοροποιούν την επιμόρφωση τη δική μας, δηλαδή άλλη επιμόρφωση να παρέχουν στους ανίδεους και άλλου τύπου και επιπέδου συμβουλές και χρήσιμα εργαλεία να προσφέρουν σε όσους από εμάς είμαστε ήδη εξοικειωμένοι με την εν λόγω παιδαγωγική προσέγγιση και τις πρακτικές της και τα εφαρμόζουμε εδώ και χρόνια στην διαφοροποιημένη αγγλική μας τάξη... θεωρώ ότι και εδώ μια διαφοροποίηση θα έπρεπε να υπάρχει... γιατί υπάρχουν κάποιοι που είναι και πιο εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά εργαλεία, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι είναι καλύτεροι εκπαιδευτικοί αυτοί έναντι των υπολοίπων...»* (εκπαιδευτικός 10)

## Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια θέτει ως βασικό στόχο τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας, αναφορικά με την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών και προσεγγίσεων στο ξενόγλωσσο μάθημα. Οι εν λόγω αντιλήψεις αναδεικνύονται μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις 15 διδασκόντων της αγγλικής γλώσσας μέσα σε εθνικά και πολιτισμικά ετερογενή μαθητικά περιβάλλοντα του σημερινού ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου. Η σταχυολόγηση των απόψεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της ξένης γλώσσας, αναφορικά με τα 5 ερευνητικά ερωτήματα, πάνω στα οποία βασίστηκε η εν λόγω έρευνα, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παρατηρείται σε σημαντικό βαθμό συνάφεια με τα πορίσματα της εγχώριας αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς και με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών πάνω στην πολυδιάστατη αυτή θεματική. Ταυτόχρονα, παρατηρούνται μειωθητικά ή και μεμονωμένα διαφοροποιημένες απόψεις διδασκόντων σε επιμέρους σημεία, γεγονός που καταδεικνύει την αδιάκοπη ανάγκη για συνέχιση των ερευνητικών προσπαθειών πάνω στο φλέγον θέμα της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στη γενική εκπαίδευση (Tomlinson *et al.*, 2003)

### *Διαφοροποίηση στον προσδιορισμό της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής*

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τον τρόπο δηλαδή που οι διδάσκοντες της αγγλικής του δημόσιου δημοτικού σχολείου προσδιορίζουν την συγκεκριμένη προσέγγιση, αναδεικνύονται αρχικά οι διαφορετικές έννοιες που αποδίδονται στο όρο και ακολούθως τα βασικά πεδία – πυλώνες πάνω στους οποίους ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόσει διαφοροποιημένες τεχνικές και μεθόδους.

Αρχικά, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατανοεί την έννοια της Διαφοροποιημένης ως μια προσπάθεια προσαρμογής του μαθήματος στο προφίλ του μαθητή. Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση ακριβώς του μαθησιακού προφίλ και την παρουσίαση των παραγόντων που το συνθέτουν, τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά η μεγάλη απήχηση που έχει στις απόψεις των συμμετεχόντων ο εν λόγω ορισμός. Λεπτομερέστερα, στο προφίλ του μαθητή εντάσσονται οι ιδιαιτερότητες, οι δεξιότητες και οι εξατομικευμένες μαθησιακές του ανάγκες, στοιχεία που αναγνωρίζονται και στη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, (Gardner,

2008). Όλες αυτές οι παράμετροι πρέπει να ληφθούν υπόψη στο έπακρο μέσα από την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών, στοιχείο που επαληθεύεται και βιβλιογραφικά (Tomlinson στο Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Ακολούθως, στο μαθησιακό προφίλ συγκαταλέγονται οι πρωθύστερες εμπειρίες και γνώσεις του μαθητή, στοιχεία που επίσης επισημαίνονται στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς μαζί με την ετοιμότητα του μαθητή και το βαθμό κατανόησης που επιδεικνύει, καθορίζονται από ποικιλία ρυθμών και βαθμών (Dodge, 2005, Tomlinson 2001). Παράλληλα, το προφίλ του διδασκόμενου είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το επίπεδο ετοιμότητάς του να ανταποκριθεί σε δράσεις και δραστηριότητες, καθώς και με τα ενδιαφέροντά του ως ενεργού μέλους της σχολικής κοινότητας και γενικότερα της ευρύτερης κοινωνίας, στοιχεία τα οποία επίσης χαίρουν βιβλιογραφικής υποστήριξης, (Tomlinson, 2000).

Ταυτόχρονα, η άποψη ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων, συγκεκριμένα οι 3 στους 15, δηλαδή το 1/3 των ερωτηθέντων, που διαπιστώνουν την εκδήλωση συμμετοχικού πνεύματος των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την επιτυχή εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών, επίσης υποστηρίζεται βιβλιογραφικά. Λεπτομερέστερα, η διεθνής βιβλιογραφία εστιάζει στις αρχές που οικοδομούν την όλη προσέγγιση, όπως τη συμμετοχή, το συνεργατικό πνεύμα και τη δημιουργία ενός κλίματος συλλογικότητας στο μαθητικό πληθυσμό μέσα στο διαφοροποιημένο μάθημα, (Tomlinson, 1999, 2001, Perrenoud, 2005, Westwood, 2001, Fox & Hoffman, 2011).

Χαρακτηριστική και αξιοσημείωτη αναδεικνύεται η άποψη σχεδόν των μισών ερωτώμενων, 7 στους 15, οι οποίοι εξισώσουν την προσέγγιση με την ευελιξία που οφείλει να επιδεικνύει ο διδάσκων, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού μέσα σε ένα διαφοροποιημένο παιδαγωγικό πλαίσιο. Χάρη σε αυτή την ευελιξία και τη χρήση ποικιλίας στρατηγικών εκ μέρους του διδάσκοντα, συνυφασμένη στην εγχώρια αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, του γνωστικού εποικοδομητισμού, το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον του μαθητή έρχεται να οικοδομήσει νέες γνωστικές εμπειρίες που θα επεκτείνουν τους γνωστικούς και πνευματικούς του ορίζοντες, (McGillivray & Rueda, 2003· Tomlinson et al., 2003).

Ακολούθως και αναφορικά με τους βασικούς πυλώνες του μαθήματος που οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας θα διαφοροποιούσαν με την εφαρμογή



αντίστοιχων πρακτικών, προκύπτουν από την έρευνα ποικίλοι συνδυασμοί αποτελεσμάτων. Αξιοσημείωτο καθίσταται το γεγονός ότι σύμφωνα με την σταχυολόγηση των δεδομένων και την εξαγωγή κωδικών που προκύπτουν, δεν παρουσιάζεται ομοφωνία των ερωτηθέντων αναφορικά με το πλήθος των στοιχείων που θα διαφοροποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημά τους (περιεχόμενο, διαδικασία, προϊόν, αξιολόγηση, μαθησιακό περιβάλλον). Πολλοί από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι διαφοροποιούν ορισμένα από τα προαναφερθέντα στοιχεία του μαθήματός τους, ενώ λιγότεροι από τους μισούς αποδέχονται την ανάγκη να διαφοροποιήσουν όλους τους άνωθεν άξονες, προκειμένου να παρέχουν στο μαθητικό δυναμικό τους την ιδεατή μαθησιακή εμπειρία, όπως αρμόζει στο προφίλ και στις ανάγκες του καθενός.

Ωστόσο, οι 5 βασικοί πυλώνες που ανιχνεύονται χαίρουν βιβλιογραφικής υποστήριξης, τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, βάσει των κωδικών που προκύπτουν και σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι διδάσκοντες διαφοροποιούν στο μάθημά τους το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η σπουδαιότητα του οποίου αναδεικνύεται στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς ανάλογα με το προφίλ και τις δεξιότητές του μαθητή οφείλει ο διδάσκων να τροφοδοτεί το μαθητή με τη νεοεισερχόμενη γνώση, την καινούρια πληροφορία, (Tomlinson & Eidson, 2003). Ακολούθως, το δεύτερο σημαντικό στοιχείο που αποδέχονται οι συμμετέχοντες πως χρήζει διαφοροποίησης στο μάθημα και δη στο ξενόγλωσσο είναι η διαδικασία, ο τρόπος δηλαδή παροχής του γνωστικού και γλωσσικού εισαγόμενου, προκειμένου να σημειωθεί διευκόλυνση στην επεξεργασία της νέας πληροφορίας από τη μεριά του διδασκόμενου και εδώ η συμβολή του εκπαιδευτικού κρίνεται καθοριστική. Η διαδικασία συγκεκριμένα ταυτίζεται από πολλούς με την ίδια τη φύση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, επομένως πρωταγωνιστεί στις απόψεις των συνεντευξιζόμενων ως στοιχείο που προνοούν να διαφοροποιήσουν στο ξενόγλωσσο μάθημα και αναμφίβολα υποστηρίζεται βιβλιογραφικά και πάλι, (Tomlinson & Eidson, 2003). Πέρα από τους δύο προαναφερθέντες πυλώνες της μαθησιακής διαδικασίας που αναγνωρίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία και προτιμώνται από τους περισσότερους ερωτώμενους στη διαφοροποίηση του μαθήματος, τα υπόλοιπα 3 στοιχεία, το προϊόν, η αξιολόγηση και το μαθησιακό περιβάλλον, στοιχεία απαραίτητα για την ιδανική διενέργεια του μαθήματος και αναγνωρισμένα επίσης βιβλιογραφικά (Tomlinson & Eidson, 2003 ·Rock *et al.*, 2008 · Gregory & Charman, 2007), αναδεικνύεται δυστυχώς ότι δεν επισημαίνονται από

όλους τους ερωτώμενους ως πεδία που προτίθενται να διαφοροποιήσουν κατά την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στην ξενόγλωσση τάξη τους. Εν τέλει, σημειωτέο κρίνεται το γεγονός ότι η σπουδαιότητα των συγκεκριμένων επιμέρους πεδίων αναδεικνύεται και ερευνητικά, όπως μαρτυρεί έρευνα των Borgia et al. (2015) σε τάξεις του Εκουαδόρ (Ισημερινός), αναφορικά με την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, όπου η διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας, του προϊόντος, της αξιολόγησης και του μαθησιακού περιβάλλοντος συμβάλλει τα μέγιστα στη μαθησιακή διαδικασία.

#### *Αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης προσέγγισης και σύνδεση με την εκπαιδευτική καινοτομία*

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, προέκυψαν αποτελέσματα που σχετίζονται με τα οφέλη της εν λόγω προσέγγισης στο μαθητή και κατά συνέπεια και στον διδάσκοντα. Με αυτόν τον τρόπο πιστοποιείται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου, ενώ ταυτόχρονα, αποδεικνύεται ότι η βιβλιογραφία και οι πρωθύστερες έρευνες, εγχώριες και διεθνείς συνάδουν σε σημαντικό βαθμό με πολλές από τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων. Σημειωτέον, στην ανίχνευση της αποτελεσματικότητάς της ως διδακτικής μεθόδου, οι ερωτώμενοι τη συνδέουν και με την καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης, δίχως έλλειψης επιχειρημάτων και βιβλιογραφικής υποστήριξης.

Αρχικά, μια μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ανιχνεύει την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης υπό το πρίσμα της ψυχικής και συναισθηματικής εξέλιξης του μαθητή, στοιχείο με το οποίο συμφωνούν και ερευνητές πρωθύστερων μελετών. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Baumgartner, Lipowski και Rush (2003), καταγράφεται η θετική στάση που επιδεικνύουν οι διδασκόμενοι απέναντι στην ανάγνωση και κατά συνέπεια στη μαθησιακή διαδικασία, στοιχείο άρρηκτα συνδεδεμένο με τον ψυχισμό και τα συναισθήματά τους, που με την εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών αναπτύσσονται και καλλιεργούνται στον βέλτιστο βαθμό. Ακολούθως, σε μελέτη της Tiesco (2001) με την εφαρμογή επίσης ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, η ενεργή συμμετοχή των διδασκόμενων εκφράζεται με ενθουσιασμό για τη μάθηση μέσα από την αξιοποίηση διαφοροποιημένων πρακτικών, στοιχείο που επισφραγίζει την εξέλιξη στον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο.

Παράλληλα, αρκετοί ερωτώμενοι διδάσκοντες στη εν λόγω έρευνα κρίνουν τη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική άκρως αποτελεσματική στηριζόμενοι στην εκδήλωση συμμετοχικής συμπεριφοράς του διδασκόμενου μέσα στο μάθημα, αλλά και γενικότερα στην τάξη και στη σχολική κοινότητα. Το συγκεκριμένο στοιχείο εντοπίζεται ερευνητικά σε πρωθύστερες μελέτες, καθώς σε έρευνα των Andreade, Huff και Brooke (2012), ανιχνεύεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, με στόχο την αυτορρύθμιση της μάθησης και την ατομική τους πρόοδο, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης και ερευνητικά κατοχυρωμένη, ενώ η ίδια ενεργή συμμετοχή των διδασκόμενων ανιχνεύεται και από την Tiesco (2001), όπως αναφέρθηκε πρωθύστερα.

Ακολούθως, στην παρούσα έρευνα, τα 2/3 των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας του δημόσιου δημοτικού σχολείου επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου κρίνοντας βάσει της φύσης του μαθήματός τους, που είναι κατεξοχήν γλωσσικό, σχετιζόμενο με προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες : ανάγνωσης, ακουστικής, παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (receptive and productive skills : reading, listening, writing, speaking). Συγκεκριμένα, ανιχνεύοντας οφέλη από την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στις αναγνωστικές δεξιότητες του μαθητή, παρατηρούν βελτίωση στην ικανότητα ανάγνωσης του μαθητή και μάλιστα επιβεβαιώνονται ερευνητικά, καθώς και σε πρωθύστερη έρευνα της Servilio (2009) διαφαίνεται η ενθάρρυνση του μαθητικού δυναμικού για εξάσκηση αναγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από διαφοροποιημένες τεχνικές. Πρόοδο στην ανάγνωση των μαθητών μέσα στο διαφοροποιημένο μάθημα διαφαίνεται και σε πρωθύστερη έρευνα των Baumgartner, Lipowski και Rush (2003), ενισχύοντας ακόμα περισσότερο την γενικότερη αποδοχή περί αποτελεσματικότητας της εν λόγω φιλοσοφίας.

Ταυτόχρονα, αν και λιγότεροι από τους μισούς συνεντευξιαζόμενους αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής μεταξύ άλλων και ως ένδειξη βελτίωσης της σχολικής επίδοσης του μαθητή και της προόδου που παρουσιάζει στην καθημερινή του ενασχόληση με το γλωσσικό εισαγόμενο, εντούτοις, πρωθύστερες ερευνητικές προσπάθειες και μελέτες διεθνώς επιβεβαιώνουν τα οφέλη των διαφοροποιημένων πρακτικών και αναφορικά με αυτή την παράμετρο. Λεπτομερέστερα, σε έρευνα του Powers (2008), οι μαθητές στα

πλαίσια της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, οδηγούνται σε εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου και συνεπώς σε ατομική πρόοδο, ενώ σε αμερικανική μελέτη των *Simpkins et al.* (2009), καταδεικνύονται υψηλές μαθησιακές επιδόσεις σε τεστ μαθητών δημοτικού με την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών, ερευνητικό στοιχείο που δικαιώνει την εν λόγω παιδαγωγική στην αποτελεσματικότητά της. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σχετική αμερικανική μελέτη των *Borgia et al.* (2015) καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα, εντοπίζοντας την ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης των διδασκομένων μέσα από τη διαφοροποίηση των βασικών πυλώνων της διδακτικής διαδικασίας, του περιεχομένου, της διαδικασίας, του προϊόντος και του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής διαφαίνεται ακόμη πιο ξεκάθαρα μέσα από τη σύνδεσή της με την καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δικαίως τη χαρακτηρίζουν καινοτόμα προσέγγιση, εφόσον τα επιχειρήματα και οι απόψεις τους τυγχάνουν υποστήριξης από την εγχώρια αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία.

Λεπτομερέστερα, μια μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι 12 από τους 15 εκπαιδευτικούς της ξένης γλώσσας, θεωρούν ότι καινοτομούν εφαρμόζοντας διαφοροποιημένες πρακτικές στο ξενόγλωσσο μάθημά τους, βασιζόμενοι στη φιλοσοφία περί απόδοσης δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Βιβλιογραφικά και ερευνητικά, η συγκεκριμένη έννοια της απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης βρίθκει υποστήριξης και επιβεβαίωσης. Αρχικά, η ερευνητική συνεργασία των Βαλιαντή, Κουτσελίνη και Κυριακίδη (2010) και η μεταγενέστερη απόπειρά τους (2011), καταδεικνύει περίτρανα την απουσία κοινωνικών διακρίσεων σε μία τάξη με ποικιλία και διαφοροποιημένη σύσταση ομάδων διδασκομένων, αποτέλεσμα της εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών. Η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει το χαρακτηρισμό της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης ως καινοτόμου πρακτικής, καθώς η παροχή ίσων και δίκαιων μαθησιακών ευκαιριών, η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων τεκμηριώνεται και θεωρητικά (George, 2005·Tomlinson & Imbeau, 2010).

Ακολούθως, ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα, πάνω από τους μισούς, χαρακτηρίζουν καινοτομία την υιοθέτηση διαφοροποιημένων πρακτικών μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων ομαδοσυνεργατικών μεθόδων. Βιβλιογραφικά, η συγκεκριμένη άποψη βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύσσει η UNESCO

(2004) για τη συγκεκριμένη ιδέα, καθώς ο μαθητής συνεισφέρει στον κύκλο της μάθησης μέσα από την ομαδική αλληλόδραση, βελτιώνοντας έτσι τον εαυτό του επικοινωνιακά και γνωστικά. Το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα που χαρακτηρίζει τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική καινοτόμα προσέγγιση υποστηρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία και από τους Smit & Humpert (2012).

Παράλληλα, η έκφραση της υποκειμενικής άποψης των μαθητών και η δημιουργία ενός πολυφωνικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη, απόψεις που εκφράζονται από μικρή ωστόσο σημαντική μερίδα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών – 4 από τους 15- επίσης υποστηρίζονται βιβλιογραφικά. Σύμφωνα με τον Wu (2013), ο διδάσκων καινοτομεί δημιουργώντας με τις διαφοροποιημένες του τεχνικές χώρο και χρόνο να ακουστούν όλες οι διαφορετικές «φωνές» των μαθητών, οι υποκειμενικές απόψεις τους, οι ατομικές τους αλήθειες, ενώ σύμφωνα με τον Hassard (1994), όλες οι προσωπικές ερμηνείες προάγουν την πολυφωνία, την αντιπαράθεση, το γόνιμο διάλογο, την επικοινωνία!

#### *Θετική και αρνητική επίδραση της εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών σε πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα*

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τους συσχετισμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και τον πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα της ξενόγλωσσης τάξης του σύγχρονου ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής αναδεικνύουν με τις απόψεις τους την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στους δύο παράγοντες – συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν όλοι οι συμμετέχοντες. Παράλληλα, διαπιστώνεται στα λεγόμενά τους η ταυτόχρονη παρουσία αρνητικού συσχετισμού ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη και την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού δυναμικού στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, με απουσία ομοφωνίας ως προς το δεύτερο συμπέρασμα, αλλά υποστήριξής του από την συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αμφότερα τα συμπεράσματα, οι κοινές διαπιστώσεις για ταυτόχρονη ύπαρξη θετικής και αρνητικής σχέσης ανάμεσα στους δύο παράγοντες, εξάγονται από τόσο μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων στην έρευνα άκρως δικαιολογημένα. Βιβλιογραφικά και ερευνητικά, σε εγχώριο αλλά και σε διεθνές επίπεδο, σημειώνονται πολλές αναφορές στα οφέλη αλλά και τις δυσκολίες – προκλήσεις που αφορούν τόσο τον διδασκόμενο όσο και τον διδάσκοντα της ξένης γλώσσας από την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια.

Λεπτομερέστερα και σύμφωνα με τις αρχές της μαθησιακής διαδικασίας σε πολυπολιτισμικό επίπεδο, Banks (2010), παρουσιάζονται αναφορές στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας, στοιχεία που παραπέμπουν στους βασικούς πυλώνες της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, γεγονός που πιστοποιεί την παρουσία θετικής σχέσης τόσο βιβλιογραφικά, όσο και στην έρευνά μας. Ακολούθως, η αξιοποίηση διαφοροποιημένων πρακτικών στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας κρίνεται επιβεβλημένη σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, προκειμένου να σημειωθεί ένταξη του δίγλωσσου-πολύγλωσσου μαθητή στην τάξη και να γίνουν εκμεταλλεύσιμες οι μαθησιακές ευκαιρίες που του παρέχονται ανάλογα με το προφίλ του, (Κουτσελίνη 2006, 2008·Tomlinson, 2005, όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, ό.π.). Σε συναφές συμπέρασμα για την αναγκαιότητα υιοθέτησης ευέλικτων μεθόδων και στρατηγικών που να ικανοποιούν το δίγλωσσο μαθητή καταλήγουν παρόμοιες έρευνες, επισφραγίζοντας με τον τρόπο αυτό τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων, (Γρίβα, Σέμογλου, ό.π.). Ταυτόχρονα, η Heacox (2002) και η Χατζηδάκη (2000) επισημαίνουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης διαφοροποιημένων τεχνικών σε δίγλωσσα και πολύγλωσσα μαθητικά περιβάλλοντα, με σκοπό την ανάδειξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, υποστηρίζοντας έτσι ακόμη περισσότερο βιβλιογραφικά τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Εν τέλει, υπάρχει ερευνητικά κοινή συναίνεση, Green et al. (2010), Lee et al. (2016), Tomlinson (2015), όσον αφορά στην ανάγκη να ληφθούν σοβαρά υπόψη πολιτισμικοί παράγοντες για την κάλυψη των διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών των μαθητών στην ξενόγλωσση τάξη, όπως άλλωστε συνηγορούν και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας.

Συγκεκριμενοποιώντας τα οφέλη για τον μαθητή μιας πολιτισμικά ετερογενούς τάξης που λαμβάνει διαφοροποιημένη ξενόγλωσση μάθηση, η διεθνής βιβλιογραφία και οι πρωθύστερες μελέτες πάνω στο θέμα υποστηρίζουν αρκετά από τα επιχειρήματα και τους θετικούς παράγοντες που παρουσιάζουν οι ερωτώμενοι. Εν προκειμένω, οι Schniedewind και Davidson (1998) ενισχύουν την άποψη των μισών περίπου συνεντευξιαζόμενων – 6 από τους 15- αναφορικά με την ευεργετική επίδραση διαφοροποιημένων πρακτικών σε μαθητικά περιβάλλοντα με πολιτισμική ετερογένεια, υπογραμμίζοντας την αντιμετώπιση πιθανών ρατσιστικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων. Υποστηρίζουν επίσης την άποψη αρκετών εκπαιδευτικών -8 στους 15- για την ευκαιρία που παρέχεται στους διδασκόμενους (αλλοεθνείς και μη) για ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης ως αποτέλεσμα

ομαδοσυνεργατικότητας από τον σχηματισμό ομάδων ετερόκλητων μεταξύ τους μελών πολιτισμικά. Επισημαίνουν και οι ίδιοι το όφελος που αναγνωρίζει το 1/3 των συμμετεχόντων στην έρευνα περί καλλιέργειας στους μαθητές δεξιοτήτων για επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσα στην διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική τάξη.

Επιπρόσθετα, οι απόψεις των Mulroy και Eddinger (2000) συνάδουν με εκείνες ενός σημαντικού μέρους του δείγματος της παρούσης έρευνας, καθώς αμφότερες οι πλευρές εξαιρούν τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος μέσα από την παροχή σε κάθε διδασκόμενο μαθησιακών ευκαιριών και εμπειριών, ανάλογα με τις δεξιότητες και τις ανάγκες του, ενταγμένες μέσα σε ευρύτερα πολιτισμικά πλαίσια.

