



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου μέσα από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

POST GRADUATE THESIS

Differentiated teaching to secondary education students for the development of written speech production skills through the course of New Greek Language



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Βασιλική Κυρίτση

Vasiliki Kyritsi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ελένη Μουσένα

Eleni Mousena

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-Departmental Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Differentiated teaching to secondary education students for the development of written speech production skills through the course of New Greek Language

VASILIKI KYRITSI

21839

vasilina.kyritsi@outlook.com

FIRST SUPERVISOR

ELENI MOUSENA

SECOND SUPERVISOR

TRYFAINI SIDIROPOULOU

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 04/10/24

Όνόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Ελένη Μουσένα

2^{ος} Εξεταστής Τρυφαίνη Σιδηροπούλου

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Βασιλική Κυρίτση του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου 21839 φοιτήτρια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Βασιλική Κυρίτση

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσά μου, κυρία Ελένη Μουσένα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, η οποία διαρκώς με καθοδηγούσε και με υποστήριζε με κάθε δυνατό τρόπο. Οι γνώσεις και η εμπειρία της στις Επιστήμες της Αγωγής στάθηκαν πολύτιμα εφόδια για εμένα, όπως επίσης και η συμβολή της στην ομαλή και εύρυθμη διεξαγωγή της έρευνας που πραγματοποίησα υπό τις οδηγίες της. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω την κυρία Τρυφαίνη Σιδηροπούλου, Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, η οποία με την υπομονή και τις γνώσεις της συνέβαλε με τη σειρά της σημαντικά στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής ως δεύτερη επιβλέπουσα.

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους γονείς μου, Γεώργιο και Ανδρομάχη Κυρίτση για όλη την υποστήριξη που μου παρείχαν με κάθε δυνατό τρόπο κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Φυσικά, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να αναφέρω την ευγνωμοσύνη μου στις συμφοιτήτριες και φίλες μου, Βασιλική Μαργάνη και Παναγιώτα Βισβάρδη, οι οποίες δεν σταμάτησαν ποτέ να με ενθαρρύνουν στην προσπάθειά μου αυτή. Στο τέλος, κράτησα τις μεγαλύτερες ευχαριστίες μου για το σύζυγό μου, Κωνσταντίνο, χωρίς τη συμπαράσταση και την υπομονή του οποίου δεν θα είχα φτάσει ως εδώ, αλλά και για τα δύο παιδιά μας, τα οποία, ενώ στερήθηκαν πολύτιμες στιγμές από το χρόνο μου μαζί τους, δεν σταμάτησαν ποτέ να με ωθούν να βελτιώνομαι με το να μου δείχνουν ότι αποτελώ για εκείνα πρότυπο υπομονής και επιμονής.

Αφιερώσεις

Στο σύζυγό μου και στα παιδιά μας, που φωτίζουν κάθε ημέρα της ζωής μου...

Στον Κωνσταντίνο μου,
στην Ευαγγελία και στον Ιωάννη μας



Περίληψη

Εισαγωγή: Οι σύγχρονες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένης της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού που παρεισφρύνει σε αυτά, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για την εφαρμογή μίας διδασκαλίας η οποία θα λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Μολονότι, ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζεται εντεινόμενο ενδιαφέρον για τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Δ.Δ.) και τη συμβολή της στις σχολικές τάξεις, η εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων βρίσκονται σε πολύ πρώιμο στάδιο.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της Δ.Δ. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό τέθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν το αν είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της Δ.Δ. ως διδακτική μέθοδος, τις ειδικές δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών που ενισχύει και τις τεχνικές και στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει αποτελεσματικά τη Νεοελληνική Γλώσσα με τη χρήση Δ.Δ.

Μέθοδος: Ως μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική και συγκεκριμένα η έρευνα δράσης. Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια πραγματοποίησε έρευνα δράσης σε εννέα μαθητές λυκείου στους οποίους διδάσκει κατ' οίκον εξατομικευμένα τη Νεοελληνική Γλώσσα, με στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα που παρουσιάζει η Δ.Δ. στην ενίσχυση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της παρατήρησης, της καταγραφής της μαθησιακής διαδικασίας και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα: Τα πορίσματα της έρευνας δράσης κατέδειξαν τη θετική ανταπόκριση του συνόλου των μαθητών στους οποίους εφαρμόστηκε η Δ.Δ. μέσω διάφορων στρατηγικών και τεχνικών όσον αφορά τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στην παραγωγή γραπτού λόγου και κατ' επέκταση, την αποτελεσματικότητά της ως διδακτική μέθοδος. Ειδικότερα, οι δεξιότητες των μαθητών που βελτιώθηκαν περισσότερο συγκριτικά με άλλες ήταν η ικανότητα επιχειρηματολογίας και ολόπλευρης ανάπτυξης ενός θέματος, η συνεκτικότητα των νοημάτων και η ενίσχυση των ιδεών/γνώσεων σε μια νέα ενότητα. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές οι οποίοι εμφάνισαν χαμηλό βαθμό ετοιμότητας αναφορικά με την εισαγωγή στη νέα ενότητα και χαμηλότερες επιδόσεις στις δεξιότητες γραπτού λόγου σε σχέση με τους συμμαθητές τους σημείωσαν τη μεγαλύτερη πρόοδο.

Συμπεράσματα: Συμπερασματικά, η Δ.Δ., όταν εφαρμόζεται με τρόπο κριτικό και συστηματικό, δρα ευεργετικά και ενισχύει την απόδοση των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, η χρήση της κρίνεται επιβεβλημένη, ιδίως στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, που στοχεύει μέσω της καλλιέργειας

του λόγου στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την απόκτηση της ικανότητας διαμόρφωσης της γνώμης των μελλοντικών πολιτών.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, έρευνα δράσης, Νεοελληνική Γλώσσα, λύκειο, δεξιότητες γραπτού λόγου

Abstract

Introduction: The contemporary challenges that educational systems face, including the heterogeneity of the student population that attends them, make it imperative to implement teaching that takes into account the special characteristics of students. Although there is an increasing interest in Differentiated Teaching (D.T.) and its contribution to school classrooms in the international literature, its application in the Greek educational system but also the research data regarding its effectiveness for all educational levels are at a very early stage.

Purpose: The purpose of this work is to investigate the effectiveness of the implementation of the D.T. in the development of written language production skills in the Modern Greek Language course. In this context, three research questions were raised regarding whether the implementation of the D.T. is effective as a teaching method, the specific writing skills of the students that it strengthens and the techniques and strategies that a teacher can adopt to effectively teach the Modern Greek Language using D.T.

Method: Qualitative action research was chosen as the method. The teacher-researcher carried out action research on nine high school students to whom she teaches the Modern Greek Language privately at home, with the aim to investigate the effectiveness of D.T. in strengthening students' writing skills, through observation, recording of the learning process and evaluation of the results.

Results: The findings of the action research demonstrated the positive response of all the students to whom the D.T. was applied through various strategies and techniques regarding the improvement of their skills in the production of written language and by extension, its effectiveness as a teaching method. In particular, the students' skills that improved the most compared to others were the ability to argue and comprehensively develop a topic, the coherence of meanings, and the reinforcement of ideas/knowledge in a new unit. In addition, it was observed that students who showed a low degree of readiness regarding the introduction to the new unit and lower performance in written language skills compared to their classmates made the greatest progress.

Discussion: In conclusion, D.T., when applied in a critical and systematic way, acts beneficially and enhances the students' performance. As a result, its use is deemed imperative, especially in the course of the Modern Greek Language, which aims at the development of critical thinking and the acquisition of the ability to form the opinion of future citizens through the cultivation of speech.

Key words: differentiated teaching, action research, Modern Greek Language, high school, written language skills

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	ix
Συνοτομογραφίες	xii
Πρόλογος.....	1
Α΄ μέρος: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	4
Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο πρώτο: Θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	7
1.1 Διάφορες ερμηνείες μέσα στην πορεία των χρόνων.....	7
1.2 Τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία	9
1.3 Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη εφαρμογή	12
1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	14
1.5 Οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	16
1.6 Η θεωρία του οικοδομισμού	18
1.7 Η θεωρία μάθησης του Vygotsky	19
1.8 Η διαφορετικότητα των μαθητών	20
1.8.1 Το μαθησιακό προφίλ	20
1.8.2 Η ετοιμότητα	21
1.8.3 Τα ενδιαφέροντα.....	23
1.9 Οι άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας.....	24
1.9.1 Διαφοροποίηση του περιεχομένου	25
1.9.2 Διαφοροποίηση της διαδικασίας.....	26
1.9.3 Διαφοροποίηση του αποτελέσματος/τελικού προϊόντος	26
1.9.4 Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος.....	27
1.10 Στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης.....	28
1.11 Σύνδεση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	31
1.12 Σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: ο ρόλος της αξιολόγησης	33
1.13 Έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο.....	36
Β΄ μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο	39

Κεφάλαιο δεύτερο: Μεθοδολογία της έρευνας	39
2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	39
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα	40
2.3 Μεθοδολογία της έρευνας.....	41
2.4 Έρευνα δράσης.....	42
2.4.1 Ορισμός	42
2.4.2 Χαρακτηριστικά	43
2.4.3 Η σημασία της έρευνας δράσης.....	46
2.5 Εργαλεία της έρευνας	47
2.6 Συμμετέχοντες	48
2.7 Χωροχρονικό πλαίσιο της έρευνας	49
2.8 Ηθική και Δεοντολογία.....	49
2.9 Η ερευνητική διαδικασία	50
2.9.1 Εισαγωγή στην έρευνα – εντοπισμός του προβλήματος.....	50
2.10 Σχεδιασμός και στάδια της έρευνας	51
2.11 Καθορισμός του σκοπού της ενότητας, περιεχόμενο και μαθησιακοί στόχοι.....	53
2.12 Περιγραφή του 1 ^{ου} δώρου διδασκαλίας (Αρχική/Διαγνωστική αξιολόγηση).....	58
2.13 Περιγραφή του 2 ^{ου} δώρου διδασκαλίας.....	60
2.14 Περιγραφή του 3 ^{ου} δώρου διδασκαλίας (Τελική/Αθροιστική Αξιολόγηση).....	64
Κεφάλαιο τρίτο: Αποτελέσματα	67
Γ' μέρος: Συζήτηση	95
Κεφάλαιο τέταρτο: Συζήτηση των αποτελεσμάτων	95
Κεφάλαιο πέμπτο: Συμπεράσματα	101
Κεφάλαιο έκτο: Περιορισμοί της έρευνας	103
Κεφάλαιο έβδομο: Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	104
Αναφορές.....	106
Παράρτημα.....	117

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
Α.Π.Σ.	Curriculum	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Δ.Δ.	Differentiated Teaching	Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Interdisciplinary Unified Framework of Study Programs	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Δ.Π.Π.	Differentiated Pedagogical Approach	Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση
ΖΕΑ	Zone of Imminent Development	Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης
ΙΕΠ	Institute of Education Policy	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Π.Ε.Κ.Ε.Σ.	Regional Educational Planning Centers	Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Π.Σ.	Curriculum	Πρόγραμμα Σπουδών

Πρόλογος

Τις τελευταίες δεκαετίες διεθνείς και εθνικοί οργανισμοί προσανατολίζονται σε θέματα που άπτονται των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαίδευση. Στο προσκήνιο έρχονται αρχές όπως σεβασμός, ισότητα, συμπερίληψη, δικαιοσύνη. Το αίτημα για τη δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους είναι εντονότερο από ποτέ. Συγκεκριμένα, η UNESCO (1994) με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα καλεί τα κράτη να προωθήσουν Σχέδιο Δράσης για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες με στόχο την υλοποίηση της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Ταυτόχρονα, τονίζει τα δικαιώματα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και ειδικότερα αναγνωρίζει ρητά τη διαφορετικότητα των ικανοτήτων και των μαθησιακών αναγκών, των χαρακτηριστικών και των ενδιαφερόντων τους. Στο ίδιο πλαίσιο, στο Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση στο Ντακάρ κρίθηκε ότι «η εκπαίδευση για όλους» πρέπει να αφορά όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, συμπεριλαμβανομένων των άπορων, των ασθενών, των κοριτσιών, των παιδιών μεταναστών και εθνικών μειονοτήτων, των παιδιών με αναπηρίες και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (UNESCO, 2000).

Κι ενώ ομολογουμένως, θεωρητικά έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος όσον αφορά τα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση, στη σύγχρονη εποχή τα εκπαιδευτικά συστήματα έρχονται αντιμέτωπα με διάφορες προκλήσεις, όπως η ανάγκη να συμβαδίσουν με τις διεθνείς εξελίξεις στην εκπαίδευση, οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές και ανθρώπινο δυναμικό, τα συντηρητικά προγράμματα σπουδών, η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών κυρίως σε παιδαγωγικά θέματα, η σχολική διαρροή και ο πολιτισμικός πλουραλισμός που προκύπτει από τις συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών. Σε αυτές έρχονται να προστεθούν η ανάγκη για ένταξη και ενσωμάτωση στο σχολικό πλαίσιο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, των αλλόγλωσσων μαθητών και των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, οι οποίες επιφέρουν ανομοιογένεια στις σχολικές τάξεις. Σαν αποτέλεσμα των παραπάνω, η εφαρμογή μίας διδασκαλίας προσανατολισμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών στο πλαίσιο του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση, προκύπτει ως επιτακτική ανάγκη, προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να αφορά και να συμπεριλαμβάνει το σύνολο των μαθητών, χωρίς αποκλεισμούς και περιθωριοποίηση, προκειμένου να αμβλυνθούν οι διαφορές στις σχολικές τάξεις επιτυγχάνοντας έτσι τις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Προσέγγιση (Δ.Π.Π.) επιχειρείται η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως με στόχο τη μακροπρόθεσμη εξέλιξη και τη βελτίωσή τους σε σχέση με το σημείο αφετηρίας τους. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εδράζεται στην αρχή της ισότητας και της παροχής ευκαιριών σε όλους τους μαθητές εξίσου. Μέσα σε μία τάξη μπορεί να παρατηρηθούν διαφορές στα ενδιαφέροντα, στο επίπεδο ετοιμότητας και το

προφίλ των παιδιών (Tomlinson, 2015). Σε αυτά έρχονται να προστεθούν τα διαφορετικά βιώματα, το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρο, η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση, ο βαθμός ωριμότητας, οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης και οι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχοντας προβεί σε αξιολόγηση του επιπέδου των μαθητών του και σεβόμενος τη μοναδικότητα του καθενός σχεδιάζει τη διδασκαλία του με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητές τους. Λαμβάνοντας υπόψη του τις διαφορετικές κάθε φορά απαιτήσεις που δημιουργούνται από τις διαφορετικές συνθήκες, μπορεί να διαφοροποιεί είτε το περιεχόμενο είτε τη διαδικασία είτε το προϊόν παρέχοντας ευελιξία και «ανοικτότητα» στη διδασκαλία του. Ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Δ.Δ.) προϋποθέτει τον προκαταβολικό σχεδιασμό της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του (Tomlinson, 2015), κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της μπορεί να προβαίνει σε αναπροσαρμογές, ώστε να καλύπτονται οι διαφορετικές κάθε φορά ελλείψεις που παρατηρούνται. Ο ρόλος του είναι βασικός και το έργο του απαιτεί υπομονή, προσήλωση, κατάρτιση και ηθική ακεραιότητα, καθώς με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν διδάσκει παρέχοντας μόνο γνώσεις, αλλά γίνεται ο ίδιος πρότυπο ήθους και δασκάλου για τους μαθητές.

Μπορεί να αντιληφθεί κανείς πως η εισαγωγή της Δ.Δ. στο εκπαιδευτικό μας σύστημα θα αποτελούσε μία πολλά υποσχόμενη αναβάθμιση στις τάξεις διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία προσπάθεια ένταξής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ενίσχυση του έργου του εκπαιδευτικού το 2015 εξέδωσε τρεις οδηγούς που περιλαμβάνουν αρχές και εργαλεία προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το σύνολο των βαθμίδων, αλλά και οδηγούς Δ.Δ. για μαθητές με διάφορα είδη αναπηρίας. Επιπλέον, όλο και συχνότερα διοργανώνονται επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς από τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) με στόχο την κατάρτιση τους σε θέματα διαφοροποίησης της διαδικασίας και του περιεχομένου διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο της γενικότερης αναβάθμισης της εκπαίδευσης μέσω καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας προέκυψε η ανάγκη του ελέγχου της αποτελεσματικότητας της Δ.Π.Π. από την εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα ερευνήτρια της παρούσας διπλωματικής εργασίας στα ιδιαίτερα μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας που η ίδια παραδίδει σε μαθητές λυκείου. Έτσι, μέσω Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης που εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2023-24 σε εννέα μαθητές γενικού λυκείου αποπειράται να διερευνηθεί η αποδοτικότητα της μεθόδου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου.

Αφού προηγηθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο της Δ.Δ. και μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των σημαντικότερων ερευνών που έχουν γίνει ως τώρα, θα ακολουθήσει η περιγραφή της έρευνας δράσης. Η ερευνήτρια επιχειρώντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, όπως άλλωστε

συμβαίνει με την έρευνα δράσης προσπαθεί να ελέγξει την πρακτική της. Στόχος είναι σε πρώτο επίπεδο η ενίσχυση του γραπτού λόγου των μαθητών και κατ' επέκταση η βελτίωση της γενικότερης στάσης τους αναφορικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Από την έρευνα αναμένεται η άντληση περισσότερων σχετικά με τη Δ.Δ. δεδομένων, ώστε να συνεισφέρουμε όσο μπορούμε στην παιδαγωγική επιστήμη μέσω της διερεύνησης αυτής της τόσο δυναμικά εισερχόμενης και πολλά υποσχόμενης παιδαγωγικής μεθόδου.

Α' μέρος: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Εισαγωγή

Η χρήση μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο προέκυψε ως ανάγκη αντιμετώπισης του αποκλεισμού, της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής διαρροής, αλλά και λόγω της ετερογένειας των σχολικών τάξεων. Ανέκαθεν τα παιδαγωγικά συστήματα έθεταν στο επίκεντρο τη μοναδικότητα και τις ανάγκες του παιδιού κι έδιναν έμφαση στη χρήση ποικίλων μεθόδων και εμπειριών με στόχο την κατάκτηση της γνώσης. Ήδη από τις αρχές του 20ού αι. με το κίνημα της Προοδευτικής ή Νέας Αγωγής τέθηκαν οι βάσεις για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, καθώς σταδιακά άρχισε να αναγνωρίζεται περισσότερο η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Αυτό φυσικά σήμαινε την παύση της λειτουργίας των σχολικών τάξεων με βάση τα επίπεδα ομοιομορφίας και ομοιογένειας των μαθητών και τον αντίστοιχο διαχωρισμό τους με βάση κοινά χαρακτηριστικά που ίσχυε ως τότε, όπως το φύλο, την ηλικία, τις ίδιες μαθητικές ομάδες σε διαφορετικά μαθήματα κ. α. (Θεοφιλίδης, 2009).

Προχωρώντας προς τη δεκαετία του 1960 δίνεται νέα ώθηση στην εδραίωση μίας Δ.Δ., καθώς οι απόψεις του Γερμανού παιδαγωγού Horf εστιάζουν στην εξατομίκευση της εργασίας με στόχο να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία τόσο το προφίλ μάθησης όσο και το γνωστικό και ψυχοπνευματικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές (Horf, 1982). Προς τη ίδια κατεύθυνση κινούνται προς το τέλος του 20ού αι. παγκόσμιες διακηρύξεις για τα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση δίνοντας ώθηση στη δημιουργία μίας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών και λειτουργεί με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων ανεξαιρέτως.