Παράλληλα, οι μισοί σχεδόν από τους ερωτώμενους στην έρευνα, επιχειρηματολογώντας σχετικά με την ευεργετική επίδραση της Διαφοροποιημένης σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια, κάνουν λόγο για κάλυψη των ψυχολογικών και συναισθηματικών αναγκών των λαμβανομένων διαφοροποιημένη διαπαιδαγώγηση, για την καλλιέργεια μιας θετικής στάσης και μιας καλής ψυχολογίας, η οποία έχει αναμφίβολα θετικό αντίκτυπο στις μαθητικές τους επιδόσεις, εφόσον οι 8 στους 15 ερωτώμενους παρατηρούν βελτίωση της απόδοσης των μαθητών τους στην ξενόγλωσση τάξη τους. Τα συμπεράσματα τούτα δεν στερούνται ερευνητικής υποστήριξης, καθώς σύμφωνα με πρωθύστερη έρευνα του Haward (2001), οι ψυχοσυναισθηματικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών και δη των αλλοεθνών, οφείλουν να αποτελούν σημεία εστίασης της προσοχής των διδασκόντων, ενώ σύμφωνα με τον Woolland (1999), χωρίς την επίδειξη προσωπικού ενθουσιασμού και ατομικής θέλησης – στοιχεία ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης του μαθητή - , δεν επιταχύνεται η μαθησιακή διαδικασία και συνεπώς η πρόοδος και δεν επέρχεται εμπλοκή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Μία επιπρόσθετη ευεργετική επίδραση που εντοπίζουν λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα και ωστόσο χαίρει βιβλιογραφικής υποστήριξης από τη θεωρία του Banks (2002), αποτελεί η διαπίστωση περί διατήρησης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και χαρακτηριστικών των μαθητών. Σύμφωνα με τη θεωρία του, της *Ενίσχυσης της κουλτούρας του σχολείου και των κοινωνικών δομών*, μαθητές με ποικίλες εθνικές και κοινωνικές καταβολές βιώνουν εμπειρίες ίσης, δημοκρατικής αντιμετώπισης από συμμαθητές και διδάσκοντες και συνάμα δράττονται της ευκαιρίας για προάσπιση και ενδυνάμωση των πολιτισμικών τους καταβολών και ιδιαιτεροτήτων, χωρίς τον κίνδυνο αλλοίωσής τους, αλλά συνύπαρξης με έτερους πολιτισμούς σε μια χοάνη διαφοροποιημένη, την ξενόγλωσση! Δικαιολογημένα

λοιπόν καταλήγουν και 15 ερευνώμενοι και συμφωνούν ως επιστέγασμα όλων αυτών των ερευνητικά αποδεδειγμένων επιχειρημάτων σχετικά με την επιτυχημένη πολιτισμική ενσωμάτωση των αλλοεθνών μαθητών μέσα από διαφοροποιημένες διαδικασίες μάθησης και σεβασμού της ετερότητας και όχι αφομοίωσής τους!

Στον αντίποδα, η ύπαρξη αρνητικού συσχετισμού ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολείο εντοπίζεται όχι από όλους αλλά από το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα, στοιχείο που ενισχύεται βιβλιογραφικά και ερευνητικά, καθώς δεν είναι λίγοι οι μελετητές που επισημαίνουν προκλήσεις, εμπόδια, δυσκολίες και ανασταλτικούς παράγοντες στην εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών σε πολιτισμικά ετερογενή μαθητικά πλαίσια. Λεπτομερέστερα, οι Roy, Guay και Valois (2012) συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, αναφερόμενοι σε προκλήσεις που έρχονται στο προσκήνιο, παρεμποδίζοντας την αποτελεσματική εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών εκ μέρους του διδάσκοντα της ξένης γλώσσας στον πολύγλωσσο μαθητή.

Αρχικά, όλοι όσοι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς της αγγλικής παραδέχονται την ύπαρξη αρνητικού συσχετισμού ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη προσέγγιση και την πολυπολιτισμικότητα, οι 13 από τους 15, χαρακτηρίζουν χρονοβόρα τη διαδικασία προγραμματισμού ενός διαφοροποιημένου μαθήματος στην πολιτισμικά ετερογενή ξενόγλωσση τάξη του δημόσιου δημοτικού σχολείου και δυστυχώς επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά για την απουσία διαθέσιμου χρόνου για επιτυχή ενασχόληση με την εν λόγω παιδαγωγική προσέγγιση και αποτελεσματική προετοιμασία (Nicolae, 2013·Tobin & Tippett, 2013·Berbaum, 2009·Naukkarinen, 2005·Mikola,2011). Ερευνητικά, η Ξάνθου (2015) στην αντίστοιχη μελέτη της καταλήγει δυστυχώς και εκείνη στο ίδιο συμπέρασμα, μεταξύ πολλών άλλων προκλήσεων και ανασταλτικών παραγόντων που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση διαφοροποιημένων στρατηγικών, όπως η αποφυγή σχεδιασμού χρονοβόρων μεθόδων.

Ακολούθως, οι απόψεις των Ζαφειριάδου και Κοσμά (2015) έρχονται να ενισχύσουν βιβλιογραφικά και να υποστηρίξουν σε εγχώριο επίπεδο πολλές από τις καταγεγραμμένες απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, σχετικές με την ελλιπή υποστήριξη των διδασκόντων από επίσημους φορείς και την πολιτεία, όπως η ανελαστικότητα του Υπουργείου για κάλυψη της διδακτέας ύλης που δυσχεραίνει την όποια ευελιξία του καθηγητή των αγγλικών, ή ο ελλιπής



υλικοτεχνικός εξοπλισμός των «σύγχρονων» σχολείων. Επίσης, οι απόψεις αφορούν στην απουσία σταθερού, μόνιμα διορισμένου διδακτικού προσωπικού της ξένης γλώσσας, την υποχρεωτικότητα ύπαρξης αναπληρωτών καθηγητών ή μονίμων που καλύπτουν λειτουργικά κενά με ημερομηνία λήξης. Την ίδια βιβλιογραφική υποστήριξη συναντά και άποψη που συμεριζεται μόνο το 1/5 των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναφορικά με την λαθεμένη ερμηνεία που αποδίδεται στην έννοια της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Θεώρησης, παρανοήσεις οφειλόμενες σε ελλιπή μόρφωση του διδάσκοντα, γνώση του αντικειμένου ή τουλάχιστον προσπάθεια για ενημέρωση και κατανόηση της σπουδαιότητάς του.

Παράλληλα, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της αγγλικής και οι ανεφάρμοστες διαφοροποιημένες πρακτικές των ξενόγλωσσων σχολικών εγχειριδίων, απόψεις που ενστερνίζονται πάνω από τους μισούς ερωτώμενους στην έρευνα – 11 και 7 από τους 15 αντίστοιχα- και που επίσης υποστηρίζονται τόσο βιβλιογραφικά (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008·Ζαφειριάδου, 2010, 2013) όσο και στη μελέτη της Ξάνθου (2015), καταδεικνύουν εμφανώς την κρισιμότητα της κατάστασης, την επικινδυνότητα των συγκεκριμένων παραγόντων πόσο ανασταλτικά επιδρούν στην διαφοροποίηση ως μάθηση, δικαιολογώντας συνεπώς την αναγκαιότητα για εκτενή ανάλυση της θεματικής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αγγλικής στην παρούσα εργασία-έρευνα.

Ταυτόχρονα, πολλοί ερωτώμενοι διδάσκοντες της αγγλικής διέγνωσαν ως μέγα εμπόδιο και πρόκληση για την επιτυχή αξιοποίηση διαφοροποιημένων τεχνικών στην ξενόγλωσση ετερογενή τάξη τα αρνητικά συναισθήματα που καταβάλλουν τον εκπαιδευτικό στη γνωριμία του με την εν λόγω παιδαγωγική. Ανασφάλεια, αρνητισμός, απροθυμία, αναβολή, φόβος, αντίδραση και αντίσταση σε νεωτερισμούς, κατακλύζουν τον διδάσκοντα και συνιστούν πρόκληση και παράγοντα ανασταλτικό που δυστυχώς βρίσκει βιβλιογραφικά πληθώρα υποστηρικτικών αναφορών (Dixon, Yssel, McConnell & Hardin, 2014 · Nicolae, 2013 · Tobin & Tippett, 2013 · Ζαφειριάδου & Κοσμά, 2010,2013 · Κόκκος, 2005).

Εν τέλει, η πολιτισμική ανομοιομορφία του μαθητικού δυναμικού, λόγω του διαφοροποιημένου τους πολιτισμικού υπόβαθρου, που δυσχεραίνει το διδάσκοντα στην επιλογή των καλύτερων διαφοροποιημένων τεχνικών για πολύγλωσσους (Green *et al.*, 2010·De Neve *et al.* ,2015·Smit & Humpert, 2012) και η ύπαρξη υπερπληθών τάξεων στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, προκλήσεις που ανιχνεύονται από μικρό πλην σημαντικό τμήμα του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα, επίσης τυγχάνουν βιβλιογραφικής υποστήριξης και μάλιστα σε διεθνές

επίπεδο (Berbaum, 2009·Naukkarinen, 2005·Mikola, 2011), γεγονός που καταδεικνύει ότι αφενός ως εμπόδια στη Διαφοροποιημένη «χαίρουν» διεθνούς εμπέλειας, αφετέρου, επισημαίνεται έτσι η κρισιμότητα της κατάστασης και η ανάγκη για ριζική αλλαγή.

*Καινοτόμες Διαφοροποιημένες πρακτικές, αξιολογικές μέθοδοι και τεχνολογικές παρεμβάσεις στο ξενόγλωσσο μάθημα της πολυπολιτισμικής τάξης.*

Το κυρίαρχο μέρος όλης της ερευνητικής προσπάθειας, η καρδιά του όλου εγχειρήματος σχετίζεται ξεκάθαρα με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, τις διαφοροποιημένες πρακτικές, μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής πρωτοβάθμιας για επιτυχή ανταπόκριση σε πολιτισμικά ετερογενή μαθητικά πλαίσια. Αναμφίβολα, εδώ εντάσσονται και οι ποικίλες διαδικασίες αξιολόγησης του έργου και της προσπάθειας των μαθητών τους, καθώς και ο βαθμός και οι τρόποι εμπλοκής των Νέων Τεχνολογιών και των καινοτόμων ψηφιακών μέσων στη διαφοροποιημένη εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Εδώ, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν διαφοροποιημένες απόψεις, που χρίζουν ανάλυσης, πάντα με γνώμονα την εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα.

Αρχικά και αναφορικά με την υιοθέτηση και αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών, η ομόφωνη προτίμηση εκ μέρους των διδασκόντων και αποδοχή των καινοτόμων προγραμμάτων εκμάθησης της αγγλικής στην πρώιμη παιδική ηλικία, (ΠΕΑΠ : Alpha English, Beta English) δικαιολογείται από την μοναδική ευκαιρία για γνωριμία, επαφή και εξοικείωση που παρέχει στους εκπαιδευτικούς η επίσημη εισαγωγή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της αγγλικής γλώσσας της α΄ και β΄ δημοτικού αντιστοίχως. Οι εγχώριες έρευνες στα συγκεκριμένα αντικείμενα υπογραμμίζουν τα πολυάριθμα οφέλη στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας μέσω των συγκεκριμένων διαφοροποιημένων προγραμμάτων σε αυτό το πρώιμο στάδιο (Γρίβα & Σέμογλου, 2013), ενώ η συνεργασία και η θετική αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα αποτελεί σύμφωνα με τη Graves (2008) εχέγγυο για την επιτυχία των προγραμμάτων ΠΕΑΠ και τη αναμενόμενη απήχηση που παρουσιάζουν.

Ταυτόχρονα, παρόμοια μεγάλη προτίμηση από την ολομέλεια του δείγματος των συμμετεχόντων επιδεικνύεται αναφορικά με την εφαρμογή του ανεξάρτητου σχεδίου

συνθετικής εργασίας (project) και όχι άδικα, εφόσον η εγχώρια και διεθνής βιβλιογραφία βρίθουν αναφορών σχετικά με τα πολυποίκιλα οφέλη του project στον μαθητή ατομικά αλλά και στην ξενόγλωσση τάξη στο σύνολό της, (Φρυδάκη, 2009 · Helm & Katz, 2002 · Κιτσαράς, 2004 & Ματσαγγούρας, 2004). Παράλληλα, σύμφωνα με το Μάγο (2013), το project αποτελεί μοναδική μαθησιακή ευκαιρία για ανάδειξη των πολύτιμων στοιχείων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής αλλά και της επίδειξης σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα του μαθητικού κοινού.

Παράλληλα, αυξημένα ποσοστά προτιμήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα εκφράζονται αναφορικά με τεχνικές που σχετίζονται με ταυτόχρονη χρήση της μητρικής γλώσσας από δίγλωσσους – πολύγλωσσους μαθητές της ξενόγλωσσης τάξης, με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες εμπλοκής μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και με υιοθέτηση τεχνικών που αναδεικνύουν την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Πάνω από τα 2/3 των εκπαιδευτικών, μια μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκφράζει προτίμηση σε τεχνικές και μεθόδους που χαίρουν εγχώριας και διεθνούς αναγνώρισης και υποστήριξης βιβλιογραφικά. Η σπουδαιότητα της αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών διαφαίνεται από τα θετικά αποτελέσματα που παρατηρούνται σε επίπεδο γλωσσικό (Γρίβα & Στάμου, 2014), η εξελικτική πορεία των αλλοεθνών μαθητών, προσωπικά και εκπαιδευτικά (Cummins, 1999, 2001), καθώς και το γενικότερο αίσθημα αποδοχής των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους από το σχολικό περιβάλλον (Μητακίδου & Γακούδη, 1999) επιβεβαιώνουν τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, επισφραγίζοντας την απήχηση της συγκεκριμένης άποψης. Επιπλέον, δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί από τις απόψεις τους η αναγνώριση της αξίας της ομαδοσυνεργατικότητας, του συμμετοχικού πνεύματος σε ανάλογες δραστηριότητες και συνεπώς η ανάθεση εκ μέρους του εκπαιδευτικού τέτοιου είδους δραστηριοτήτων. Το εν λόγω στοιχείο υποστηρίζεται εμφανώς και από τη διεθνή βιβλιογραφία, ως συστατικό του άξονα της Διαδικασίας που συγχωνεύεται πολυπολιτισμικά με την Παιδαγωγική της Ισότητας και τη Μείωση των Προκαταλήψεων, (Alenuma – Nimoh, 2012), αλλά και από την εγχώρια, (Νικολάου, 2011) ως ύψιστη παιδαγωγική τεχνική που επιτυγχάνει βελτίωση δεξιοτήτων, κοινωνικής συμπεριφοράς και κατάκτηση της νέας γνώσης.

Ταυτόχρονα, τα 2/3 των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών της αγγλικής πρωτοβάθμιας αντιλαμβάνονται και συμπεριλαμβάνουν στις απόψεις τους περί

καινοτόμων εφαρμοσμένων διαφοροποιημένων πρακτικών τεχνικές που στοχεύουν στην επικοινωνιακή προσέγγιση της ξένης γλώσσας (Communicative Approach), στοιχείο που βιβλιογραφικά οι Γρίβα και Σέμογλου (2013) αναδεικνύουν ως ύψιστη μεθοδολογική προσέγγιση και άρρηκτα συνυφασμένη με το γλωσσικό αντικείμενο της αγγλικής, εφόσον η γλώσσα χαρακτηρίζεται πρωτίστως επικοινωνιακό όργανο. Αξιοσημείωτο ως συμπέρασμα χαρακτηρίζεται το γεγονός ότι οι μισοί σχεδόν από τους ερωτώμενους, 7 στους 15, αναφέρουν στις μεθόδους που αξιοποιούν στο διαφοροποιημένο μάθημά τους την εφαρμογή της εξατομικευμένης προσέγγισης, στοιχείο που καταδεικνύει την απήχηση της εν λόγω τεχνικής. Ωστόσο, βιβλιογραφικά, η συγκεκριμένη τεχνική συγκαταλέγεται συγκεκριμένα σε ενδεδειγμένες μορφές αξιολόγησης, χρήσιμες για αναστοχασμό και καλλιέργεια των μεταγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών (Rock et al., 2008, Tieso, 2003, Tomlinson, 1999b, 2001a, 2001b, 2003).

Στον αντίποδα, δεν μπορούν να στερηθούν ανάλυσης συγκεκριμένες πιο εξειδικευμένες διαφοροποιημένες πρακτικές που υιοθετούν και εφαρμόζουν στο ξενόγλωσσο μάθημά τους δυστυχώς λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες ή ακόμα και μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, γεγονός που καταδεικνύει την απουσία εξειδικευμένων γνώσεων αρκετών διδασκόντων πάνω στη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση για υιοθέτηση καινοτόμων τεχνικών στο μάθημα της αγγλικής και συνεπώς την αναγκαιότητα ανάληψης από τους αρμόδιους φορείς επιμορφωτικών πρωτοβουλιών. Λεπτομερέστερα, αναφέρονται από 2 ή και 3 μόνο συμμετέχοντες τεχνικές όπως η Δραστηριοκεντρική Μέθοδος (Task Based Approach), η αποτελεσματικότητα της οποίας διαφαίνεται μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του μαθητή, της δημιουργικότητας και της ενεργούς λεκτικής και αισθητηριακής συμμετοχής του στη μάθηση (Γρίβα & Λαζαρίδου, 2014· Γρίβα & Σέμογλου, 2013), η Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση (Total Physical Response), η οποία ερευνητικά εκθειάζεται από τον Asher (1969) ως αποτελεσματικό εργαλείο σε πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις και στην οποία επισημαίνεται η καταλυτική δράση της εικόνας και του ήχου, (Γρίβα & Σέμογλου, ό.π. Μήτσης, 2004). Η Μέθοδος Συναρμολόγησης (Jigsaw Puzzle), που εντοπίζεται μονάχα από δύο συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις απόψεις τους περί καινοτόμων διαφοροποιημένων πρακτικών, υποστηριζόμενη σθεναρά βιβλιογραφικά για την αποτελεσματικότητά της σε εθνικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό, μέσω της ανάπτυξης του συναισθηματικού γραμματισμού των μαθητών, (Aronson, 1978,

Woolfolk, 2007) και της ανάδειξής της σε ύψιστη ομαδοσυνεργατική τεχνική (Κακαλοπούλου κ.ά., 2012), χρήζει περαιτέρω γνωριμίας, μελέτης και εξοικείωσης από πλευράς ενός μεγαλύτερου αριθμού διδασκόντων της ξένης γλώσσας. Μεμονωμένες περιπτώσεις συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δηλώνουν προτίμηση σε πρακτικές ξενόγλωσσες, αρκετά εξειδικευμένες, όπως η Μέθοδος Ενσωμάτωσης Γλώσσας και Περιεχομένου (CLIL), γεγονός που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την ευρεία αναγνώριση της πρακτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο (European Commission, 2005) και συνεπώς επιβάλλει την εξοικείωση των διδασκάλων αγγλικής των δημοτικών σχολείων με τη μέθοδο, εφόσον η φύση της τεχνικής βασίζεται στην αλληλεξάρτηση του γλωσσικού αντικειμένου με άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος (Coyle, Hood & Marsh, 2010 · Γρίβα & Σέμογλου, ό.π.) και δύναται ο εκπαιδευτικός της αγγλικής να λάβει υποστήριξη και βοήθεια από τον δάσκαλο του τμήματος όπου θέλει να εφαρμόσει CLIL. Εν τέλει, έχουν εκφραστεί πάλι μεμονωμένες απόψεις από διδάσκοντες αναφορικά με αξιοποίηση τεχνικών στο ξενόγλωσσο μάθημά τους σχετικών με την παροχή στο μαθητή και δη στον αλλοεθνή άμεσης ανατροφοδότησης, καθώς και με την αναπροσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας του περιεχομένου της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας, απόψεις που υποστηρίζονται εμφανώς και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Gartin et al. ,2002).

Αναφορικά με τις διαφοροποιημένες τεχνικές αξιολόγησης που υιοθετούν και αξιοποιούν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας εκπαιδευτικοί της αγγλικής, για να σταθμίσουν την προσπάθεια και το έργο των μαθητών τους, αλλοεθνών και μη, εξάγεται αρχικά ένα πολύ ενδιαφέρον συμπέρασμα. Με τη βοήθεια της διεθνούς βιβλιογραφίας και τη σταχυολόγηση των δεδομένων των απόψεων των διδασκόντων, γίνεται λόγος για υιοθέτηση και εφαρμογή στην ξενόγλωσση πολυπολιτισμική τάξη της λεγόμενης Εναλλακτικής Αξιολόγησης (Alternative Assessment) ή αλλιώς Αένας ή Συνεχούς Αξιολόγησης (Continuous Assessment), πριν κατά τη διάρκεια και στο τέλος κάθε ενότητας (Tomlinson, 2007), που αποτελεί την καταλληλότερη αξιολογική προσέγγιση για το πολυπολιτισμικό περιβάλλον της ξενόγλωσσης τάξης του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου, καθώς στοχεύει στην εξάλειψη συγκρίσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών (Huerta – Macias, 1995).

Η συγκεκριμένη αξιολογική θεώρηση, με τη σπουδαιότητα της οποίας συναινούν οι διδάσκοντες, εμπεριέχει πληθώρα καινοτόμων πρακτικών εφαρμόσιμων στο ξενόγλωσσο μάθημα και αναμφίβολα τυγχάνει διεθνών βιβλιογραφικών αναφορών.

Λεπτομερέστερα, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 14 στους 15, αναφέρουν στις απόψεις τους τη χρήση του ατομικού φακέλου εργασιών των μαθητών (portfolios), τεχνική προτιμητέα ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες μαθητών, στα παιδιά της α' και β' δημοτικού και όχι μόνο, που ως προτεινόμενη από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, συνοψίζει τα γλωσσικά και πολιτισμικά βιώματα των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Westhoff, 1999 · Lenz & Schneider, 2002). Επιπρόσθετα, παρατηρείται στα λεγόμενα της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων προτίμηση στην υιοθέτηση εκ μέρους των μαθητών τους της τεχνικής της αυτό-αξιολόγησης, στοιχείο που καταδεικνύει πως στις αξιολογικές προτιμήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της αγγλικής στο διαφοροποιημένο μάθημά τους σπουδαίο ρόλο καταλαμβάνει ο παράγοντας της αυτορρύθμισης της μάθησης, που οδηγεί στη μαθησιακή αυτονομία, ολοκληρώνοντας το διδασκόμενο ως αυθύπαρκτη οντότητα στο σχολικό περιβάλλον! Επιπλέον, λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες, 6 στους 15, δηλώνουν πως καταφεύγουν σε τεχνικές ετερο-αξιολόγησης, στοιχείο που δεν την αναδεικνύει ιδιαίτερα στις προτιμήσεις τους, κυρίως λόγω δυσκολίας στην εφαρμογή της μέσα σε τάξεις με έντονη εθνική ετερογένεια, όπως σημειώνουν. Επιπρόσθετα, αξιολογικές μέθοδοι αντιπαράθεσης απόψεων (debate) και δραματοποίησης στην εξιστόρηση (story telling) αξιοποιούνται από λιγότερους από τους μισούς ερωτώμενους στην εν λόγω έρευνα, αν και πρόκειται για αξιόλογες διαδικασίες αξιολόγησης της μαθητικής προσπάθειας στο μάθημα των αγγλικών και χαίρουν διεθνούς βιβλιογραφικής αναγνώρισης, όπως και όλες οι πρωθύστερες (Short, 1993 · Newman & Smolen, 1993 · Cohen, 1994 · Hamayan, 1995 · Brown, 1998 · Genesee & Upshur, 1996 · O' Malley & Valdez Pierce, 1996 · Ioannou – Gregoriou & Pavlou, 2003). Εντούτοις, δεν είναι ευρέως διαδεδομένες ή προτιμητέες από το δείγμα μας και εγείρονται για άλλη μια φορά ερωτήματα αναφορικά με το πόσο επιτακτική καθίσταται η ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση των εκπαιδευτικών αγγλικής και αναβάθμιση γνώσεων και πρακτικών!

Αναντίρρητα, οι Νέες Τεχνολογίες και τα ψηφιακά εργαλεία και μέσα δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν από ένα ιδανικό διαφοροποιημένο μάθημα αγγλικών και άκρως δικαιολογημένα, εφόσον είναι απόλυτα συνυφασμένα με την έννοια του μοντέρνου, του πρωτότυπου και του καινοτόμου. Λεπτομερέστερα, οι συμμετέχοντες εκφράζουν ομόφωνα στις απόψεις τους την προτίμησή τους στα διαδικτυακά παιχνίδια (on line gaming – gamification), τα οφέλη των οποίων στα νεαρά μαθητικά περιβάλλοντα του δημοτικού σχολείου τα αναδεικνύουν ως καινοτομία

βιβλιογραφικά, όπως η ενίσχυση του προσωπικού κινήτρου για μάθηση (Jenks & Seedhouse, 2015 · Levy & Stockwell, 2013) και η συνεχής προώθηση της εκμάθησης της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (Chapelle, 2003), συσχετίζοντας την εν λόγω πρακτική με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική σε μεγάλο βαθμό, ως άκρως αποτελεσματική προσέγγιση, (Tomlinson, 2003). Επιπρόσθετα, όλοι οι συμμετέχοντες συναινούν ως προς τη σπουδαιότητα εμπλοκής των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη ξενόγλωσση εκπαίδευση, κάνοντας ευρεία χρήση του επιχειρήματος της δημιουργίας ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας και μάθησης ανάμεσα σε μαθητές με ετερόκλητα πολιτισμικά στοιχεία και καταβολές, που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία ως προς τη δημιουργία κινήτρου στον μαθητή για βελτίωση επίδοσης και κοινωνικοποίησης. Εν τέλει, εκφράζονται απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικές με τη δημιουργία ψηφιακού ιστολογίου (blog), την αναζήτηση εκ μέρους των μαθητών πληροφοριών στο διαδίκτυο, για διεκπεραίωση εργασιών, ατομικών και ομαδικών – συνθετικών (π.χ. παρουσίαση project της χώρας καταγωγής), ή ακόμα και για διεύρυνση προσωπικών πνευματικών οριζόντων των διδασκόμενων. Ωστόσο, ο αριθμός των διδασκόντων που κάνουν λόγο για τέτοιες ψηφιακές πρακτικές δεν ξεπερνάει τους μισούς εκπαιδευτικούς, γεγονός που καταδεικνύει στην έρευνά μας την πρωτοκαθεδρία του on line gaming στη διαφοροποιημένη ξενόγλωσση εκπαίδευση. Ένα μικρό ποσοστό, 1/3 των συμμετεχόντων, κάνει αναφορά στην αξιοποίηση των διαδραστικών σχολικών εγχειριδίων, για καλύτερη εμπέδωση του μαθήματος, της ύλης από ευρύτερο μαθητικό κοινό, καλύπτοντας μεγαλύτερο εύρος μαθησιακών αναγκών και παρέχοντας σε αλλοεθνείς και μη ευκαιρίες για περαιτέρω καλλιέργεια δεξιοτήτων (listening skills). Ο συγκεκριμένος τρόπος που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκουν στο μάθημα των αγγλικών τις Νέες Τεχνολογίες, για την πληρέστερη κάλυψη της διδακτέας ύλης, αποτυπώνεται και βιβλιογραφικά σε εγχώριο επίπεδο (Κοταδάκη, 2019).

*Διαφοροποιημένες προτάσεις για βελτιωμένο πλαίσιο εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών στην πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη.*

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, οι προτάσεις που διατυπώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της αγγλικής του σύγχρονου ελληνικού δημοτικού σχολείου για επιτυχή αξιοποίηση εφαρμόσιμων διαφοροποιημένων τεχνικών μέσα στην πολιτισμικά ετερογενή τάξη των αγγλικών, ανέδειξε αξιοσημείωτη ποικιλομορφία

στις απόψεις των συμμετεχόντων. Αρχικά, οι ερωτώμενοι εξέφρασαν προτάσεις για βελτίωση του διαφοροποιημένου ξενόγλωσσου μαθήματος τις οποίες δύνανται οι ίδιοι να υλοποιήσουν και καθίστανται εφαρμόσιμες από το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ακολούθως, διατυπώθηκαν απόψεις που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα για λήψη πρωτοβουλιών από την επίσημη πολιτεία και εν τέλει μέσα σε αυτό το αντικείμενο συζήτησης, διατυπώθηκε ομόφωνα από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα η ανάγκη διεξαγωγής επιμορφώσεων ως πρωταρχική πρωτοβουλία των επίσημων φορέων, στοιχείο που βρίθκει εγχώριας αλλά και διεθνούς βιβλιογραφικής και ερευνητικής υποστήριξης.

Αρχικά και αναφορικά με προτάσεις εφαρμόσιμες από τους διδάσκοντες, οι εκπαιδευτικοί μας αναγνωρίζουν όλοι την ανάγκη για δημιουργία στο σχολείο τους ξεχωριστής τάξης ξένων γλωσσών, κατάλληλα εξοπλισμένης τεχνολογικά και ψηφιακά, για τη δημιουργία ενός ιδανικού περιβάλλοντος εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών και διαμόρφωσης χώρου κατάλληλου για προσωπική έκφραση και συλλογική δημιουργία, γεγονός που εξαίρει τη σπουδαιότητα της πρότασης. Ακολούθως, απόψεις σχετιζόμενες με διαφοροποιημένη αξιοποίηση του υπάρχοντος τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου των ερωτώμενων διδασκόντων, με αगाστή συνεργασία με έτερους έμπειρους συναδέλφους της αγγλικής για συμβουλευτική και παραδειγματισμό, με πρωθύστερο σχεδιασμό και προγραμματισμό διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων στο μάθημα των αγγλικών, χαίρουν μεγάλης αποδοχής από περισσότερους από τους μισούς συμμετέχοντες, στοιχείο που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα των πρακτικών αυτών προτάσεων, το γεγονός ότι καθίστανται υλοποιήσιμες και εφαρμόσιμες από μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών του κλάδου και συνεπώς την αναγκαιότητα για λήψη ανάλογων πρωτοβουλιών από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, πάντα σε συνάρτηση με τον τύπο ηγεσίας που ασκεί! Επιπρόσθετα, γίνεται λόγος στις προτάσεις τους για την αναγκαιότητα αλλαγής παρωχημένων αντιλήψεων, προκαταλήψεων και αναχρονιστικών ρατσιστικών ιδεοληψιών στο χώρο του σχολείου, προτάσεις εξίσου αναγκαίες να ληφθούν επίσης σοβαρά υπόψη από τη σχολική διοίκηση, προκειμένου να μεριμνήσει για την ανάλογη ενημέρωση, εκπαίδευση γονέων και κηδεμόνων για αλλαγή νοοτροπίας τους απέναντι στην εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στα αλλοεθνή παιδιά τους. Περιορισμένης αποδοχής από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της αγγλικής αναδεικνύονται προτάσεις σχετικές με συντονισμό δράσεων των διδασκόντων με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο καθώς και με συμμετοχή



του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα, οι οποίες παρά τη σπουδαιότητά τους, δεν τυγχάνουν μεγάλης αποδοχής ίσως εξαιτίας της ανάγκης για περαιτέρω ενασχόληση του εκπαιδευτικού της αγγλικής και για ύπαρξη εξειδικευμένων γνώσεων πάνω σε συναφή θέματα. Ωστόσο, η πρόταση μεγάλης μερίδας ερωτώμενων - 13 στους 15 – περί αξιοποίησης του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης, προκειμένου να σημειωθεί βελτίωση στην εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στο ξενόγλωσσο μάθημά τους επιβεβαιώνεται και ερευνητικά (Ξάνθου, 2015).

Δευτερευόντως, η πολιτεία και οι επίσημοι φορείς οφείλουν να λάβουν σοβαρά υπόψη τους και να υλοποιήσουν προτάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις απόψεις όλων ή τουλάχιστον της συντριπτικής πλειοψηφίας τους. Λεπτομερέστερα, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα για δραστική μείωση της διδακτέας ύλης, στοιχείο που καταγράφεται στη διεθνή έρευνα, καθώς η κάλυψη μεγάλης ποσότητας διδακτέας ύλης λειτουργεί αποτρεπτικά για την επιτυχή εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών (Schumm *et al.*, 1997), καθώς και του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, όπου σύμφωνα με την εγχώρια έρευνα, η ύπαρξη πολλών μαθητών και πολλών ταχυτήτων στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο δρα ανασταλτικά στην υλοποίηση διαφοροποιημένων προσεγγίσεων (Sougari, 2006). Η διατύπωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών του πάγιου αιτήματός τους για καλύτερες συνθήκες εργασίας επισφραγίζεται και αυτή ερευνητικά (Ξάνθου, 2015), καθώς γίνεται λόγος για μειωμένη επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, ενώ ταυτόχρονα όλοι οι ερωτώμενοι της αγγλικής γλώσσας απαιτούν σύσσωμοι τον επανασχεδιασμό των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων των σχολικών εγχειριδίων, όπως συμπεραίνει και η Ξάνθου (2015), την απλούστευση και τη διαβάθμιση της δυσκολίας τους. Άξιο λόγου το γεγονός ότι μόνο το 1/3 θεωρεί επιβεβλημένη την αύξηση του διδακτικού χρόνου του ξενόγλωσσου μαθήματος, συμπέρασμα στο οποίο δεν φαίνεται να επιθυμούν όλοι να καταλήξουν, καθώς προτεραιοποιούν διαφορετικά τις ανάγκες τους για δημιουργία βελτιωτικού πλαισίου διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην εθνικά ετερογενή τους τάξη.

Εν τέλει, ως ιδανικότερη πρόταση διαμόρφωσης ενός βελτιωτικού πλαισίου τίθεται από τους συμμετέχοντες η λήψη επίσημων πρωτοβουλιών για επιμορφωτικές δράσεις και διεξαγωγή σεμιναρίων των εκπαιδευτικών αγγλικής στην προσπάθειά τους να τελεσφορήσει το δύσκολο εγχείρημα της εφαρμογής επιτυχημένων διαφοροποιημένων πρακτικών στις ανομοιογενείς τάξεις τους. Γίνονται

βιβλιογραφικά αναφορές στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω σε τεχνικές αξιολόγησης για τον καθορισμό του βαθμού ετοιμότητας των μαθητών και την προσαρμογή της ύλης του ξενόγλωσσου μαθήματος (Lewis & Batts, 2005). Ο Hawkins (2009) αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων, υπογραμμίζοντας τα ψυχοσυναισθηματικά οφέλη στον διδάσκοντα της ξένης γλώσσας, ενισχύοντας έτσι τα επιχειρήματα των ερωτώμενων.

Λεπτομερέστερα, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου (Σ.Ε.Ε.), οι κατά πολλούς Σύμβουλοι Αγγλικής, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) καθώς και φορείς πανεπιστημιακών ιδρυμάτων πρωταγωνιστούν στις απόψεις των ερωτώμενων αναφορικά με τους φορείς που δύνανται να ηγηθούν τέτοιων επιμορφωτικών πρωτοβουλιών, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει στην έρευνα της και η Κεραμιδά (2018), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων – 14 στους 15- κάνει λόγο και για επιμόρφωση που μπορεί να διεξαχθεί αποτελεσματικά από συναδέλφους της ξένης γλώσσας, με εμπειρία στη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Θεώρηση και τις αρχές της ετερογένειας και της πολυπολιτισμικότητας, εκθέτοντας τις εμπειρίες, τα προσωπικά τους βιώματα πάνω στη εν λόγω θεματική, μοιραζόμενοι με τους συναδέλφους καλές πρακτικές προς υιοθέτηση και αξιοποίηση!

Ακολούθως και αναφορικά με τον βέλτιστο τρόπο διεξαγωγής επιμορφωτικών δράσεων, πρωταγωνιστούν στις αντιλήψεις όλων των συμμετεχόντων προτάσεις για πρακτική εφαρμογή των διαφοροποιημένων θεωριών, όπως υπογραμμίζει και η βιβλιογραφία κάνοντας λόγο για δειγματικές διαφοροποιημένες διδασκαλίες και παρουσίαση μελετών περίπτωσης (Δούκας κ.ά., 2007 · Λιακοπούλου, 2014 · Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009), αλλά και για εξάσκηση επί του πρακτέου (Wan, 2016). Παράλληλα, το ίδιο αποδεκτή από όλους παρουσιάζεται η πρόταση περί βιωματικού χαρακτήρα των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών της ξένης γλώσσας, στοιχείο που επίσης επαληθεύεται βιβλιογραφικά, με αναφορές σε συμμετοχικές και βιωματικές δράσεις επιμόρφωσης, αντί για διεξαγωγή απλών εισηγήσεων και θεωρητικών διαλέξεων ακαδημαϊκών (Βεργίδης κ.ά., 2011 : 24 · Γεωργιάδου κ.ά., 2011). Επιπρόσθετα, η ανάγκη για παροχή καινοτόμου ψηφιακού υλικού που εκφράζει μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων βρίσκει απήχηση στη βιβλιογραφία, καθώς επισημαίνεται η ανάγκη για επιμόρφωση στα ψηφιακά μέσα, προκειμένου να επέλθει εξοικείωση των διδασκομένων με τα σύγχρονα εργαλεία (Κυνηγός, Ψαχάρης, Γαβρίλης & Κείσογλου, 2008). Χαρακτηριστική και η άποψη που καταθέτουν δυστυχώς λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες περί παροχής διαφοροποιημένης

επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς, βάσει της κατάρτισής τους και του γνωστικού τους επιπέδου, στοιχείο επίσης υποστηριζόμενο βιβλιογραφικά (Wan, 2016). Η άμεση παροχή ανατροφοδότησης στον επιμορφωμένο, η δημιουργία ηλεκτρονικού αποθετηρίου για τη διευκόλυνση των διδασκόντων με τη μελέτη τους και η ανάγκη για χρονικό εξορθολογισμό της όλης διαδικασίας της επιμόρφωσης αποτελούν προτάσεις που εκφράζουν τους διδάσκοντες στην μειοψηφία τους ή και μεμονωμένα, όμως χρήζουν αναφοράς και προσοχής από τους ιθύνοντες.

#### Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Η έννοια της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η θεωρία που την πλαισιώνει και οι σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη συγκεκριμένη προσέγγιση διαμορφώνουν ένα πεδίο απεριόριστο, με πολλές διαφορετικές παραμέτρους και θεματικές (Tomlinson *et al.*, 2003), ένα πεδίο που πάντα θα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, όπως ακριβώς καταδεικνύει και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Η θεματική της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και των πρακτικών της προσεγγίστηκε υπό το πρίσμα της εφαρμογής της σε ανομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά μαθητικά πλαίσια, σε τάξεις με μαθητές αλλοεθνείς, δίγλωσσους και πολύγλωσσους, με ποικίλες οικογενειακές καταβολές, κουλτούρες και νοοτροπίες. Το αντικείμενο της έρευνας στοχεύει στην ξενόγλωσση εκπαίδευση και εν προκειμένω στη διδασκαλία της αγγλικής στο δημόσιο δημοτικό σχολείο. Οι πρακτικές που καταγράφηκαν αποτυπώθηκαν με γνώμονα την καινοτομία τους.

Τα άνωθεν στοιχεία καταδεικνύουν σαφέστατα ένα συγκεκριμένο μεν, αλλά περιορισμένο πλαίσιο στην έρευνα, εφόσον στη συγκεκριμένη μελέτη, εκπονήθηκε καταγραφή των απόψεων και αντιλήψεων από διδάσκοντες της Αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εν λόγω έρευνα λοιπόν περιορίζεται σε υποκειμενικές γνώμες και προσωπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δημόσιων δημοτικών σχολείων μόνο. Από τη σταχυολόγηση των απόψεων και αντιλήψεων των διδασκόντων της ξένης γλώσσας προκύπτει ποικιλία κωδικών – λειτουργικών ορισμών, γεγονός που καταδεικνύει τη μοναδικότητα της άποψης του κάθε εκπαιδευτικού, πάντα σε συνάρτηση με τις προσωπικές του πεποιθήσεις και τις ιδιαίτερες συνθήκες του μαθητικού του πληθυσμού, που τον χαρακτηρίζει μικρή έως μεγάλη εθνική ετερογένεια. Τα μοναδικά και ετερόκλητα μεταξύ τους προσωπικά συμπεράσματα περιορίζουν ως έναν βαθμό την έρευνα και επομένως, για την εξαγωγή ασφαλέστερων αποτελεσμάτων επί του θέματος, απαιτούνται περισσότερο

διευρυμένες έρευνες και παρατήρηση εκ των έσω της εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών στην ετερογενή τάξη του ελληνικού σχολείου.

Με γνώμονα τα παραπάνω περιοριστικά στοιχεία, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για την εξαγωγή ευρύτερης κλίμακας συμπερασμάτων. Η προσπάθεια για καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών γυμνασίων και λυκείων της χώρας μας, με ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς, αναφορικά με καινοτόμες διαφοροποιημένες πρακτικές στην ξενόγλωσση διδασκαλία που υιοθετούνται σε περιβάλλοντα με εφήβους, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και τα συμπεράσματα από τις αναμενόμενες συγκρίσεις ανάμεσα στις δύο βαθμίδες αναμφίβολα κρίνονται αξιοπρόσεχτα.

Επιπρόσθετα, η έρευνα αφορά στην εφαρμογή καινοτόμων διαφοροποιημένων πρακτικών σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια και το ποσοστό της ετερογένειας και εθνικής ανομοιογένειας με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι περισσότεροι από τους μισούς διδάσκοντες και συμμετέχοντες στην έρευνα είναι μικρό. Το γεγονός αυτό περιορίζει ακόμη περισσότερο την εν λόγω έρευνα και καθιστά επιτακτική την ανάγκη για ερευνητικές προσπάθειες με καλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, που να προέρχονται από άλλες περιοχές της περιφέρειας, με μεγαλύτερο αριθμό Ρομά και μεταναστών στα σχολεία τους, που να εφαρμόζουν διαφοροποιημένες τεχνικές σε μαθητικά κοινά με μεγάλη έως ολική πολιτισμική ετερογένεια, νοηματοδοτώντας έτσι την αξία της συγκεκριμένης παιδαγωγικής ακόμη περισσότερο.

Το δείγμα της έρευνας ποσοτικά δημιουργεί και άλλον περιορισμό. Οι εκπαιδευτικοί απ αριθμούν μόλις τους 15, στοιχείο που επιβάλλει τη συνέχιση των ερευνητικών προσπαθειών στη συγκεκριμένη θεματική. Οι πρωτοφανείς σε όλους αποκαρδιωτικές συνθήκες εγκλεισμού και απομόνωσης, λόγω φόβου, νόσησης ή υποχρεωτικής καραντίνας λόγω πανδημίας περιόρισαν τον αρχικό αριθμό των συμμετεχόντων, κάμπτοντας τον αρχικό τους ενθουσιασμό για συνεργασία στην ερευνητική προσπάθεια. Μακάρι η παρούσα προσπάθεια να συναντήσει αξιότερους συνεχιστές!

Αναμφίβολα, οι μελέτες οφείλουν να συνεχιστούν, καθώς ο κύκλος της μάθησης είναι αέναος, χωρίς πέρας, όπως και ο κύκλος της ζωής! Οι νέες γενιές μαθητών δικαιούνται την παροχή του βέλτιστου, του καταλληλότερου, του πλέον διαφοροποιημένου! Δικαιούνται να κερδίσουν και να απολαύσουν σεβασμό και κοινωνική δικαιοσύνη, που μόνο διαφοροποιημένες πρακτικές μπορούν να εγγυηθούν!

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες

Abrami, P.C., Lou, Y., Chambers, B., Poulsen, C., & Spence, J. C. (2000). Why should we group students within-class for learning? *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 158-179.

Adelman, H., S., & Taylor, L. (2003). On Sustainability of Project Innovations as Systemic Change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14 (1), 1-25.

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. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms*. Unpublished master's thesis, University of Kansas, Kansas.

Aftab, J. (2015). Teachers' Beliefs about Differentiated Instructions in Mixed Ability Classrooms: A Case of Time Limitation, *Journal of Education and Educational Development*, 2: 2. 94 – 114

Alenuma-Nimoh, S. J. (2012) Taking Multicultural Education to the Next Level: An Introduction to Differentiated-Multicultural Instruction. *The Journal of Multiculturalism in Education*, (8)1, 1-17.

Alptekin, C. (1996). Target-language culture in EFL materials. In Hedge, T. & Whitney, N. (Eds.), *Power, Pedagogy and Practice*. (pp.53-61). Oxford: OUP.

Altrichter, H. 2005. 'Curriculum implementation—limiting and facilitating factors' in P. Nentwig and D. Waddington (eds.). *Context Based Learning of Science*. Münster: Waxmann.

Amendments and Additions to the National Core Curriculum for Basic Education. 2010. Helsinki, FIN: The Finnish National Board of Education.  
[https://finlandiaccg.files.wordpress.com/2016/04/132551\\_amendments\\_and\\_additions\\_to\\_national\\_core\\_curriculum\\_basic\\_education.pdf](https://finlandiaccg.files.wordpress.com/2016/04/132551_amendments_and_additions_to_national_core_curriculum_basic_education.pdf)

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

Andreade, H., Huff, K., & Brooke, G. (2012). Assessing learning. *Education Digest*, 78(3), 46-53.

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA : Sage

Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom : the jigsaw method*. The United Kingdom : Printer & Martin Ltd.

Asher, J. J. (1969). The total physical response technique of learning. *The Journal of Special Education*, 3(3), 253-262.

Bachman, L. F. (2000). Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that what we Count Counts. *Language Testing*, 17/1: 1-42.

Baecher, L. (2011). Differentiated instruction for English language learners: Strategies for the secondary English teacher. *Wisconsin English Journal*, 53(2), 64-73.

Baker, C., & Jones, P. S. (1998). *An encyclopaedia of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multimedia Matters.

Bandler, R. & Grinder, J. (1979). *Frogs into Princes: Neuro-linguistic Programming*. Moab, Utah: Real People Press.

Banks, J. A. (2002) An introduction to multicultural education. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks, J.A., & Banks, C.A.M. (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives (6th ed.)*. Hoboken, N.J.: Wiley.

Banks, J. A. (2010) Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives (7th ed.)*. NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2009) Multicultural education: Issues and perspectives. John Wiley & Sons.

Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction (Master's research). Διαθέσιμο στο: *Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203)*.

Beecher, M., & Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530.

Berbaum, K.A. (2009). *Initiating differentiated instruction in general education classrooms with inclusion learning support students: A multiple case study*. Doctoral diss., Walden University.

Bird, M., Hammersley, M. Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εργχειρίδιο Μελέτης*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Bishop, R., (2010). Critical multiculturalism and indigenous students. In S. May & C. C. Fleeter (Eds.), *Critical multiculturalism: Theory and praxis* (pp. 61–71). New York, NY: Routledge.

Blakemore, S., J. & Frith, U. (2005). The learning brain: lessons for education. *Developmental Science*, 8 (6), 459-471.

Blozowich, D. G. (2001). *Differentiated instruction in heterogeneously grouped sixth grade classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, Immaculata College, Pennsylvania.

Borja, L. A., Soto, S. T., Sanchez, T. X. (2015). Differentiating instruction for EFL learners. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(8), 30-36. Retrieved from <https://bit.ly/2RZmkwS>

Brown, J. B. (Ed.) (1998). *New Ways of Classroom Assessment*. USA: TESOL.

Bryman, A. (2004). *Interviewing in qualitative research*. New York: Oxford University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.

Byram, M. & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M. & Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

Camelo-Ordaz, C., Fernández-Alles, M. d. l. L., & Martínez-Fierro, S. (2006). Influence of top management team vision and work team characteristics on innovation. The Spanish case. *European Journal of Innovation*, 9(2), 179-201.

Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences: Lesson plans and more*. Boston: Pearson Education.

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Boston: Allyn and Bacon.

Carless, D.R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System* 31: 485-500.

Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Biligualism*, 7, 71–89.

Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). English in Europe. *The acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J., & Hoffmann, C. (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play? *The International Journal of Bilingualism*, 7, 1–5.

Chapelle, C. A. (2003). *Language learning & teaching: English language learning and technology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.7>

Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M., & Shochet, I.M. (2014). Teachers' perceptions of school connectedness and risk-taking in adolescence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(4), 413-431. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.771225>

Chien, C. (2015). Analysis of Taiwanese elementary school English teachers' perceptions of, designs of, and knowledge constructed about differentiated instruction in content, *Cogent Education* 2: 1111040

Christ, I. (2002). Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingually Unterricht. *Sicht der Kultusverwaltungen, Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31, 42-63.

Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *The International Journal of Bilingualism*, 1, 95–116.

Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. 2nd edition. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6<sup>th</sup> ed.)*. New York: Routledge.

Cone, J. (2003). The construction of low achievement: A study of one detracked senior English class. *Harvard Education Letter*, 19(3), 4-5.

Cooper, H. M. (2007). *Battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP

Coyle, D. (2008). CLIL—A pedagogical approach from the European perspective. In N. Van Deusen-Scholl and N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, (2nd Ed., Vol. 4): Second and foreign language education (pp. 97– 111). Berlin: Springer Science+Business Media LLC.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (2001). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Davis, N., Cho, M.O., & Hagenson, L. (2005). Intercultural competence and the role of technology in teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(4), 384-394.



- DeBaryshe, B.D., D.M. Gorecki & L.N. Mishima-Young. (2009). Differentiated instruction to support high-risk preschool learners. *NHSA Dialog* 2, no. 3: 227–44.
- Delpit, L. (2003). Educators as “seed people” growing a new future. *Educational Researcher*, 32(7), 14-21.
- 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.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Di De Su (2017). Differentiation of instruction for teacher professional Development and students’ Success. *Proceedings of the International Conference*. Nicosia, Cyprus : Cyprus Pedagogical Institute.
- 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.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action*. New York: Scholastic Inc.
- Duncan-Andrade, J. (2007). Gangstas, Wankstas, and Ridas: defining, developing, and supporting effective teachers in urban schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (6), 617-638. <https://doi.org/10.1080/09518390701630767>
- Dunn, R., & Honigsfeld, A. (2009). *Differentiating instruction for at-risk students: What to do and how to do it*. Lanham, Maryland: Rowman& Littlefield Education.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- European Commission (2005) Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. A New Framework Strategy for Multilingualism, COM(2005) 596 final. <http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=913>
- Fairbrother, G. P. (2006). Between Britain and China: Hong Kong's citizenship education policy paradigm. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 8(01), 25-42. <https://doi.org/10.1080/13876980500513285>
- Fantini, A.E. (2000). A central concern: developing intercultural competence. SIT Occasional Paper Series. Brattleboro, VT: *The School of International Training*, 25-42.
- Foreign languages at school: Guide for the foreign languages teacher (2011). Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs. Available: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/> [19/2/2013].

Fox, J. (2008). Alternative Assessment. In Shohamy, E. & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment, 97-108.

Fox, J. & Hoffman, W. (2011). *The Differentiated Instruction Book of Lists*. John Wiley & Sons, Inc.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press.

Gangi, S. (2011). Differentiation instruction using multiple intelligences in the elementary school classroom: A literature review, 5, 1-60. <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2011/2011gangis.pdf>

Gartin, B., Murdick, N. L., Imbeau, M., & Perner, D. E. (2002). *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. Arlington, VA: Prism Series, Council for Exceptional Children.

Gay, G. (2010) *Culturally responsive teaching*, 2nd Ed. New York, New York: Teachers College Press.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave/ Macmillan.

Gee, J. P. (2005). *Why video games are good for your soul: Pleasure and learning*. Melbourne: Common Ground.

Gee, J. P. (2007). *Good video games + Good leaning: Collected essays on video games, learning and literacy*. USA: University of Michigan. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1162-4>

Genesee, F. & J. Upshur (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

George, P.S. (2005). A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom. *Theory into Practice*, 44 (3), 185-193.