Η διδασκαλία με τη χρήση μιας Δ.Π.Π., που δεν βασίζεται αποκλειστικά στην τήρηση των προγραμμάτων σπουδών, αλλά συνεξετάζει τις συνθήκες που προκύπτουν στις σχολικές τάξεις και διαμορφώνεται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν σε αυτές, φαίνεται ικανή να μπορεί να καλύψει την ανάγκη για ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση. Για τη Δ.Δ. ισότητα δεν σημαίνει διδάσκω σε όλους το ίδιο ανεξαιρέτως, γιατί αυτή η τακτική εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό τον κίνδυνο πολλοί μαθητές εν τέλει να μην κατακτήσουν τη γνώση. Αντίθετα, σημαίνει διδάσκω με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι να καταστούν ικανοί να επιτύχουν σε σχέση με το σημείο αφετηρίας τους και με βάση τις δυνατότητές τους. Ως παιδαγωγική μέθοδος η Δ.Δ. εμπερικλείει τις πολλαπλές δυνατότητες που μπορεί να προσφερθούν σε ένα μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να κατακτήσει τη γνώση. Με σεβασμό στην ιδιοσυγκρασία τους και με την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν, αν τους δοθούν οι σωστές ευκαιρίες, διερευνά τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να μεγιστοποιηθεί η μάθηση για όλους. Έτσι, κατά το

σχεδιασμό της λαμβάνει υπόψη σε μεγάλο βαθμό το μαθητή και τις ανάγκες του σε συνάρτηση πάντα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Για το σκοπό αυτό, η διερεύνηση των γνώσεων και των αναγκών των μαθητών μέσω μιας διαρκούς αξιολόγησης κρίνεται αναγκαία σε όλα τα στάδια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε αυτή να είναι πάντα στοχευμένη. Εστιάζοντας στις δυνατότητες που έχει κάθε μαθητής έμφαση δίνεται στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα επιτρέπει σε όλους σύμφωνα με τις δυνατότητές τους να συμμετέχουν, να αναλάβουν προσωπική δράση και τελικά να καταστούν ικανοί να αυτενεργήσουν (Ματσαγγούρας, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της Δ.Δ. κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Για αυτό το σκοπό, διερευνήθηκε εκπαιδευτική έρευνα δράσης σε εννέα μαθητές ηλικίας 15-18 ετών οι οποίοι διδάσκονται κατ' οίκον τη Νεοελληνική Γλώσσα μέσω ιδιαίτερων εξατομικευμένων μαθημάτων. Οι μαθητές φοιτούν και στις τρεις τάξεις ενός Γενικού λυκείου στην περιφέρεια της Θεσσαλίας. Μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή της μαθησιακής διαδικασίας επιχειρείται να διερευνηθεί η επίδραση που έχει η Δ.Δ. στην ανάπτυξη και στη βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών, οι οποίοι όπως είναι λογικό διαφέρουν ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ. Σε αυτή τη βάση επιχειρείται η διερεύνηση των παρακάτω ερωτημάτων:

- ✓ Είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γενικού Λυκείου ως διδακτική μέθοδος;
- ✓ Ποιες ειδικές δεξιότητες του γραπτού λόγου των μαθητών, όπως ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η ικανότητα επιχειρηματολογίας, η βελτίωση της οργάνωσης και της συνεκτικότητας των πληροφοριών αναπτύσσονται και ενισχύονται μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
- ✓ Ποιες τεχνικές και στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από έναν εκπαιδευτικό, ώστε να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας και της φιλοσοφίας της Δ.Δ. μέσα από διάφορες ερμηνείες που προέκυψαν στην πορεία των χρόνων. Ακολουθούν οι αρχές στις οποίες βασίζεται, οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της και οι άξονες με βάση τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί η διαφοροποίηση. Επιπλέον, παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία, καθώς είναι καθοριστικής σημασίας. Στη συνέχεια, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να σχεδιάσει ένας εκπαιδευτικός μία Δ.Δ. και στο τέλος, παρουσιάζονται διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εθνικό και διεθνές επίπεδο στο συγκεκριμένο πεδίο.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, παρουσιάζεται η έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια σε εννέα μαθητές λυκείου κατά τη διάρκεια των ιδιαίτερων εξατομικευμένων μαθημάτων Νεοελληνικής Γλώσσας που τους παραδίδει. Προκειμένου η εκπαιδευτικός να ελέγξει την τεχνική της και να ενισχύσει τη μαθησιακή προσπάθεια εφάρμοσε Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας που υλοποιήθηκε σε τρία δώρα μαθήματα κατά το σχολικό έτος 2023-24. Έτσι, αναλύεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της Δ.Δ., στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων. Στο τέλος, εκφράζονται τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν και κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο.

Κεφάλαιο πρώτο: Θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

1.1 Διάφορες ερμηνείες μέσα στην πορεία των χρόνων

Η έννοια της διαφοροποίησης μέχρι να οριστικοποιηθεί πέρασε από πολλές διαφορετικές ερμηνείες, καθώς εξελισσόταν μέσα στην πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, μέχρι να καταλήξει στη σημερινή της μορφή πολλές φορές παρερμηνεύτηκε ή έγινε αντιληπτή με τρόπο που δεν σχετίζεται με το σκοπό τον οποίο καλείται να επιτελέσει. Όταν πρωτοξεκίνησαν οι εκπαιδευτικοί γύρω στο 1970 να προσπαθούν να εφαρμόσουν μία διαφορετική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με την Tomlison (2015), κατέληξαν απλά σε μία εξατομίκευση της διδασκαλίας για καθένα μαθητή χωριστά από το σύνολο μίας τάξης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ωστόσο, ενώ λαμβάνει υπόψη τις διαφορές των μαθητών και εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης, δεν μπορεί να εξισωθεί με την εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς ο εκπαιδευτικός προσπαθεί κυρίως να προβλέψει τις ανάγκες όλων των μαθητών και να σχεδιάσει τη διδασκαλία με τρόπο που να ανταποκρίνεται σε αυτές σύμφωνα με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού, χωρίς να εφαρμόζει μία εξατομικευμένη μέθοδο για κάθε μαθητή, διασπώντας έτσι την ενότητα της τάξης και χάνοντας πολύτιμο χρόνο. Κάτι τέτοιο θα εξαντλούσε τον εκπαιδευτικό και δεν θα είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Σαν έννοια πολλές φορές η διαφοροποίηση συνδέθηκε με την τροποποίηση οποιασδήποτε διδακτικής πρακτικής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα η διδασκαλία στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μέχρι πρότινος αγνοούσαν τις αρχές της διαφοροποίησης θεωρώντας πως οποιαδήποτε τροποποίηση εφάρμοζαν στο πρόγραμμα σπουδών, η οποία δεν περιλαμβανόταν στις διδακτικές προτάσεις, θεωρούνταν Δ.Δ.. Συχνά, διατύπωναν πιο απλοϊκές ή περίπλοκες ερωτήσεις ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών τους και ακόμα συχνότερα τους επέτρεπαν να επιλέξουν σε ποιες ερωτήσεις θα απαντήσουν μέσα από μία πληθώρα επιλογών (Tomlinson, 2015). Κάτι τέτοιο, ενώ συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την ποικιλομορφία του αντιληπτικού επιπέδου των μαθητών τους και ως ένα βαθμό σήμαινε μία σταδιακή εισαγωγή στη διαφοροποίηση, ωστόσο δεν ήταν αρκετό.

Επιπλέον, η έρευνα των Koutselini και Persiani (2000) σε φοιτητές του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Κύπρου ανέδειξε την αντίληψη των φοιτητών για τη Δ.Δ ως διαδικασία απλούστευσης και περιορισμού της ύλης για τους μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων. Η απαίτηση αυτή εφαρμογή της διαβάθμισης των δραστηριοτήτων και της μείωσης της ύλης, την οποία πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν άκριτα, είχε ως συνέπεια διάφορα παιδαγωγικά προβλήματα, καθώς όλοι οι μαθητές επηρεάστηκαν αρνητικά από τη λανθασμένη αυτή αντίληψη για τη

διαφοροποίηση, αλλά κυρίως εκείνοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Αργυρόπουλος, 2013). Το κυριότερο ήταν ότι το επίπεδο σπουδών υποβαθμίστηκε, καθώς τέτοιες πρακτικές χαμηλών απαιτήσεων παραγκώνισαν τη δυνατότητα μακροχρόνιας προόδου εκ μέρους των μαθητών, ιδίως αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Thurlow, 2002). Ωστόσο, στόχος της διαφοροποίησης δεν είναι η απλοποίηση, αλλά η κατάλληλη υποστήριξη, προκειμένου ο μαθητής να πετύχει το στόχο του (Tomlison & Moon, 2013).

Ο όρος της διαφοροποίησης επίσης, αρχικά, συνδέθηκε με την κατάταξη των μαθητών σε ομάδες ανά μάθημα ή ανάλογα με εγγενή χαρακτηριστικά τους (Κουτσελίνη, 2006). Αυτό συνέβη κυρίως κατά τη δεκαετία του 1980, όταν η διαφοροποίηση ταυτίστηκε με τη οργάνωση της διδασκαλίας με βάση την ομαδοποίηση των μαθητών. Ιδίως στο αγγλικό και γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα η εφαρμογή της διαφοροποίησης διακρίθηκε σε εξωτερική και εσωτερική (Hopf, 1982). Κατά την εξωτερική οι μαθητές διαχωρίζονται και εργάζονται σε σταθερές ομάδες σε όλα τα μαθήματα ανάλογα με τη γενική επίδοσή τους σε ένα «σύστημα παράλληλων ομάδων» (streaming). Επίσης, μπορεί να διαχωρίζονται και να εργάζονται σε διαφορετικές ομάδες με βάση την επίδοσή τους σε συγκεκριμένα μαθήματα με το λεγόμενο «σύστημα των κινητών ομάδων» (setting), που είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία τάξεων μαθημάτων. Στην εσωτερική διαφοροποίηση οι μαθητές παρέμεναν στην τάξη και εργάζονταν σε μικρότερες ομάδες με βάση την επίδοση, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα. Ο διαχωρισμός αυτός όμως δεν επέφερε θετικά μαθησιακά και συναισθηματικά οφέλη στους μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) και έτσι σταδιακά άρχισαν να γίνονται απόπειρες διαφοροποίησης σε τάξεις μικτής ικανότητας (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Είναι χαρακτηριστικό ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, εκτός από την ηλικία, το φύλο, το θρήσκευμα, υπήρξε διαχωρισμός των μαθητών με βάση την επίδοση, την ωριμότητα, ακόμα και με βάση τη διαγωγή, με τη φοίτηση των μαθητών με ενοχλητική συμπεριφορά στις λεγόμενες «τάξεις παρατήρησης» του Βερολίνου (Hopf, 1982). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντίστοιχα, αρχικά το φύλο ήταν ο καθοριστικός παράγοντας για τη διάκριση των μαθητών και τη φοίτηση σε σχολεία αρρένων και θηλέων και στη συνέχεια η χαμηλή επίδοση, η οποία ταυτίστηκε με τον επαγγελματικό προσανατολισμό σε χειρωνακτικά κυρίως επαγγέλματα. Έτσι, οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις φοιτούσαν σε τεχνικές, επαγγελματικές σχολές, κάτι που ισχύει ως σήμερα με τη φοίτηση σε επαγγελματικά λύκεια και επαγγελματικές σχολές, τα λεγόμενα Ε.Π.Α.Λ. και Ε.Π.Α.Σ. Πλέον όμως, οι ελληνικές τάξεις παρουσιάζουν ετερογένεια, χαρακτηρίζονται ως τάξεις μεικτής ικανότητας και περιλαμβάνουν μεγάλη ποικιλία μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των αλλόγλωσσων, των χαρισματικών, αυτών με ειδικές ανάγκες και αυτών με διαφορετικές επιδόσεις, ενδιαφέροντα, δεξιότητες και ικανότητες.

Είναι γεγονός, ότι πολλές φορές, η έννοια της Δ.Δ. ταυτίστηκε, λανθασμένα φυσικά, κυρίως με τη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες ή αλλόγλωσσους μαθητές. Άλλωστε αρχικά, χρησιμοποιήθηκε σε ιδιαίτερες ομάδες μαθητών, όπως οι χαρισματικοί, στη συνέχεια απευθύνθηκε σε αυτούς με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για να καταλήξει εν τέλει σε όσους είχαν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Santamaria, 2009). Επιπλέον, η διδασκαλία μέχρι πρόσφατα απευθυνόταν κυρίως στο μέσο μαθητή χωρίς να υπάρχει πρόβλεψη στο σχεδιασμό για τους μαθητές με χαμηλές ή υψηλές σχολικές επιδόσεις. Αυτό, φυσικά, σήμαινε πως, οι ανάγκες των μαθητών που διέφεραν από το μέσο όρο δεν λαμβάνονταν υπόψη και είχε ως αποτέλεσμα να προκαλούνται ανισότητες στη σχολική τάξη και να δημιουργούνται τα λεγόμενα σχολεία δύο ταχυτήτων.

Μέχρι πρότινος, πολλοί εκπαιδευτικοί παρέμεναν σταθεροί στη χρήση παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, αγνοώντας ακόμα και την ιδέα της διαφοροποίησης ή έχοντας σύγχυση αναφορικά με την έννοια της (Mills, και συν., 2014), ενώ κάποιοι άλλοι χρησιμοποιούσαν ενστικτώδως και με βάση την εμπειρία τους στρατηγικές Δ.Δ., προκειμένου αυτές να ανταποκριθούν στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Μάλιστα, σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 34 ελληνικές αίθουσες συν-διδασκαλίας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση με δύο τρόπους. Η μεγάλη πλειοψηφία την αντιλαμβάνεται ως δραστηριότητα προσανατολισμένη συγκεκριμένα στο έλλειμμα ενός μαθητή, ενώ κάποιοι ελάχιστοι ως προσέγγιση προσανατολισμένη στο ευρύ πλαίσιο, δίνοντας σημασία στη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών (Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka, & Paranikolaou, 2017).

1.2 Τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται από πολλούς μελετητές δύσκολο να ορισθεί επακριβώς, καθώς θεωρείται μία πολυπαραγοντική έννοια (Παντελιάδου, Παπά, & Σανδραβέλης, 2020) με πολυεπίπεδο και πολυσύνθετο χαρακτήρα (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Για τους Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017, σσ. 17-18) αποτελεί μία δυναμικά, διαδραστικά προσαρμοζόμενη αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης, ενώ αντίστοιχα οι Σιδηροπούλου, Μπότσογλου και Πολίτη (2023) θεωρούν ότι προσφέρει μία οργανωτική και παιδαγωγική προσαρμογή της διδασκαλίας στις ποικίλες ανάγκες των ετερογενών τάξεων. Ο Θεοφιλίδης (2009) τη θεωρεί πάνω απ' όλα τρόπο σκέψης που στοχεύει μέσω μιας ποιοτικής διδασκαλίας στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.

Κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο και μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Προκειμένου να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση της μάθησης είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός πολλών

διαφορετικών προσεγγίσεων (Peterson & Hittie, 2003). Η ιδέα της διαφοροποίησης εμπερικλείει τους πολλαπλούς τρόπους, τις διαφορετικές διαδρομές που μπορεί να ακολουθήσει κάθε μαθητής, ώστε να φτάσει και να κατακτήσει τη μάθηση. Σε μία πρώτη ερμηνεία παρέχει ποικίλες επιλογές αναφορικά με τους τρόπους άντλησης, κατανόησης και μετέπειτα έκφρασης των γνώσεων εκ μέρους των μαθητών (Tomlinson, 2015). Εδράζεται στις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σεβόμενη τη μοναδικότητα του καθενός προσφέρει μία πληθώρα τρόπων και μέσων διδασκαλίας με απώτερο στόχο την κατάκτηση της γνώσης μέσω των καταλληλότερων για κάθε μαθητή επιλογών. Χαρακτηριστικά της είναι η διερευνητική, βιωματική μάθηση, η ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και η γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Σύμφωνα με το Bosker (2005) με τη Δ.Δ. επιτυγχάνεται η προσαρμογή κάποιων εκπαιδευτικών πτυχών, όπως ο διδακτικός χρόνος, η ομαδοποίηση των μαθητών, οι μαθησιακοί στόχοι κ.ά. στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Αντίστοιχα, οι Roy, Guay και Valois (2013) θεωρούν πως συνιστά μία προσαρμογή και μία ποικιλία της διδασκαλίας, με στόχο την ανταπόκριση στις δυνατότητες των μαθητών μέσω μιας συνεχούς και συστηματικής παρακολούθησης της εξέλιξής τους και της λήψης σχετικών με αυτή αποφάσεων. Η Tomlinson (2014), που ασχολήθηκε κατεξοχήν με τη Δ.Δ., θεωρεί πως μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή επιτυγχάνεται η εκτίμηση της ετοιμότητας και των ενδιαφερόντων του μαθητή, ώστε με τη απαραίτητη καθοδήγηση εκείνος να συμμετέχει ενεργά και να πετύχει το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Για αυτό το λόγο, η διδασκαλία πρέπει να σχεδιάζεται προκαταβολικά με ποικίλους τρόπους που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων, ώστε να μπορέσουν να κατακτήσουν τη γνώση και να το αποδείξουν (Tomlinson, 2015).

Φαίνεται πως η Δ.Δ. αποτελεί ένα συστηματικό και ολοκληρωμένο τρόπο ανταπόκρισης στις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών σε τάξεις πολλαπλών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, δίνει τη δυνατότητα για προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας στην διαφορετικότητα των μαθητών ως προς το προφίλ μάθησης, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα με τη χρήση ευέλικτων και εναλλακτικών επιλογών (Tomlinson, 2014). Προκειμένου αυτό να επιτευχθεί, απαιτείται σαφής καθορισμός των μαθησιακών στόχων, υψηλής ποιότητας πρόγραμμα σπουδών, ευέλικτες ομαδοποιήσεις, διαρκής διαμορφωτική αξιολόγηση και ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον.

Μέσω των πολλαπλών ευκαιριών που προσφέρει, ανταποκρίνεται στους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και μάθησης, στα διαφορετικά είδη νοημοσύνης θέτοντας το μαθητή και ιδιαίτερα τις ανάγκες του στο επίκεντρο. Καθώς αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία ενεργοποιούνται τα κίνητρα των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017), ενισχύει την ενεργή εμπλοκή κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή, 2015) γεγονός που αντανακλά στη βελτίωση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, όπως επίσης και στην ευθύνη που αναλαμβάνουν οι ίδιοι

μέσω της συμμετοχής τους για τα αποτελέσματα της διαδικασίας (Koutselini & Agathangelou, 2009), για την προσωπική τους εξέλιξη και την επιτυχία των συμμαθητών τους (Tomlison C. , 2008). Θεωρώντας όλους τους μαθητές ικανούς να πετύχουν, προσπαθεί, αγκαλιάζοντας όλων των ειδών τις διαφορές, να μετατρέψει τις αδυναμίες σε δύναμη, αξιοποιώντας κάθε δυνατό τρόπο για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού υπό το πρίσμα μίας ενταξιακής πολιτικής. Για τις Tomlison και Imbeau (2010, σ. 13) είναι ένα σύνολο αρχών, που αν υιοθετηθούν, μπορούν να γίνουν τρόπος ύπαρξης μέσα στην τάξη.

Η Δ.Δ. παρέχει την ευκαιρία, ώστε οι μαθητές να νιώσουν ότι η φωνή τους ακούγεται και ότι μπορούν όλοι ελεύθερα να εκφραστούν. Μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, η μάθηση μπορεί να ανθίσει. Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους κι η διδασκαλία προσαρμόζεται σε αυτούς με σεβασμό στην προσωπικότητά τους ενθαρρύνονται να προσπαθήσουν περισσότερο. Όταν το πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία και το περιβάλλον της τάξης «τους ταιριάζουν», αισθάνονται ότι μεγιστοποιούνται οι δυνατότητές τους (Tomlison C. , 2008, σ. 3). Η υποστήριξη που τους παρέχεται με στόχο να γνωρίσουν τον εαυτό και τις δυνατότητές τους, να συνειδητοποιήσουν τα προσωπικά, μοναδικά τους χαρακτηριστικά και τον τρόπο λειτουργίας τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο με βάση αυτά, θα μπορέσει να τους οδηγήσει σε ένα μεγάλο ποσοστό αυτογνωσίας και οικοδόμησης των γνώσεων του εαυτού τους, προκειμένου σταδιακά να αποκτήσουν επίγνωση των τρόπων μάθησής τους και να καταστούν τελικά ανεξάρτητοι. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις που θα τους χρησιμεύσουν στην καθημερινότητά τους (Φύκαρης Ι. , 2013).