Goodman, K. S. (2014). Revaluing readers and reading. In K. S. Goodman, & Y. M. Goodman (Eds.), *Making sense of learners making sense of written language: The selected articles of Kenneth S. Goodman and Yetta M. Goodman* (pp. 189-196). New York: Routledge.

Grabe, W., & Stoller, F.L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In Snow, M.A. & Brinton, D.M. (Eds.). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, 5-21. White Plains, NY: Longman.

Graddol, D. (2006). *English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.

- Graves, K. (2008). 'The language curriculum: a social contextual perspective'. *Language Teaching* 41/2: 147–81.
- Green, L., Foote, M., Walker, C., & Shuman, C. (2010). From questions to answers: Education faculty members learn about English language learners. *College Reading Association Yearbook*, (31), 113-126. Retrieved from <http://www.aleronline.org>
- Gregory, G.H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies. One size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Grouws, D. & Cebulla, K. (2000). *Improving Student Achievement in Mathematics: Part 1: Research Findings*, Published by ERIC.
- Gundlach, M. (2012). The roots of differentiated instruction in teaching. In *Bright Hub Education*. Retrieved from <http://www.brighthubeducation.com/teaching-methods-tips/106939-history-of-differentiated-instruction> (14/4/2015)
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction: Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15: 212-226.
- Hammer, M.R. (2009). The intercultural development inventory. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence*, (pp. 203–218). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hart, S. (1992). Differentiation: Way forward or retreat? *British Journal of Special Education*, 19 (1), 10-12.
- Hassard, J. (May, 1994). Postmodern organizational analysis: Toward a conceptual framework. *Joumat of Management Studies*, 31(3).
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers*. London, UK: Routledge.
- Hawkins, V. J. (2009). Barriers to Implementing Differentiation: Lack of Confidence, Efficacy and Perseverance. *New England Reading Association Journal*, 44(2), 11.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners*. Minneapolis: Free Spirit
- Helm, J. H., Katz, L. G., & Young Investigators. (2002). *The project approach in the early years*. Metechmio, Athens (in Greek).
- Henwood, K. & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4, 225-238.

Herman, J. L., P. R. Aschbacher & L. Winters (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hirumi, A., & Stapleton, C. (2008). Applying pedagogy during game development to enhance game-based learning. In C. T. Miller (Ed.), *Games: Purpose and potential in education* (pp. 127-162). USA: Springer.

Hodal, T. (2005). *English as a Third Language—The teaching of English to bilingual children in Danish primary schools*. BA–Project, RUC.

Hoffmann, C. (2001). Towards a Description of Trilingual Competence. *International Journal of Bilingualism*, 5(1), 1–17.

Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory Into Practice* 41(1), 47-52.

Holmes, P. (2014). The (inter)cultural turn in foreign language teaching. In Pachler, N. & Redondo (Eds.), *A Practical Guide to Teaching Foreign Languages in the Secondary School*, (pp. 76-86). Abingdon: Routledge,.

Houtte, M. V. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 273- 292.

Howard, T.C. (2001). Powerful Pedagogy for African American Students: A Case of Four Teachers. *Urban education*, 36(2), 179-202.

Howard, T.C. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202.

Huebner, T. (2010). What research says about differentiated instruction. *Educational Leadership* 2: 79- 81.

Huerta-Macias, A. (1995). Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions. *TESOL Journal*, 5/1: 8-11.

Ioannou-Georgiou, S. & P. Pavlou (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.

Jappinen, A.-K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional “ development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education* 19, no. 2: 148–69.

Jenks, C., & Seedhouse, P. (2015). *International perspectives on ELT classroom interaction*. India: MPS Limited. <https://doi.org/10.1057/9781137340733>

Kahraman, C. & Zengin, B. (2014). Facilitation potential of the mnemonics for the teaching of Japanese vocabulary to Turkish speaker. *Humanitas, International Journal of Social Sciences*, 2 (4), 165-182. <https://doi.org/10.20304/husbd.51154>

Kamps, D. Abbott, M., Greenwood, C, Wills, H., Veerkamp, M., & Kaufman, J. (2008) Effects of small-group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two-year results for secondary and tertiary level interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (2), 101-114

Karavas-Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of an EFL innovation in Greek public secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 8 (1), 53-68.

Khaksari, Z., Mehdijavanmard, Javadyarahmadi (2014). Computer games and psychological motivation in adolescents. *Advances in Natural and Applied Sciences*, 8 (10), 119-125.

Klingner, J. K., Artiles A. J., Kozleski E., Harry B., Zion, S., Tate W., Grace Zamora Durán & Riley D., (2005). “Addressing the Disproportionate Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students in Special Education through Culturally Responsive Educational Systems.” *Education Policy Analysis Archives* 13 (38): 38.

Kohonen, V. (1997). Authentic Assessment as an Integration of Language Learning, Teaching, Evaluation and the Teacher’s Professional Growth. In Huhta, A., V. Cohonen, L. KurkiSuonio, & S. Luoma (Eds.), *Current Developments and Alternatives in Language Assessment: Proceedings of LTRC 1996*. University of Jyvaskyla: Jyvaskyla, 7-22

Freshen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Kvale, S. (1996) *Interviews*. London: Sage.

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), 183-206.

Langley, M. L. (2015). *Secondary English Teachers’ Perceptions of Differentiated Instruction for Limited English Proficient Students*. Walden University. School of Education. Phd Dissertation. Minneapolis, Minnesota, USA.

Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-Based Learning that Benefit the Whole Class. *American Secondary Education*, 32 (3), 34-62.

Lee, O., Llosa, L., Jiang, F., Haas, A., O’Connor, C., & Van Booven, C. D. (2016). Elementary teachers’ science knowledge and instructional practices: Impact of an intervention focused on English language learners. *Journal of Research in Science Teaching*. doi:10.1002/tea.21314

- Leeman, Y. & Lenox, G. (2003). Intercultural Education in Dutch Schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4), 385-400.
- Lenz, P. & G. Schneider (2002). Developing the Swiss Model of the European Language Portfolio (Chapter 6). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*. Council of Europe, pp. 68-86.
- Levine, M. (2003). Celebrating diverse minds. *Educational Leadership*, 61(2), 12-18.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2013). *CALL dimensions: Options and issues in computer assisted language learning. ESL & applied linguistics professional series*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Lewis, A. (1995). *Primary special needs and the national curriculum* (2nd ed.). London: Routledge.
- Lewis, S., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *Journal of Staff Development*, 26(4), 26-31.
- Liaw, M. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 10(3), 49-64.
- Logan, B. (2011). Examining Differentiated Instruction: Teachers Respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-14.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132. <https://doi.org/10.1080/00313830500048790>
- Mavroudi, A. (2016). *Differentiated instruction for the teaching of English in the Greek state school*. Doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki.
- McAdam, R. (2005). A multi-level theory of innovation implementation. *European Journal of Innovation Management*, 8(3), 373-388.
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of students needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- McCrea Simpkins, P., M.A. Mastropieri, and T.E. Scruggs. (2009). Differentiated curriculum en hancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education* 30, no. 5: 300–8.
- McGillivray, L., & Rueda, R. (2003). Listening to inner city teachers of English language learners: Differentiating literacy instruction. *Office of Educational Research and Improvement (ED)*, Washington, DC. Ανακτήθηκε στις 06-07-2019 από [files.eric.ed.gov/fulltext/ED479984.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479984.pdf).

- McTighe, J., & Brown, J., L. (2005). Differentiated Instruction and Educational Standards: Is Détente Possible? *Theory into Practice*, 44 (3), 234-244.
- McTighe, J., & O' Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Assessment to Promote Learning*, 63(3), 10-17.
- Merizow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipator learning*: San Francisco: Jossey Bass.
- Mesaros, B. T. (2008). Learning English as a third language: "The case of the Romanian community in Spain". *Gonads de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I. Διαθέσιμο στο [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78067/forum\\_2008\\_20.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78067/forum_2008_20.pdf?sequence=1) (20/1/2020)
- Mikola, M. (2011). *Pedagogista rajankaynti " a koulussa: Inklusioreitit ja yhdess " a oppimisen edelly- " tykset* [Defining pedagogical boundaries at school: The routes to inclusion and conditions for collaborative learning]. Doctoral diss., FIN: University of Jyvaskyl " a.
- Miller, M. (2007). *Differentiated reading instruction and classroom management structures that promote reading development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Florida.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mulroy, H., & Eddinger, K. (2003). Differentiation and literacy. *Institute on Inclusive Education, Rochester*.
- Naukkarinen, A. (2005). *Osallistavaa koulua rakentamassa: Tutkimus yleisopetuksen koulun jaw earityiskoulun yhdistymisen prosessista* [Building an inclusive school: A study of the integration process of a mainstream school and a special education school]. Helsinki, FIN: The Finnish National Board of Education.
- Newman, C. & L. Smolen (1993). Portfolio Assessment in our Schools: Implementation, Advantages and Concerns. *Mid-Western Educational Researcher*, 6: 28-32.
- Nicolae, M. (2013). Teachers Beliefs as the Differentiated Instruction Starting Point: Research Basis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 426-431.
- Nicolino, P. A. (2006). "Teacher perceptions of learning style assessments, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology". PhD Dissertation, Dowling College, School of Education. Oakdale, New York.

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.

Olson, C. K. (2010). Children's Motivations for video game play in the context of normal development. *Review of general Psychology*, 14(2), 180-187. <http://doi.org/10.1037/a0018984>.

O'Malley, M. & L. Valdez Pierce (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. New York: Addison-Wesley.

Parker, I. (1995). Qualitative research. *Psychology Review*, 2(2), 13-15.

Perrenoud, Ph. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Université de Genève : faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/200516.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/200516.html)

Petrilli, M. J. (2011). All together now? *Education Next*, 11(1), 48-55.

Phillipson, R. (1993). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57-65.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins-Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. G. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.

Reis, S.M., D.B. McCoach, C.A. Little, L.M. Muller & R.B. Kaniskan. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal* 48, no. 2: 462–501.

Richards, J.C. & T.S. Rogers (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd edn.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2013). *Teacher's survival guide: Differentiating instruction in the elementary classroom*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.

Rock, M.L., 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
- Rogers, J. (1990). The world for sick proper. In R. Rossner, & R. Bolitho (Eds.), *Currents of change in English language teaching*, (pp. 7-14). Oxford: Oxford University Press.
- Roy, A., Guay, F., Valois, P. (2012). Teaching to Address Diverse Learning Needs: Development and Validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*.
- Ruthven K., (2004). *Linking researching with teaching: Towards synergy of scholarly and craft knowledge*. The 10th ICME, Copenhagen, Denmark.
- Samson, J. F. & Collins B. A. (2012). Preparing all teachers to meet the needs of English Language Learners. *Applying Research to Policy and Practice for Teacher Effectiveness*. Washington D.C.: American Progress.
- Santa aria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting 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, 309-327. DOI: 10.1080/01626620.2012.717032.
- Schniedewind, N. & Davidson, E. (1998) *Open minds to equality: A sourcebook of learning activities to affirm diversity and promote equity* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., & Harris, J. (1997). Pyramid power for collaborative planning. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 62-66.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education* 21, no. 4: 328–41
- Servilio, K.L. (2009). You Get to Choose! Motivating Students to Read through Differentiated Instruction, A Case Study *Published in Teaching Exceptional Children Plus*, 5 (5).
- Short, D. J. (1993). Assessing Integrated Language and Content Instruction. *TESOL Quarterly* 27/4: 627-656.
- Sifakis, N.C. (2004). Teaching EIL – Teaching International or Intercultural English? What Teachers Should Know. *System* 32, 237-250.

- Simon, B. (1985). Imposing differentiation in schools. *Education Today and Tomorrow*, 37, 3.
- Simpkins, P.M., Mastropieri, M. A., & Scrugs, T. E. (2009). Differentiated curriculum enhancement in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30 (5), 300-308.
- Sinicrope, C. Norris, J. & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural Competence: a summary of theory, research, and Practice (technical report for the foreign language Program evaluation project). *Second Language Studies* 26 (1), 1-58.
- Smith, K. (1999). Language Testing: Alternative Methods. In Spolsky, B. (Ed.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 703-706.
- Smith, G.E. & S. Throne (2007). *Differentiating instruction with technology for K-5 classrooms*. New York: ISTE (International Society for Technology in Education).
- Smit, R., & Humpier, W. (2012). Differentiated Instruction in Small Schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>.
- Sougari, A. M. (2006). *Teaching English in the primary classroom: A guide for teaching practice*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Stanford, B., & Reeves, S. (2009). Making it happen: Using differentiated instruction, retrofit framework, and universal design for learning. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(6), 1-9.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7, 935-947. Retrieved from [pearlsubban@iprimus.com.au](mailto:pearlsubban@iprimus.com.au).
- Tartwijk J.V, Book, P.D., Velma, I., &Wubbels, T. (2009). Teachers' practical Knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 453-460.
- Tiedt P. L. & Tiedt I. M. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Μτφρ. Πλυτά, Τ. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tiesco, C. (2001). Curriculum: Broad brushstrokes or paint by the numbers? *Teacher Educator*, 36(3), 199-213.
- Tieso, C. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Reaper Review*, 26(1), 29-36.
- Tobin, R.& Tippett, C., D. (2013). Possibilities and Potential Barriers: Learning to Plan for Differentiated Instruction in Elementary Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12 (2), 423-443.
- Tomlinson, C. A. (1995a). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77-87.

- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A. (1999a). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A. (1999b). Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. *Educational Leadership*, 57 (1), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiated of instruction in elementary grades*. Eric Digest. Clearing house on elementary and early childhood education Champaign IL.
- Tomlinson, C. A. (2001a). Grading for success. *Educational Leadership*, 58(6), 12-15.
- Tomlinson, C. A. (2001b). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies an tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2007). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 64 (4), 8-13.
- Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, μτφρ. Χ. Θεοφιλίδη & Δ. Αρτίου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης
- Tomlinson, C. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. *Society*, 52 (3), 203-209. doi:10.1007/s12115-015-9888-0
- Tomlinson, C., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brim join, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiated 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. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. (1997). Challenging expectations: Case studies of high potential, culturally diverse, young children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 5–17.

Tomlinson, C. A. & Eidson C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A., & Imbeau, M.B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.

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

Tomlinson, C.A., & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction & Understanding by Design. Connecting Content and Kids*. Alexandria, VA: ASCD

Tuckman, B. W. (1972) *Conducting Educational Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

UNESCO (2004). *Changing teaching practices*. Paris: UNESCO.

Valiande, A. S., Kyriakides, L., & Koutselini, M. (2011). *Investigating the impact of differentiated instruction in mixed ability classrooms: Its impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Springwood, New South Wales, Australia.

Valiandes, S., & Neophytes, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123-138. DOI: 10.1080/13664530.2017.1338196

Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning. (Vol. 1): Scope*. Strasbourg: Council of Europe.

Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Klingner, J. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21 (1), 57-74.

Veal, M. L., Clift, R. & Holland, P. (1989). School contexts that encourage reflection: teacher perceptions. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2 (4), 315-333. <https://doi.org/10.1080/0951839890020405>

- Vygotsky, L. (1978). Initiation between learning and development. *Readings on the development of children*, 23 (3), 34-41.
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs. *Teachers and Teaching*, 22 (2), 148-176.
- Wehrmann, K. S. (2000). Baby Steps: A Beginner's Guide. *Educational Leadership*, 58 (1), 20-33.
- Westfall-Greiter, T., & Schlichtherle, B. (2015). *Werkstatt: Flexible Differenzierung*. Bundeszentrum für lernende Schulen, [https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/257/mod\\_resource/content/2/ZLSWerkstatt%20Flexible%20Differenzierung%20final.pdf](https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/257/mod_resource/content/2/ZLSWerkstatt%20Flexible%20Differenzierung%20final.pdf)
- Westhoff, G. (1999). The European Language Portfolio as an Instrument for Documenting Learning Experiences- Implementing the Pedagogical Function or How Hard can we Make the Soft Pages? In Council of Europe (1999), *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)*, (pp. 33-48). Available online at: [www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies\\_kohonen\\_westhoff.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc)
- Westwood, P. (2001). Differentiation as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6 (1), 5-11.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Woo, J. (2014). Digital game-based learning supports student motivation, cognitive success and performance outcomes. *Journal of Education technology & Society*, 17 (3), 291-307.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*, μτφρ. Μ. Μπαρπάτση, Αθήνα : ΕΛΛΗΝ
- Woolland, B. (1999) *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*, μτφρ. Ε. Κανηρά, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wu, E.H. (2013). The Path Leading to Differentiation: An Interview with Carol Tomlinson. *Journal of Advanced Academics*, 24(2), 125-133. DOI: 10.1177/1932202X13483472
- Xanthou, E. (2015). "Teaching English through differentiated instruction in Greek state primary schools." (Unpublished Master's thesis). Thessaloniki : Aristotle University of Thessaloniki).

Zemelman S., Daniels H., Hyde A., (2005). *Best practices. Today's Standards for teaching and learning in America's schools*. Third Edition. Portsmouth New Hampshire: HEINEMANN.

Zengin, B., & Yetkin Aker, D. (2016). Education policy and the effect of subtitle options in learning process: A case of Turkish students as English language learners. *Humanitas, A Journal of Social Sciences*, 4 (7), 485-498. <https://doi.org/10.20304/husbd.88126>

## Ελληνόγλωσσες

Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο

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. & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο *10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Πανεπιστήμιο Κύπρος, Λευκωσία. Διαθέσιμο στο: [http://www.diarpolis.auth.gr/diarpolis\\_files/drasi9/yprodrasi9.2b\\_2013/2 \(23/2/2015\)](http://www.diarpolis.auth.gr/diarpolis_files/drasi9/yprodrasi9.2b_2013/2 (23/2/2015)).

Βαλιαντή, Σ., Μουσελίνα, Μ. & Κυριακίδης, Α. (2010). Αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας. *Πρακτικά 11<sup>ο</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία : Κύπρος

Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Α. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Βασιλάκη, Β., (2018). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την Ενταξιακή Εκπαίδευση – Απόψεις εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Βαστάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Επιστημονικό βήμα*, 12, 121-134.

Εργώδεις, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης, Α., Τουρκάκη, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπάνικης (Πεμ.) *Εισαγωγική Επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σσ. 11-27). Αθήνα. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Βαλμάς, Θ., Σκιά, Κ., Σαλαγιάννη, Μ., & Σαλίχος, Μ. (2011). Συζητήσεις μελών της ομάδας εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ. την τρέχουσα σχολική χρονιά με τις διευθύνσεις των Π.Ε.Κ., με επιμορφωτές και επιμορφούμενους. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εισαγωγική Επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σσ. 28-51). Αθήνα. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»

Γκόβαρης Χ., (2001) “Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση”, Ατραπός, ΑΘΗΝΑ.

Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Σχεδιασμός και εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 357-390.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο : [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf) (22/12/2018)

Καραγιάννη, Ε., Μπαλούρη, Α., Βενέτη, Φ., Κοσοβίτσα-Βαρελά, Κ., Μπαραμπούτη, Μ., Σίμσα, Δ. (2013). *Beta English*, Αθήνα: ΙΤΥΕ

Κακαλοπούλου, Γ., Σπύρου, Α., & Καργιώτογλου, Π. (2012). Η συνεργατική μέθοδος Jigsaw : μια μελέτη περίπτωσης σε φοιτητές/τριες Παιδαγωγικού Τμήματος στη γνωστική περιοχή των γνωστικών φαινομένων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, 94-112.

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής. Με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοσμά, Γ, Ζαφειριάδου, Ν. (2015). Η Διαφοροποίηση ως καινοτόμα διδακτική πρακτική στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. *Πρακτικά 10 ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ ΔΠΘ Εκπαιδευόντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον*. Ο ρόλος της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη 16-18 Οκτωβρίου 2015

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοταδάκη, Μ. (2019). *Η Επαγγελματική Ανάπτυξη Των Εκπαιδευτικών Της Αγγλικής Γλώσσας Στο Σύγχρονο Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον: Ανάγκες, Αντιλήψεις Και Ο Ρόλος Των Νέων Τεχνολογιών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών

Κουτσελίνη, Μ.(2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Θεωρία-Έρευνα-Πράξη*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. ( 2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυνηγός, Χ., Ψυχάρης, Γ., Γαβρίλης, Κ., & Ισόκωλου, Σ., (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 4,ΕΑΙΤΥ.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα : κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Λαζαρίδου, Α. (2009). *Σημειώσεις από το σεμινάριο ποιοτικής έρευνας στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.

Λαζαρίδου, Ι. & Γρίβα, Ε. (2014) «Παίζω, επικοινωνώ και γνωρίζω τον κόσμο μέσα από το παραμύθι»: Ένα πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης και πολυπολιτισμικής αφύπνισης στο νηπιαγωγείο. Στα πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, *Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας: Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*, 28-29 Νοεμβρίου 2014. Δράμα.

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 36-60). Αθήνα: Access Γραφικές Τέχνες Α.Ε.

Μάγος, Κ. (2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σ.199-222). Αθήνα: Gutenberg.

Μαλλιαρού, Μ. Ε. (2015). Η εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας από δίγλωσσο μαθητή με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική: Μία μελέτη περίπτωσης σε ένα δημοτικό σχολείο του Βόλου. Στο Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο ΤΖΑΡΤΖΑΝΕΙΑ 2015 «Πρώτη Γλώσσα και Πολυγλωσσία: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικοπολιτισμικές Προσεγγίσεις» Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015. Τύρναβος : Δημοτικό Θέατρο Τύρναβου & Εμμανουήλειο Πνευματικό Κέντρο Τύρναβου



- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική τάξη*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. (Γ' έκδοση), Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος ΠΕ06 Αγγλικών (Μάιος 2011), Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μερκουριάδου, Ε. (2016). Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μητακίδου, Χ. & Γακούδη, Α. (1999). «Δημιουργία ενός φιλικού, μη-απειλητικού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά της τάξης», στο Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση- 2ο Διεθνές Συνέδριο (Πάτρα). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο : [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishghs\\_eisDiapolEkpshs1999/dimiourgia\\_enos\\_filikou.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishghs_eisDiapolEkpshs1999/dimiourgia_enos_filikou.pdf) (29/10/2018).
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσελίνα, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.
- Νικολάκη, Κ., Γιαννακοπούλου, Α., Κοσοβίτσα-Βαρελά, Κ., Μπουζούκη, Μ. (2013). *Alpha English*, Αθήνα: ΙΤΥΕ
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα : Πεδίο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατμηματική Επιτροπή για την μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την Παιδεία.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλίππου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Έκδοση Α, Αθήνα, αυτοέκδοση.

Πουρκός, Μ. (2011). Η αφήγηση στην ψυχολογία: Προς μια διαλογική προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Λογοτεχνία-διαλογικότητα-ψυχολογία: Κριτικές προσεγγίσεις* (144-198). Αθήνα: Διάδραση.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg

Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Διαθέσιμο στο: <https://www.openbook.gr/diathematiki-proseggisi-tisgnwnsis/>.

Τάντση, Α. (2015). *Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Γ3) στη Β/θμια Εκπαίδευση: μαθητές-τριες με μητρική γλώσσα (Γ1) άλλη από την Ελληνική (Γ2). Χαρακτηριστικά και δυνατότητες εκμάθησης σ' ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον: απόψεις εκπαιδευτικών και συμπεριφορές μαθητών τάξεων ξένης και ελληνικής γλώσσας*. (Διδακτορική Διατριβή). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) υπ' αριθμ. Γ2/4230/12-07-1996. *Ψηφιακές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων*.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική

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

Φωτοπούλου, Α. (2017). *Οι εκπαιδευτικοί" μιλούν" για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ένταξη και ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Χατζηδάκη, Α. (2000). Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Αν., Μουμτζή Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 397- 403. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/ekpaideysh\\_goneis /AspasiaXatzidaki\\_AlloglosaPaidiaSeMonoglwssesTaxeis.pdf](http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis /AspasiaXatzidaki_AlloglosaPaidiaSeMonoglwssesTaxeis.pdf). (20/11/2018)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ερευνητικά ερωτήματα	Θεματικοί άξονες	Ερωτήσεις
Προφίλ		<ol style="list-style-type: none"><li>1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός ΠΕ 06;</li><li>2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπ/κός ΠΕ06 στο σχολείο που είστε τώρα;</li><li>3. Όλα αυτά τα χρόνια, ως εκπ/κός Αγγλικής, είχατε τάξεις με μαθητικό πληθυσμό ετερογενή; Αν ναι, σε τι ποσοστό;</li><li>4. Φέτος, ως εκπαιδευτικός Αγγλικής, έχετε στις τάξεις σας ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς; Αν ναι, σε τι ποσοστό (επί του συνόλου της τάξης);</li></ol>
1. Πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής της Πρωτοβάθμιας τη διαφοροποιημένη προσέγγιση	Α) ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, πώς την αντιλαμβάνεστε ως έννοια στην ξενόγλωσση τάξη;</li><li>2. Ποιους τομείς- πεδία της ξενόγλωσσης μαθησιακής διαδικασίας θεωρείτε ότι αφορά άμεσα η Διαφοροποιημένη Προσέγγιση;</li></ol>
2. Πώς αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;	Β) ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	<ol style="list-style-type: none"><li>3. Με βάση τα προαναφερθέντα, κρίνετε την όλη διαδικασία ως αποτελεσματική; Αν ναι, βάσει ποιων στοιχείων;</li><li>4. Μέσα στα πλαίσια της αποτελεσματικότητάς της ως τεχνική, πώς τη συνδέετε με την καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης;</li></ol>

<p>3. Ποια η σχέση ανάμεσα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη προσέγγιση;</p>	<p>ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</p>	<p>1. Θεωρείτε ότι η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική σχετίζεται θετικά με πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα;  2. Αν ναι, ποια οφέλη εντοπίζετε από τη θετική επίδραση της Διαφ. Προσέγγισης μέσα στην ετερογενή τάξη του δημοτικού σχολείου;  3. Παρατηρείτε μόνο θετική σχέση ή διαπιστώνετε ότι οι 2 έννοιες σχετίζονται και αρνητικά μεταξύ τους;  4. Αν ναι, ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι προκλήσεις /εμπόδια που αντιμετωπίζετε στην προσπάθειά σας να εφαρμόσετε διαφοροποιημένες τεχνικές σε ετερογενείς τάξεις;</p>
<p>4. Ποιες διαφοροποιημένες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής για επιτυχή ανταπόκριση σε πολυπολιτισμική τάξη;</p>	<p>ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ</p>	<p>1. Ποιες μεθόδους προτιμάτε στα πλαίσια της διαφοροποίησης του μαθήματός σας στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη;  2. Ποιες τεχνικές αξιολόγησης εφαρμόζετε;  3. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι τα ψηφιακά εργαλεία και οι Νέες Τεχνολογίες θα μπορούσαν να αποτελούν καινοτόμα διαφοροποιημένη τεχνική στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην πολυπολιτισμική τάξη;</p>

<p>5. Ποιες οι προτάσεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής Πρωτοβάθμιας για την αποτελεσματική εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων και πρακτικών σε τέτοια περιβάλλοντα;</p>	<p>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</p>	<p>1. Τι δράσεις θα προτείνατε, ως εκπ/κός Αγγλικής για τη διευκόλυνση του έργου σας στο ετερογενές μαθητικό περιβάλλον του σχολείου σας;  2. Τι θα περιμένατε / προτείνατε να κάνουν οι αρμόδιοι φορείς και η επίσημη πολιτεία;  3. (ανάλογα με την προηγούμενη απάντηση)  Τυχόν επιμορφωτικές δράσεις, ως ανάληψη πρωτοβουλιών της πολιτείας, θα βοηθούσαν στο έργο σας;  4. Αν ναι, α. ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας αυτοί οι φορείς επιμόρφωσης;  β. με ποιον τρόπο θα σας παρείχαν στήριξη;</p>
--	---	--

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟ ΕΚΠ/ΚΟ

<p>1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός ΠΕ 06;  2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπ/κός ΠΕ06 στο σχολείο που είστε τώρα;  3. Όλα αυτά τα χρόνια, ως εκπ/κός Αγγλικής, είχατε τάξεις με μαθητικό πληθυσμό ετερογενή; Αν ναι, σε τι ποσοστό;  4. Φέτος, ως εκπαιδευτικός Αγγλικής, έχετε στις τάξεις σας ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς; Αν ναι, σε τι ποσοστό (επί του συνόλου της τάξης);</p>
<p>1. Αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, πώς την αντιλαμβάνεστε ως έννοια στην ξενόγλωσση τάξη;  2. Ποιους τομείς- πεδία της ξενόγλωσσης μαθησιακής διαδικασίας θεωρείτε ότι αφορά άμεσα η Διαφοροποιημένη Προσέγγιση;</p>

3. Με βάση τα προαναφερθέντα, κρίνετε την όλη διαδικασία ως αποτελεσματική; Αν ναι, βάσει ποιων στοιχείων;
4. Μέσα στα πλαίσια της αποτελεσματικότητάς της ως τεχνική, πώς τη συνδέετε με την καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης;

1. Θεωρείτε ότι η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική σχετίζεται θετικά με πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα;
2. Αν ναι, ποια οφέλη εντοπίζετε από τη θετική επίδραση της Διαφ. Προσέγγισης μέσα στην ετερογενή τάξη του δημοτικού σχολείου;
3. Παρατηρείτε μόνο θετική σχέση ή διαπιστώνετε ότι οι 2 έννοιες σχετίζονται και αρνητικά μεταξύ τους;
4. Αν ναι, ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι προκλήσεις /εμπόδια που αντιμετωπίζετε στην προσπάθειά σας να εφαρμόσετε διαφοροποιημένες τεχνικές σε ετερογενείς τάξεις;

1. Ποιες μεθόδους προτιμάτε στα πλαίσια της διαφοροποίησης του μαθήματός σας στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη;
2. Ποιες τεχνικές αξιολόγησης εφαρμόζετε;
3. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι τα ψηφιακά εργαλεία και οι Νέες Τεχνολογίες θα μπορούσαν να αποτελούν καινοτόμα διαφοροποιημένη τεχνική στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην πολυπολιτισμική τάξη;

1. Τι δράσεις θα προτείνετε, ως εκπ/κός Αγγλικής για τη διευκόλυνση του έργου σας στο ετερογενές μαθητικό περιβάλλον του σχολείου σας;
2. Τι θα περιμένατε / προτείνετε να κάνουν οι αρμόδιοι φορείς και η επίσημη πολιτεία;
3. (ανάλογα με την προηγούμενη απάντηση)  
Τυχόν επιμορφωτικές δράσεις, ως ανάληψη πρωτοβουλιών της πολιτείας, θα βοηθούσαν στο έργο σας;
4. Αν ναι, α. ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας αυτοί οι φορείς επιμόρφωσης;  
β. με ποιον τρόπο θα σας παρείχαν στήριξη;

## ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

ΘΕΜΑ: «Διαφοροποιημένες καινοτόμες προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια : απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.»

Ημερομηνία:..... Ωρα:.....

Τόπος:.....

Η συγκεκριμένη έρευνα γίνεται στο πλαίσιο της εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας του προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Μονάδων-Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Σκοπός της μελέτης είναι να καταγραφούν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε ζητήματα εφαρμογής της διαφοροποιημένης προσέγγισης σε ετερογενείς τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην έρευνα είναι καθηγητές της αγγλικής γλώσσας που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πηγή των δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ευρήματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν εμπιστευτικά και αποκλειστικά για το σκοπό της μελέτης, ενώ θα προστατευτεί απόλυτα η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών.

Συναινώ στην πραγματοποίηση της συνέντευξης.

.....

(υπογραφή)



## ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

### Συνέντευξη 1

#### ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠ. 10

ΕΡ. Καλημέρα... θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την αποδοχή της πρόσκλησης να μου παραχωρήσετε διαδικτυακά μια συνέντευξη που να έχει θέμα «**Διαφοροποιημένες καινοτόμες προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια : απόψεις εκπ/κών αγγλικής γλώσσας Α/θμιας εκπαίδευσης**».

ΑΠ. «Τιμή μου... να είστε καλά...»

ΕΡ. Προτού ξεκινήσουμε με τις ερωτήσεις, θα ήθελα να μου πείτε λίγα λόγια για την επαγγελματική σας ταυτότητα. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός αγγλικής στη δημόσια εκπαίδευση;

ΑΠ. «16 χρόνια...»

ΕΡ. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός αγγλικής στο συγκεκριμένο σχολείο που είστε τώρα;

ΑΠ. « Αν δεν κάνω λάθος, 5 χρόνια...»

ΕΡ. Τρίτη ερώτηση... Όλα αυτά τα χρόνια ως εκπ/κός Αγγλικής, είχατε τάξεις με μαθητικό πληθυσμό ετερογενή; Αν ναι, σε τι ποσοστό, όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητά του ιδιαίτερα...;»

ΑΠ. «Περίπου στο 20% του συνόλου, δηλαδή σε μια τάξη συνήθως 2,3,4 άτομα...»

ΕΡ. 4<sup>η</sup> ερώτηση εισαγωγικού πλαισίου :Φέτος, ως εκπαιδευτικός αγγλικής, έχετε στις τάξεις σας ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς; Αν ναι, σε τι ποσοστό (επί του συνόλου της τάξης);

ΑΠ. « Έχουμε και φέτος πάλι γύρω στο 20%...είναι κυρίως Αλβανικής καταγωγής και εγώ επίσης στον ετερογενή μαθητικό πληθυσμό θεωρώ ότι εντάσσονται και οι Ρομά, δε θεωρούνται;; Γιατί σε κάποιες τάξεις υπάρχουν οι Ρομά και σε κάποιες άλλες οι Αλβανικής καταγωγής...»

ΕΡ. Περνάμε στην επόμενη ενότητα... Ερωτήσεις 1<sup>ης</sup> ενότητας, τελείωσαν οι ερωτήσεις του προφίλ. Αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, πώς την αντιλαμβάνεστε ως έννοια στην ξενόγλωσση τάξη σας;

ΑΠ. «Εγώ προσωπικά το αντιλαμβάνομαι στη δημιουργία μιας διδασκαλίας με ό,τι αυτό συνεπάγεται, δηλαδή όλες οι δραστηριότητες και όλο το μάθημα από την αρχή ως το τέλος, το οποίο προσαρμόζεται ανάλογα στο προφίλ και στις ιδιαιτερότητες του μαθητή... ύπαρξη διαφορετικότητας, γιατί και ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνόμαστε είναι διαφορετικός...»

ΕΡ. Δεύτερη ερώτηση : Ποιους τομείς- πεδία της ξενόγλωσσης μαθησιακής διαδικασίας θεωρείτε ότι αφορά άμεσα η Διαφοροποιημένη Προσέγγιση;

ΑΠ. «Ωραία... Λοιπόν, διακρίνουμε 4 τομείς – πυλώνες : περιεχόμενο, διαδικασία, προϊόν και αξιολόγηση... όσον αφορά στο διαφοροποιημένο περιεχόμενο, το τι πρέπει να διδαχθεί, γιατί πρέπει να έχει σχέση πάντα και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών... πέρα από το βιβλίο που έχουμε και το γενικότερο μπούσουλα, τη διαδικασία... δηλαδή να εφαρμοστεί κάποια διαδικασία που να έχει απήχηση στους μαθητές... και αναφέρομαι κατά κύριο λόγο στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, για

εμένα κατά κύριο λόγο είναι αυτό... εεε... το προϊόν, το τελικό προϊόν που θα παράγουν οι μαθητές, το οποίο θα είναι είτε δραματοποίηση, είτε θα είναι roleplay, είτε θα είναι κάποια κολάζ και το 4<sup>ο</sup> κομμάτι είναι η αξιολόγηση, η οποία δεν είναι... λαμβάνομαι υπόψη την προσωπικότητα του μαθητή, το background του, την πορεία του, την εξέλιξή του... και τα αποτελέσματα δεν έχουν να κάνουν με την τετριμμένη διδασκαλία και αξιολογική διαδικασία από το 0 – 10, ή Α, Β, Γ... πιο πολύ περιγραφική αξιολόγηση... αξίζει να αναφέρουμε επίσης και το μαθητικό περιβάλλον, το σύνολο των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους... μπορεί όμως και το περιβάλλον της τάξης να προσαρμοστεί στο προϊόν που θα παραχθεί, όπως για παράδειγμα οι αφισοκολλήσεις, η ανάρτηση διαφόρων εργασιών ή διαφόρων project στους τοίχους και της τάξης και του σχολείου... σαφώς και ο εξοπλισμός, οι Νέες Τεχνολογίες, γιατί εάν το σχολείο δεν έχει κάτι τέτοιο, οι μαθητές θα πρέπει να αρκεστούν στα κολάζ, στην ομαδοσυνεργατική, πιο κλασσικές μορφές, ενώ διαφορετικά μπορεί να καταφύγει ο δάσκαλος στη χρήση διαδικτυακών παιχνιδιών, ή άλλων δραστηριοτήτων...»

ΕΡ. Δεύτερη ενότητα, αποτελεσματικότητα... Τρίτη ερώτηση : Με βάση τα προαναφερθέντα, κρίνετε την όλη διαδικασία ως αποτελεσματική; Αν ναι, βάσει ποιων στοιχείων;;

ΑΠ. « Σαφώς είναι αποτελεσματική η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, εφόσον εστιάζει κατά κύριο λόγο στις ανάγκες των μαθητών και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι σκοπός της είναι να ξεχωρίζει ο μαθητής ως οντότητα, ότι μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες, είναι ανεξάρτητος και ελεύθερος να διαμορφώσει άποψη, να διατυπώσει άποψη για τις δραστηριότητες και τις αναθέσεις που αρμόζουν στο προφίλ του... μέσω της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας οι μαθητές αρχίζουν να αποκτούν αυτοπεποίθηση και βγαίνει όλος αυτός ο ενθουσιασμός, γίνονται πιο δημιουργικοί, πιο θετικοί και νομίζω ότι αυτή είναι και η μεγάλη επιτυχία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ...τόρα υπάρχει και το κομμάτι της ενεργοποίησης της ήδη αποκτημένης προ υπάρχουσας γνώσης, όπου θα είναι το ιδανικό αν μπορούσαμε να ξεμπλοκάρουμε τους μαθητές... να τους κάνουμε να αξιοποιήσουν όλα αυτά που ξέρουν από πριν, αν και θεωρώ ότι αυτό επιτυγχάνεται αρκετά αργότερα... και κάτι σημαντικό, επειδή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία χρησιμοποιούμε πολύ την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται πέρα από την τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την ενεργοποίηση της προ υπάρχουσας γνώσης, προκειμένου να κατακτηθούν ευκολότερα και γρηγορότερα οι νέες γλωσσικές δομές στο ξενόγλωσσο μάθημα είναι ότι βελτιώνονται και οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές, επομένως καλύπτεται και το επικοινωνιακό κομμάτι...»

ΕΡ. Πάρα πολύ εύστοχες οι παρατηρήσεις... περνάμε στην επόμενη ερώτηση, τέταρτη ερώτηση της ενότητας αυτής : Μέσα στα πλαίσια της αποτελεσματικότητάς της ως τεχνική, πώς τη συνδέετε με την καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης;;;

ΑΠ. « Καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές ομάδες, συνδέεται άρρηκτα με την παροχή ίσων ευκαιριών, όπου ο καθένας συνεισφέρει στο τελικό παραγόμενο προϊόν ανάλογα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά του, γιατί κατά κάποιον τρόπο οι μαθητές και ειδικά οι δίγλωσσοι / πολύγλωσσοι αισθάνονται ότι δίνονται σε αυτούς ίσες μαθησιακές ευκαιρίες και ότι τους δίνεται κάποια ιδιαίτερη προσοχή, επομένως δεν παραμερίζονται... το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένο... επίσης ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή ξεχωριστά και το θετικό της συγκεκριμένης παιδαγωγικής θεώρησης είναι ότι έχουμε έναν συνεχόμενο μαθησιακό κύκλο, υπάρχει μια διαρκής αλληλεπίδραση και επικοινωνία

ανάμεσα στους μαθητές και στο διδάσκοντα, για να κατακτήσουν τα παιδιά το γλωσσικό εισαγόμενο, προσφεύγουμε στην επικοινωνία, communicative approach, ξεφεύγει από το παραδοσιακό μοντέλο της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, αυτό κατά κύριο λόγο αλλά και η δημιουργία δίκαιου κλίματος στην ξενόγλωσση τάξη είναι ένα μεγάλο κομμάτι της συγκεκριμένης προσέγγισης...»

ΕΡ. Λοιπόν, περνάμε στην επόμενη ενότητα, μπαίνουμε στην ενότητα της πολυπολιτισμικότητας... πρώτη ερώτηση της ενότητας αυτής: Θεωρείτε ότι η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική σχετίζεται θετικά με πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα;;;

ΑΠ. « Για μένα η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική σχετίζεται άμεσα με πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα, δεν ξέρω και αν αυτά ήταν και η αρχή, ο λόγος που άρχισε να δίνεται τόση έμφαση στη συγκεκριμένη παιδαγωγική τεχνική, είτε στις μουσουλμανικές κοινότητες που έχουνε προς Ξάνθη, είτε σε Ρομά που έχουμε και στην Ημαθία και σαφώς πάντα υπάρχουν Αλβανοί, τώρα έχουμε τους πρόσφυγες... επομένως θεωρώ ότι μόνο θετική μπορεί να είναι η επίδραση της εν λόγω θεώρησης σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα...»

ΕΡ. Επόμενη ερώτηση εφόσον παρουσιάζεται θετικός συσχετισμός... Ποια είναι τα οφέλη που εντοπίζετε από την θετική επίδραση της Διαφοροποιημένης προσέγγισης μέσα στην ετερογενή τάξη του δημοτικού σχολείου;;;

ΑΠ. « Ωραία, για μένα το σημαντικό είναι ότι μέσω της εν λόγω προσέγγισης, που θα πω ότι κατά ένα μεγάλο μέρος βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επιτυγχάνεται καλύτερη ενσωμάτωση των μαθητών στο σύνολο και όσον αφορά στην πολυπολιτισμικότητα, μειώνονται οι προκαταλήψεις, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται με πιο ωραίο τρόπο σε εισαγωγικά από τους συμμαθητές τους... και μια παιδαγωγική ισότητα, αισθάνονται ότι υπάρχει κάποια δικαιοσύνη... και δημοκρατική κουλτούρα... τώρα όσον αφορά σε όλο το δημοτικό σχολείο, ενισχύεται η κουλτούρα του σχολείου, θεωρείται όχι πιο αξιόπιστο και αξιοπρεπές, αποκτάει ένα κύρος το σχολείο, εφόσον υπάρχει και καλύτερη ενσωμάτωση των μαθητών, ενισχύεται η κουλτούρα του... μέσω της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δυστυχώς δεν έχουν καταφέρει να το αποβάλλουν μέσα στην τάξη, η εν λόγω προσέγγιση προσφέρει εμπειρίες και ευκαιρίες, βοηθάει περισσότερο τα παιδιά να ενισχύσουν τις γνώσεις τους, να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, να πάρουν πρωτοβουλίες, ίσως και να τους δοθούν κίνητρα για περαιτέρω μάθηση, να ψάξουν κάποια πράγματα με σωστή καθοδήγηση ίσως πάντα του καθηγητή και αν υπάρχουν κάποιοι υπολογιστές μέσα στην τάξη, γενικότερα βοηθάει στην οικοδόμηση, στην ενίσχυση, στη θεμελίωση της γνώσης...»

ΕΡ. Παρατηρείτε μόνο θετική σχέση, ή διαπιστώνετε ότι οι 2 έννοιες σχετίζονται και αρνητικά μεταξύ τους;

ΑΠ. « Ωραία... λοιπόν, αν αναλογιστεί κανείς το θέμα της εφαρμογής διαφοροποιημένων πρακτικών μέσα στην πολιτισμικά ετερογενή τάξη του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου και το εξετάσει υπό το πρίσμα του εκπαιδευτικού της ειδικότητας, τότε δυστυχώς αναπόφευκτα θα διαπιστώσει έναν αρνητικό συσχετισμό ανάμεσα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως πρακτική και στην πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού κοινού... καθώς όσον αφορά στον διδάσκοντα ανακύπτουν ποικίλα προβλήματα, συχνά δυσεπίλυτα...»

ΕΡ. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι προκλήσεις/εμπόδια που αντιμετωπίζετε στην προσπάθειά σας να εφαρμόσετε διαφοροποιημένες τεχνικές σε ετερογενείς τάξεις;;;

ΑΠ. ...Ε, ναι, υπάρχουν εμπόδια μέσα στην τάξη, κατά κύριο λόγο γιατί οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν την έννοια της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη, δηλαδή υπάρχει μια παραπληροφόρηση σχετικά με αυτό... και για αυτό το λόγο ξαναξεκίνησε από το Ι.Ε.Π. μια διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη Διαφοροποιημένη διδασκαλία... επομένως, από τη μια πλευρά υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας και πιθανόν λαθεμένη εξήγηση και εμπόδια όσον αφορά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος επειδή δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένος, αισθάνεται ανασφάλεια και φόβο για να την εφαρμόσει μέσα στην τάξη και από την άλλη, υπάρχουν και από τους συναδέλφους αντιδράσεις για το είδος της διδασκαλίας που εφαρμόζεται μέσα στην τάξη... επίσης, η απουσία διαθέσιμου χρόνου και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να βρει για να βελτιώσει την τεχνική της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη, γιατί ξεφεύγει από το τετριμμένο βιβλίο που ακολουθεί κάποιον μπούσουλα και κάποιες ασκήσεις, αλλά και όσον αφορά στον χρόνο που δαπανάται και μέσα στην τάξη, θέλει λίγο παραπάνω χρόνο, όταν δουλεύεις ομαδοσυνεργατικά υπάρχουν πάντα κάποιοι αστάθμητοι παράγοντες που μπορεί να προκύψουν... εεε... ααα, ναι και το κομμάτι των γονέων θα μπορούσε να αναφερθεί... ότι πολλοί γονείς οι οποίοι δεν εξοικειωμένοι με τη Διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να αντιδράσουν για το είδος της διδασκαλίας που εφαρμόζεται μέσα στην τάξη, με βάση τις δικές τους προ υπάρχουσες εμπειρίες και βιώματα και προκαταλήψεις αναμφίβολα, λανθάνουσες αντιλήψεις, πράγμα που δημιουργεί πολύ μεγάλο εμπόδιο στον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή της εν λόγω παιδαγωγικής μέσα στην πολυπολιτισμική του τάξη... όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια και το κατά πόσο και αυτά βοηθούν τον διδάσκοντα στην αποτελεσματική εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη των αγγλικών, χρειάζεται ακόμα αρκετή δουλειά από τους αρμόδιους φορείς και σε αυτό το κομμάτι... επίσης, τα παραρτήματα που υπάρχουν στο πίσω μέρος του βιβλίου, *do it on your own, following your own pace*, δούλεψε δηλαδή στο δικό σου ρυθμό, αν και είναι κατά ένα μέρος αποτελεσματικά, θεωρώ ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες δεν τα εφαρμόζουν αποτελεσματικά μέσα στην τάξη, λόγω έλλειψης γνώσεων και ανασφάλειας και για όλα αυτά που αναφέραμε ήδη... γονείς, συναδέλφους, όλα αυτά και μια που αναφερθήκαμε πριν στη διοίκηση και στο όλο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει η Διεύθυνση του σχολείου... γιατί μπορεί αν υπάρξει αντίρρηση από τους γονείς για ενδεχόμενη υιοθέτηση καινοτόμων διαφοροποιημένων πρακτικών, να υποστηριχθεί αυτή η αρνητικότητα και από την ηγεσία του σχολείου, υπάρχουν τέτοια σχολεία, όπου η ηγεσία εμπλέκεται αρνητικά... δυστυχώς...»

ΕΡ. Αφήνουμε τις προκλήσεις και τα εμπόδια, περνάμε στο κυρίως σώμα, τις πρακτικές που εφαρμόζουμε... επόμενη ενότητα λοιπόν, πρώτη ερώτηση : Ως εκπαιδευτικός Αγγλικής Α/θμιας, ποια βήματα ακολουθείτε στο σχεδιασμό του μαθήματός σας;

ΑΠ. « Λοιπόν, αρχικά τι λαμβάνουμε υπόψη... την ηλικία των μαθητών, το επίπεδο των μαθητών, τις ανάγκες των μαθητών αλλά και την ετοιμότητά τους, κατά πόσο είναι ...νομίζω ότι είναι ένα κομμάτι που σχετίζεται άμεσα με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία... κατά πόσο είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στο μάθημα που θα ακολουθήσει και αμέσως μετά το κομμάτι της διδακτέας ύλης που θα πρέπει να καλυφθεί το γνωστικό αντικείμενο... αλλά κατά κύριο λόγο, ηλικία , επίπεδο, ανάγκες, ενδιαφέροντα και κατά πόσο είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν... αλλά και ο σχεδιασμός του μαθήματος αυτός καθ' αυτός δεν είναι ο ίδιος κάθε χρονιά, αλλά κάθε χρονιά προβαίνουμε σε αλλαγές προσαρμοζόμενες στον μαθητικό πληθυσμό της εκάστοτε σχολικής χρονιάς... εννοείται ότι αλλάζει, ενδεχομένως και μέρα με τη μέρα... και κάθε μέρα, πριν μπούμε μέσα στην τάξη, έχοντας αυτά τα δεδομένα στο νου μας περί διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών, προβαίνουμε σε σχεδιασμό ή

ανασχεδιασμό, πολύ δε περισσότερο σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον... ιδιαίτερα σε μια τέτοιου είδους τάξη...»