Η Δ.Δ. βασίζεται ακριβώς στην προσπάθεια για ενίσχυση κάθε μαθητή με απόλυτο σεβασμό στην ιδιοσυγκρασία του δείχνοντάς του το πώς μπορεί να μαθαίνει αποτελεσματικά. «Στόχος της είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη “νοημοσύνη”» (Σφυρόερα, 2004, σσ. 23-24). Κυρίαρχο ρόλο σε αυτή την προσπάθεια διαδραματίζουν η αλληλεπίδραση, η ευελιξία, η προσαρμογή, η ενεργητική μάθηση και η συνεχής αξιολόγηση, ώστε οι μαθητές με την κατάλληλη υποστήριξη και αξιοποιώντας στο έπακρο τις δυνατότητές τους, να μπορέσουν να κατακτήσουν και να αφομοιώσουν τη γνώση μέσα από μία ποικιλία επιλογών όσον αφορά την άντληση των πληροφοριών. Για την Κακανά (2020) η Δ.Δ. συνιστά μία παιδοκεντρική, πολλά υποσχόμενη διδακτική προσέγγιση, ενώ αντίστοιχα για την Tomlison (2015) αποτελεί μία δυναμική, επαναστατική μέθοδο, έναν τρόπο ζωής.

1.3 Προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη εφαρμογή

Αποτέλεσμα της διαφοροποίησης θα πρέπει να είναι όλοι οι μαθητές να είναι σε θέση να βελτιωθούν σε σχέση με τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Κάτι τέτοιο ενώ φαντάζει ιδανικό και οπωσδήποτε δίκαιο, είναι δύσκολο να επιτευχθεί στην πράξη. Η Δ.Δ. κρίνεται μία σύνθετη δεξιότητα διδασκαλίας (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, & Bosker, 2015). Οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017) θεωρούν πως χρειάζεται χρόνος και σταδιακή εισαγωγή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Tomlison (2015) ενώ αναγνωρίζει την ευχαρίστηση και την αναζωογόνηση που προσφέρει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας κάνοντας ιδιαίτερα ελκυστική τη μαθησιακή διδασκαλία, δεν τη θεωρεί πάντα εύκολη, γι' αυτό και η εφαρμογή της είναι περιορισμένη.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διερευνούν διαρκώς τις συνθήκες στις τάξεις τους. Θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους, προκειμένου να προχωρήσουν στον κατάλληλο σχεδιασμό της διαφοροποίησης και διαρκώς να αναστοχάζονται και να αξιολογούν το έργο τους. Οι στόχοι του μαθήματος πρέπει να τίθενται εξαρχής και να είναι σαφείς. Έτσι, έχοντας ξεκάθαρη εικόνα του προγράμματος σπουδών μπορεί να χρειαστεί να διαφοροποιούν το ρυθμό μάθησης, το βαθμό πολυπλοκότητας ή να υποστηρίζουν με διαφορετικό τρόπο τους μαθητές χρησιμοποιώντας διαφορετικές κάθε φορά προσεγγίσεις μέσα από μία ελκυστική για εκείνους διδασκαλία (Tomlinson, 2014). Σύμφωνα με τις Tomlison και Moon (2013) προκειμένου να επιτευχθεί μία ισχυρή και αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να συνδυάζονται πέντε παράγοντες, καθώς η δυσλειτουργία ενός από αυτούς συνεπάγεται γενικότερη δυσλειτουργία. Αυτοί αφορούν τον τρόπο διδασκαλίας, τη σωστή αξιοποίηση της αξιολόγησης, την εφαρμογή ενός δυναμικού αναλυτικού προγράμματος, τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές και τη σωστή διαχείριση και ηγεσία της τάξης.

Ιδιαίτερα σημαντικός επίσης, είναι ο ρόλος της αξιολόγησης τόσο σε αρχικό στάδιο, προκειμένου να καθοριστούν οι ανάγκες των μαθητών σύμφωνα με τους επιδιωκόμενους στόχους, όσο και καθ' όλη τη διάρκεια, καθώς ο εκπαιδευτικός πρέπει να ελέγχει διαρκώς το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους μάθησης (Tomlinson, 2015) αναδιαμορφώνοντας το υλικό και προσαρμόζοντάς το σύμφωνα με τις ανάγκες, το μαθησιακό στυλ και την ετοιμότητα των μαθητών του (Cremata, 2017). Η αξιολόγηση ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να υπερβεί τον παραδοσιακό τρόπο ελέγχου των γνώσεων και να συμπεριλάβει τις γενικότερες στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών για την αξία του σχολείου, αλλά και τις ειδικότερες δεξιότητες και ικανότητές τους, ακόμα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως την προθυμία τους κατά την εκτέλεση διάφορων δραστηριοτήτων, προκειμένου να σχηματιστεί μία ολοκληρωμένη εικόνα της μαθησιακής τους κατάστασης (Koutselini & Agathangelou, 2009) και να βοηθήσει τους μαθητές να

αντιληφθούν πώς μαθαίνουν καλύτερα. Γι' αυτό αποτελεί την «πυξίδα» για το σχεδιασμό της Δ.Δ. (Tomlison & Moon, 2013, σ. 8), καθώς δίνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό.

Το να ανταποκρίνεται η μάθηση σε αυτό για το οποίο ο μαθητής είναι προετοιμασμένος και ενδιαφέρεται είναι επίσης καίριας σημασίας στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οτιδήποτε παραπάνω από τις δυνατότητές του ή οτιδήποτε υπερβολικά απλοϊκό ενδεχομένως θα τον απέτρεπε από το να συνεχίσει την προσπάθεια. Πρέπει διαρκώς να υπάρχει μία εξισορρόπηση ανάμεσα στην υποστήριξη που του παρέχεται και στην πρόκληση που του δημιουργείται (Tomlison C., 2008). Για αυτό το λόγο, εξίσου σημαντικός είναι και ο εντοπισμός των ενδιαφερόντων των μαθητών.

Ιδιαίτερη σημασία κατά την προετοιμασία και το σχεδιασμό της Δ.Δ. έχει και ο καθορισμός του σκοπού της ενότητας από τον εκπαιδευτικό, γιατί συμβάλει στη σύνδεση με τις γνώσεις που θα διδαχθούν. Η διαδικασία αυτή θεωρείται θεμελιώδης για τον επιτυχή σχεδιασμό και την υλοποίηση της Δ.Δ. (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Ωστόσο, οι στόχοι του μαθήματος, αν και από την αρχή, πρέπει να καθορίζονται πάντα με γνώμονα τις ανάγκες, τις δεξιότητες και το επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνονται, ώστε να προσαρμόζονται πλήρως στη συγκεκριμένη κάθε φορά μαθητική ομάδα. Δεν θα εξυπηρετούσε καθόλου την εκπαιδευτική διαδικασία η εφαρμογή μίας διδασκαλίας κοινής για όλους, ανεπηρέαστης από τις εμπειρίες και τα βιώματα, το επίπεδο, τις ικανότητες των μαθητών κάθε τάξης, καθώς η Δ.Δ. αφορμάται από την πεποίθηση και την αποδοχή της μοναδικότητας κάθε μαθητή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μίας έρευνας (Mills, και συν., 2014) φάνηκε πως στη διαφοροποίηση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή, οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα του, αλλά και οι ιδιαίτερες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί ανταποκρινόμενοι σε αυτά να μπορέσουν να ενθαρρύνουν την πορεία προς τη μάθηση.

Και ενώ οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά ακολουθούν την ίδια πεπατημένη οδό στον τρόπο που οργανώνουν τη διδασκαλία τους, η Δ.Δ. έρχεται να ανατρέψει εντελώς αυτή τη λογική. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να επαναπαύεται σε ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, κατά βάση συντηρητικό, όπως συνέβαινε μέχρι πριν λίγα χρόνια. Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και η εξοικείωση των μαθητών από μικρή ηλικία με αυτή, καθιστά ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να καταφέρει με τη διδασκαλία του να κερδίσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών του, γι' αυτό η διαφοροποιημένη διδασκαλία με την πληθώρα τεχνικών και μέσων που συνδυάζει θεωρείται ικανή να φέρει εις πέρας αυτό τον απαιτητικό στόχο.

Για να θεωρηθεί ωστόσο, επιτυχημένη η διαφοροποίηση και να ανταποκρίνεται στις αρχές της συμπερίληψης, το μάθημα θα πρέπει να σχεδιάζεται από την αρχή και να προορίζεται για το σύνολο των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ώστε να μην απαιτείται η τροποποίηση στην πορεία ειδικά για αυτή την ομάδα των

μαθητών (Broderick, Mehta-Parekh, & Reid, 2005). Το ίδιο ισχύει για τους αλλόγλωσσους μαθητές, καθώς η Δ.Δ. είναι μία φιλοσοφία και μία πρακτική διδασκαλίας που απευθύνεται σε μία μεγάλη εμβέλεια μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με πολιτισμικές διαφορές (Smets & Struyven, 2020).

Οι Tomlison και Imbeau (2010) αναφέρουν ότι για μια επιτυχημένη διαφοροποίηση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν κατά νου ορισμένα πράγματα. Αρχικά, οι διαφορές των μαθητών επηρεάζουν και τον τρόπο που μαθαίνουν, γι' αυτό κάθε μαθητής ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του θα χρειαστεί διαφορετικό είδος σκαλωσιάς σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας. Καθώς, κάθε μαθητής δικαιούται την πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να θυμούνται ότι πρέπει να εμπνέουν και να υποστηρίζουν κατάλληλα τους μαθητές τους. Επιπλέον, δεν θα πρέπει να επαναπαύονται, αλλά να προσπαθούν διαρκώς να αντιληφθούν τα δυνατά σημεία, τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους και στη συνέχεια να σχεδιάζουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά πλάνα, ώστε να πετυχαίνουν τη σύνδεση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας όντας βέβαιοι ότι οι μαθητές έχουν αντιληφθεί πλήρως τα σημαντικότερα σημεία όσων μελετούν. Τέλος, πολύ σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση παίζει ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών και η διαρκής διερεύνηση των αναγκών που προκύπτουν κάθε φορά. Γι' αυτό, προτείνεται να υπάρχει ευελιξία στη διδασκαλία, καθώς έτσι, δίνεται τη δυνατότητα να καλύπτονται πολλοί μαθητές ταυτόχρονα. Μάλιστα, η προσαρμογή της διδασκαλίας αποτελεί για πολλούς μελετητές τον «ακρογωνιαίο λίθο της αποτελεσματικής διδασκαλίας» (Parsons, et al., 2017, p. 206).

1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή Δ.Δ. είναι καίριος. Ο εκπαιδευτικός είναι οργανωτής, είναι εμπνευστής, είναι εμπνευστής, είναι Δάσκαλος με όλη την παιδαγωγική σημασία του όρου. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Tomlison (2015) τον αποκαλεί μαέστρο μιας ορχήστρας, ταυτίζοντάς τον με αρχηγό, ικανό να συνενώσει διαφορετικούς ανθρώπους που παίζουν διαφορετικά όργανα, οδηγώντας τους να παράγουν μουσική. Τον ταυτίζει με προπονητή, ο οποίος γνωρίζοντας τις αδυναμίες των παικτών του, εργάζεται ακατάπαυστα, προκειμένου να τους παρέχει κίνητρα και να τους ενθαρρύνει, για να βελτιωθεί η αδυναμία του καθενός και προχωρώντας σε κατάλληλες τροποποιήσεις να απολαύσουν μία συλλογική εμπειρία. Τέλος, τον παρομοιάζει με μουσικό της τζαζ, ικανό να αυτοσχεδιάζει, όποτε κρίνεται απαραίτητο, για το καλό των μουσικών του.

Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον το οποίο ενθαρρύνει τη μάθηση, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαφοροποιήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με το προφίλ και το ρυθμό μάθησης, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών του (Tomlinson, 2014). Έτσι, πέρα από το πρόγραμμα σπουδών, χρειάζεται να τροποποιήσει και τις διδακτικές πρακτικές και τεχνικές. Σε αυτή τη βάση απαιτούνται μεθοδολογικές επιλογές, που να προωθούν την ευελιξία

και την προσαρμογή της διδασκαλίας (Νάνου, 2013). Εφόσον, ένας από τους κυριότερους στόχους των εκπαιδευτικών είναι η μεγιστοποίηση της μάθησης για το σύνολο των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί σύμφωνα με τις δεξιότητες και τα στυλ μάθησής τους να εφαρμόζει μία ποικιλία στρατηγικών, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες (Morgan H. , 2014).

Δεν αρκεί, ωστόσο, η εφαρμογή στρατηγικών, αλλά απαιτείται ο εκπαιδευτικός να έχει γνώσεις τόσο αναφορικά με τους μαθητές του όσο και αναφορικά με το αντικείμενο διδασκαλίας, ώστε να προσαρμοστεί αυτή στις ανάγκες όλων των μαθητών (van Geel, et al., 2019). Για να γίνει αυτό, πρέπει να γνωρίζει σε βάθος το επίπεδο αντίληψης των μαθητών, ώστε να μπορεί, σύμφωνα με το στόχο που επιδιώκεται κάθε φορά, να επιλέγει ανάλογα με το επίπεδο τις κατάλληλες δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse, & Bosker, 2015). Προκειμένου να καταφέρει να ανταπεξέλθει στην ποικιλομορφία της τάξης του ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να είναι δημιουργικός, να διαθέτει ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Parsons, και συν., 2017).

Η εμπειρία και τα προσόντα των εκπαιδευτικών παίζουν μεγάλο ρόλο στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και επηρεάζουν την παιδαγωγική πρακτική. Σε έρευνα των Watson και Wildy (2014) σε δημοτικό της Αυστραλίας παρατηρήθηκαν ευέλικτη ομαδοποίηση, σωστός ρυθμός διδασκαλίας σύμφωνα με την ετοιμότητα των μαθητών, παρακολούθηση και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας από έμπειρους εκπαιδευτικούς. Έτσι, ενώ οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να εφαρμόσουν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, οι πιο έμπειροι μπόρεσαν να εντοπίσουν και να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες των μαθητών ενισχύοντας τις δεξιότητες γραμματισμού τους μέσω διάφορων πρακτικών διαφοροποίησης όπως της προσαρμοστικής διδασκαλίας, της δημιουργίας ενός ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης κ. ά.

Ιδιαίτερως σημαντική φυσικά, είναι η γνώση του προγράμματος σπουδών, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να εκτιμά το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών του μέσω της συνεχούς αξιολόγησης, να σχεδιάζει κατάλληλες για αυτούς εργασίες και να θέτει υψηλούς στόχους ανάλογα με τις δυνατότητές τους (van Geel, και συν., 2019). Φυσικά, απαιτείται να έχει λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση και να υποστηρίζεται διαρκώς στο έργο του (Valiandes & Neophytou, 2018). Το βάρος, επομένως, δεν πρέπει να πέφτει μόνο στο μαθητή, αλλά στον εξίσου σημαντικό παράγοντα, το συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αποτελεί, μέσω των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων του, το κλειδί στην επιτυχία της Δ.Δ. (Βαλιαντή, 2015). Ο ρόλος του είναι καθοριστικός καθώς από τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και τις δράσεις του διαμορφώνεται το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlison & Imbeau, 2010, σσ. 18-19).

Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο, ενώ επιφορτίζονται με το ρόλο του συντονιστή, του καθοδηγητή, του διευκολυντή και του μέντορα, συχνά, εμφανίζουν δυσκολία και άγχος σχετικά με την

εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κυρίως λόγω έλλειψης πόρων (Tobin & Tippett, 2014), εμπειρίας και κατάρτισης (Lavanaia & Nor, 2020). Σε αυτά προστίθενται η ελλιπής προετοιμασία τους αναφορικά με την ετερογένεια των μαθητών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και η έλλειψη χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος, που δυσκολεύουν την οργάνωση των μορφών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα εφαρμοστούν (de Jager, 2017; Ruys, Defruyt, Rots, & Aelterman, 2013; Wan, 2016), όπως επίσης η έλλειψη εξοικείωσης και κατάρτισης αναφορικά με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και η πεποίθηση πως οι μαθητές τους έχουν περισσότερες τεχνολογικές γνώσεις (Hicks, 2011).

Επιπρόσθετα, ενώ η ανάγκη διαφοροποίησης ενδείκνυται και για μαθητές που θα χαρακτηρίζονταν από υψηλές επιδόσεις (Kokkinos & Gakis, 2021), έχει παρατηρηθεί ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ακόμα και για αυτή την ομάδα (Santangelo & Tomlison, 2012). Επιτακτική κρίνεται επομένως, η περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στη Δ.Δ. (Smets & Struyven, 2020), η ανάγκη για υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης για τον σκοπό αυτό (Chien, 2014) και ο επανασχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτή να ενισχυθεί (van Geel, και συν., 2019).

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί, ωστόσο, η ανάγκη για υποστήριξη του συνολικού έργου του εκπαιδευτικού (Mills, και συν., 2014) τόσο από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Fuchs, 2010) όσο και η ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ίδιων και διαφορετικών ειδικοτήτων, με στόχο τη διευκόλυνση και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω ενός φιλικού κλίματος. Αρωγοί στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού οφείλουν να είναι και οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι μέσω της καλής συνεργασίας μπορούν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν το έργο του.

1.5 Οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως κάθε παιδαγωγική μέθοδος, διέπεται από κάποιες αρχές. Η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, το αίσθημα του ανήκειν, η αποδοχή και ο σεβασμός είναι ίσως οι σημαντικότερες από αυτές. Η διδασκαλία η οποία σέβεται και λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τον τρόπο και το ρυθμό μάθησης, τις ικανότητες και τις δεξιότητες, το γνωστικό επίπεδο, το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις ειδικές ανάγκες, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, τη συναισθηματική τους κατάσταση, την ετοιμότητα και το βαθμό ωριμότητας και κάθε ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους εν γένει, μπορεί να χαρακτηριστεί όχι μόνο μαθητοκεντρική, αλλά και ανθρωποκεντρική. Μία τέτοια διδασκαλία είναι ικανή μέσω της αποδοχής, της προτροπής για ενεργητική μάθηση, για ανάληψη πρωτοβουλιών και για εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, να οδηγήσει στην εδραίωση της αυτοπεποίθησης, να διαμορφώσει ολόπλευρες προσωπικότητες και αργότερα σωστούς και ικανούς πολίτες. Άλλωστε, ο σεβασμός στην ταυτότητα του

ατόμου και όχι η τυποποίηση είναι αυτό που κάνει μία τάξη να λειτουργεί σύμφωνα με την Tomlinson (2014).

Κι ενώ η Δ.Δ. στηρίζεται στις αρχές της ισότητας, αξίζει να αναλογιστούμε τη φράση του Αριστοτέλη, «Τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση ανίσων». Γι' αυτό στη Δ.Π.Π. η έννοια της ισότητας δεν θα έπρεπε να γίνεται αντιληπτή ως εφαρμογή της ίδιας μεθόδου για όλους ανεξαιρέτως, αλλά ως άντληση των ιδιαίτερων εκείνων στοιχείων που απαιτούνται για κάθε μαθητή χωριστά προκειμένου εκείνος να εξελιχθεί και να πετύχει (Tomlinson, 2015). Αντιλαμβάνεται κανείς ότι η ισότητα στην εκπαίδευση συνάδει με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η αναγνώριση της αξίας των μαθητών και η αντιμετώπιση τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες, χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις, σε ένα σύγχρονο, ανοιχτό και δημοκρατικό σχολείο αποτελεί ακόμη μία βασική αρχή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Αυτή η αρχή μάλιστα, ενισχύεται ακόμα περισσότερο από το αίσθημα υψηλών προσδοκιών που πρέπει να υπάρχει για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Η Δ.Δ. εδράζεται στη συμπερίληψη και στην ισότητα ευκαιριών, αρχές, στις οποίες στηρίζεται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, για αυτό, οι Βαλιαντή, Νεοφύτου και Χατζησωτηρίου (2020), θεωρούν τη Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, η οποία χρησιμοποιεί συνδυασμό των δύο μεθόδων, απαραίτητη για τους αλλόγλωσσους μαθητές, ώστε με σεβασμό στο πολιτισμικό υπόβαθρο να καλυφθούν οι ανάγκες όλων ανεξαιρέτως.