ΕΡ. Ποιες μεθόδους προτιμάτε στα πλαίσια της διαφοροποίησης του μαθήματός σας στην πολυπολιτισμική σας τάξη;

ΑΠ. «Ωραία, ομαδοσυνεργατική μέθοδος που αναφέραμε ήδη πριν, εγώ εφαρμόζω και μια ιδιαίτερη τεχνική, τη μέθοδο jigsaw, ή ακόμα θέλω να αναφέρω και τα 6 καπέλα σκέψης του DeBono, μια πρακτική με ιδιαίτερη απήχηση στην πολυπολιτισμική μου τάξη, που βλέπω ότι έχει αποτελέσματα όσον αφορά την συνεργατικότητα και την εμπλοκή των αλλοεθνών μαθητών και από εκεί και πέρα σαφώς εξιστόρηση παραμυθιών, debates, dramatization, gaming, gamification, νομίζω ότι έχουν μεγαλύτερη σχέση με όλα αυτά... τώρα, όσον αφορά στις τεχνικές αξιολόγησης, είναι πολύ ωραίο και το εφαρμόζω στις τάξεις μου το peer assessment, είναι κάτι διαφορετικό νομίζω που αρέσει στα παιδιά, να αξιολογούν ο ένας τη δουλειά του διπλανού του ή του συμμαθητή του, να αναλαμβάνουν ρόλο διδάσκοντα και να βιώνουν το αίσθημα της εξουσίας και να παίζουν ρόλους... τους εξιτάρει... επίσης σε μικρές τάξεις διατηρούμε κατόπιν συνεννόησης με τους μικρούς μαθητές portfolios, όπου εκεί τα μικρά μου αποθηκεύουν τα δημιουργήματά τους, ζωγραφιές, χειροτεχνίες, φυλλάδια, παιχνίδια αυτοσχέδια, δημιουργικές συλλογικές κατασκευές, κολάζ, αφίσες, αντίγραφα ή μερίδια από ομαδικά projects μέσα στην τάξη... όλα αυτά μέσα στα πλαίσια της εναλλακτικής αξιολόγησης, alternative assessment, από εκεί και πέρα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μέσω της παρατήρησης, με βάση προ υπάρχοντα στοιχεία που υπάρχουν στο σχολείο και με την καθημερινή επαφή νομίζω μπορεί να αξιολογήσει το επίπεδο των μαθητών, φαίνεται μέσα στην τάξη... και κάτι τελευταίο, στα λεγόμενα κριτήρια αξιολόγησης που βρίσκονται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, υπάρχουν διάφορα πινακάκια στο πίσω μέρος όσον αφορά στην αυτό-αξιολόγηση, μπορεί δηλαδή το παιδί να κυκλώσει την αντίστοιχη φατσούλα ανάλογα με το συναίσθημα που έχει για την εκμάθηση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, ή την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης τεχνικής αυτορρύθμισης της μάθησης... είναι ωραίο που οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να αυτοαξιολογηθούν... στα εγχειρίδια της γ' και δ' δημοτικού, έχει γίνει από τους υπεύθυνους πολύ καλή δουλειά σε αυτό το κομμάτι της αυτονόμησης της μάθησης και της αυτοαξιολόγησης και τα παιδιά αρέσκονται σε αυτό, ανεξαρτήτου επίδοσης ή εθνικής προέλευσης...»

ΕΡ. Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι τα ψηφιακά εργαλεία και οι Νέες Τεχνολογίες θα μπορούσαν να αποτελούν καινοτόμα διαφοροποιημένη τεχνική στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην πολυπολιτισμική τάξη;

ΑΠ. « Τα τελευταία χρόνια υιοθετούνται και εφαρμόζονται πολύ περισσότερο... πριν αναφέρθηκα στην αξιοποίηση διαδικτυακών παιχνιδιών, αλλά από εκεί και πέρα όταν έχουμε να δουλέψουμε ομαδοσυνεργατικά, οι Νέες Τεχνολογίες βοηθάνε στο να συνεργαστούνε, το βλέπουν σαν μια διαφορετική, εναλλακτική δραστηριότητα, τεχνική μέσα την τάξη... νομίζω ότι τους αρέσει κάτι τέτοιο, είναι διαφορετικό από το παραδοσιακό κολάζ που θα φτιάξουν μέσα την τάξη... ανάλογα με τον εξοπλισμό της κάθε τάξης, έχει ιδιαίτερη απήχηση το φωτόδεντρο και τα διαδραστικά σχολικά βιβλία, χρησιμοποιούμε το wordwall, το quizizz και παρατηρούμε ότι αλλοεθνείς μαθητές μας επικοινωνούν μεταξύ τους σε μια παγκόσμια γλώσσα, τη διαδικτυακή, την ιντερνετική, η οποία και σαφώς βασίζεται στην Αγγλική γλώσσα, ως Lingua Franca..., επίσης μπορούμε άνετα να εντάξουμε και τα online vocabulary games ως έναν διασκεδαστικό τρόπο αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων για την εξοικείωση των μαθητών μας, αλλοεθνών και μη, με την ξένη γλώσσα...»

ΕΡ. Τελευταία ενότητα... δράσεις και προτάσεις... πρώτη ερώτηση της ενότητας αυτής : Τι δράσεις θα προτεινάτε, ως εκπαιδευτικός Αγγλικής για τη διευκόλυνση του έργου σας στο ετερογενές μαθητικό περιβάλλον του δικού σας σχολείου;;;

ΑΠ. « Σαφώς βοηθάει πάρα πολύ ο μειωμένος αριθμός των μαθητών ανά τμήμα..., όπως επίσης και η αξιοποίηση της διδακτικής ώρας της Ευέλικτης ζώνης, γιατί είναι μια extraώρα που δίνεται επομένως πάντα μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά και παραγωγικά, η μείωση της επίσημης διδακτέας ύλης, γιατί όσον και αν μας δίνονται οι οδηγίες από τους ανώτερους ότι θα πρέπει να είμαστε ευέλικτοι και να ελισσόμαστε, όταν υπάρχει μια συγκεκριμένη ύλη που θα πρέπει να καλυφθεί, σίγουρα αυτό αποτελεί στρεσογόνο παράγοντα και επιπρόσθετο άγχος που ο εκπαιδευτικός το έχει στο πίσω μέρος του μυαλού του... εν τέλει, θα βοηθούσε πάρα πολύ να αλλάξει και η νοοτροπία του σχολείου, άρα εδώ η ηγεσία -όπως έχουμε ήδη προαναφέρει- παίζει έναν πολύ σπουδαίο ρόλο. Αναμφίβολα, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, τουλάχιστον στην περίπτωση του δικού μου σχολείου... θα ήταν ιδανικό να υπάρχει μια χωριστή τάξη για το μάθημα της ξένης γλώσσας, η οποία εξοπλισμένη κατάλληλα και με τα απαιτούμενα ψηφιακά μέσα θα μπορούσε να μεταμορφωθεί σε μια δημιουργική χοάνη, όπου συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν οι μαθητές του σχολείου μου και με τη βοήθεια χρήσιμων εποπτικών μέσων, εργαλείων, realia, posters, maps, pictures on the walls, the globe, βιβλιοθήκη αγγλικών παραμυθιών και βιβλίων αγγλικής παιδικής λογοτεχνίας, μιας γωνιάς για χειροτεχνίες και κατασκευές. Εκεί οι μαθητές θα μπορούσαν να απολαύσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που να ανταποκρίνεται στην πολιτισμική τους διαφορετικότητα... η διαφορετική τάξη είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη διαφορετικότητα, με τη διαφοροποίηση, είναι σαν να σου λέει το σχολείο ότι σε σέβομαι, είσαι διαφορετικός, άρα θα κάνεις ένα μάθημα διαφορετικό όπως αρμόζει σε εσένα, στις ανάγκες, στο προφίλ και στα θέλω σου...»

ΕΡ. Πάμε λοιπόν τώρα στην επίσημη πολιτεία...: Τι θα περιμένετε / προτεινάτε να κάνουν οι αρμόδιοι φορείς και η επίσημη πολιτεία;; ποιοι είναι οι φορείς επιμόρφωσης και με ποιον τρόπο θα σας παρείχαν στήριξη;;

ΑΠ. «Το Υπουργείο Παιδείας στους φορείς, το Ι.Ε.Π. αναμφίβολα..., οι συντονιστές εκπαίδευσης, οι σύμβουλοι Αγγλικής γλώσσας... Θα μπορούσαν να συσταθούν κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια, κάποια προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία θα βοηθήσουν στο κομμάτι του ότι θα ενισχυθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και θα αισθανθούν και οι ίδιοι πιο ασφαλείς και θα ενδιαφερθούν να εφαρμόσουν όσο πιο αποτελεσματικά μπορούν τη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, εφόσον εξοικειωθούν με το τι είναι η εν λόγω προσέγγιση. Οπωσδήποτε, θα έπρεπε τέτοιου είδους σεμινάρια να έχουν ή να αποκτήσουν στο μέλλον έναν βιωματικό χαρακτήρα... έχω παρακολουθήσει η ίδια και πιστεύω ακράδαντα ότι βοηθάει πάρα πολύ... σαφώς, όταν κάποιος το εμποδώνει βιωματικά, μια νέα τεχνική όπως αυτή, όταν ο ίδιος το διδάσκεται, τότε μπορεί εύκολα να το μεταλαμπαδεύσει, να το μεταδώσει, να το διδάξει στο μαθητικό του κοινό καλύτερα. Συμφωνώ επίσης ως προς την ύπαρξη συναδέλφων, όχι μονάχα επίσημων φορέων, εμείς οι ίδιοι να βρεθούμε δια ζώσης ή διαδικτυακά και να καταθέσουμε και να ανταλλάξουμε τις εμπειρίες μας... δεν ξέρω κατά πόσο αυτό είναι εφικτό βέβαια... ναι, βέβαια σίγουρα βοηθάει, και από συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας και από συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων και ίσως άμα κανονιστεί κάτι τέτοιο να βοηθήσει ακόμα περισσότερο στην αποδοχή της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη... άρα και η κατάθεση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών συμβάλλει... ένα τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, τα επιμορφωτικά αυτά σεμινάρια, όπως αυτό το τελευταίο το 4ΤΕ που συμμετέχουν πολλοί εκπαιδευτικοί, αυτά τα ίδια τα σεμινάρια θα έπρεπε να διαφοροποιούν την επιμόρφωση τη δική μας, δηλαδή άλλη επιμόρφωση να παρέχουν

στους ανίδεους και άλλου τύπου και επιπέδου συμβουλές και χρήσιμα εργαλεία να προσφέρουν σε όσους από εμάς είμαστε ήδη εξοικειωμένοι με την εν λόγω παιδαγωγική προσέγγιση και τις πρακτικές της και τα εφαρμόζουμε εδώ και χρόνια στην διαφοροποιημένη αγγλική μας τάξη... θεωρώ ότι και εδώ μια διαφοροποίηση θα έπρεπε να υπάρχει... γιατί υπάρχουν κάποιοι που είναι και πιο εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά εργαλεία, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι είναι καλύτεροι εκπαιδευτικοί αυτοί έναντι των υπολοίπων...»

ΕΡ. Ευχαριστώ θερμά για την άμεση ανταπόκριση στο διαδικτυακό μου κάλεσμα και την πολύτιμη συμβολή σας στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών...

ΑΠ. «Τιμή μου που βοήθησα στο έργο σας. Σας εύχομαι καλά αποτελέσματα στην έρευνά σας...»

**ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠ 6**

ΕΡ. Καλησπέρα... θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την αποδοχή της πρόσκλησης να μου παραχωρήσετε διαδικτυακά μια συνέντευξη που να έχει θέμα «**Διαφοροποιημένες καινοτόμες προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά μαθητικά πλαίσια : απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας Α/θμιας εκπαίδευσης**».

ΑΠ. «Τιμή μου. Να είστε καλά.»

ΕΡ. Προτού ξεκινήσουμε με τις ερωτήσεις, θα ήθελα να μου πείτε λίγα λόγια για την επαγγελματική σας ταυτότητα. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός αγγλικής στη δημόσια εκπαίδευση;

ΑΠ. «Περίπου 15 χρόνια...»

ΕΡ. Πολύ ωραία. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός αγγλικής στο συγκεκριμένο σχολείο που είστε τώρα;

ΑΠ. « Αυτή είναι η έκτη χρονιά, 6 χρόνια δηλαδή...»

ΕΡ. Πάρα πολύ ωραία... Τρίτη ερώτηση... Όλα αυτά τα χρόνια ως εκπ/κός Αγγλικής, είχατε τάξεις με μαθητικό πληθυσμό ετερογενή; Αν ναι, σε τι ποσοστό;

ΑΠ. « Ναι, βέβαια... σε όλα τα σχολεία που έχω πάει υπήρχαν μαθητές με καταγωγή όχι μόνο ελληνική αλλά και από άλλες χώρες, κυρίως από την Αλβανία... τώρα ανάλογα, σε ποιο σχολείο βρίσκονται και σε ποια περιοχή, το ποσοστό διέφερε, παράδειγμα έκανα και στο νομό Πιερίας, που ήταν αυξημένο το ποσοστό, μπορεί να είχαμε και σε κάθε τμήμα 50% των μαθητών να ήταν Αλβανικής καταγωγής...»

ΕΡ. ....Φέτος, ως εκπαιδευτικός αγγλικής, έχετε στις τάξεις σας ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς; Αν ναι, σε τι ποσοστό (επί του συνόλου της τάξης);

ΑΠ. « Ναι, ναι ναι φέτος υπάρχει ετερογένεια στους μαθητές μας... σε 2 σχολεία διδάσκω, στο Δημοτικό Π. Προδρόμου και στο 2<sup>ο</sup> Μελίκης, και στα 2 σχολεία έχουμε παιδάκια που είναι Αλβανικής καταγωγής κυρίως, γιατί οι γονείς έρχονται για δουλειά στην Ελλάδα, μπορώ να πω ότι στο σχολείο του Προδρόμου έχουμε περισσότερα παιδιά, δηλαδή σε ποσοστό ...ίσως και να υπερτερούν τα παιδιά που είναι απ'την ξένη χώρα σε σχέση με τα παιδιά που είναι από την Ελλάδα... σε ένα τμήμα που έχω ...έχουμε ως πούμε 4 Αλβανάκια, και 2 από την Ελλάδα...»

ΕΡ. Ερωτήσεις 1<sup>ης</sup> ενότητας, τελείωσαν οι ερωτήσεις του προφίλ. Αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, πώς την αντιλαμβάνεστε ως έννοια στην ξενόγλωσση τάξη σας;

ΑΠ. « Θεωρώ ότι τα παιδιά δε μαθαίνουν όλα με τον ίδιο τρόπο, πάνω σε αυτό στηριζόμενοι πρέπει και εμείς να βρούμε έναν τρόπο να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να μάθουνε ίσως με κάποια διαφορετική προσέγγιση... άλλο παιδάκι παράδειγμα, πως το καταλαβαίνω εγώ μαθαίνει από το listening περισσότερο, όταν ακούει αφομοιώνει, μαθαίνει έτσι... κάποια παιδάκια είναι οπτικοί τύποι, οπότε θέλει να' μαστε στον πίνακα, έχω μαθητές που τους βοηθάει να ζωγραφίζουν παράδειγμα στις μικρές τάξεις, τη λέξη για παράδειγμα tree και βοηθάει όταν ζωγραφίζουν ένα δέντρο, παρά να γράψουν τη μετάφραση tree = δέντρο και έχω και μαθητές που ίσως τους βοηθάει το να το διαβάζουν αργά αργά, θεωρώ ότι εκεί αντιλαμβάνομαι μια



διαφοροποιημένη παιδαγωγική, συν βέβαια ότι και για ότι μιλάμε για διαφορετικό background παιδιών, ή μέχρι τώρα κουβαλάνε οι ίδιοι δικές τους γνώσεις, έχουμε παιδιά που πηγαίνουν φροντιστήριο, άρα υπάρχει κάποια τριβή με τη γλώσσα την Αγγλική, άλλα παιδιά που πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με την Αγγλική γλώσσα στο δημόσιο σχολείο, οπότε και αυτά πρέπει να τα λάβουμε υπόψιν μας, και διαφορετικά να αντιμετωπίσουμε τους μαθητές αυτούς, οπότε θα πρέπει να προσέξουμε, τουλάχιστον εγώ προσέχω όχι αν πάνε ή όχι φροντιστήριο, εκείνο που με ενδιαφέρει είναι οι γνώσεις που φέρνουν μαζί τους, υπάρχουν μαθητές που πολύ γρήγορα εγκλιματίζονται και είναι και άλλοι που τους έρχονται πολύ πολύ δύσκολα, στην ουσία δηλαδή μιλάμε για διάθεση του εκπ/κού να ελιχθεί και να προσαρμοστεί, και λαμβάνοντας υπόψιν του τα δεδομένα για τον κάθε μαθητή ότι είναι διαφορετικά, ότι θα πρέπει σε κάθε μάθημα βέβαια όχι αλλά σαν γενικό πλάνο θα πρέπει να βρει εναλλακτικές, εναλλακτικούς τρόπους για να διδάσκει, διαφορετικούς τρόπους...»

ΕΡ. Δεύτερη ερώτηση : Ποιους τομείς- πεδία της ξενόγλωσσας μαθησιακής διαδικασίας θεωρείτε ότι αφορά άμεσα η Διαφοροποιημένη Προσέγγιση;

ΑΠ. « Σίγουρα τη γλώσσα σαν μάθημα, το αντικείμενο δηλαδή, την Αγγλική γλώσσα στην συγκεκριμένη περίπτωση, άρα ό,τι έχει να κάνει με το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου... ένα άλλο είναι ο τρόπος που θα προσεγγίσουμε τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, άρα μπορούμε να μιλάμε για διαδικασία, ο τρόπος που ο μαθητής αφομοιώνει τη γνώση και τελικά τις ασκήσεις ου θα πρέπει ίσως να βάλουμε θα πρέπει και αυτές να είναι διαφοροποιημένες... επίσης θα πρέπει να δούμε και σε τι περιβάλλον βρισκόμαστε σε κάθε σχολείο, τι κουβαλάει ο κάθε μαθητής, ποιες είναι οι γνώσεις του από πριν ...»

ΕΡ. Περνάμε στην επόμενη ενότητα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του όλου εγχειρήματος, με βάση τα προαναφερθέντα, κρίνετε την όλη διαδικασία ως αποτελεσματική; Αν ναι, βάσει ποιων στοιχείων;

ΑΠ. « Θεωρώ ότι αν γίνει σωστά και με επιμονή και με διάθεση πολλή και από τον εκπ/κό και οι μαθητές αντιλαμβάνονται και θέλουν και οι ίδιοι να συμμετέχουν περισσότερο, έχουν μεγαλύτερη όρεξη, κίνητρο και ενδιαφέρον, οπότε έτσι έχουμε και καλύτερα αποτελέσματα... δηλαδή όταν προσπαθούμε παράδειγμα να μιλήσουμε τώρα μου' ρχεται στο μυαλό για ζωάκια, για pets, όταν το φέρουμε αυτό στη δική τους τη ζωή στην πραγματικότητα και κάνουμε προσωπικές ερωτήσεις που να τους αφορούν, που να το νιώθουν ότι αυτό που μαθαίνουν δεν είναι κάτι ξένο για μένα, αλλά έχει σχέση με αυτό που ζω, ναι ότι έχω ζωάκια στον κήπο μου, ότι θα μιλήσω για αυτά, παίρνουν χαρά, έχουν κίνητρο τα παιδιά και ξεμπλέκονται, υπάρχει μια ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, το νιώθουν σαν κάτι δικό τους και εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, άρα τη θεωρούμε άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σχολική επίδοση και βελτίωση του μαθητή, συνεπώς κρίνεται αποτελεσματικότερη ως τεχνική...»

ΕΡ. Εφόσον μπορέσαμε να ανιχνεύσουμε κάποια αποτελεσματικότητα της μεθόδου, πώς τη συνδέουμε με την καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης;

ΑΠ. Μιλάμε τώρα για οκ... η συγκεκριμένη τεχνική- η Διαφοροποιημένη Προσέγγιση μπορεί να συνδεθεί πολύ άμεσα με τη καινοτομία, καθώς βλέπουμε ότι αλλάζουν τα πράγματα, δηλαδή τροποποιούμε εμείς τα μέσα, που είναι κατά βάση ψηφιακά, τεχνολογικά, που τα έχουμε στη διάθεσή μας και τα αξιοποιούμε διαφοροποιημένα... τις τεχνικές μας για να προσαρμοστούμε στις ανάγκες που έχουν οι μαθητές μας και όλο αυτό μας δίνει μια αλληλεπίδραση και μια ομαδοσυνεργατικότητα ανάμεσα και στους μαθητές μας... θεωρώ όμως ότι είναι και μια έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης, δηλαδή θέλω να πω ότι οι μαθητές νιώθουν ότι

είναι ισάξιοι ο ένας απέναντι στον άλλον, ότι κανένας δεν αδικείται, ότι τους φερόμαστε σαν ίσα μέλη, που προσαρμόζουμε τις τεχνικές μας, για να μπορέσουμε να τους διδάξουμε και να νιώθουν και οι ίδιοι τους ότι μπορούν να μάθουν όλοι, ανεξάρτητα αν κάποιος έχει διαφορετικό ρυθμό ή όχι από κάποιον συμμαθητή του και έτσι νομίζω ότι έχουμε και το περιβάλλον του σχολείου και της τάξης αλλάζει πια, δε στηρίζεται ο δάσκαλος στον έναν καλό μαθητή που θα του κάνει το μάθημα και θα τελειώσει, αλλά έχει πολλές φωνούλες, έχει πολλούς μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, με διαφορετικές προσεγγίσεις, που και ο ίδιος θέλει να τους βοηθήσει και έτσι υπάρχει μια πολυφωνία στην τάξη, η οποία μόνο θετική μπορεί να χαρακτηριστεί... ο καθένας εκφράζεται στο ξενόγλωσσο μάθημα ως αυθύπαρκτη οντότητα όπως του επιτρέπουν οι κεκτημένες γνώσεις του και το υπόβαθρό του...»

ΕΡ. Επόμενη θεματική ενότητα, πολυπολιτισμικότητα. 1<sup>η</sup> ερώτηση της ενότητας αυτής. Θεωρείτε ότι η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική σχετίζεται θετικά με πολυπολιτισμικά μαθητικά περιβάλλοντα;

ΑΠ. « Σίγουρα εντοπίζουμε θετικό συσχετισμό, γιατί παλαιότερα οι μαθητές νιώθανε λίγο ...μιλάω πάντα για παιδιά που ερχότανε από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σκέφτομαι τα δίγλωσσα...»

ΕΡ. Ποια είναι λοιπόν αυτά τα οφέλη που εντοπίζετε από τη θετική επίδραση της Διαφ. Προσέγγισης μέσα στην ετερογενή τάξη του δημοτικού σχολείου;

ΑΠ. «...νιώθω όμως ότι παλαιότερα τα παιδιά νιώθανε αυτήν την απομόνωση, έρχομαι σε ένα σχολείο που δεν ξέρω καν την πρώτη γλώσσα της χώρας την Ελληνική πόσο μάλλον εγώ τώρα που πρέπει να μάθω και Αγγλικά... όταν λοιπόν μπαίνω στη διαδικασία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, νιώθουν ότι δεν υπερτερούνε οι Έλληνες, οι αυτόχθονες σε σχέση με αυτούς, ούτε και αυτά νιώθουν ότι είναι σε μειονεκτική θέση. Τα αντιμετωπίζουμε όλα το ίδιο, άρα δεν υπάρχει προκατάληψη απέναντί τους, ούτε όσον αφορά στον εκπ/κό, ούτε όσον αφορά στους συμμαθητές τους, υπάρχει λοιπόν μια παιδαγωγική ισότητα, τα παιδιά είναι ίσα απέναντι στο μαθησιακό αντικείμενο, μια δημοκρατική κουλτούρα αναπτύσσεται και θεωρώ επίσης ότι είναι προς όφελος όλων των παιδιών, όχι μόνο εκείνων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, αλλά να λαμβάνουμε υπόψη μας και τις κουλτούρες τις δικές τους, πιθανότατα και τις λέξεις που κουβαλάνε μαζί τους, εμένα πολλές φορές οι μαθητές μου από την Αλβανία μου λένε... Κυρία, τα γράμματα τα Αγγλικά μοιάζουν πάρα πολύ με τα γράμματα τα Αλβανικά... ή το γράφουμε το ίδιο αλλά το διαβάζουμε αλλιώς, όλα αυτά είναι προς όφελος και των μαθητών...»

ΕΡ. Παρατηρείτε μόνο θετική σχέση ή διαπιστώνετε ότι οι 2 έννοιες σχετίζονται και αρνητικά μεταξύ τους;

ΑΠ. « Σίγουρα σε κάθε θέμα υπάρχει η θετική και η αρνητική του πλευρά, οπότε και σε αυτή την περίπτωση θα μιλήσουμε για θετική και για αρνητική επίδραση, θεωρώ...»

ΕΡ. Εφόσον λοιπόν διαβλέπετε και την ύπαρξη αρνητικής σχέσης, ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι προκλήσεις /εμπόδια που αντιμετωπίζετε στην προσπάθειά σας να εφαρμόσετε διαφοροποιημένες τεχνικές σε ετερογενείς τάξεις;

ΑΠ. «...είναι πολλοί εκείνοι που ίσως τη Διαφοροποιημένη την έχουν λίγο παρεξηγημένη την έννοια θα έλεγα... σίγουρα όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είμαστε κατάλληλα επιμορφωμένοι και δεν γνωρίζουμε τι ακριβώς σημαίνει Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, θα βάλω και τον εαυτό μου μέσα, δηλαδή οι

σπουδές που κάνουμε δε μας επιτρέπουν να έχουμε τόσο πολλές γνώσεις πάνω στη συγκεκριμένη προσέγγιση... ε... ένα άλλο ας πούμε σαν αρνητικό θα έλεγα ότι ο εκπ/κός μόνος του πρέπει να καθίσει να επιμορφωθεί, να ψάξει, να πάρει μέρος σε σεμινάρια, σε ημερίδες, να διαβάσει μόνος του για να μάθει για τη μέθοδο, δεν είναι κάτι που το έχει διδαχθεί, είναι ίσως κάτι πιο καινούριο, οπότε υπάρχει ένας φόβος και μια ανασφάλεια ότι το κάνω σωστά;;; αυτό που κάνω στην τάξη μου είναι όντως αυτό που σχετίζεται με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική;;; ή δεν υπάρχει;;; και μαζί με αυτό θα βάλω και ότι πολλοί από εμάς δεν έχουμε τη διάθεση, ή έχουμε τη διάθεση αλλά δεν έχουμε το χρόνο να ασχοληθούμε με κάτι καινούριο και διαφορετικό, οπότε υπάρχει και μία απροθυμία θα έλεγα σε αρκετούς από εμάς, μιλάω σε α' πληθυντικό γιατί και οι αντοχές πολλές φορές δεν είναι πάντα οι ίδιες, και όσο μεγαλώνουμε εμείς οι εκπ/κοί πρέπει να προσαρμοζόμαστε, ναι, βέβαια, αλλά έρχεται και η κούραση των χρόνων μια λες οκ, έχω μάθει αυτά που έχω μάθει, θα προσαρμοστώ και θα πορευτώ με αυτά. Και υπάρχει βέβαια και να σκεφτούμε και την πλευρά των γονιών που πολλές φορές έχουν μάθει σε ένα συγκεκριμένο στυλ μάθησης, δηλαδή βιβλίο, ανάγνωση, ορθογραφία, και τώρα αυτή η κυρία που ήρθε τι κάνει, γιατί αλλάζει το μάθημα;;; έχουμε χάσει το ρυθμό μας... υπάρχουν λοιπόν και οι αντιρρήσεις των γονιών, πολλές φορές έχω ακούσει όταν επιχειρώ κάτι διαφορετικό τελείως και μαθητές ακόμα, δεν αντιλαμβάνονται ότι και αυτό που τους κάνεις, το νέο, το καινούριο είναι μάθημα... κυρία εμείς μάθημα δε θα κάνουμε σήμερα;;; θέλω να πω ότι το καινούριο, επειδή έχουν μάθει και οι μαθητές και οι γονείς σε ένα συγκεκριμένο τρόπο μάθησης της Αγγλικής, είναι και αυτοί λίγο φοβισμένοι ίσως να το έλεγα, οπότε και αυτοί λίγο φέρνουν αντίρρηση στο νέο, όπως σε κάθε νέο ίσως... τώρα σε σχολεία πολυπληθή με 25 και 26 μαθητές τα πράγματα ως προς την εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών και με μετανάστες μέσα, παρουσιάζουν ιδιαίτερο βαθμό δυσκολίας, και οι ρόλοι μας δεν είναι σαν των δασκάλων, που παίρνουν 10-12 ώρες δεν ξέρω, οπότε δεν μπορούμε πολύ εύκολα να κάνουμε ανίχνευση των ιδιαιτεροτήτων και των μαθησιακών αναγκών του κάθε μαθητή, οπότε εκεί τα πράγματα δεν είναι τόσο εύκολα, θα πας λίγο με το μέσο όρο, για να διδάξεις το μάθημα, γιατί θα σου φύγει πάρα πολύ ο χρόνος και δεν ξέρω μετά κατά πόσο θα είμαστε και εντός πλαισίου ύλης και εντός χρόνου. Δηλαδή υπάρχει, αυτό είναι για μένα ένα εμπόδιο... ναι... η μεγάλη τάξη και οι λίγες ώρες που κάνω, θεωρώ ότι θα μπορούσα να κάνω και περισσότερες μάθημα για να έχω αυτές τις επιλογές και αυτά τα θετικά θα πω εγώ στοιχεία, δηλαδή να μπορέσουμε να δουλέψουμε καλύτερα τους μαθητές μας... ακόμα... τα σχολικά μας εγχειρίδια με τα παραρτήματά τους δε βλέπω να συμβάλλουν όλα στην επιτυχή εφαρμογή διαφοροποιημένων τεχνικών μέσα σε τάξη με αλλοεθνείς, ...εεε... της γ' τάξης το εγχειρίδιο είναι κάτι πάρα πολύ σωστό σε αυτό το κομμάτι, και τα ψηφιακά βιβλία βοηθούν πάρα πολύ σε όλες τις τάξεις, εγώ για να είμαι ειλικρινής χρησιμοποιώ τα ψηφιακά βιβλία αρκετά, γιατί εμπλέκουν μέσα και άλλες δραστηριότητες, θα βλέπουν και το βίντεο για το μαθητή που είναι οπτικός τύπος παράδειγμα, τώρα στις επόμενες τάξεις θα μπορούσε να ήταν και λίγο καλύτερα, παράδειγμα κάπου προτείνει σκέφτομαι κάποιο project που προτείνει στο lesson 3 των μαθημάτων, όπου ναι μεν εφαρμόζεται αλλά κάπου είναι λίγο δυσνόητο, θα πρέπει να παρέχεται η κατάλληλη εξήγηση από τον εκπ/κό, με πολλές οδηγίες, καθ' αυτό το βιβλίο δε με βοηθάει, μου δίνει την ιδέα, αλλά πρέπει εγώ να πατήσω στην ιδέα και να το διαμορφώσω διαφοροποιημένα για τους μαθητές μου και δη τους αλλοεθνείς... για να μπορέσω να το κάνω...»

ΕΡ. Επόμενη θεματική ενότητα. Το καθ' αυτό αντικείμενο της εργασίας της διπλωματικής: οι πρακτικές... πρώτο ερώτημα : Εσείς, ως εκπ/κός Αγγλικής Α/θμιας,

ποια βήματα ακολουθείτε στο σχεδιασμό του μαθήματός σας, μέσα στα πλαίσια της διαφοροποιημένης προσέγγισης που εφαρμόζετε;;

ΑΠ. « Προσπαθώ... βεβαίως εννοείται ότι πάω σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών και ακολουθώ και τα βιβλία, δεν τα αφήνω στην άκρη, προσπαθώ να εμπλέξω μέσα και άλλες δραστηριότητες, κάποια από αυτές που αγαπώ πολύ και αγαπούν και οι μαθητές πολύ είναι τα project, είμαστε μέσα στην τάξη, κάνουμε poster, αφισούλες, ...»

ΕΡ. Μάλιστα, άρα περνάμε στην επόμενη ερώτηση. Ποιες μεθόδους ...Ποιες μεθόδους προτιμάτε στα πλαίσια της διαφοροποίησης του μαθήματός σας στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη;

ΑΠ. Χρησιμοποιώ διάφορες μεθόδους πέρα από τα σχολικά εγχειρίδια, όπως για παράδειγμα την ομαδοσυνεργατική, κάνουμε αφισούλες και posters σε κάθε θεματική που υπάρχει στο βιβλίο μας, κάποιος για παράδειγμα είναι καλός στο ζωγραφίζει κάτι, άλλος στο να γίνει γραμματέας, να σημειώσει, άλλος είναι καλός στο τέλος να κάνει την αφήγηση, το story-telling, πολλές φορές θα αναθέσω εγώ ρόλους και άλλες φορές θα πάρουν από μόνα τους τα παιδιά πρωτοβουλία, θα ζωγραφίσουν, κάποιος άλλος λέει εγώ θα αναλάβω την παρουσίαση στο τέλος, και φυσικά υπάρχει πολλή αξιολόγηση μεταξύ τους, τα projects νομίζω βοηθάνε και σε αυτό...να μην αξιολογούμε μόνο εμείς, γιατί στο τέλος παρουσιάζουμε ό,τι έχουμε κάνει στην ολομέλεια της τάξης και βλέπουνε πάντα με θετικό μάτι και θετική στάση και μαθαίνει ο ένας από τον άλλον...»

ΕΡ. Ποιες επιπλέον τεχνικές αξιολόγησης εφαρμόζετε στην τάξη σας;

ΑΠ. « Τα Games χρησιμοποιώ και γενικά τα ψηφιακά εργαλεία, μπορεί να μοιάζει με ορθογραφία, αλλά είναι δοσμένα με τέτοιο τρόπο που τα παιδιά διασκεδάζουν, κάνουμε πολλά games, ας πούμε είναι το gamification της εποχής μας, στο wordwall, στα learningapps., που οι μαθητές το βλέπουν πολύ ευχάριστα, μπορεί να είναι ταιριάξει η λέξη με την ορολογία, μπορεί να είναι multiplechoice, comprehensionquestions, που αν τους το έλεγα εγώ στην τάξη, ή το έβλεπαν σε μια απλή φωτοτυπία, δεν θα τους κέντριζε το ενδιαφέρον, τώρα όμως με τα ψηφιακά εργαλεία, το κίνητρο είναι πολύ μεγαλύτερο...έχω να πω ότι αυτό που τους ενθουσιάζει είναι ότι έχουν ομαδικά παιχνίδια, που χωρίζονται σε 2 ομαδούλες και μπαίνει και λίγο ο ανταγωνισμός στη μέση, εκεί το κίνητρο μεγαλώνει με τα παιδιά...τώρα, στις πιο μικρές τάξεις, αναφορικά με αξιολογικές διαδικασίες, ακολουθούμε 2 τρόπους, ή το κάνουμε με αυτό-αξιολόγηση, ή αλλάζουμε βιβλία, χωρίς να ξέρει ο κάθε μαθητής φυσικά ποιανού είναι το κάθε βιβλίο, οπότε εφαρμόζεται κάποιου είδους έτερο – αξιολόγηση (peerassessment), από το μαθητή και όχι από το δάσκαλο, αυτό νομίζω τους αρέσει ακόμα περισσότερο...ααα, εγώ μπήκα στη διαδικασία να διορθώσω κάποιον άλλον, ααα, εγώ τα είχα όλα σωστά, μου έβαλε ο συμμαθητής μου σε όλα check, και η αυτό-αξιολόγηση σαφώς, το ότι μπαίνουν οι ίδιοι στη διαδικασία να ελέγχουν τον εαυτό τους και σιγά σιγά μεγαλώνουν και όλο αυτό είναι πολύ σημαντικό, να μπορούν να σημειώσουν τα λαθάκια τους και να βρουν τι πήγε στραβά, και να δούνε πώς θα το διορθώσουν...στις μικρές τάξεις χρησιμοποιώ portfolios, γιατί τους βοηθάει και στην οργάνωση θεωρώ, έχουμε έναν φάκελο που βάζουμε μέσα τις εργασίες μας, είναι και για αυτά καλό και στις επόμενες τάξεις βάζουμε μέσα τις εργασίες, με τις οποίες αρχικά μπορούμε να διακοσμήσουμε για λίγο την τάξη και έπειτα να πάνε στον ατομικό τους φάκελο, και επίσης βοηθάει όταν έχουν να κάνουν κάποια επανάληψη, να γυρίσουν στο φάκελό τους, με κάποια καθοδήγηση βέβαια, μόνοι τους δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν να το καταφέρουν, ...ψάξε στο portfolio να βρεις την αντίστοιχη

άσκηση, ανατρέξτε στο αντίστοιχο project, και θα δείτε τι λεξιλόγιο χρησιμοποιήσαμε, τι γραμματική είχαμε μάθει και βοηθάει και αυτό...»

ΕΡ. Ενότητα τελευταία, αισίως...προτάσεις: Πρώτη ερώτηση της τελευταίας ενότητας : Τι δράσεις θα προτείνετε ως εκπ/κός Αγγλικής για τη διευκόλυνση του έργου σας στο πολιτισμικά ετερογενές μαθητικό περιβάλλον του δικού σας σχολείου, συγκεκριμένα;

ΑΠ. « Μάλιστα. Καλά σίγουρα, αυτό που ανέφερα πρωτύτερα, ότι πρέπει να επιμορφωθούμε, γιατί ο καθένας μας λίγο πολύ το ψάχνει μόνος του όλο αυτό...και βασιζόμαστε στη διάθεση του κάθε εκπ/κού, άρα σίγουρα επιμορφωτικά προγράμματα...να επιμορφωθώ στη συγκεκριμένη μέθοδο και να έχω και παραδείγματα τι πρέπει ακριβώς να κάνω και πώς να το κάνω...κάτι άλλο νομίζω ότι θα βοηθούσε είναι να γίνει ένα ξεκαθάρισμα στα βιβλία, γιατί έχουνε πάρα πολύ υλικό και εμείς καλούμαστε να επιλέξουμε κάποιες ενότητες και κάποιες άλλες να τις αφήσουμε, είναι λίγο μπουκωμένα σε κάποια σημεία, το λεξιλόγιο θεωρώ ειδικά των εγχειριδίων της ε' και της στ' είναι λίγο παραπάνω από το επίπεδο των δικών μου τουλάχιστον μαθητών, ότι και εκεί θέλει προσαρμογή, δεν υπάρχει ευελιξία, ένα μάθημα θα πρέπει να το σπάσουμε σε τρία κομμάτια για να ανταποκριθούν οι μαθητές, άρα καλύτερη διαχείριση των σχολικών εγχειριδίων κυρίως θα έλεγα, σίγουρα η ύλη θα μπορούσε να ήταν λιγότερη, ποτέ δεν έχω καταφέρει να φτάσω στο δέκα κεφάλαιο, να βγάλω την ύλη και από εκεί και πέρα νομίζω ότι δεν υπάρχει λίγο αλληλουχία στα βιβλία, δηλαδή ύλη που επαναλαμβάνεται άσκοπα κατά τη γνώμη μου, χάνοντας ουσιαστικά χρόνο για να περάσουν οι μαθητές σε κάτι επόμενο...ίσως θα έπρεπε να ήταν λίγο διαφορετικό, ίσως να πρέπει να υπάρχει ένας επανασχεδιασμός των βιβλίων...τόρα, για να είμαι ειλικρινής, επειδή κάνω και projectπέρα από το μάθημα, παίρνοντας μία θεματική κάθε φορά για ένα τμήμα σε μια ενότητα, θα ήθελα πάρα, πάρα πάρα πολύ να έχω ευέλικτη ζώνη, την οποία θα αξιοποιούσα και με projectβασισμένα στην αγγλική γλώσσα, δηλαδή να πάρω μια θεματική και να την αναλύσω χρησιμοποιώντας την αγγλική ως μέσο, με διαθεματικό τρόπο, να μπορώ να το κάνω αυτό και φυσικά καλούμαστε να πηγαίνουμε σε δυο και σε τρία κτίρια, εκεί υπάρχει η κούραση, υπάρχει και η δυσκολία ότι το ωράριό μας, η φύση του είναι τέτοια που δεν έχουμε το σθένος να παρέχουμε όλα τα καινοτόμα μαθησιακά εργαλεία μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη μας, άρα ίσως θα ήθελα περισσότερες ώρες στο ίδιο σχολείο, στο ίδιο σχολικό κτίριο...να πρέπει να αλλάζουμε δυο και τρία σχολεία, να τρέχουμε στο διάλειμμα να προλάβουμε, οπότε μετά μπαίνοντας σε μια τάξη κουρασμένοι, δεν είναι τόσο εύκολο να μπορούμε να προσφέρουμε κάτι ωραίο που να έχουμε σχεδιάσει από πριν...»

ΕΡ. Τυχόν επιμορφωτικές δράσεις, ως ανάληψη πρωτοβουλιών της πολιτείας, θα βοηθούσαν στο έργο μας. Αν ναι, ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας αυτοί οι φορείς επιμόρφωσης;;

ΑΠ. « Σίγουρα τα πανεπιστήμια, δηλαδή να αναλάβει κάποιο πανεπιστήμιο, είτε θα είναι το Αριστοτέλειο, είτε θα είναι το ΕΚΠΑ, δεν ξέρω ποιος φορέας από αυτούς, να πάρει το προσωπικό που χρειάζεται που είναι οι ίδιοι οι καθηγητές στα πανεπιστήμιά τους, που είναι πολύ σχετικοί και έχουν γνώση στο αντικείμενο και να οργανώσουν ανάλογα σεμινάρια...γιατί εμείς δεν ξέρουμε πολλές φορές αν ψάχνουμε και το σωστό. Νομίζω τα πανεπιστήμια της χώρας μας που είναι πάρα πολύ αξιόλογα, θα μπορούσαν να αναλάβουν την πρωτοβουλία...φυσικά εννοείται το Υπουργείο Παιδείας θα αναλάβει αυτό το κομμάτι, αλλά θεωρώ ότι θα έπρεπε να έχει σαν βοηθό και αρωγό τα πανεπιστήμιά μας. Επιπλέον, οι σύμβουλοι Αγγλικής και οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου θα μπορούσαν να συμβάλλουν καθοριστικά στο επιμορφωτικό κομμάτι, αν δεν τους είχαμε σε δύο και τρεις νομούς, δηλαδή είναι πολύ δύσκολο να

συντονίσουνε εκπ/κούς σε τόσα διαφορετικά σχολεία, προσπαθούν, εγώ δεν έχω κανένα παράπονο, και σεμινάρια μας κάνουν, και πολύ καλούς ομιλητές έχουν στα σεμινάρια που μας κάνουν...»

ΕΡ. Με ποιον τρόπο θα σας παρείχαν στήριξη;

ΑΠ. «θα ήθελα περισσότερα βιωματικά θα έλεγα εγώ, δηλαδή να αφήσουν για λίγο τη θεωρία και να πάνε στην πράξη... τι ακριβώς κάνω στην τάξη, κάνω αυτό για αυτό το λόγο, να υπάρχει το θεωρητικό υπόβαθρο, ναι, αλλά να μου δώσει ακριβώς παράδειγμα, θα διδάξω αυτή την ενότητα με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τη Διαφοροποιημένη Προσέγγιση... τέτοιες πρωτοβουλίες που θα ληφθούν από τους Συμβούλους τους, γίνονται τέτοια πράγματα, απλά και αυτοί έχουν πολλά πράγματα να κάνουν.

Ο τρόπος σίγουρα, όσον αφορά τη βιωματική φύση των σεμιναρίων είναι από τα πρώτα ...επίσης θα βοηθούσε να έρθουν να καταθέσουν τις εμπειρίες τους συνάδελφοι της Αγγλικής, αλήθεια είναι αυτό, πολλές φορές βέβαια φοβόμαστε να εκτεθούμε μπροστά σε άλλους... αλλά μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον, πως λέμε ότι οι μαθητές μας μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, έτσι και σε αυτή την περίπτωση εμείς θα είμαστε οι μαθητές που ο ένας θα μάθει από τον άλλον... ναι σίγουρα, βέβαια... καλές πρακτικές συναδέλφων που έχουν αξιοποιηθεί και έχουν φέρει αποτελέσματα σίγουρα θα μας βοηθούσαν...»

ΕΡ. Αγαπητή κυρία ερωτώμενη, έχει έρθει το τέλος της συνέντευξης. Ευχαριστώ θερμά για την τιμή που μου κάνατε να μου καταθέσετε τις εμπειρίες και τις απόψεις σας επί του θέματος.

ΑΠ. Εγώ ευχαριστώ για την πρόσκληση. Ελπίζω να βοήθησα στο έργο σας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. ΑΤΟΜΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 1	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΗΜΑΘΙΑ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	20
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΙΚΡΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΑΝΜΑΑΝ ΕΠΕΥΜΑΕΠ ΕΥΕΝΜΟΔΙ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΕΔΙΑΑΞ
<b>Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΨΥΣΥΕΞΜΑ ΚΟΙΝΑΝΜΑ ΕΚΣΥΜΣΥΜ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΑΞΚΑΙΨΕΡ ΑΠΔΙΣΧΠΕ
<b>Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ

πολυπολιτισμικότητας	
6. Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΔΙΠΟΧΑΜΑ ΣΥΔΙΛΗΑΠ ΑΝΚΡΣΚΜΑ ΠΟΕΝΜΑΤΑ
7. Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΥΠΠΕΕΥΞΜ ΧΡΔΙΠΡΔΜ ΑΡΣΥΕΚΔΠ ΕΛΕΠΠΔΞΔ ΑΠΣΤΔΞΠΡ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΟΜΔΡΕΜΜΑ ΑΝΣΧΣΥΕΡ ΧΡΜΗΓΛΑΜΑ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΑΤΦΑΕΡΜΑ ΜΕΑΝΤΑΠ ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΤΕΕΤΑΞΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΚΟΙΚΩΞΕΠΜ ΔΗΨΗΙΣΤ ΔΙΑΠΑΙΛΕ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΣΥΣΧΕΥΠΡ ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΑΞΤΕΣΧΕΞ ΠΡΣΧΔΙΜΕ ΑΛΠΑΑΝΤ ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΕΚΓΟΕΞΠΡ



12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΕΠΙΔΙΔΡΣΕ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13β. Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΣΥΕΚΕΡ ΙΝΕΚΠΠΟ ΣΕΗΛΚΟΕΣ  ΠΡΕΦΔΙΘΕ ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΚΑΙΔΙΑΔΥ ΒΙΩΜΧΑΕΠ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 2</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΗΜΑΘΙΑ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	11
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΙΚΡΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΕΝΜΟΔΙ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της	ΠΕΔΙΑΑΞ

Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	
<b>Β. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΨΥΣΥΕΞΜΑ ΚΟΙΝΑΝΜΑ ΕΚΣΥΜΣΥΜ
4. Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΑΞΚΑΙΨΕΡ
<b>Γ. ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ
6. Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΚΑΨΥΣΥΑΝ ΑΝΡΑΠΡΠΤ ΒΕΜΑΕΠ ΑΝΚΡΣΚΜΑ ΔΗΚΛΔΗΠΤ ΣΥΔΙΛΗΑΠ ΠΟΕΝΜΑΤΑ
7. Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΧΡΔΠΡΔΜ ΑΠΣΤΔΞΠΡ ΕΛΥΛΕΞΣΧ ΕΛΕΠΠΔΞΔ ΥΠΠΕΕΥΞΜ
<b>Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ</b>	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΟΜΔΡΕΜΜΑ ΕΠΠΡΞΕΓΛ ΧΡΜΗΓΛΜΑ ΠΑΙΧΑΝΡΟ

	ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΑΤΦΑΕΡΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΚΟΙΚΩΕΠΜ ΔΗΨΗΙΣΤ ΔΙΑΠΑΙΛΕ ΑΝΔΙΠΑΜΑ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΕΚΓΟΕΞΠΡ ΑΞΤΕΣΧΕΞ ΠΡΣΧΔΙΜΕ ΑΛΠΑΑΝΤ ΠΡΕΞΑΙΑΓ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΔΙΕΚΞΕΓΛ ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΕΠΙΔΙΔΡΣΧΕΓ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13 <sup>β</sup> . Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΣΥΕΚΕΡ ΣΥΞΓΕΜΔΠ ΙΝΕΚΠΠΟΛ ΣΕΗΛΚΟΕΣ  ΠΡΕΦΔΙΘΕ ΚΑΙΔΙΑΔΥ ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΒΙΩΜΧΑΕΠ

### ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 3

ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΗΜΑΘΙΑ

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	10
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΙΚΡΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΑΝΜΑΑΝ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΕΔΙΑΞΜΠ
<b>Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΨΥΣΥΕΞΜΑ ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΚΟΙΝΑΝΜΑ ΕΚΣΥΜΣΥΜ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΑΠΔΙΣΧΠΕ ΚΑΙΝΟΜΜΕ
<b>Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ
6.Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΑΝΡΑΠΡΙΠΤ ΔΗΚΛΔΗΠΤ ΠΑΠΟΜΑΕΥ ΑΝΚΡΕΚΜΑ ΑΝΔΕΕΠΣΥ ΔΙΠΟΧΑΜΑ ΣΥΔΙΛΗΑΠ ΠΟΕΝΜΑΤΑ
7.Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη	ΕΛΕΠΠΔΞΔ ΑΝΓΟΑΛΔΠ

παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΠΑΕΝΔΙΠΡ ΥΠΠΕΕΥΕΜ ΕΛΥΛΕΞΣΧ ΑΠΣΤΔΕΠΡ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΟΜΔΡΕΜΑΛ ΠΑΙΧΑΝΡΟ ΑΝΣΧΣΥΕΡ ΧΡΜΗΓΛΑΜΑ ΕΦΑΛΛΜΕ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΑΤΦΑΕΡΜΑ ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΤΕΕΤΑΞΜΑ ΜΕΑΝΤΑΠ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΔΙΑΠΑΙΛΕ ΑΝΔΙΠΛΑΜΑ ΚΟΙΚΩΕΠΜ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΕΚΓΟΕΞΠΡ ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΑΞΤΕΣΧΕΞ ΠΡΣΧΔΙΜΕ ΑΛΠΑΑΝΤ ΠΡΕΞΑΙΑΓ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΕΠΔΙΔΡΣΕ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης	ΣΥΕΚΕΡ

13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης	ΕΜΣΥΕΓΔΠ ΙΝΕΚΠΠΟ ΦΟΠΑΝΙΔΡ
13β. Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΚΑΙΔΙΑΔΥ ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΠΡΕΦΔΙΘΕ ΒΙΩΝΧΑΕΠ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 4</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΗΜΑΘΙΑ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	13
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΙΚΡΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΕΥΕΝΜΟΔΙ ΔΙΚΑΔΙΠΕ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΕΡΑΞ
<b>Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΕΚΣΥΜΣΥΜ ΒΕΑΝΔΕΜΑ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΚΑΙΝΟΜΜΕ ΑΠΔΙΣΧΙΠΕ ΕΚΥΠΑΠΙΜΑ ΑΞΚΑΙΨΕΡ