Στην εκπαίδευση, η συμπερίληψη σημαίνει τον εντοπισμό και την άρση των μαθησιακών εμποδίων (Laari, Lakkala, & Uusiautti, 2019). Θα πρέπει να τονιστεί, ωστόσο, πως με τον όρο συμπερίληψη εννοούμε το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των σχολείων εν γένει σύμφωνα με τις ανάγκες διάφορων μαθητών και όχι την προσαρμογή διαφορετικών μαθητών στην εκπαίδευση (Lakkala, Uusiautti, & Määttä, 2016). Πιο συγκεκριμένα, ενώ η ένταξη φαίνεται να εστιάζει, μέσω νέων ενσωματωμένων εφαρμογών της ειδικής αγωγής, στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία σε τάξεις γενικής αγωγής, η συμπερίληψη προϋποθέτει την αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών για όλους τους μαθητές, με αποτέλεσμα να συνδέεται περισσότερο με τεχνικές διαφοροποίησης και όχι ένταξης (Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka, & Paranikolaou, 2017).

Σημαντική είναι και η αρχή της πρόληψης, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάζει προκαταβολικά σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης του τη διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους μαθητές. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Δ.Δ. βασίζεται στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning), ο οποίος αφορά το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, ικανών να καλύπτουν το σύνολο των διαφορετικών αναγκών των μαθητών μίας τάξης. Έτσι, όπως, σύμφωνα με το Mace (1998), τον εφευρέτη του όρου, στην αρχιτεκτονική πάντα θα υπάρχουν προϊόντα ακατάλληλα για τις ανάγκες κάποιων χρηστών, οι οποίες δεν θα καλύπτονται, έτσι και στην εκπαιδευτική διαδικασία (MacGuire, Scott, & Shaw,

2006), η Δ.Δ. έρχεται να συμπληρώσει το μοντέλο του καθολικού σχεδιασμού με τη δυνατότητα που δίνει στον εκπαιδευτικό να αναπροσαρμόζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, όταν παρά την προσπάθεια για πρόβλεψη, δεν καλύπτονται πλήρως οι ανάγκες των μαθητών (Hall, Vue, Strangman, & Meyer, 2004). Έτσι, οι δύο έννοιες φαίνεται να συγκλίνουν και να αλληλοσυμπληρώνονται.

Καθώς, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενθάρρυνση του μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης τόσο μέσω των προσωπικών εμπειριών, όσο και μέσω της συνεργασίας, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και του ρόλου του πολιτισμού, η Δ.Δ. στηρίζεται στις αρχές όχι μόνο του κονστρουκτιβισμού, αλλά και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Θεωρείται μία δυναμική διαδικασία, η οποία βασίζεται στη διάδραση και την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού, του μαθητή και της γνώσης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2016). Η επιτυχία της στηρίζεται ιδιαίτερα στον ευέλικτο χαρακτήρα της και στην προσαρμοστικότητα της. Απώτερος σκοπός της είναι η εξέλιξη σε σχέση με το αρχικό επίπεδο του μαθητή και το σημείο εκκίνησής του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της διαφοροποίησης στη μάθηση κρίνονται αναγκαίες.

Η διασφάλιση ενός ασφαλούς κλίματος, ως βασική παιδαγωγική αρχή, μπορεί να θεωρηθεί ως προϋπόθεση διαφοροποίησης (van Geel, και συν., 2019). Επιπλέον, η διασφάλιση ενός φιλικού κλίματος στην τάξη, κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού θεωρούνται αδιαπραγμάτευτα για την εφαρμογή οποιασδήποτε παιδαγωγικής μεθόδου. Τέλος, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, φαίνεται ο ρόλος του να είναι καθοριστικός, καθώς η πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθοδηγείται από τη νοοτροπία και τον ηθικό προσανατολισμό του (Couborgs, Struyven, Vathournout, & Engels, 2017). Είναι η ανεξάντλητη αγάπη του για το λειτούργημά του, εκείνη που τον ωθεί να βελτιώνεται συνεχώς τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Η προσπάθεια για εξέλιξη και βελτίωση τόσο στο γνωστικό τομέα όσο και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του, την υιοθέτηση στάσεων και αρχών, είναι αυτά που χρειάζεται, ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια στο ρόλο του ως παιδαγωγός.

1.6 Η θεωρία του οικοδομισμού

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέθηκε στενά με τη θεωρία του (Επ)Οικοδομισμού ή αλλιώς Κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές βασίζονται σε πρότερες εμπειρίες και γνώσεις τους, προκειμένου να κάνουν τη διασύνδεση με νέες έννοιες και γνώσεις, να τις διερευνήσουν και εν τέλει να τις ενσωματώσουν στα ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα και να τις μετασηματίσουν. Γι' αυτό, είναι εξαιρετικής σημασίας να γίνει η σύνδεση των υπαρχουσών εννοιών με τις νέες ώστε να μην χαθούν. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση δεν αποτελεί απλό μεταδότη γνώσεων. Αντίθετα, προσπαθεί να βρει τους κατάλληλους τρόπους, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να

ανασύρουν την απαραίτητη κάθε φορά γνώση για τη δημιουργία της νέας μέσω της ενεργής εμπλοκής των ίδιων στη διαδικασία αυτής.

Σύμφωνα με τους Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017, σ. 30) οι μαθητές βασιζόμενοι σε προϋπάρχουσες γνώσεις μπορούν να τις αποδομήσουν, να αναδομήσουν και εν τέλει να οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Η διαδικασία αυτή είναι μοναδική για κάθε άτομο, εφόσον εμπεριέχει το υποκειμενικό στοιχείο. Είναι μαθητοκεντρική και στηρίζεται στις κοινωνικογνωστικές και ψυχογνωστικές θεωρίες μάθησης (Κουτσελίνη, 2008). Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης για να οικοδομήσει τις νέες γνώσεις με βάση τις προϋπάρχουσες σε μία συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει τον κυρίαρχο ρόλο, αντίθετα υπάρχει μία συνεχής διάδραση ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές. Η άριστη γνώση των μαθητών ωστόσο, είναι αυτή που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να επιλέξει τις δραστηριότητες εκείνες που θα διεγείρουν την προσοχή του μαθητή, ώστε να καταστεί ικανός να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία, να αξιολογήσει τις νέες πληροφορίες και να ανασύρει τις αντίστοιχες κάθε φορά γνώσεις που απαιτούνται με στόχο την αφομοίωση των νέων. Στην πορεία προς την οικοδόμηση της προσωπικής τους γνώσης οι μαθητές ακολουθούν το δικό τους ρυθμό δράσης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Όπως και η Δ.Δ., η θεωρία του οικοδομισμού δέχεται τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα των μαθητών. Εδράζονται και οι δύο στην πεποίθηση πως ο μαθητής δεν μπορεί να μαθαίνει ανεξάρτητα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του, αντίθετα ένα κομμάτι του ίδιου, που περιλαμβάνει τις ιδιαίτερες δεξιότητες, τις ικανότητες, τις προτιμήσεις και τις γνώσεις του, τον ίδιο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, είναι αυτά που βοηθούν στην οικοδόμηση των νέων γνώσεων και κατ' επέκταση στην εικόνα του για τον κόσμο και τον εαυτό του. Επίσης, η έμφαση δίνεται και πάλι στη διαδικασία της μάθησης μέσω της ενεργής συμμετοχής του μαθητή και όχι μόνο στο αποτέλεσμα (Φύκαρης Ι. Μ., 2016), όπως ακριβώς συμβαίνει και στη Δ.Δ.

1.7 Η θεωρία μάθησης του Vygotsky

Λίγο αργότερα, ο Vygotsky (1978) με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δίνει έμφαση στο πολιτισμικό και κοινωνικό στοιχείο, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών σύμφωνα με τις υπάρχουσες δεξιότητες τους. Έτσι, θεωρεί πως η οικοδόμηση της γνώσης επηρεάζεται σημαντικά από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Στη βάση αυτή στηρίζεται και η θεωρία του για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α.), η οποία αποτελεί το διάστημα ανάμεσα σε αυτό που ο μαθητής μπορεί να κατακτήσει μόνος του και με τη βοήθεια των άλλων. Η θεωρία του Vygotsky φαίνεται να συνδέεται με τη Δ.Δ. με δύο τρόπους. Αφενός, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός και το περιβάλλον μάθησης επηρεάζουν και ενισχύουν το έργο του μαθητή, είναι καθοριστικός για την οικοδόμηση της γνώσης μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αφετέρου, το γεγονός ότι δίνεται έμφαση στα διαφορετικά στοιχεία των μαθητών,

όπως είναι το πολιτισμικό, συνάδει με τις αρχές τις Δ.Δ. για σεβασμό στη μοναδικότητα κάθε μαθητή και στο σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση αυτή.

Η πιο πρόσφατη σύνδεση της Δ.Δ. με τη θεωρία του οικοδοσμισμού είναι μέσω του μοντέλου της ανεστραμμένης διδασκαλίας, κάτι που αναδεικνύεται ξεκάθαρα στο άρθρο των Σιδηροπούλου, Μπότσογλου και Πολίτη (2023). Σε αυτό περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών που τονίζουν τη σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο περιβάλλον της ανεστραμμένης τάξης υπό το νέο όρο Fliperentiation (Flipped Learning and Differentiation), ο οποίος αποτελεί συνδυασμό των δύο μεθοδολογιών. Η σημασία του Fliperentiation έγκειται στο γεγονός πως επιτυγχάνεται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών και η δυνατότητα να οικοδομήσουν τις γνώσεις μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση που τους προσφέρει η συνεργατική μέθοδος σύμφωνα με τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού μέσα από μία ελκυστική διαδικασία, κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

1.8 Η διαφορετικότητα των μαθητών

1.8.1 Το μαθησιακό προφίλ

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα συνιστά το μαθησιακό τους προφίλ ή αλλιώς το στιλ μάθησης και ποικίλει από άτομο σε άτομο. Η συνηθέστερη διάκριση στα είδη μάθησης αφορά τη διάκριση που σχετίζεται με τις αισθήσεις μας και τα κανάλια με τα οποία δεχόμαστε τις πληροφορίες ταξινομώντας τους μαθητές σε ακουστικούς, οπτικούς και απτικούς/κιναισθητικούς τύπους και αφορά τον τρόπο με τον οποίο διευκολύνεται καθένας να αντλήσει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες. Μία επίσης γνωστή και αποδεκτή θεωρία για το στιλ μάθησης είναι και η τριαρχική θεωρία του Sternberg (1985), ο οποίος ακολουθεί το μοντέλο της διάκρισης των εξουσιών σε εκτελεστική, δικαστική και νομοθετική και ταυτίζει τον εκτελεστικό τύπο με τον πρακτικό, που εμφανίζει συγκλίνουσα σκέψη και προτιμάει τον προκαθορισμό της δομής των εργασιών, το δικαστικό με τον κριτικό και αναλυτικό που του αρέσει η συζήτηση, ενώ το νομοθετικό με το δημιουργικό που εμφανίζει αποκλίνουσα σκέψη και προτιμάει τον αυτοσχεδιασμό (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Η Δ.Δ. ωστόσο, θεωρείται πως βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner. Ο Gardner (1983; 1993) εντοπίζει 8 τύπους νοημοσύνης. Ειδικότερα, εντοπίζει τη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, την οπτική/χωρική, τη γλωσσική, τη μουσική, την κιναισθητική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τέλος, τη νατουραλιστική. Σύμφωνα με τη θεωρία του οι μαθητές θα πρέπει να δέχονται ερεθίσματα με τον τρόπο που τους βοηθάει καλύτερα να αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες. Η θεωρία αυτή όμως δέχτηκε κριτική, καθώς ένας μαθητής μπορεί να έχει ταυτόχρονα δύο ή περισσότερα είδη νοημοσύνης, οι εκπαιδευτικοί δεν

διαθέτουν κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης μέσα στις τάξεις με συνέπεια να πρέπει διαρκώς να δημιουργούν οι ίδιοι δικά τους εργαλεία κι επιπλέον κάποιοι μελετητές (Morgan H. , 1996) θεωρούν ότι ο Gardner αναφέρεται κυρίως σε στυλ μάθησης κι όχι είδη νοημοσύνης. Επίσης, ένα δίλημμα που μπορεί να απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς είναι αν θα πρέπει να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία στο στυλ μάθησης κάθε μαθητή ή να εστιάζουμε στις πιο αδύναμες περιοχές του για να τον ενισχύσουμε (Muijs, Campbell, Kyriakides, & Robinson, 2005). Ωστόσο, θα ήταν μάλλον ριψοκίνδυνο να εστιάσει κανείς αποκλειστικά στο να δυναμώσει τις αδύναμες περιοχές των μαθητών διακινδυνεύοντας έτσι να αυξήσει το επίπεδο δυσκολίας αποθαρρύνοντάς τους και να μην αξιοποιήσει τα στυλ μάθησης που τους διευκολύνουν.

Η Δ.Δ. θεωρεί πως πρέπει να υπάρχει σεβασμός στον τρόπο που κάθε μαθητής διευκολύνεται και προτιμά να μαθαίνει, γιατί έτσι θα ενθαρρυνθεί να προσπαθήσει περισσότερο και η επιτυχία του αυτή θα του παρέχει την ευκαιρία να γνωρίσει το πώς μπορεί να οικοδομή τη γνώση οδηγώντας τον σταδιακά σε επίπεδα ανεξαρτησίας. Επιπλέον, η διαφοροποίηση που μπορεί να εφαρμοστεί με βάση το προφίλ, σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής ανταποκρίνεται καλύτερα. Έτσι, για να διδάξει το ίδιο θέμα αποτελεσματικά σε όλους, θα χρησιμοποιήσει συνδυασμό πηγών, όπως εικόνα και ήχο, πολυτροπικά κείμενα και διάφορα άλλα μέσα, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να αντλήσει καλύτερα τις πληροφορίες που του είναι απαραίτητες και να τις αφομοιώσει. Τα ερωτηματολόγια που σχετίζονται με τις προτιμήσεις των μαθητών ανάλογα με το προφίλ τους, θα μπορούσαν να δώσουν μία αρχική εικόνα.

Έτσι, για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μία μαθήτριά που έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνεται στη μάθηση μέσω της ακουστικής επαφής, θα ήταν χρήσιμο να εισάγονται κατά την παράδοση του μαθήματος παράλληλα με την διάλεξη του εκπαιδευτικού, μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και μαρτυρίες, ντοκουμέντα ή βίντεο που συνδυάζουν εικόνα και ήχο, τραγούδια που περιγράφουν την εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων, ταινίες βασισμένες στα αντίστοιχα γεγονότα και οτιδήποτε άλλο θεωρεί ο εκπαιδευτικός ότι θα ενεργοποιούσε τα «κανάλια μάθησης» της συγκεκριμένης μαθήτριάς.

1.8.2 Η ετοιμότητα

Η ετοιμότητα των μαθητών αντανακλά σε γενικές γραμμές το πόσο προετοιμασμένοι είναι να εισαχθούν σε μία νέα ενότητα ή δεξιότητα και να εκπονήσουν διάφορες δραστηριότητες. Έχει συνδεθεί στενά με τη θεωρία του Vygotsky (1978; 1986) για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) και τη δυνατότητα εξέλιξης των μαθητών με βάση αυτή. Κάθε μαθητής έχει ένα συγκεκριμένο περιθώριο ανάπτυξης που καθορίζεται από την προσωπική του προσπάθεια και τις ικανότητές του. Η ΖΕΑ είναι εκείνη η απόσταση που εντοπίζεται ανάμεσα σε αυτό που ο μαθητής μπορεί να καταφέρει

μόνος του και σε αυτό που μπορεί να πετύχει με τη μεσολάβηση ή τη βοήθεια άλλων και στην προκειμένη περίπτωση του εκπαιδευτικού. Έτσι, το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης διαφέρει από το δυνητικό και είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να το αντιληφθεί, ώστε να προχωρήσει στον απαραίτητο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης και το φαινόμενο της σκαλωσιάς (scaffolding) ο Vygotsky επισημαίνει τη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές για ανάπτυξη με τη βοήθεια των μεγαλύτερων και τη σημασία της κοινωνικής επιρροής στη μάθηση.

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου με βάση την ετοιμότητα, συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός είτε θα πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε μία ποικιλία δραστηριοτήτων σύμφωνα με το πόσο έτοιμοι είναι για αυτές οι μαθητές του ή να τους προετοιμάσει ανάλογα, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να ανταποκριθούν στην εργασία που τους ζητείται. Έτσι, μπορεί πάλι να επιλέξει ή να προσαρμόσει το διδακτικό υλικό ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, να προχωρήσει σε ομαδοποίηση σύμφωνα με την ετοιμότητα, να επιταχύνει ή να επιβραδύνει τη διαδικασία ανάλογα με το ρυθμό τους ή να προβεί σε επανάληψη όσων κρίνει απαραίτητα, ώστε να ετοιμαστούν καλύτερα. Φυσικά, απαραίτητη για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας κρίνεται κατά την εισαγωγή σε μία ενότητα η αρχική αξιολόγηση του επιπέδου ετοιμότητας κάθε μαθητή. Βοηθητικές τεχνικές θα μπορούσαν να είναι αυτή της προανάγνωσης, όπου ο μαθητής δηλώνει τι γνωρίζει και τι όχι αναφορικά με κάθε ενότητα σύμφωνα με τις πληροφορίες που του παρέχει ο εκπαιδευτικός και την τεχνική του Γνωρίζω – Θέλω να μάθω - Έμαθα (ΓΘΕ), όπου πάλι ο μαθητής δηλώνει τις γνώσεις που ήδη έχει, όσες θέλει να μάθει και όσες τελικά κατέκτησε.

Η ετοιμότητα έχει πολύ μεγάλη σημασία στη διδασκαλία και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για να μην αποθαρρυνθεί κάποιος λόγω ελλιπούς προετοιμασίας σε αυξημένης δυσκολίας δραστηριότητες ή να μην εγκαταλείψει την προσπάθεια λόγω μεγάλης απλοϊκότητας για την ετοιμότητα που εμφανίζει. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο να ευθυγραμμίζεται το επίπεδο πολυπλοκότητας με το επίπεδο ετοιμότητας. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν πρέπει να συγχέεται η ετοιμότητα με τις δυνατότητες των μαθητών (Tomlison & Imbeau, 2010) ούτε με τις ικανότητές τους, καθώς αφορά ένα συγκεκριμένο κάθε φορά θέμα σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Mavidou & Kakana, Creative Education, 2019; O'Meara, 2010) και πολύ συχνά διαφέρει από δραστηριότητα σε δραστηριότητα. Μερικές φορές μάλιστα διαφέρει ανάμεσα σε διδακτικά αντικείμενα, σε ενότητες, ακόμα και ανάμεσα σε διαφορετικά είδη διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Γι' αυτό σε κάθε μαθητή μπορεί να παρατηρηθούν διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας ανάλογα με το τι πρέπει να κάνει κάθε φορά (Καμπεζά, 2020).