	ΕΠΠΡΞΕΜΑ ΔΗΠΟΚΛΣΧ
Γ. ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ
6. Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΚΑΨΥΣΥΑΝ ΑΝΚΡΣΚΜΑ ΣΥΔΙΛΗΑΠ ΒΕΜΑΕΠ ΠΟΕΝΜΑΤΑ
7. Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΧΡΔΠΠΡΔΜ ΑΡΣΥΕΚΔΠ ΕΛΕΠΠΔΞΔ ΑΠΣΤΔΞΠΡ ΕΛΥΛΕΞΣΧ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΧΡΜΗΓΛΜΑ ΔΡΜΕΕΚΑΓ ΠΑΙΧΑΝΡΟ ΠΑΑΜΑΝΑΤ ΕΠΠΡΞΕΓΛ ΟΜΔΡΕΜΑΛ ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΑΤΦΑΕΡΜΑ ΑΝΕΠΔΥΠΕ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΚΟΙΚΩΕΠΜ ΔΙΑΠΑΙΛΕ ΠΑΑΥΠΟΣΤ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ	

ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΣΥΔΡΠΟΠΕ ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΑΕΤΕΣΧΕΞ ΠΡΣΧΔΙΜΕ ΑΛΠΑΑΝΤ ΠΡΕΞΑΙΑΓ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΕΠΔΙΔΡΣΕ ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΑΥΔΙΧΡΞΜ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13β. Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΣΥΕΚΕΡ ΙΝΕΚΠΠΟ ΣΥΞΓΕΜΔΠ  ΒΙΩΝΧΑΕΠ ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΠΡΕΦΔΙΘΕ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 5</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΗΜΑΘΙΑ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΙΚΡΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ	



ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΣΥΜΑΜΑΔΙ ΕΥΑΝΜΑΑΝ ΕΠΕΥΜΑΕΠ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΕΔΙΠΡΑΞ
Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΕΚΣΥΜΣΥΜ ΨΥΣΥΕΞΕΜΑ ΒΕΛΣΧΕΠ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΚΑΙΝΟΜΜΕ ΕΚΥΟΑΠΜΑ ΔΗΠΟΚΛΣΤ ΑΠΔΙΣΧΠΕ ΑΞΚΑΙΨΕΡ
Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ
6.Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΑΝΡΑΠΡΠΤ ΠΟΕΝΜΑΤΑ ΔΗΚΛΔΗΠΤ ΠΑΠΟΜΑΕΥ ΔΠΟΧΑΜΑ ΣΥΔΙΛΗΑΠ
7.Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΕΠΠΡΞΕΓΛ

	ΜΑΠΡΟΣΔΙ ΧΡΜΗΓΛΜΑ ΟΜΔΡΕΜΜΑ ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΠΑΙΧΑΝΡΟ ΕΦΕΞΠΡΜΑ ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΜΕΑΝΤΑΠΙ ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΑΤΦΑΕΡΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΚΟΙΚΩΕΠΜ ΑΝΔΙΠΛΑΜΑ ΔΙΑΠΑΙΛΕ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΑΞΤΕΣΧΕΞ ΠΡΣΧΔΙΜΕ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΕΠΔΙΔΡΣΕ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΑΥΔΙΧΡΕΜ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13 <sup>β</sup> . Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΣΥΕΚΕΡ ΙΝΕΚΙΠΠΟ ΣΥΞΓΕΜΔΠ  ΠΑΑΝΕΠΔΙ ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΚΑΙΔΙΑΔΥ ΠΡΕΦΔΙΘΕ ΒΙΩΜΧΑΕΠ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 6</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΗΜΑΘΙΑ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	15
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΙΚΡΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΕΝΜΟΔΙ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΕΔΙΑΠΕ
<b>Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΨΥΣΥΕΞΜΑ ΕΚΣΥΜΣΥΜ ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΒΕΛΣΧΕΠ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΑΞΚΑΙΨΕΡ ΚΑΙΝΟΜΜΕ ΕΚΥΠΑΠΜΑ ΔΗΠΟΚΛΣΤ ΑΠΔΙΣΧΠΕ
<b>Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΑΡΣΧΔΠ
6.Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης	ΑΝΡΑΠΡΠΤ

ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΔΗΚΛΔΗΠΤ ΠΑΠΟΜΑΕΥ ΔΙΠΟΧΑΜΑ ΣΥΔΙΛΗΑΠ ΠΟΕΝΜΑΤΑ
7. Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΑΝΔΙΠΡΣΕ ΕΛΕΠΠΔΞΔ ΑΝΓΟΑΛΔΠ ΠΑΕΝΔΙΠΡ ΑΡΣΥΕΚΔΠ ΧΡΔΙΠΡΔΜ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΕΦΕΞΠΡΜΑ ΠΑΙΧΑΝΡΟ ΟΜΔΡΕΜΑΛ ΧΡΜΗΓΛΜΑ ΕΠΠΡΞΗΓΛ ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΤΕΕΤΑΞΜΑ ΑΤΦΑΕΡΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΚΟΙΚΩΕΠΜ ΔΙΑΠΑΙΛΕ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΕΚΓΟΕΞΠΡ ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΑΞΤΕΣΧΕΞ ΠΡΣΧΔΙΜΕ ΠΡΕΞΑΙΑΓ

12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΕΠΙΔΙΔΡΣΕ ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΜΕΙΔΙΔΥΛ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης	ΣΥΕΚΕΡ ΦΟΠΑΝΙΔΡ ΣΥΞΕΜΔΠ ΙΝΤΕΚΠΠΟ
13β. Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΒΙΩΝΧΑΕΠ ΠΡΕΦΔΙΘΕ ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΚΑΙΔΙΑΔΥ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 7</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΗΜΑΘΙΑ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΙΚΡΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΣΥΜΑΜΑΔΙ ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΠΕΥΜΑΕΠ ΕΥΕΝΜΟΔΙ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΑΔΠΡΑΞΜΠ

Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΨΥΣΥΕΞΜΑ ΕΚΣΥΜΣΥΜ ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΒΕΛΣΧΕΠ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΑΞΚΑΙΨΕΡ ΚΑΙΝΟΜΜΕ ΕΚΥΠΑΠΜΑ ΔΗΠΟΚΛΣΤ ΑΠΔΙΣΧΠΕ
Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ
6.Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΑΝΡΑΠΡΠΤ ΔΗΚΛΔΗΠΤ ΠΑΠΟΜΑΕΥ ΔΙΠΟΧΑΜΑ ΣΥΔΙΛΗΑΠ ΠΟΕΝΜΑΤΑ
7.Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΕΠΠΡΞΕΓΛ ΧΡΜΗΓΛΜΑ ΟΜΔΡΕΜΜΑ ΠΑΙΧΑΝΡΟ ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΕΦΕΞΠΡΜΑ ΑΝΣΧΣΥΕΡ

9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΑΤΦΑΕΡΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΔΙΑΠΑΙΔΕ ΚΟΙΚΩΕΠΜ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΣΥΣΧΕΥΠΡ ΕΚΓΟΕΞΠΡ ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΠΡΕΧΔΙΜΕ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΕΠΔΙΔΡΣΕ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΜΕΑΡΜΑΤΑ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13 <sup>β</sup> . Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΙΝΣΕΚΠΠΟ ΦΟΠΑΝΙΔΡ ΣΥΝΕΚΠΕΡ ΣΥΕΓΕΜΔΠ  ΚΑΙΔΙΑΔΥ ΒΙΩΜΧΑΕΠ ΠΡΕΦΔΙΘΕ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 8</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΠΕΛΛΑ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	4

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΙΚΡΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΑΝΜΑΑΝ ΣΕΔΙΥΠΜΑ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΕΔΙΑΑΞ
<b>Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΨΥΣΥΞΕΜΑ ΕΚΣΥΜΣΥΜ ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΒΕΛΣΧΕΠ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΚΑΙΝΟΜΜΕ ΑΠΔΙΣΧΠΕ ΕΠΠΡΞΕΜΑ ΑΞΚΑΙΨΕΡ
<b>Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ
6.Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΠΑΠΟΜΑΕΥ ΠΟΕΝΜΑΤΑ ΔΠΟΧΑΜΑ ΣΥΔΙΛΗΑΠ ΑΝΡΑΠΡΠΤ ΔΗΚΛΔΗΠΤ
7.Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΧΡΔΠΡΔΜ ΑΠΣΤΔΞΠΡ ΑΡΣΥΕΚΔΠ



	ΕΛΕΠΠΔΞΔ ΕΛΥΛΕΞΣΧ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΠΑΙΧΑΝΡΟ ΧΡΜΗΓΛΑΜΑ ΟΜΔΡΕΜΜΑ ΕΦΕΞΠΡΜΑ ΕΠΠΡΞΕΓΛ ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΑΤΦΑΕΡΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΚΟΙΚΩΕΠΜ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΑΞΤΕΣΧΕΞ ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΠΡΞΧΔΙΜΕ ΕΚΓΟΕΞΠΡ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΕΠΔΙΔΡΣΕ ΜΕΙΔΙΔΥΛ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13 <sup>β</sup> . Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΣΥΝΕΚΠΕΡ ΙΝΣΕΚΠΠΟ ΣΥΞΓΕΜΔΠ  ΒΙΩΜΧΑΕΠ ΚΑΙΔΙΑΔΥ

	ΔΙΕΠΚΑΕΚ ΠΡΕΦΔΙΘΕ
--	----------------------

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 9</b>	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΠΕΛΛΑ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	20
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΙΚΡΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΕΝΜΟΔΙ ΑΝΜΕΜΑΕΤ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΕΡΑΞ
<b>Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΕΚΣΥΜΣΥΜ ΨΥΣΥΕΞΕΜΑ ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΒΕΛΣΧΕΠ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΕΠΠΡΞΕΜΑ ΚΑΙΝΟΜΜΕ ΑΠΔΙΣΧΠΕ
<b>Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	

5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ
6. Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΒΕΜΑΕΠ ΚΑΨΥΣΥΑΝ ΑΝΚΡΣΚΜΑ ΑΠΔΕΕΠΣΥ ΠΑΠΟΜΑΕΥ ΠΟΕΝΜΑΤΑ
7. Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΑΝΔΙΠΡΣΕ ΧΡΔΙΠΡΔΜ ΕΛΥΛΕΞΣΧ ΔΥΠΡΑΛΟΜ ΠΟΑΝΜΑΔΥ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΧΡΜΗΓΛΜΑ ΕΦΑΛΛΜΕ ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΕΠΠΡΞΕΓΛ ΟΜΔΡΕΜΑΛ ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΑΤΦΑΕΡΜΑ ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΤΕΕΤΑΞΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΔΙΑΠΑΙΛΕ ΠΑΑΥΠΟΣΤ ΚΟΙΚΩΕΠΜ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΕΚΓΟΕΞΠΡ ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΑΞΕΥΖΕΡΔ

	ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΣΥΣΧΕΥΠΡ ΑΕΤΕΣΧΕΞ ΠΡΕΧΔΙΜΕ ΑΛΠΑΓΑΝΤ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΕΠΙΔΙΔΡΣΕ ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΜΕΑΡΜΑΤΑ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13β. Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΙΝΣΕΚΠΠΟ ΦΟΠΑΝΙΔΡ ΣΥΝΕΚΠΕΡ ΣΥΞΓΕΜΔΠ  ΚΑΙΔΙΑΔΥ ΒΙΩΜΧΑΕΠ ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΗΛΑΠΔΙΕΠ ΠΡΕΦΔΙΘΕ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 10</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	16
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΕΤΡΙΑ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΑΝΜΑΑΝ

	ΕΠΕΥΜΑΕΠ
2. Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΑΠΡΑΞΜΠ
Β. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΨΥΣΥΕΞΜΑ ΕΚΣΥΜΣΥΜ
4. Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΑΠΔΙΣΧΧΠΕ ΕΠΠΡΞΕΜΑ ΚΑΙΝΟΜΜΕ
Γ. ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ
6. Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΠΟΕΝΜΑΤΑ ΒΕΜΑΕΠ ΠΑΠΟΜΑΕΥ ΑΝΡΑΠΡΠΤ ΔΗΚΛΔΗΠΤ
7. Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΠΑΕΝΔΙΠΡ ΕΛΕΠΠΔΞΔ ΑΝΓΘΑΛΔΠ ΑΡΣΥΕΚΔΠ ΧΡΔΙΠΡΔΜ ΑΝΔΙΠΡΣΕ ΑΝΣΧΔΙΔΠ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΕΠΠΡΞΕΓΛ ΟΜΔΡΕΜΑΛ ΜΕΣΥΠΑΖΛ

	ΝΟΧΡΚΑΣΚ ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΠΑΙΧΑΝΡΟ ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΜΕΑΝΤΑΠ ΑΤΦΑΕΡΜΑ ΤΕΑΥΑΞΕΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΑΞΔΙΣΧΕΓ ΚΟΙΚΩΕΠΜ ΔΙΑΠΑΙΛΕ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΠΡΣΧΔΙΜΕ ΕΚΓΟΕΞΠΡ ΑΛΠΑΓΑΝΤ ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΑΞΤΕΣΧΕΞ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΕΠΔΙΔΡΣΕ ΑΥΔΙΧΡΕΜ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13β. Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΙΝΣΕΚΠΠΟ ΣΥΝΕΚΠΕΡ ΣΥΞΓΕΜΔΠ ΚΑΙΔΙΑΔΥ  ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΔΙΕΠΚΑΕΚ ΒΙΩΜΧΑΕΠ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 11</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	15
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΣΥΜΑΜΑΔΙ ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΕΝΜΟΔΙ ΑΝΜΕΜΑΕΤ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΙΜΠΔΙΑΞ
<b>Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΨΥΣΥΕΞΜΑ ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΒΕΛΣΧΕΠ ΕΚΣΥΜΣΥΜ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΑΞΚΑΙΨΕΡ ΚΑΙΝΟΜΜΕ ΑΠΔΙΣΧΠΕ
<b>Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ

6. Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΠΟΕΝΜΑΤΑ ΚΑΨΥΣΥΑΝ ΒΕΜΑΕΠ ΑΝΚΡΕΚΜΑ ΑΠΔΕΕΠΣΥ ΠΑΠΟΜΑΕΥ
7. Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΧΡΔΙΠΡΔΜ ΧΩΔΥΕΦΔΠ ΑΝΓΟΑΛΔΠ ΑΝΣΧΔΙΔΠ ΔΥΠΡΑΛΟΜ ΠΟΑΝΜΑΔΥ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΧΡΜΗΓΛΜΑ ΜΕΣΥΠΑΖΛ ΝΟΧΡΚΑΣΚ ΕΠΠΡΞΕΓΛ ΜΕΕΝΓΛΠΕ ΔΡΜΕΕΚΑΓ ΟΛΑΙΚΙΑΠ ΑΝΣΧΣΥΕΡ ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΕΦΕΞΑΤΠΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΜΕΑΝΤΑΠ ΑΤΦΑΕΡΜΑ ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΤΕΕΤΑΞΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΔΙΑΠΑΙΛΕ ΠΑΑΥΠΟΣΤ ΑΝΔΙΠΑΜΑ ΑΞΔΙΣΧΕΓ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ	



ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΑΕΤΕΣΧΕΞ ΕΚΓΟΕΞΠΡ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΑΥΔΙΧΡΕΜ ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΕΠΔΙΔΡΣΕ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13β. Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΣΥΝΕΚΠΕΡ ΙΝΣΕΚΠΠΟ ΦΟΠΑΝΙΔΡ ΣΥΞΓΕΜΔΠ  ΧΡΕΞΟΡΕΠ ΒΙΩΜΧΑΕΠ ΔΙΕΠΚΑΕΚ ΠΡΕΦΔΙΘΕ ΚΑΙΔΙΑΔΥ ΑΝΚΑΠΡΦΟ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 12</b>	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	20
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>

Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΑΝΜΑΑΝ ΕΠΕΥΜΑΕΠ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΑΠΡΑΞΜΠ
Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΕΚΣΥΝΣΥΜ ΨΥΣΥΕΞΜΑ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΑΠΔΙΣΧΠΕ
Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ
6.Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΔΗΚΛΔΗΠΤ ΠΟΕΝΜΑΤΑ ΚΑΨΥΣΥΑΝ ΒΕΜΑΕΠ ΑΠΔΕΕΠΣΥ ΣΥΔΙΛΗΑΠ
7.Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΧΡΔΙΠΡΔΜ ΧΩΔΥΕΦΔΠ ΑΝΔΙΠΡΣΕ ΑΝΣΥΕΚΔΠ ΕΛΕΠΠΔΞΔ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ	

ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΠΑΙΧΑΝΡΟ ΕΦΑΛΛΜΕ ΧΡΜΗΓΛΑΜΑ ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΑΤΦΑΕΡΜΑ ΤΕΑΥΑΞΕΜΑ ΤΕΕΤΑΞΕΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΑΞΔΙΣΧΕΓ ΚΟΙΚΩΕΠΜ ΔΙΑΠΑΙΛΕ ΑΝΔΙΠΛΑΜΑ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΕΚΓΟΕΞΠΡ ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΣΥΔΡΠΟΠΕ ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΑΞΤΕΣΧΕΞ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΕΠΔΙΔΡΣΕ ΑΥΔΙΧΡΕΜ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13 <sup>β</sup> . Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΦΟΠΑΝΙΔΡ ΣΥΕΚΠΕΡ ΣΥΞΓΕΜΔΠ ΙΝΣΕΚΠΠΟ ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΒΙΩΜΧΑΕΠ

	ΔΙΕΠΚΑΕΚ ΚΑΙΔΙΑΔΥ ΠΡΕΦΔΙΘΕ
--	----------------------------------

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 13</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΞΑΝΘΗ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	15
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΕΝΜΟΔΙ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΕΡΔΙΑΔ
<b>Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΨΥΣΥΕΞΜΑ ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΒΕΛΣΧΕΠ ΕΚΣΥΜΣΥΜ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΑΠΔΙΣΧΠΕ ΑΞΚΑΙΨΕΡ ΚΑΙΝΟΜΜΕ
<b>Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
5. Ανίχνευση συσχετισμού	ΥΠΘΕΣΧΔΠ

Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΑΡΣΧΔΠ
6. Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΑΝΚΡΣΚΜΑ ΑΠΔΕΕΠΣΥ ΠΟΕΝΜΑΤΑ ΔΗΚΛΔΗΠΤ ΑΠΔΕΕΠΣΥ
7. Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΧΡΔΠΡΔΜ ΥΠΠΕΕΥΕΜ ΑΡΣΥΕΚΔΠ ΕΛΕΠΠΔΕΔ ΑΠΣΤΔΞΠΡ ΕΛΥΛΕΞΣΧ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΧΡΜΗΓΛΜΑ ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΕΦΕΞΠΡΜΑ ΕΠΠΡΞΕΓΛ ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΑΤΦΑΕΡΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΔΙΑΠΑΙΛΕ ΑΝΔΠΛΑΜΑ ΑΞΔΙΣΧΕΓ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΑΛΠΑΓΑΝΤ ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΑΞΤΕΣΧΕΞ ΠΡΣΧΔΙΜΕ ΕΚΓΟΕΞΠΡ

12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΔΙΕΚΞΕΓΛ ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΕΠΔΙΔΡΣΕ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13β. Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΙΝΣΕΚΠΠΟ ΣΥΝΕΚΠΕΡ ΣΥΞΓΕΜΔΠ  ΒΙΩΜΧΑΕΠ ΚΑΙΔΙΑΔΥ ΠΡΕΦΔΙΘΕ ΧΡΕΞΟΡΕΠ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 14</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΞΑΝΘΗ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	28
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΑΝΜΑΑΝ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΔΙΜΠΠΕΠΡ
<b>Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΨΥΣΥΕΞΜΑ ΕΚΣΥΜΣΥΜ

4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΔΗΠΟΚΛΣΤ ΑΠΔΙΣΧΠΕ ΚΑΙΝΟΜΜΕ ΕΚΥΠΑΠΜΑ
Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ
6.Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΒΕΜΑΕΠ ΠΑΠΟΜΑΕΥ ΚΑΨΥΣΥΑΝ ΠΟΕΝΜΑΤΑ ΔΙΠΟΧΑΜΑ
7.Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΔΥΠΡΑΛΟΜ ΧΡΔΠΡΔΜ ΧΩΔΥΕΦΔΠ ΕΛΥΛΕΞΣΧ ΓΝΑΝΜΑΔΥ ΑΝΔΙΠΡΣΕ
Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΔΡΜΕΕΚΑΓ ΕΠΠΡΞΕΓΛ ΠΑΙΧΑΝΡΟ ΧΡΜΗΓΛΜΑ ΕΦΕΞΠΡΜΑ ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΟΜΔΡΕΜΑΛ ΟΛΑΙΚΙΑΠ ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΤΕΑΥΑΞΜΑ ΤΕΕΤΑΞΜΑ ΤΕΔΡΑΜΕΞ

10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΔΙΑΠΑΙΛΕ ΑΝΔΙΠΛΑΜΑ ΑΞΔΙΣΧΕΓ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΣΥΕΜΣΥΑΓ ΠΡΣΧΔΙΜΕ ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΕΚΓΟΕΞΠΡ ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΑΞΤΕΣΧΕΞ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΕΠΔΙΔΡΣΕ ΔΙΕΚΞΕΓΛ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΜΕΑΡΜΑΤΑ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13β. Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΣΥΝΕΚΠΕΡ ΦΟΠΑΝΙΔΡ ΣΥΞΓΕΜΔΠ ΙΝΣΕΚΠΠΟ  ΒΙΩΜΧΑΕΠ ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΚΑΙΔΙΑΔΥ ΔΙΕΠΚΑΕΚ ΠΡΕΦΔΙΘΕ

<b>ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 15</b>	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΝΟΜΟΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΞΑΝΘΗ
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14



ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες</b>	<b>Κωδικοί</b>
<b>Α.ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>	
1.Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Διαφοροποιημένη προσέγγιση»	ΠΡΜΑΠΡΜΑ ΕΥΕΝΜΟΔΙ
2.Προσδιορισμός των πεδίων της Διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην ξενόγλωσση εκπαίδευση	ΠΕΔΙΑΔΑΞ
<b>Β.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ</b>	
3. Επίπεδα αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης	ΨΥΣΥΕΞΜΑ ΒΕΑΝΔΕΜΑ ΒΕΛΣΧΕΠ
4.Στοιχεία σύνδεσης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής με την εκπαιδευτική καινοτομία	ΑΠΔΙΣΧΠΕ
<b>Γ.ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
5. Ανίχνευση συσχετισμού Διαφοροποιημένης προσέγγισης και πολυπολιτισμικότητας	ΥΠΘΕΣΧΔΠ ΥΠΑΡΣΧΔΠ
6.Παράγοντες δημιουργίας θετικής σχέσης ανάμεσα στη Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΠΟΕΝΜΑΤΑ ΚΑΨΥΑΝΜΑ ΒΕΜΑΕΠ ΑΝΚΡΣΚΜΑ ΔΗΚΛΔΗΠΤ
7.Παράγοντες δημιουργίας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στην Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και στην πολυπολιτισμικότητα	ΥΠΤΑΕΜΔΠ ΧΡΔΠΠΡΔΜ ΕΛΕΠΠΔΞΔ ΑΝΔΠΡΣΕ ΑΡΣΥΕΚΔΠ
<b>Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ</b>	

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
8. Μέθοδοι και στρατηγικές	ΟΜΔΕΕΜΑΛ ΠΑΙΧΑΝΡΟ ΕΦΑΛΛΜΕ ΠΡΑΓΠΠΗΛ ΑΝΣΧΣΥΕΡ
9. Εφαρμογή εναλλακτικής αξιολόγησης	ΤΕΔΡΑΜΜΑ ΤΕΑΥΑΞΕΜΑ ΑΤΦΑΕΡΜΑ
10. Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στη διαφοροποιημένη πολυπολιτισμική ξενόγλωσση τάξη	ΔΙΑΠΑΙΛΕ ΑΝΔΙΠΛΑΜΑ ΑΞΔΙΣΧΕΓ
Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΒΕΛΤΙΩΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	
11. Προτάσεις εφαρμόσιμες από τον εκπαιδευτικό της Αγγλικής	ΑΛΠΑΓΑΝΤ ΑΞΕΥΖΕΡΔ ΠΡΕΞΑΙΑΓ ΑΞΤΕΣΧΕΞ
12. Προτάσεις εφαρμόσιμες από την επίσημη πολιτεία	ΜΕΑΡΜΑΤΑ ΚΑΣΥΕΡΞΕ ΜΕΙΔΙΔΥΛ ΕΠΔΙΔΡΣΕ
13 Η πρόταση της επιμόρφωσης 13 <sup>α</sup> . Φορείς επιμόρφωσης  13 <sup>β</sup> . Τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	ΣΥΝΕΚΠΕΡ ΦΟΠΑΝΙΔΡ ΣΥΞΓΕΜΔΠ ΙΝΣΕΚΠΠΟ  ΑΝΚΑΠΡΦΟ ΒΙΩΜΧΑΕΠ ΔΙΕΠΚΑΕΚ ΠΡΕΦΔΙΘΕ ΚΑΙΔΙΑΔΥ