Έτσι, για παράδειγμα, δεν μπορεί ένας αλλόγλωσσος μαθητής που δεν έχει κατακτήσει την ελληνική γλώσσα επαρκώς να απαιτείται να αντιληφθεί τις μεταφορές σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, ενώ δεν έχει ακόμα εξοικειωθεί και επομένως δεν έχει προετοιμαστεί για κάτι τέτοιο. Σε αυτή την περίπτωση θα ήταν προτιμότερο το περιεχόμενο να διαφοροποιηθεί, είτε με την προσομοίωση

της ίδιας εργασίας στη μητρική του γλώσσα, είτε με τον εντοπισμό των μεταφορών σε ένα μικρότερης δυσκολίας μη λογοτεχνικό κείμενο ή ακόμα και με τον περιορισμό του κειμένου σε μία ή δύο απλές προτάσεις με βάση το λεξιλόγιο που ο μαθητής κατέχει, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί σύμφωνα με την ετοιμότητά του.

1.8.3 Τα ενδιαφέροντα

Τέλος, ένα από τα πολύ βασικά σημεία στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, είναι ο εντοπισμός των ενδιαφερόντων, καθώς το μεγαλύτερο πρόβλημα που εντοπίζεται στις σχολικές τάξεις σήμερα, είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων εκ μέρους των μαθητών. Τα ενδιαφέροντα είναι η κινητήριος δύναμη σε οτιδήποτε κάνουμε, γι' αυτό αποτελούν μεγάλο κίνητρο για τη μάθηση. Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε μία εργασία επιτυγχάνεται όταν προσελκύεται η προσοχή τους και διατηρείται, γιατί σχετίζεται με τις εμπειρίες ή τα ενδιαφέροντά τους, τους φαίνεται ευχάριστη ή βρίσκεται στο κατάλληλο γι' αυτούς επίπεδο πρόκλησης (Tomlison & Moon, 2013). Η διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και σχεδιάζει τη διδασκαλία του βασιζόμενος σε αυτά, προκειμένου να διεγείρει την προσοχή τους.

Τα ενδιαφέροντα πολλές φορές σχετίζονται με τα βιώματα και τις εμπειρίες της καθημερινότητας των μαθητών, γι' αυτό, τέτοιου είδους συνδέσεις θα πρέπει να ενθαρρύνονται, γιατί διευκολύνουν τους μαθητές να αντιληφθούν την αντιστοιχία όσων διδάσκονται με την πραγματική ζωή. Επίσης, φαίνεται να επηρεάζουν αρκετά τα κίνητρα για μάθηση και να προωθούν την ενεργή συμμετοχή όταν οι δραστηριότητες επιλέγονται και σχεδιάζονται με βάση αυτά, ώστε να έχουν νόημα για τους μαθητές (Καμπεζά, 2017; Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016; Tomlinson, 2015). Συνήθως είναι έμφυτα, ωστόσο ενδέχεται να προκύψουν νέα είτε κατά τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) είτε μετά την αποτελεσματική παρουσίαση ενός νέου θέματος από τον εκπαιδευτικό (Tomlinson, 2015). Τα τεστ ανίχνευσης ενδιαφερόντων μπορούν να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο διερεύνησης για τους εκπαιδευτικούς.

Έτσι για παράδειγμα, επιδιώκοντας ένας εκπαιδευτικός να ενημερώσει τους μαθητές του για τη μόλυνση του περιβάλλοντος θα μπορούσε να τους προτρέψει να ασχοληθούν είτε ατομικά, μέσω ιστοεξερεύνησης ή μέσω της επίσκεψης σε αρμόδιους φορείς, είτε ομαδικά, κάποιοι με τη μόλυνση των θαλασσών και των ακτών, κάποιοι με τη μόλυνση της ατμόσφαιρας των πόλεων από καυσαέρια αυτοκινήτων, εργοστασίων ή των μέσων μαζικής μεταφοράς, κάποιοι με την κλιματική αλλαγή, κάποιοι με τη ρύπανση του εδάφους από φυτοφάρμακα ή λιπάσματα κ. ο. κ. Στο τέλος, ενημερώνοντας η κάθε ομάδα τις υπόλοιπες για τα ευρήματά τους, θα έπρεπε από κοινού να αναζητήσουν λύσεις προστασίας του περιβάλλοντος. Με αυτό τον τρόπο όλοι θα μπορούσαν να

αποκτήσουν πρόσβαση στο περιεχόμενο που ο εκπαιδευτικός σκόπευε να διδάξει και κατ' επέκταση, στις συγκεκριμένες γνώσεις που επιθυμούσε να αποκτήσουν οι μαθητές του, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία σε ό,τι θα παρακινούσε κάθε μαθητή (κάποιος που ζούσε σε πόλη πιθανότατα θα επέλεγε τη μόλυνση των πόλεων, ενώ κάποιος που επιθυμούσε να γίνει ναυτικός θα επέλεγε τη μόλυνση των θαλασσών, αντίστοιχα κάποιος που τον ενδιέφερε η Χημεία θα ήθελε να εξερευνήσει τις βλαβερές συνέπειες των φυτοφαρμάκων κ. ο. κ.).

1.9 Οι άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Οι μαθητές, όπως έχει τονιστεί, εμφανίζουν μία πληθώρα χαρακτηριστικών αναφορικά με τη διαδικασία μάθησης, τα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη, για να σχεδιάσει με αποτελεσματικότητα τη διδασκαλία. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά η διαφοροποίηση μπορεί να γίνει ως προς τρεις άξονες, το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το τελικό προϊόν/αποτέλεσμα (Tomlinson, 2015). Στους τρεις αυτούς άξονες προστέθηκε αργότερα το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson & Imbeau, 2010) και η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση παρότι συχνά αγνοείται, αποτελεί βασικό άξονα διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Mohammad & Kaur, 2014). Έτσι, αρκετοί μελετητές τη θεωρούν βασικό παράγοντα στη Δ.Δ., ιδίως τη διαμορφωτική, που δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη συνεχή προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών (Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, Χριστοπούλου, & Ζώνιου - Σιδέρη, 2015). Καθώς όμως η αξιολόγηση έχει συνδεθεί στενά με την έννοια της διαφοροποίησης και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της, στην παρούσα εργασία δεν θα συμπεριληφθεί στους άξονες διαφοροποίησης, αλλά στο σχεδιασμό της Δ.Δ.

Η έννοια της διαφοροποίησης είναι μία διαδικασία που συνεχώς επανεξετάζεται και αναδιοργανώνεται με βάση το επίπεδο και της ανάγκες κάθε τάξης. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Tomlinson (2015) δεν μπορεί να είναι μία «έτοιμη συνταγή», την οποία ακολουθεί κανείς άκριτα ή απαίδευτα. Αντιθέτως, είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί σαφή θέση των στόχων, άριστη γνώση των μαθητών και πολύ καλή γνώση του πλαισίου της διαφοροποίησης. Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διαδικασίας ο εκπαιδευτικός καλείται να μελετά, να σχεδιάζει, να αξιολογεί και να επανασχεδιάζει προσαρμόζοντας ανάλογα τα μέσα, τα υλικά και τις στρατηγικές. Αφού καθοριστεί ο σκοπός της διδασκαλίας, ορίζονται οι πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες και ιεραρχούνται οι βασικές, οι προαπαιτούμενες και οι μετασχηματιστικές (Κουτσελίνη, 2006). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ορίζει τις στρατηγικές, τα μέσα και τις δραστηριότητες, που θεωρεί πως θα συμβάλλουν, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τις πυρηνικές γνώσεις.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη του το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του προχωρά στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του προϊόντος/αποτελέσματος (Tomlinson, και συν., 2003; Tomlinson, 2015). Έχοντας γνώση του

επιπέδου κάθε μαθητή μπορεί να παρέχει μία ποικιλία επιλογών όσον αφορά τον τρόπο, τα υλικά και τα μέσα, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν, ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον του και σταδιακά να τον εισάγει στη νέα γνώση. Για να το πετύχει αυτό, η Tomlison (2015) προτείνει τη διαφοροποίηση οποιουδήποτε συνδυασμού ανάμεσα στο μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα, προκειμένου να καλυφθεί η διαφορετικότητα των μαθητών.

Ωστόσο, η διαφοροποίηση με βάση τα συγκεκριμένα αυτά χαρακτηριστικά των μαθητών, ενώ, μπορεί να φανεί εξαιρετικά χρήσιμη ιδίως στα πρώτα στάδια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς πολύ σημαντικές αναστοχαστικές πληροφορίες αναφορικά με τις μεθόδους τους, δεν είναι πανάκεια, ούτε απόλυτο να εφαρμόζεται κάθε φορά. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί όταν το κρίνει απαραίτητο, ό,τι θεωρεί και στο ποσοστό που θα ενισχύσει τους μαθητές του χρησιμοποιώντας διαφορετικές κάθε φορά μεθόδους, ώστε να κατακτήσουν όλοι το στόχο.

1.9.1 Διαφοροποίηση του περιεχομένου

Το περιεχόμενο αφορά τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες, αυτά δηλαδή που ο εκπαιδευτικός θέλει να κατακτήσει ο μαθητής και τον τρόπο που θα του παρουσιάσει τις πληροφορίες αυτές (Tomlinson & Eidson, 2003). Έτσι, μπορεί να προσαρμόσει αυτό που διδάσκει σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, το στυλ μάθησης και τα ενδιαφέροντά τους. Η Tomlison (2015) θεωρεί πως η διαφοροποίηση στο περιεχόμενο μπορεί να αφορά είτε την αναπροσαρμογή του ίδιου του περιεχομένου του διδακτικού αντικειμένου είτε την προσαρμογή του τρόπου πρόσβασης σε αυτό. Τονίζει ότι το σημαντικό για τους μαθητές είναι η πρόσβαση στην πληροφορία μέσα από την παροχή μιας ποικιλίας εναλλακτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν, να υποστηριχθούν και να εξελίσσονται όλοι ανεξαιρέτως. Αντίστοιχα, οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017, σσ. 101-102) θεωρούν πως η διαφοροποίηση του περιεχομένου μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους. Ο πρώτος αφορά τη διαφοροποίηση στην ποιότητα του περιεχομένου, με την ανάθεση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων, ο δεύτερος στην ποσότητα, με την επιπλέον ανάθεση δραστηριοτήτων σε μαθητές προχωρημένου επιπέδου και ο τρίτος στην επιλογή του περιεχομένου με βάση τα ενδιαφέροντα.

Κι ενώ γενικά είναι καλό να παραμένει σταθερό το περιεχόμενο αυτών που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές και είναι προτιμότερο να αλλάζει ο τρόπος πρόσβασης σε αυτό (Tomlinson, 2015), ενδέχεται ορισμένες φορές να χρειαστεί να αλλάξει το ίδιο το περιεχόμενο, όταν οι ανάγκες των μαθητών δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν με βάση αυτό. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τεχνικές όπως πρότζεκτ, προκειμένου να ελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών να διερευνήσουν μόνοι τους μία ενότητα, μαθησιακά κέντρα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους,

συμβόλαια μάθησης, μίνι μαθήματα, την τεχνική ΡΑΦΤ (Ρόλος, Ακροατήριο, Φόρμα, Τίτλος), τη σύμπτυξη προγράμματος ή την επέκταση ή παράταση μιας ενότητας ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας.

1.9.2 Διαφοροποίηση της διαδικασίας

Η διαδικασία αφορά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η διδασκαλία και με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές. Σχετίζεται με το πώς θα μπορέσουν να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν τις πληροφορίες (Tomlinson & Eidson, 2003) και το πώς θα τις επεξεργαστούν, ώστε να κατακτήσουν τη γνώση (Tomlinson, 2014). Έτσι, η διαφοροποίηση της διαδικασίας μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες διδακτικές μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές που ποικίλουν ως προς το υλικό, τα μέσα και τις εργασίες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017), σύμφωνα με αυτά που έχει κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι ανταποκρίνονται κατάλληλα στους μαθητές του. Ουσιαστικά, πρόκειται για την πορεία που θα ακολουθήσει καθένας για να συνδέσει τις νέες γνώσεις με τις υπάρχουσες μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο προφίλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητά του.

Αυτές μπορεί να αφορούν την ιεράρχηση ή τη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με το ρυθμό των μαθητών, τη σταδιακή ή την επιταχυνόμενη εισαγωγή σε μία νέα ενότητα με βάση το επίπεδο ή τη διαθεματική προσέγγιση, ώστε να χρησιμοποιείται συνδυασμός γνώσεων από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα που μπορεί να ταιριάζουν καλύτερα στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή με βάση τα οποία έχει εδραιωθεί καλύτερα η αντίστοιχη γνώση ή για μία πιο σφαιρική και διεξοδική αντίληψη του θέματος που μελετάται. Μερικές ακόμα προτάσεις είναι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και η επιλογή ατομικής ή ομαδικής εργασία σύμφωνα με το προφίλ μάθησης, η χρήση γραφικών οργανωτών, τα διαβαθμισμένα υλικά νοητικής στήριξης (σελιδοδείκτες, καρτέλες, λεξικά) και η επιλογή ανοιχτού τύπου εργασιών σύμφωνα με την ετοιμότητα των μαθητών, η δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους και η διαφοροποίηση του χρόνου εργασίας ανάλογα με τις ανάγκες τους.

1.9.3 Διαφοροποίηση του αποτελέσματος/τελικού προϊόντος

Τέλος, η διαφοροποίηση αναφορικά με το προϊόν/αποτέλεσμα, αφορά την παρουσίαση όσων έχουν μάθει και κατανοήσει οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει αυτή. Σύμφωνα με τους Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017, σσ. 108-109) αυτό μπορεί να γίνει με διαφοροποίηση της έκτασης, του είδους, της μορφής και του περιεχομένου του τελικού προϊόντος και στην αξιολόγησή του θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη τόσο το επίπεδο αφετηρίας του κάθε μαθητή όσο και η εκπλήρωση των στόχων. Σημασία έχει μέσα από τον τρόπο

παρουσίασης του τελικού αποτελέσματος, τον οποίο θα επιλέξει ο μαθητής, να αντανακλάται η πραγματική γνώση όσων κατέκτησε. Αυτό θα πρέπει να γίνει μέσα από ξεκάθαρες οδηγίες του εκπαιδευτικού αναφορικά με αυτό που αναμένεται να συμπεριλάβουν οι μαθητές στο τελικό προϊόν.

Η παρουσίαση του προϊόντος εξυπηρετεί σημαντικά την καλύτερη κατανόηση αναφορικά με το ποσοστό εμπέδωσης της νέας γνώσης των μαθητών. Επίσης, μέσα από αυτή δίνεται μία ξεκάθαρη εικόνα του αντιληπτικού επιπέδου και των δεξιοτήτων τους (Tomlinson, 2015). Τέλος, είναι κομβικής σημασίας για τους ίδιους τους μαθητές, γιατί τους δίνεται η δυνατότητα να αυτοαξιολογήσουν το επίπεδο των γνώσεών τους, αναφορικά με το θέμα που διδάχθηκαν. Φυσικά, η ελευθερία αναφορικά με την επιλογή του προϊόντος συστήνεται, καθώς προωθεί τη δημιουργικότητα των μαθητών, ωστόσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να γνωρίζουν τι ταιριάζει καλύτερα σε καθένα και πόσο χρειάζεται να τον υποστηρίξουν μέχρι να καταφέρει να εργαστεί ανεξάρτητα σύμφωνα με την ετοιμότητα και τις δυνατότητές του.

Η διαφοροποίηση του προϊόντος παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να αποφασίσουν τον τρόπο έκφρασης της γνώσης τους που μπορεί να ποικίλει ανάμεσα σε αφίσα, κολλάζ, κουκλοθέατρο, άρθρα, παρουσιάσεις κ. ά. Για παράδειγμα, μπορεί να ζητηθεί από ένα μαθητή, αφού επισκεφτεί ένα Μουσείο Βυζαντινής Ιστορίας, να συνδέσει τις γνώσεις του με το αντίστοιχο κεφάλαιο από το μάθημα της Ιστορίας και να τις αποτυπώσει σχεδιάζοντας ένα κόμικ στο ρόλο ενός Βυζαντινού στρατιώτη, ετοιμάζοντας ένα βίντεο, μέσα από παιχνίδι ρόλων, ένα περιγραφικό κείμενο κ. ο. κ. Αντίστοιχα, μπορεί να ζητηθεί στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας από μία μαθήτριά με έφεση στη δημιουργική γραφή να συγγράψει ένα θεατρικό διάλογο με βάση το κωμικό στοιχείο για τα προβλήματα της τρίτης ηλικίας, ενώ σε άλλους μαθητές να δημοσιεύσουν ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα, να πάρουν συνέντευξη από τους παππούδες τους κ. ο. κ.

1.9.4 Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος

Σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της εφαρμογής της Δ.Δ. αποτελεί το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να ενθαρρύνει τη μάθηση, γι' αυτό πολλοί μελετητές το κατατάσσουν στους άξονες διαφοροποίησης (Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson & Strickland, 2005). Το περιβάλλον μάθησης είναι ένας πολύ γενικός όρος που αφορά πολλούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη μάθηση και αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η διαφοροποίηση. Σύμφωνα με τον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό στο Δημοτικό που εξέδωσε το Ι.Ε.Π. αναφορικά με τη Δ.Δ. (Γεωργιάδου-Καμπουρίδη, και συν., 2015) μπορεί να αφορά είτε τη χωροταξική και κτιριακή οργάνωση, τις υλικές υποδομές, είτε τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική κατάσταση. Έτσι,

συχνά αφορά τη χρήση διαφορετικών μεθόδων, υλικών και μέσων, ακόμα και τη χωροταξική διάταξη μέσα ή έξω από τάξη, προκειμένου να καταστεί η μάθηση εφικτή. Μπορεί ακόμα να σημαίνει διαφοροποίηση στη διευθέτηση των επίπλων, στην απομάκρυνση ερεθισμάτων που αποσπούν τους μαθητές, στην εισαγωγή απαραίτητων βοηθημάτων όπως οδηγίες κολλημένες στον τοίχο ή στην οργάνωση του χρόνου.

Σημαντικός είναι και ο ρόλος της τεχνολογίας στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Smith & Throne, 2007), καθώς παρέχει μια πληθώρα επιλογών, όπως είναι η πρόσβαση σε αμέτρητες πηγές και πόρους, τα εργαλεία, οι πολυμεσικές εφαρμογές, τα λογισμικά που ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει, προκειμένου να παρακινήσει τους μαθητές του να εμπλακούν στη διαδικασία μάθησης με στόχο να διευκολυνθούν σε αυτή. Όταν μάλιστα οι Τ.Π.Ε. βασίζονται στη θεωρία του οικοδομισμού δεν προσφέρουν απλώς πληροφορίες, αντίθετα διευκολύνουν τους μαθητές να οικοδομήσουν τις νέες γνώσεις σύμφωνα με τις μαθησιακές τους ανάγκες και τις προσωπικές του ερμηνείες (Φύκαρης Ι. Μ., 2016). Με αυτό τον τρόπο τους βοηθούν, ώστε σύμφωνα με τις ικανότητες και τις δυνατότητές του να αυτοδιδασχθούν (Κόκκοτας, 2004).

Η διαφοροποίησή του όμως δεν αφορά μόνο το γνωστικό τομέα, αλλά και το συναισθηματικό (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Tomlinson, 2015). Μπορεί να γίνει σε ό,τι διευκολύνει τους μαθητές στη μάθηση και τους κάνει να νιώθουν ασφάλεια και άνεση, καθώς σημασία για τη διαμόρφωση ενός θετικού περιβάλλοντος έχει τόσο το φυσικό όσο και το συναισθηματικό περιβάλλον (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η εμπιστοσύνη, η θετική σχέση των συμμαθητών και των μαθητών και του εκπαιδευτικού, η ελευθερία στη διατύπωση προβληματισμών, η οργάνωση και η ευελιξία αποτελούν εξίσου παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος (Καραγεώργου, 2008). Ο αμοιβαίος σεβασμός, η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και το αίσθημα δικαιοσύνης μπορούν να δώσουν μεγάλη ώθηση στο μαθητή. Έτσι, μπορεί να νιώσει ότι εκτιμάται η προσπάθειά του και αναγνωρίζεται η επιτυχία και οι ικανότητές του (Earl, 2003).

1.10 Στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης

Ο εκπαιδευτικός αισίως, με την πάροδο των χρόνων και την ολοένα αυξανόμενη μελέτη αναφορικά με τη Δ.Δ., αποκτά στη φαρέτρα του όλο και περισσότερες τεχνικές και στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιήσει κατά τη διδασκαλία, ώστε να ενισχύσει τους μαθητές του στο έργο τους και να πετύχει βέλτιστα αποτελέσματα. Πολλές φορές ωστόσο, παρατηρείται το γεγονός, οι στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας να συγχέονται με τις τεχνικές. Οι πρώτες ωστόσο, αφορούν κυρίως τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας, ενώ οι δεύτερες αφορούν τις δραστηριότητες τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη του τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ και το βαθμό ετοιμότητας. Έτσι,

στις στρατηγικές ανήκει η Ιεράρχηση των δραστηριοτήτων, η Διαβάθμισή τους, η Ασύγχρονη εργασία (Βαλιαντή, 2013; Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015), η Συμπύεση του Α.Π., η Ευέλικτη ομαδοποίηση, οι Γωνιές μάθησης (Tomlinson, 2015) και η στρατηγική Jigsaw (Συνεργατική μάθηση).

Η Ιεράρχηση των δραστηριοτήτων, η οποία πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, θεωρείται στρατηγική εξαιρετικής σημασίας, καθώς αφορά τη σταδιακή και ελεγχόμενη μετάβαση στη νέα γνώση μέσω της τροποποίησης, της παράλειψης ή της εμβάθυνσης στις εργασίες με βάση τον προσωπικό ρυθμό και τις ανάγκες κάθε μαθητή. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η Διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, η οποία συνήθως γίνεται με κριτήριο το βαθμό ετοιμότητας και αφορά διαφορετικό βαθμό δυσκολίας για την επίτευξη του ίδιου στόχου, ωστόσο μπορεί να γίνει και ως προς τα μέσα, τον τρόπο εργασίας, το τελικό προϊόν και το περιεχόμενο.

Η Ασύγχρονη εργασία αφορά κυρίως το διαφορετικό ρυθμό που έχει κάθε μαθητής κατά τη μάθηση και στην εργασία του, γι' αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει διαφορετικές εργασίες, εκκίνηση από διαφορετικά σημεία αφετηρίας, τη χρήση ή όχι νοητικών στηριγμάτων, ώστε κάθε μαθητής να κατακτήσει το επιθυμητό αποτέλεσμα με βάση το βαθμό ετοιμότητας και το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται. Η Συμπύεση του Α. Π. αφορά την ταχύτερη κάλυψη της ύλης και των διδακτικών στόχων που τίθενται από τον εκπαιδευτικό και προτείνεται για τους πιο προχωρημένους ή χαρισματικούς μαθητές.

Η Ευέλικτη ομαδοποίηση θεωρείται κομβικής σημασίας από κάποιους μελετητές (Tomlinson & Imbeau, 2010), καθώς ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας όλα τα δεδομένα που έχει για τους μαθητές του αποφασίζει αν θα εργαστούν ατομικά ή ομαδικά, καθορίζει τις ομάδες με διαφορετικά κάθε φορά κριτήρια, όπως είναι τα ενδιαφέροντα, η ετοιμότητα, οι κλίσεις, το μαθησιακό προφίλ ή οτιδήποτε εξυπηρετεί τον επιδιωκόμενο κάθε φορά σκοπό, με στόχο πάντα τη μεγιστοποίηση της γνώσης για όλους. Στην ίδια περίπου λογική οι Γωνιές/Κέντρα μάθησης προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εργαστούν σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και την ετοιμότητά τους. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και περιστροφικά δίνοντάς τους τη δυνατότητα να μετακινηθούν σε διαφορετική κάθε φορά Γωνιά/Κέντρο, ώστε να αποκτήσουν σφαιρική γνώση του θέματος και κατά τη λήξη οι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης τις νέες γνώσεις που κατέκτησαν.

Τέλος, η στρατηγική Jigsaw (Συνεργατική συναρμολόγηση) θεωρείται ιδιαίτερα ευεργετική και προωθεί ιδιαίτερα τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς λειτουργεί όπως τα παζλ. Έτσι, το βασικό θέμα διαιρείται σε υποκατηγορίες τις οποίες μελετά κάθε μαθητής ξεχωριστά και η σφαιρική κάλυψή του μπορεί να προκύψει μόνο εάν οι μαθητές μοιραστούν τη γνώση με τους συμμαθητές του. Η σημασία της συγκεκριμένης στρατηγικής έγκειται ακριβώς στη συνεργασία

που απαιτείται, προκειμένου να επιτευχθεί το τελικό αποτέλεσμα, καθώς οι μαθητές βρίσκονται διαρκώς σε αλληλεξάρτηση.

Όσον αφορά τις τεχνικές διαφοροποίησης υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία και κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε πολλές από αυτές, οι οποίες κρίνει ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του κάθε φορά. Έτσι, οι συνηθέστερες είναι τα Δελτία εισόδου, πορείας και εξόδου, τα Νοητικά στηρίγματα, όπως οι καρτέλες και οι σελιδοδείκτες, οι Εργασίες αγκυροβολίας η τεχνική ΡΑΦΤ, η τεχνική ΓΝΩΘΕ (Ogle, 1986), η Τρίλιζα (Think/Tic – Tac – Toe), η Καρτέλα στόχων, η Ατζέντα στόχων, τα Συμβόλαια μάθησης (Tomlinson, 2015).

Κατά την έναρξη μιας ενότητας ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα με την τεχνική ΓΝΩΘΕ, από τα αρχικά των λέξεων Γνωρίζω, Θέλω να μάθω, Έμαθα, να ελέγξει το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι γνώσεις των μαθητών του και εκείνο στο επιθυμούν να φτάσουν δίνοντάς τους να συμπληρώσουν τις τρεις αυτές στήλες. Τη στήλη αναφορικά με το τι έμαθαν, οι μαθητές τη συμπληρώνουν στο τέλος του μαθήματος. Παρόμοια δυνατότητα έχει με τα Δελτία.

Στο Δελτίο εισόδου, που δίνεται για συμπλήρωση πριν την έναρξη του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει σε τι επίπεδο βρίσκονται ήδη οι μαθητές του ελέγχοντας τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες. Αντίστοιχα, με το Δελτίο πορείας παρατηρεί το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να αξιολογήσει αν χρειάζεται να προσφέρει επιπλέον βοήθεια ή αν οι μαθητές τα καταφέρνουν ως προς το στόχο που έχει τεθεί. Το Δελτίο εξόδου προσφέρει πληροφορίες για τις συνολικές γνώσεις που κατακτήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πολύ βοηθητικά είναι τα Νοητικά στηρίγματα που μπορεί να παρέχει ο εκπαιδευτικός, τα οποία μπορεί να τα δημιουργήσει προηγουμένως ή ακόμα και την ώρα του μαθήματος, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες των μαθητών. Έτσι, νοητικά στηρίγματα μπορεί να αποτελέσουν ένας σελιδοδείκτης με λέξεις κλειδιά, μία καρτέλα υπενθύμισης βασικών εννοιών, σημειώσεις με τη μορφή post it για τον τοίχο ή οτιδήποτε χρειάζεται κάθε μαθητής για να προωθηθεί στη κατάκτηση του στόχου. Όταν ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι ο μαθητής έχει κατακτήσει το στόχο και δεν χρειάζεται να προχωρήσει περαιτέρω ή από την άλλη, ότι πρέπει να εμβαθύνει περισσότερο σε μία εργασία μπορεί να προτείνει κάποιες Εργασίες αγκυροβολίας, οι οποίες ποικίλλουν ανάμεσα στους μαθητές και αποτελούν μια μικρή στάση θα λέγαμε, ώστε να μπορέσουν όλοι να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο, πριν περάσουν στο επόμενο στάδιο.

Με την τεχνική ΡΑΦΤ (Ρόλος, Ακροατήριο, Φόρμα, Τίτλος), η οποία αποτελείται από τέσσερις κάθετες στήλες, μια για κάθε στοιχείο της, ο εκπαιδευτικός δίνει την επιλογή στους μαθητές να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικούς ρόλους και ακροατήρια το θέμα που θα αναλύσουν, το οποίο μπορεί να έχει επίσημη ή ανεπίσημη μορφή. Η τεχνική ΡΑΦΤ δίνει τη δυνατότητα να

καλυφθεί πλήρως ένα θέμα υπό εξέταση, να καλυφθούν τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών και να αξιοποιηθούν σωστά οι δυνατότητές τους μεγιστοποιώντας έτσι τη συμμετοχή τους.

Με την Τρίλιζα (Think/Tic -Tac -Toe) οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ασκηθούν με παιγνιώδη τρόπο, καθώς αυτή μπορεί να κατασκευαστεί με διάφορους τρόπους από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Έτσι κάθε μαθητής είτε προχωρά από την πρώτη γραμμή, την οποία συμπληρώνει, στις επόμενες, οι οποίες παρουσιάζουν αυξημένη δυσκολία είτε επιλέγει οποιοδήποτε κουτί τον διευκολύνει, ώστε να σχηματίσει μία τρίλιζα κάθετα, οριζόντια ή διαγώνια. Φυσικά σε κάθε κουτί υπάρχουν διαφορετικές επιλογές ως προς τις απαντήσεις, ώστε οι μαθητές να ασκηθούν όσο περισσότερο γίνεται.

Η Καρτέλα στόχων βασίζεται στην εξατομίκευση των στόχων για κάθε μαθητή χωριστά σύμφωνα με τις προσωπικές ανάγκες του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί σε συνεργασία με τους μαθητές να δημιουργήσει ατομικές καρτέλες, τις οποίες θα παρακολουθεί και θα αξιολογεί σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να ελέγχει την πρόοδό τους. Σε παρόμοιο πλαίσιο η Ατζέντα στόχων περιλαμβάνει τους στόχους που τίθενται για κάποιους μαθητές, ιδίως όσους εμφανίζουν σοβαρές ελλείψεις και προωθεί τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς οι γονείς μπορούν και εκείνοι να συμμετέχουν εκτός από τους μαθητές στην παρατήρηση και το σχολιασμό, με σκοπό την πληρέστερη ενημέρωση του εκπαιδευτικού. Τέλος, τα Συμβόλαια μάθησης αποτελούν τη συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή για τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστεί ο δεύτερος, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος που εξαρχής τέθηκε και φυσικά, ο μαθητής οφείλει να τηρήσει τη συμφωνία.

1.11 Σύνδεση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας

Ο σημαντικότερος σκοπός του Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας σε όλες τις τάξεις του λυκείου είναι η ενδυνάμωση τους γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών όπως αποτυπώνεται στο τελευταίο ΦΕΚ Β 1948/24-3-2023 του μαθήματος (ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, 2023). Στο πλαίσιο αυτό ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην παραγωγή λόγου. Έτσι, ανάμεσα στους ειδικότερους στόχους που περιλαμβάνονται στο Π.Σ. αναφέρεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί «να οργανώνουν αποτελεσματικά τις ιδέες και τα επιχειρήματά τους, να παράγουν με ευχέρεια και αποτελεσματικότητα εκτενή γραπτά κείμενα που να ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς κάθε φορά επικοινωνιακούς στόχους, να αναπτύσσουν και να τεκμηριώνουν προφορικά και γραπτά μία θέση, να χρησιμοποιούν στρατηγικές πειθούς για να υποστηρίξουν ή να καταρρίψουν μια θέση, να εντοπίζουν και να τεκμηριώνουν τη θέση του συγγραφέα, να

αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τον κόσμο, να υιοθετούν στάσεις και αρχές και να διαμορφώνουν άποψη για διάφορα θέματα της επικαιρότητας».

Στις οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος και στις τρεις τάξεις του λυκείου, (ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΙΕΠ), χ.χ.) ιδιαίτερη αναφορά γίνεται επίσης στη σημασία της παραγωγής λόγου εκ μέρους των μαθητών σε προφορικό και γραπτό επίπεδο. Ανάμεσα στις δεξιότητες οι οποίες προτείνονται να αναπτύσσονται, εφόσον έχουν μεγάλη αξία για τους μαθητές, συμπεριλαμβάνονται η αντίληψη της επικοινωνιακής περιστασης των κειμένων, της θέσης του συγγραφέα, η ικανότητα επιχειρηματολογίας αναφορικά με τις θέσεις κάποιου, η κριτική ικανότητα, η επίτευξη της συνοχής και της συνεκτικότητας των νοημάτων, η υιοθέτηση στάσεων και θέσεων και η ανάπτυξη νέων ιδεών. Όσον αφορά τα θέματα, προτείνεται να υπάρχει ευελιξία και ανοικτότητα στην επιλογή τους από τους εκπαιδευτικούς σε συνεννόηση με τους μαθητές, με στόχο τον κριτικό στοχασμό τους και με βάση τις εκάστοτε συνθήκες. Μάλιστα, συστήνεται αυτά να συνάδουν με τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως ακριβώς συμβαίνει στη Δ.Δ., προκειμένου να επιτευχθεί η σύνδεση με την πραγματικότητα και να παροτρυνθούν σε συμμετοχή οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός φυσικά, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ετοιμότητα των μαθητών, γλωσσική και επικοινωνιακή πριν την εισαγωγή σε μία νέα ενότητα.

Ο ρόλος του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι πολύ σημαντικός σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς προετοιμάζει τους μαθητές και συμβάλλει στη συμμετοχή τους στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα, αλλά και στη διαμόρφωση της ταυτότητας μελλοντικών πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό, στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του ΙΕΠ συμπεριλαμβάνεται η εφαρμογή της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ως παιδαγωγική προσέγγιση. (ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΙΕΠ), 2021). Για το σκοπό αυτό η ανίχνευση της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων, των κλίσεων, των δεξιοτήτων και του προφίλ των μαθητών από τον εκπαιδευτικό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική τόσο ως προς το σχεδιασμό της Δ.Δ. όσο και ως προς την πρόοδό των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόζουν συνδυασμό τεχνικών Δ.Δ., ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών. Καθώς η πλήρης επισκόπηση της πορείας των μαθητών κρίνεται απαραίτητη, συστήνεται να υπάρχει συνεχής αξιολόγηση (αρχική/διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική/αθροιστική). Μάλιστα, τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και η ετεροαξιολόγηση, όπως επίσης και ο αναστοχασμός κρίνονται αναγκαία καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο συνδυασμός της βαθμολογικής κλίμακας και της περιγραφικής αξιολόγησης μπορούν να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση που προτείνεται στα προγράμματα σπουδών και συμπεριλαμβάνεται στις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας καθιστά επιτακτική την εφαρμογή μιας διδασκαλίας προσανατολισμένης στους μαθητές και τις ανάγκες τους. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή της Δ.Δ., η οποία συστήνεται ρητά στους οδηγούς, κρίνεται ότι θα

λειτουργήσει επικουρικά προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε με σεβασμό στη μοναδικότητα κάθε μαθητή να τον ενισχύσει στο έργο του.

1.12 Σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: ο ρόλος της αξιολόγησης

Για το σχεδιασμό της Δ.Δ. θα πρέπει να τηρηθεί μία σειρά βημάτων σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2006). Πρώτα όμως θα πρέπει να έχει προηγηθεί εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και άντληση βασικών πληροφοριών για το προφίλ μάθησης, το επίπεδο ετοιμότητάς τους, τα ενδιαφέροντα, αλλά και τις ιδιαίτερες κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η γνώση αυτή θα οδηγήσει στον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας με βάση τα δεδομένα που συγκέντρωσε ο εκπαιδευτικός για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Η άντληση των δεδομένων είναι πολύ σημαντική, γιατί καθορίζει τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος, το οποίο ποικίλει και τροποποιείται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Η Tomlison και συν. (2003) εντοπίζει τρία βασικά στάδια στη διαφοροποίηση τη διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτά προηγείται από τον εκπαιδευτικό ο καθορισμός των βασικών προς διδασκαλία εννοιών, ακολουθεί η αναγνώριση των αναγκών των μαθητών και τέλος, έπεται ο προγραμματισμός της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες αυτές με απώτερο στόχο τη σύνδεση προϋπαρχουσών και νέων γνώσεων.

Κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας ο καθορισμός του σκοπού της ενότητας είναι καθοριστικής σημασίας γιατί συνδέεται άμεσα με τις πυρηνικές γνώσεις. Με τις πυρηνικές γνώσεις αναφερόμαστε σε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, τις έννοιες και τις δεξιότητες που απαιτούνται και χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία μίας ενότητας. Αντιλαμβάνεται κανείς πως πρόκειται για κεντρικό άξονα στη διδασκαλία, γιατί πάνω του δομούνται όλες οι απαραίτητες γνώσεις. Αποτελεί λοιπόν, πυξίδα για τον εκπαιδευτικό, καθώς συμβάλλει στην εστίασή του στο πρόγραμμα που σχεδίασε. Η Κουτσελίνη (2006) υποστηρίζει πως ο καθορισμός του σκοπού μίας ενότητας καθορίζει στη συνέχεια τις πυρηνικές γνώσεις, δηλαδή τις προαπαιτούμενες, όσες απαιτούνται για την εισαγωγή στη νέα γνώση, τις βασικές, δηλαδή αυτές που θα αποκτηθούν από τη συγκεκριμένη διδασκαλία και τις μετασχηματιστικές, όσες δηλαδή μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι προηγμένοι σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα μαθητές ή οι χαρισματικοί. Οι μετασχηματιστικές γνώσεις έχουν επίσης ιδιαίτερη σημασία, γιατί σημαίνει ότι αφομοιώνονται από τους μαθητές σε τέτοιο βαθμό που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλο ευρύτερο πλαίσιο, ακόμα και εκτός μαθήματος.

Σημαντικό στάδιο σε όλη την πορεία της υλοποίησης της Δ.Δ. και κεντρικό άξονα αποτελεί επίσης η αξιολόγηση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Κουτσελίνη, 2006; Tomlinson, 2015; Tomlison & Moon, 2013). Η αξιολόγηση όμως θα πρέπει να αποσυνδεθεί από τη σύνδεση της

βαθμολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή σε ένα πλαίσιο ευρύ, που συμπεριλαμβάνει τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του και τη δυνατότητα εκτίμησης του μαθητή για το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται με βάση τις γνώσεις του, ώστε να έχει επίγνωση του «πού βρίσκεται» και «πού θέλει να φτάσει». Έτσι, η αξιολόγηση στη Δ.Δ. έχει κυρίως χαρακτήρα ανατροφοδότησης προς τις δυο πλευρές, εκπαιδευτικό και μαθητή, στοχεύοντας στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας συνολικά με έναν τρόπο συστηματικό, συνεχή και καθοριστικό.

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει σε τρία στάδια, αλλά και σε όλη την πορεία του μαθήματος. Πρώτη εφαρμόζεται η αρχική ή διαγνωστική, η οποία είναι καίριας σημασίας για τη συλλογή πληροφοριών που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να εστιάσει στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της τάξης του. Δεύτερη είναι η συντρέχουσα ή διαμορφωτική, η οποία ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό καθ' όλη την πορεία, ώστε να αντιλαμβάνεται αν επιτυγχάνονται οι στόχοι, πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές, αν υπάρχουν λάθη στο σχεδιασμό που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία ή αν μπορεί να συνεχίσει στο επόμενο στάδιο. Στο τέλος, εφαρμόζεται η αθροιστική ή τελική, η οποία τροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές με μία συνολικά εικόνα των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος που επιτεύχθηκαν συγκριτικά με όσους είχαν τεθεί. Καθώς όμως η Δ.Δ. συχνά εφαρμόζεται και ταυτίζεται με την έρευνα δράσης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017), όπως συμβαίνει και στην παρούσα εργασία, ο εκπαιδευτικός ακόμα και σε αυτό το στάδιο μπορεί να προχωρήσει σε ανασχεδιασμό της διδασκαλίας σε περίπτωση που τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά.

Η αρχική αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, όπου ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών του, όπως πολιτισμικές διαφορές, ταλέντα, κλίσεις και ενδιαφέροντα ή πριν την εισαγωγή σε μια ενότητα, όπου αντλεί τις απαραίτητες πληροφορίες για το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών. Ακόμα κι αυτή η μορφή αξιολόγησης, αν κριθεί ότι δεν εμπεριέχει κάποια απαραίτητα στοιχεία μπορεί να επαναληφθεί. Στόχος άλλωστε δεν είναι η αυστηρή τήρηση των διαδικασιών, αλλά η ενασχόληση και η εμπλοκή σε μία διαδικασία «με νόημα». Χρήσιμη στρατηγική κατά την αρχική διάγνωση μπορεί να είναι τα δελτία εισόδου, τα οποία παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, ώστε να αντλήσει γρήγορα σύντομες πληροφορίες για το βαθμό ετοιμότητας και το επίπεδο των προϋπαρχουσών γνώσεων. Μια άλλη στρατηγική είναι το KWL (Know, Want to know, Learn) (Ogle, 1986), η οποία παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τις προϋπάρχουσες και τις βασικές γνώσεις που κατακτήθηκαν και ώθηση προς την αυτεπίγνωση για τους μαθητές.

Η συντρέχουσα ή διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα στη Δ.Δ., καθώς αυτόματα μας παραπέμπει στις έννοιες της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού. Οι δυο έννοιες είναι τόσο στενά συνδεδεμένες που σχεδόν ταυτίζονται. Οι Βαλιαντή και

Νεοφύτου (2017) υποστηρίζουν πως, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να επηρεαστεί ο εκπαιδευτικός από μια πιθανή χαμηλή επίδοση των μαθητών, θα πρέπει να υπάρχει προκαθορισμένο ένα κατώτατο επίπεδο επίτευξης των στόχων, προκειμένου να μην προβεί σε έκπτωση των αρχικών. Έτσι, θα πρέπει να προαποφασίζονται κάποια κριτήρια, τα οποία σχετίζονται με το τελικό προϊόν και κατευθύνουν τον εκπαιδευτικό στο να θυμάται τι πρέπει να αναμένει από τους μαθητές. Μπορεί λοιπόν, να παρέχει μία πληθώρα επιλογών, υποστήριξη σε όσους χρειάζονται, να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία χρησιμοποιώντας διαφορετικά υλικά και μέσα, προκειμένου όλοι να κατακτήσουν το στόχο μέσα από διαφορετικές διαδρομές. Η ανατροφοδότηση σε αυτό το στάδιο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συμβάλλουν οι ίδιοι σε αυτή τη διαδικασία μέσω της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, κατά την οποία οι ίδιοι θέτουν και ελέγχουν τους στόχους και παρακολουθούν συνολικά τη διαδικασία δημιουργώντας κάποια πρότυπα αναφορικά με τις αποδεκτές επιδόσεις τους και προβαίνοντας στις απαραίτητες ρυθμίσεις, ώστε να τους κατακτήσουν. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση έχει συσχετιστεί με τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, τα κίνητρά τους και ένα ισχυρό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, γι' αυτό συναντάται σε ορισμένους μόνο μαθητές (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006).

Στην αθροιστική ή τελική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγξει τι αποκόμισαν οι μαθητές από τη συνολική διαδικασία σε σχέση πάντα με το επίπεδο ετοιμότητάς τους. Η αξιολόγηση του τελικού προϊόντος μπορεί να συμβάλλει σε αυτό, όπως επίσης και τα δελτία εξόδου, τα οποία παρέχουν πληροφορίες για τις γνώσεις που κατακτήθηκαν κατά τη διδασκαλία της νέας ενότητας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί είτε να ζητήσει από τους μαθητές να συμμετέχουν σε κάποιο project, να παρατηρήσει το φάκελο επιτευγμάτων τους (portfolio), το οποίο εμπεριέχει το σύνολο των έργων τους είτε μέσω μιας ρουμπρίκας με κριτήρια αξιολόγησης που ο ίδιος μπορεί να δημιουργήσει για τις ανάγκες του μαθήματος να ελέγξει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι.

Συμπερασματικά, με βάση όσα αναφέρθηκαν ως τώρα, αντιλαμβανόμαστε πως η Δ.Δ. σίγουρα δεν είναι μια αυθαίρετη τροποποίηση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας βασισμένη σε στιγμιαίες αποφάσεις και βεβαιασμένες κινήσεις ούτε μπορεί να υπάρξει μέσω μιας άκριτης επιλογής διαφοροποιημένων τεχνικών. Αντίθετα, απαιτεί μεθοδικότητα και συστηματικότητα, έχει συγκεκριμένες προδιαγραφές και πραγματοποιείται υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Χρειάζεται διαρκή επαγρύπνηση και προσεκτικές, καλά μελετημένες κινήσεις. Πραγματοποιείται σταδιακά και στηρίζεται κατά κόρον στη συνεχή αξιολόγηση, με στόχο την ανατροφοδότηση. Κατά το σχεδιασμό της απαιτεί να συμπεριλαμβάνονται πολλές διαφορετικές πληροφορίες και με βάση το συνδυασμό τους να προκύπτει μία στοχευμένη προσέγγιση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια ολόκληρη επιστήμη και ως εκ τούτου απαιτεί συστηματική μελέτη και διεισδυτική ματιά. Άνετα θα μπορούσε να τη συνδέσει κάποιος με την επιστήμη των Μαθηματικών, καθώς βασίζεται σε δεδομένα και παρουσιάζει λογική ακολουθία. Κάθε στάδιο προκύπτει ως απόρροια

των προηγούμενων και έτσι όλα αλληλένδετα μεταξύ τους με λογική σειρά οδηγούν στο αποτέλεσμα. Τη γνώση ή αλλιώς την επιτυχία.

1.13 Έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο

Ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία πολύ συχνά γίνεται λόγος για τα οφέλη από την εισαγωγή της Δ.Δ. στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι έρευνες που εστίασαν στην αποτελεσματικότητά της είναι ελάχιστες. Επίσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι να ενσωματώσουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη διδασκαλία τους, καθώς αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής της για την επιτυχία των μαθητών (Robinson, Maldonado, & Whaley, 2014; Wan, 2016), τελικά δεν την εφαρμόζουν, όπως φάνηκε σε έρευνα των Nicolino (2007) και των Wertheim και Leyser (2002) ή την εφαρμόζουν περιορισμένα. Πολλοί παράγοντες παίζουν ρόλο σε αυτό με κυριότερη την έλλειψη επιμόρφωσης και εμπειρίας (Ismajli & Imami-Morina, 2018; Subban, 2006; Whipple, 2012). Επίσης, συχνά, φαίνεται να υπάρχει σύγχυση μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κατανόηση της έννοιας της διαφοροποίησης (Ismajli & Imami-Morina, 2018; Mills, και συν., 2014) και ελλιπής εξοικείωση με πολλές από τις στρατηγικές της (Melesse, 2015), γι' αυτό χρησιμοποιούνται ορισμένες πτυχές της μόνο (Santangelo & Tomlison, 2012; Smit & Humpert, 2012; Whipple, 2012). Κατάλληλη επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Παντελιάδου, Παπά, & Σανδραβέλης, 2020; Valiandes, 2015).

Όσον αφορά τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Δ.Δ. παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ελάχιστες τη δευτεροβάθμια. Ωστόσο, έρευνα σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας εντόπισε τη βελτίωση της συμμετοχής στο μάθημα της Μουσικής, όταν εφαρμόστηκε διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών σε μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων, προκειμένου να ενισχυθεί η εμπλοκή τους και η οργάνωση της διδασκαλίας (Monk, και συν., 2013). Αντίστοιχα, έρευνα σε μαθητές της Α' λυκείου σε πέντε Γενικά Λύκεια της περιφέρειας της Πιερίας κατά το 2014-15 στο μάθημα της Πληροφορικής έδειξε ότι η Δ.Δ. με τη χρήση LAMS (Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων) αύξησε τόσο το ενδιαφέρον όσο και την απόδοση των μαθητών (Paradakis & Ziskos, 2015).

Θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία της Γλώσσας με Δ.Δ. μετά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είχε και η έρευνα που έγινε σε 24 τμήματα μαθητών Τετάρτης δημοτικού από τα οποία τα 14 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και τα 10 την ομάδα ελέγχου (Valiandes, 2015). Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι μαθητές στους οποίους εφαρμόστηκε Δ.Δ. και αποτελούσαν την πειραματική ομάδα εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση τόσο στην κατανόηση όσο και στη γλώσσα από την πειραματική ομάδα. Επίσης, παρατηρήθηκε θετική στάση εκπαιδευτικών και

μαθητών απέναντι στην εφαρμογή της Δ.Δ. και πως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών δεν επηρέασε την απόδοσή τους.

Πολλές από αυτές τις έρευνες εστιάζουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες (Nel, Kempren, & Ruscheinsk, 2011), ενώ πολλές σε χαρισματικούς μαθητές ή υψηλών επιδόσεων (Kokkinos & Gakis, 2021). Θετικά αποτελέσματα είχε η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πέντε χαρισματικούς Αφροαμερικανούς μαθητές της πρώτη δημοτικού αναφορικά με τη βελτίωση της γραφής (Geisler, Hessler, Gardner, & Lovelace, 2009). Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν ότι η χρήση διαφοροποιημένων παρεμβάσεων σε μαθητές που χαρακτηρίζονται από υψηλές επιδόσεις μπορεί να αυξήσει τις επιδόσεις της γραπτής έκφρασης σε επίπεδο αντίστοιχο των δυνατοτήτων τους. Αντίστοιχα, η έρευνα των Kokkinos και Gakis (2021) αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της Δ.Δ. σε μαθητές με υψηλές επιδόσεις που εφάρμοσαν κατά την πρακτική τους άσκηση προπτυχιακοί φοιτητές ελληνικού πανεπιστημίου κατέδειξε βελτίωση της επίδοσης και για αυτή την ομάδα μαθητών. Το ίδιο συνέβη και με την εφαρμογή σε ειδικό σχολείο της Νότιας Αφρικής του εκπαιδευτικού προγράμματος πυρασφάλειας «Learn Not to Burn» (LNTB) με τη χρήση διαφοροποιημένων πρακτικών για μαθητές με σοβαρή νοητική υστέρηση, όκατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές μπόρεσαν να κατακτήσουν βασικές γνώσεις του προγράμματος (Nel, Kempren, & Ruscheinsk, 2011).

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών υπήρξαν επίσης διάφορες έρευνες που κατέδειξαν θετικές αλλαγές (Baumgartner, Lipowski, & Rush, 2003; Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Έρευνα δράσης στην Πέμπτη δημοτικού σε σχολείο της Τουρκίας κατέδειξε θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά, το ενδιαφέρον και τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Τουρκικών μετά τη χρήση Δ.Δ. (Karadag & Yasar, 2010). Αντίστοιχες έρευνες, όπως αυτή του McAdamis (2001), αναφέρουν εξίσου αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών μετά τη χρήση Δ.Δ., αλλά και σημαντική βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις.

Βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και της αντίληψης για τις αναγνωστικές ικανότητές τους, όπως και της γενικότερης στάσης απέναντι στην ανάγνωση παρατηρήθηκε σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου στο Ιλινόις των Η.Π.Α. στους οποίους εφαρμόστηκε πρόγραμμα Δ.Δ. που περιλάμβανε ευελιξία στην ομαδοποίηση, πρόσβαση σε ποικίλο υλικό ανάγνωσης, επιλογή μέσα από μία ποικιλία δραστηριοτήτων και εργασιών, αύξηση του χρόνου ανάγνωσης κ.ά., καθώς είχαν παρατηρηθεί δυσκολίες στην ανάγνωση (Baumgartner, Lipowski, & Rush, 2003).

Τα αποτελέσματα ως τώρα καταδεικνύουν μεγαλύτερη βελτίωση στους μαθητές χαμηλών επιδόσεων συγκριτικά με αυτούς υψηλών (McAdamis, 2001). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 28 μαθητές δημοτικού υψηλού κινδύνου, όπως χαρακτηρίστηκαν ή αλλιώς χαμηλών επιδόσεων, κατέδειξε θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής ενός μοντέλου Δ.Δ. (Debaryshe, Gorecki, & Mishima-Young, 2009). Οι επιδόσεις σε όλους τους τομείς των πρώιμων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων

που αξιολογήθηκαν παρουσίασαν βελτίωση όπως στο λεξιλόγιο, την ανάγνωση, τη γνώση του αλφαβήτου, τη φωνολογική επίγνωση και τα αναδυόμενα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν με αυτά της ομάδας χαμηλού κινδύνου και κατέδειξαν ότι ενώ και αυτή η ομάδα παρουσίασε μικρή βελτίωση, η ομάδα υψηλού κινδύνου παρουσίασε πολύ μεγαλύτερη βελτίωση.

Θετικά ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Μανίδου και Κακίνα (2019) που πραγματοποιήθηκε στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης ανάμεσα σε 80 νηπιαγωγούς που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και 74 μαθητές ελληνικού νηπιαγωγείου που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου αναφορικά με τις διαφορετικές προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με τη Δ.Π.Π. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί, επομένως κρίθηκε ότι η Δ.Δ. μπορεί να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο και να έχει ευεργετικά αποτελέσματα.

Όσα αποτελέσματα προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της Δ.Δ. ήταν πολύ ενθαρρυντικά. Ελλιπή δεδομένα ωστόσο, παρατηρήθηκαν σε μαθήματα αυξημένης βαρύτητας και καίριας θέσης στα προγράμματα σπουδών, όπως αυτό της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επιπλέον, πολύ περιορισμένες έρευνες παρατηρήθηκαν γενικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδίως στο λύκειο. Αυτό το γεγονός αποτέλεσε το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του λυκείου, μέσω έρευνας δράσης που παρουσιάζεται στο δεύτερο κεφάλαιο.

Β' μέρος: Ερευνητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο δεύτερο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας που έχει η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο λύκειο. Γι' αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης σε 9 μαθητές Γενικού Λυκείου, οι οποίοι διδάσκονται τη Νεοελληνική Γλώσσα κατ' οίκον, εξατομικευμένα, μέσω ιδιαιτέρων μαθημάτων που τους παραδίδει η εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα ερευνήτρια της μελέτης αυτής. Ανέκαθεν, στόχος των εκπαιδευτικών ήταν η ενίσχυση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας στάθηκε η ανάγκη της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας να εφαρμόσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, που να μπορούν να καλύψουν πλήρως τις ανάγκες όλων των μαθητών της ανεξαιρέτως ωθώντας τους σε διαρκή εξέλιξη και πρόοδο. Καθώς όμως, οι ανάγκες των μαθητών ποικίλουν, η Δ.Δ. θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη μέθοδος, για να υποστηρίξει το έργο της εκπαιδευτικού. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκε ως μέθοδος προς διερεύνηση, ώστε με βάση την εμπειρία που θα αποκόμιζε η ερευνήτρια από την εφαρμογή της στα ιδιαίτερα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα πρακτικού κυρίως χαρακτήρα που θα επέτρεπαν την αξιολόγηση της καταλληλότητας της από την εκπαιδευτικό και ενδεχομένως τη γενικότερη υιοθέτησή της ως παιδαγωγική μέθοδος.

Η έρευνα δράσης σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, έχει ως αφορμή τη διερεύνηση και τη βελτίωση ενός υπάρχοντος προβλήματος. Στην προκειμένη περίπτωση αφορμή στάθηκε η χαμηλότερη, συγκριτικά με τις δυνατότητες της, επίδοση μιας μαθήτριας στις ενδοσχολικές εξετάσεις. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση επιχειρείται με στόχο τη γενικότερη ενίσχυση των μαθητών, ειδικότερα τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους, αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας, χωρίς ωστόσο να εντοπίζεται κάποια ιδιαίτερα προβληματική κατάσταση. Με άλλα λόγια, όπως συμβαίνει με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, ο στόχος είναι διττός και αφορά αφενός στα οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών λυκείου και αφετέρου τη διερεύνηση και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών εκ μέρους της ερευνήτριας - εκπαιδευτικού. Μάλιστα, στο επίκεντρο τίθεται η παιδαγωγικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς η Δ.Δ. είναι κατεξοχήν παιδαγωγική μέθοδος αφού προτεραιότητά της είναι η ανταπόκριση στις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, με σεβασμό στο προφίλ μάθησης του καθενός, στα ενδιαφέροντα και στην ετοιμότητα που εμφανίζει.

Το μάθημα που επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο για την απόδειξη αυτής της θέσης είναι η Νεοελληνική Γλώσσα. Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία, καθώς μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος και ειδικότερα, μέσω της ανάλυσης διάφορων θεματικών εννοιών όπως ο Πολιτισμός, η Παιδεία, Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ο Ρατσισμός κ. ά., που αφορούν σύγχρονα ατομικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά θέματα και προβλήματα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και στη διαμόρφωση της κριτικής ικανότητας των μαθητών, στοιχεία απαραίτητα για τη δημιουργία μελλοντικών πολιτών, οι οποίοι έχοντας αφομοιώσει επαρκώς τη μητρική τους γλώσσα και αποκτώντας τις απαραίτητες επικοινωνιακές δεξιότητες, να μπορέσουν να καταστούν ικανοί να συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση του κοινωνικού και πολιτικού τοπίου.

Η εν λόγω προσπάθεια γίνεται για να αποδειχθεί ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου είναι πραγματοποιήσιμη, καθώς από τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι η ανάδειξη της Δ.Δ. ως αποτελεσματική μέθοδος προτείνεται από πολλούς μελετητές σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο, τα δεδομένα ερευνών ωστόσο, είναι ελάχιστα και δεν επαρκούν για την εξαγωγή ικανοποιητικών συμπερασμάτων. Το ίδιο ισχύει και με την έρευνα δράσης στην εκπαίδευση για τα ελληνικά τουλάχιστον δεδομένα, καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να την εφαρμόσουν συλλέγοντας δεδομένα για τον τρόπο διδασκαλίας τους και αξιοποιώντας τα, με στόχο να βελτιώσουν τις πρακτικές τους.

Φυσικά, δεν αρκεί μία έρευνα προκειμένου να προκύψουν αξιόπιστα δεδομένα, ωστόσο ακόμα και αυτό το μικρό δείγμα μαθητών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έναυσμα, ώστε να παρακινηθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί να εντάξουν τη Δ.Δ. στις τάξεις τους. Η ανομοιογένεια ως προς το γνωστικό και αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, αποδεικνύει περίτρανα ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν πρέπει να αφορά και να εφαρμόζεται μόνο σε ειδικές κατηγορίες μαθητών, αλλόγλωσσων ή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Αντίθετα, συστήνεται όλοι οι εκπαιδευτικοί να την εντάξουν στη διδασκαλία τους σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο και βαθμίδα διδασκαλίας, καθώς φανερώνοντας ότι έχουν βαθιά γνώση του προφίλ μάθησης των μαθητών τους και σεβόμενοι τη μοναδικότητα του καθενός, κερδίζουν την εμπιστοσύνη τους, ώστε να επιτευχθεί μία καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους. Τέλος, κερδίζουν κάτι, το οποίο αποτελεί προσωπικό στοίχημα κάθε εκπαιδευτικού που σέβεται το λειτούργημά του. Την παροχή κινήτρων στους μαθητές τους. Γιατί τα κίνητρα είναι η κινητήριος δύναμη για καθετί στη ζωή μας, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές λυκείου προέκυψε η ανάγκη να διερευνηθεί η εκπαιδευτικός την τεχνική της, στην προκειμένη περίπτωση

τη Δ.Δ., προκειμένου να βεβαιωθεί ότι αυτή συμβάλλει στην πρόοδο των μαθητών της. Καθώς οι μαθητές καθεμίας από τις τρεις τάξεις του λυκείου εξετάζονται γραπτώς τόσο κατά τη διάρκεια όσο και στο τέλος της σχολικής χρονιάς είτε μέσω ενδοσχολικών είτε μέσω πανελλαδικών εξετάσεων, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί η συμβολή της Δ.Δ. στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό προέκυψαν τρία βασικά ερωτήματα, τα οποία επιχειρείται να απαντηθούν μέσω της παρούσας έρευνας δράσης:

- ✓ Είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γενικού Λυκείου ως διδακτική μέθοδος;
- ✓ Ποιες ειδικές δεξιότητες του γραπτού λόγου των μαθητών, όπως ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η ικανότητα επιχειρηματολογίας, η βελτίωση της οργάνωσης και της συνεκτικότητας των πληροφοριών, αναπτύσσονται και βελτιώνονται μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
- ✓ Ποιες τεχνικές και στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από έναν εκπαιδευτικό, ώστε να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;

2.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Η διπλωματική αυτή εργασία εστιάζει στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα διερευνά μία πρωτοποριακή για τα ελληνικά δεδομένα εκπαιδευτική μέθοδο, τη Δ.Δ., η οποία αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη απήχηση στους κύκλους των εκπαιδευτικών και εντάσσεται σταδιακά στις αναγκαίες για τους εκείνους διδακτικές προσεγγίσεις, προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν στην ετερογένεια των σχολικών τάξεων.

Το γεγονός αυτό κατέδειξε την ανάγκη να χρησιμοποιηθεί μία μεθοδολογία η οποία να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτό τον απαιτητικό ρόλο καλύπτοντας σφαιρικά το θέμα που εξετάζεται. Σε αντίθεση με την ποσοτική μεθοδολογία που επιλέγεται κατά κύριο λόγο από τεχνικές και θετικές επιστήμες και εστιάζει σε αριθμητικά δεδομένα με σκοπό τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, η ποιοτική μεθοδολογία επιχειρεί με διάφορες τεχνικές και ερευνητικά εργαλεία να προσεγγίσει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και τελικά ενδεχομένως να βελτιώσει ένα φαινόμενο ή μια κατάσταση που μελετάται, γι' αυτό και συναντάται κυρίως σε ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Λέξεις κλειδιά στην ποιοτική έρευνα είναι η παρατήρηση, η περιγραφή και η ερμηνεία.

Γι' αυτό το λόγο, καταλληλότερη κρίθηκε η ποιοτική έρευνα, καθώς παρέχει τη δυνατότητα να ερευνηθεί σε βάθος ένα θέμα εξετάζοντας διαφορετικές πτυχές του μέσα από τον τρόπο που το βιώνουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Στόχος λοιπόν, είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα που παρουσιάζει η Δ.Π.Π. ως μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με την εμπειρία

που αποκόμισε η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια από την εφαρμογή της σε μαθητές λυκείου στα ιδιαίτερα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας που τους παραδίδει.

Το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται από εκπαιδευτικό σε συγκεκριμένο πλαίσιο για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων, όπως η βελτίωση της διδασκαλίας ή της μάθησης, σε μικρή κλίμακα και με μικρό αριθμό συμμετεχόντων οδήγησε στην επιλογή της έρευνας δράσης, η οποία διεξάγεται μέσω ποιοτικού σχεδιασμού (Creswell, 2016; Somekh, 2006). Ειδικότερα, το αντικείμενο της έρευνας οδήγησε στην επιλογή της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης (Educational Action Research) ως ιδανικότερης μεθόδου, προκειμένου η ερευνήτρια και ταυτόχρονα εκπαιδευτικός αξιοποιώντας το ρόλο του Συμμετοχικού Παρατηρητή να μπορέσει να ελέγξει στην πράξη την αποδοτικότητα που έχει η τεχνική της, δηλαδή η εφαρμογή Δ.Δ.Π. στην ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών της.

Ο συμμετοχικός, συνεργατικός χαρακτήρας της μεθόδου και η ανάγκη για παρατήρηση και εις βάθος διερεύνηση μίας κατάστασης μέσα από τις απόψεις των ίδιων των συμμετεχόντων σε αυτή ανέδειξαν την καταλληλότητα της συγκεκριμένης μεθόδου. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης κατέχουν σπουδαία θέση, σε σημείο που πολλές φορές, οι ερευνητές να αναφέρονται σε αυτή για να δηλώσουν οποιαδήποτε μεθοδολογία μέσα από μια μεγάλη ποικιλία αφορά τη συμμετοχή υποκειμένων στην ερευνητική διαδικασία (Katsarou & Tsafos, 2018). Τέλος, ο ανοιχτός, αναστοχαστικός και κριτικός χαρακτήρας της όπως θα επεξηγηθεί στη συνέχεια, την καθιστούν ως την πλέον κατάλληλη μέθοδο για την παρούσα εργασία, εφόσον είναι ικανή να εξετάσει με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια όλες τις πτυχές του θέματος που διερευνάται επιτυγχάνοντας έτσι μία ολιστική προσέγγιση αυτού.

2.4 Έρευνα δράσης

2.4.1 Ορισμός

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η Έρευνα Δράσης (Action Research) ως η καταλληλότερη μέθοδος, καθώς ένας από τους στόχους της, ο οποίος είναι και στόχος της συγκεκριμένης εργασίας, είναι η ενίσχυση των συμμετεχόντων μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Creswell, 2016). Το πλαίσιο της έρευνας δράσης είναι εννοιολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και φιλοσοφικό και συχνά, απαιτεί μία ποικιλία μεθοδολογιών έρευνας (Pine, 2009). Η έρευνα δράσης, η οποία αρχικά εφαρμόστηκε για τη μελέτη και την επίλυση κυρίως κοινωνικών προβλημάτων, βασίζεται στην παρατήρηση και τον αναστοχασμό πάνω σε μία κατάσταση, με στόχο την εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων και τη βελτίωση των πρακτικών του ερευνητή. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι την έρευνα δράσης μπορεί να τη χρησιμοποιήσει οποιοσδήποτε θέλει να βελτιώσει την τεχνική του και στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιθυμούν να αναβαθμίσουν τη διδασκαλία τους.

Για τον Elliot (1991, σ. 69) «Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτή». Ένας από τους βασικούς ορισμούς αναφέρει αντίστοιχα ότι «Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995, σ. 3). Ωστόσο, με την επέκταση της εφαρμογής της μεθόδου στον τομέα της εκπαίδευσης, γίνεται λόγος για την Εκπαιδευτική Έρευνα δράσης (Educational Action Research), μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία. Στη βιβλιογραφία όσον αφορά την εκπαίδευση αναφέρεται ότι «Η έρευνα δράσης έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση» (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 22).

Ο πιο αντιπροσωπευτικός ορισμός, ωστόσο, εμπειρικλείει το όφελος της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση «Με τον όρο έρευνα-δράση εννοούμε ουσιαστικά μιας μορφής διερεύνηση που κάνουν οι ίδιοι οι επαγγελματίες πάνω στην πρακτική τους, κυρίως με στόχο να διερευνήσουν ζητήματα (ή προβλήματα) τοπικής εμβέλειας και να αναπτύξουν δράσεις (ή λύσεις) ώστε να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που έχουν αναγνωρίσει βελτιώνοντας συνολικά την εκπαιδευτική συνθήκη μέσα στην οποία εργάζονται» (Κατσαρού, 2016, σ. 18). Ως παράδειγμα μάλιστα, αναφέρεται πως «Οι εκπαιδευτικοί που διερευνούν το έργο τους στο σχολείο με στόχο να το βελτιώσουν και εμπλέκουν ενεργά στη διερεύνηση αυτή τους μαθητές τους ή/και τους γονείς ή/και άλλους τοπικούς φορείς έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να αναπτυχθούν επαγγελματικά, ακόμα και προσωπικά, αλλά και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και τη μάθηση (ακόμα και τη ζωή) των μαθητών τους» (Κατσαρού, 2016, σ. 18).

2.4.2 Χαρακτηριστικά

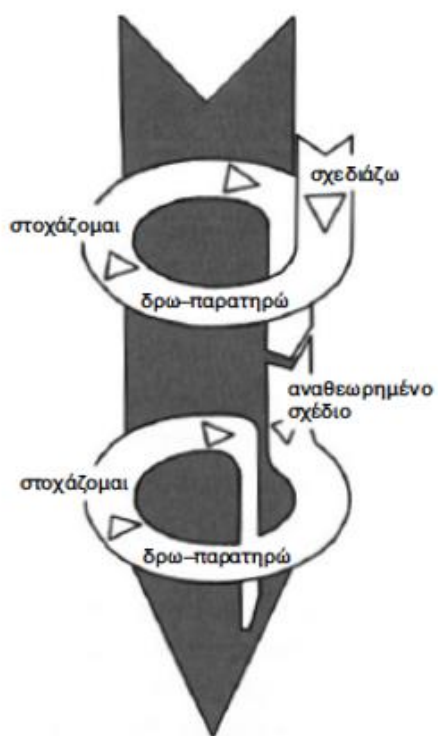
Η έρευνα δράσης στοχεύει στην αλλαγή (Κατσαρού, 2016). Ωστόσο, παρουσιάζει μια μοναδικότητα, που την κάνει να διαφέρει από τα άλλα είδη έρευνας. Ενώ τα υπόλοιπα είδη μελετάνε, περιγράφουν και αναλύουν ένα φαινόμενο, χωρίς να το επηρεάζουν, η έρευνα δράσης διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην εξέλιξη του υπό μελέτη φαινομένου, καθώς λειτουργεί η ίδια ως παράγοντας της αλλαγής που συντελείται (Somekh, 2006).

Η έρευνα δράσης εκτυλίσσεται σε τέσσερις φάσεις. Έτσι, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει, να σχεδιάσει, να δράσει/παρατηρήσει και να αναστοχαστεί/αξιολογήσει ακολουθώντας μία κυκλική - σπειροειδή διαδικασία στην οποία είναι βασισμένη η έρευνα δράσης, όπως υποδηλώνεται από τους Kemmis και McTaggart (1988) (βλ. Σχήμα 1) και αργότερα από άλλους μελετητές, όπως η Zuber-Skerritt (2001) (βλ. Σχήμα 2). Τα τέσσερα στάδια του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και της αξιολόγησης/αναστοχασμού επαναλαμβάνονται διαρκώς και

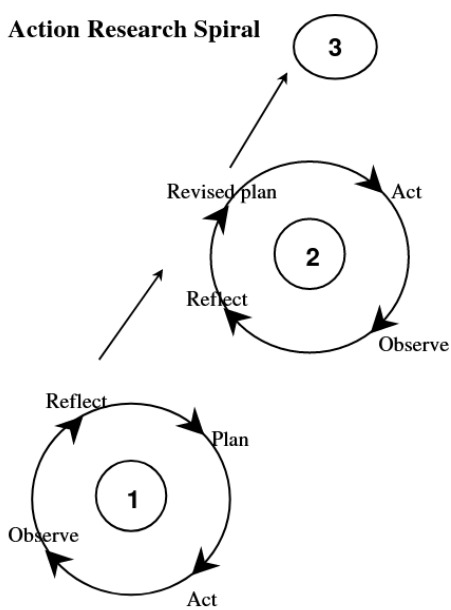
κάθε κύκλος ξεκινώντας από τον αρχικό, έχοντας ενσωματώσει τη γνώση που κατακτήθηκε με τη βοήθεια της σπειροειδούς μορφής του, αναθεωρημένος οδηγεί στον επόμενο όπου η ερευνητική διαδικασία επαναλαμβάνεται. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην ιδέα του Lewin (Κατσαρού, 2016, σσ. 247-248), ο οποίος συμμετέχοντας ο ίδιος σε πολλές έρευνες, θεωρείται εισηγητής της έρευνας δράσης.

Ο αναστοχασμός σε όλα τα στάδια, που έχει ως αποτέλεσμα την αναμορφωμένη εφαρμογή του σχεδίου δράσης σε κάθε νέο κύκλο, αποτελεί το κλειδί στην έρευνα δράσης και κρίνεται αναγκαίος καθ' όλη τη διάρκεια. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Lewin (1946) τα τέσσερα στάδια της έρευνας δράσης έχουν ευέλικτο χαρακτήρα και δεν ακολουθούν γραμμική πορεία, αντίθετα η δράση και ο αναστοχασμός αλληλοκαλύπτονται διαρκώς. Η σημασία που δίνεται στον αναστοχαστικό χαρακτήρα της μεθόδου είναι τόσο μεγάλη, διότι ο ερευνητής μέσα από τη μελέτη και την ερμηνεία των παρατηρήσεων του αναφορικά με όσα προηγήθηκαν, μπορεί να σχεδιάσει τη δράση του, δηλαδή τη μετάβαση σε καινούριο κύκλο, έχοντας υπόψη του όλα εκείνα τα στοιχεία που θα οδηγήσουν σε νέες, βελτιωμένες τεχνικές, ικανές να ανταποκρίνονται κάθε φορά περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών, βελτιώνοντας έτσι συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Εκτός από τον αναστοχασμό που γίνεται σε δεύτερο στάδιο, σημαντικός κι εξίσου απαραίτητος κρίνεται βέβαια και ο διαρκής στοχασμός από τον εκπαιδευτικό πάνω σε κάθε διαδικασία κατά τη διάρκεια της δράσης. Η έρευνα δράσης απαιτεί ταυτόχρονα υψηλό επίπεδο στοχασμού και ευαισθησίας αναφορικά με τον προσωπικό ρόλο του ερευνητή ως διαμεσολαβητή στην όλη ερευνητική διαδικασία (Somekh, 2006).

Εξίσου σημαντικές έννοιες είναι στην εν λόγω μέθοδο είναι η συνεργασία και η συμμετοχή. Ο συμμετοχικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης σημαίνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες σε αυτήν συμπεριλαμβανομένων των μαθητών έχουν δομικό ρόλο, εμπλέκονται ενεργά και συνεισφέρουν εξίσου, ενώ ο συνεργατικός χαρακτήρας αφορά το ότι ο ίδιος ο ερευνητής λαμβάνει ενεργό ρόλο εκ των έσω και εργάζεται με όσους και για όσους επηρεάζονται από το πρόβλημα (Altrichter, Kemmis, McTaggart, & Zuber-Skerritt, 2002). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός γίνεται ταυτόχρονα ερευνητής της μεθόδου του επιτυγχάνοντας έτσι τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και ελέγχοντας την παιδαγωγική συνέπεια της μεθόδου του (Γιαννοπούλου, 2018).



Σχήμα 1: Η κυκλική - σπειροειδής διαδικασία της Έρευνας Δράσης. Πηγή: Κατσαρού (2016, σ. 248)



Σχήμα 2: Η σπειροειδής μορφή των κύκλων της Έρευνας Δράσης. Πηγή: Zuber – Skerritt (2001, σ. 20)

2.4.3 Η σημασία της έρευνας δράσης

Αντιλαμβάνεται εύκολα κανείς από τα παραπάνω το διπλό όφελος που συνεπάγεται η εφαρμογή μίας εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. Μέσα από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επιλύσουν ή να βελτιώσουν προβληματικές καταστάσεις, επιτυγχάνεται η βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης, γεγονός που συνεπάγεται εξέλιξη για τους μαθητές και ταυτόχρονα επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η δυνατότητα που τους δίνεται να διερευνήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους, καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς να παρατηρήσουν όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τον εαυτό τους, προχωρώντας σε αναθεώρηση όσων πρακτικών τους οδηγούν σε αποτυχία και τελικά σε βελτίωση και αυτοδιόρθωση (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Όταν μάλιστα μέσω εκπαιδευτικής έρευνας δράσης πραγματοποιείται εφαρμογή της Δ.Δ., όπως ακριβώς συμβαίνει και στην παρούσα εργασία, παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα για γενικότερη βελτίωση του παιδαγωγικού του υποβάθρου, αλλά και ανασκευή ενδεχόμενων παρανοήσεων που δεν του επέτρεπαν την ερμηνεία των αιτιών πιθανής προηγούμενων αποτυχιών στην εφαρμογή (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με το να εφαρμόζουν έρευνα δράσης σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνεισφέρουν όχι μόνο σε αυτό, αλλά ταυτόχρονα στη διεύρυνση ή/και αναμόρφωση της γνώσης μέσα από την εμπειρία την οποία αποκομίζουν (Katsarou & Tsafos, 2013).

Ο εκπαιδευτικός επομένως, είναι ο κύριος παράγοντας και συντελεστής, καθώς τίθεται στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας αποκτώντας την ιδιότητα του ερευνητή. Ο Pine (2009) τον θεωρεί φορέα και πηγή του εκπαιδευτικού ανασχηματισμού, καθώς γνωρίζοντας εκ των έσω την προβληματική κατάσταση μπορεί να την αλλάξει και να τη βελτιώσει μέσα από μία δυναμική και παρατεταμένη ερευνητική διαδικασία. Ταυτόχρονα, συμμετέχει σε κάθε στάδιο και αυτενεργεί με στόχο τη βελτίωση της πρακτικής του. Οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017) μάλιστα, συνδέουν την εφαρμογή της Δ.Δ. με την εφαρμογή της έρευνας δράσης, θεωρώντας πως πρόκειται ουσιαστικά για το ίδιο πράγμα, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να διερευνήσει και να αντιμετωπίσει τις καθημερινές προκλήσεις της τάξης του.

Αποκτά έτσι τη δυνατότητα όχι μόνο να βελτιωθεί ο ίδιος και να αναπτύσσεται συνεχώς επαγγελματικά, αλλά μέσω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και της ανάγκης για εύρεση λύσεων και ικανοποιητικών πρακτικών να ενισχύσει την προσπάθεια και άλλων συναδέλφων, οι οποίοι ενδέχεται να αξιοποιήσουν τις τεχνικές του (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Γίνεται επομένως αντιληπτό πως, το όφελος για έναν εκπαιδευτικό και τους μαθητές του είναι μεγάλο, εφόσον η δυνατότητα για αναστοχασμό είναι διαρκής, οδηγεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και κατ' επέκταση στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει.

2.5 Εργαλεία της έρευνας

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην έρευνα δράσης παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία, ανάλογα με το σκοπό ο οποίος επιτελείται κάθε φορά. Στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με τη Δ.Δ. χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο. Επιπροσθέτως, για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό μία κλείδα/σχάρα παρατήρησης για την παρουσίαση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως αυτές αποτυπώθηκαν σε φύλλα αξιολόγησης που περιλάμβαναν δοκιμασίες της Τράπεζας Θεμάτων που προτείνονται για όλες τις τάξεις του λυκείου από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και δημιουργήθηκαν για το σκοπό αυτό, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή της Δ.Δ., διεξάγοντας για το λόγο αυτό αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν ως εργαλεία ένα ερωτηματολόγιο ανίχνευσης ενδιαφερόντων, ένα ερωτηματολόγιο ανίχνευσης του μαθησιακού προφίλ βασισμένο στην κλίμακα μέτρησης Likert, αλλά και μία ρουμπρίκα αξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές της Δ.Δ., όπως αυτή εφαρμόστηκε στα μαθήματα, βασισμένη στην ίδια κλίμακα μέτρησης, η οποία περιλάμβανε τις διαβαθμισμένες απαντήσεις Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ. Τέλος, καθ' όλη τη διάρκεια χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες στρατηγικές και τεχνικές της Δ.Δ. που κρίθηκαν απαραίτητες για τον έλεγχο των δεξιοτήτων, του γνωστικού επιπέδου και της ετοιμότητας που εμφάνιζαν οι μαθητές σε κάθε στάδιο της έρευνας.

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος υπήρχε διαρκής ενημέρωση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού από και προς τους γονείς αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επιπλέον, μέσω προφορικών αναλυτικών συζητήσεων με τους ίδιους τους μαθητές υπήρξε ενημέρωση για τη μέθοδο που θα χρησιμοποιούνταν, με απώτερο στόχο τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, τα οποία είναι απολύτως απαραίτητα, εφόσον αποτελούν δύο από τους βασικούς στόχους της έρευνας δράσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αυτό κρίθηκε αναγκαίο επίσης, στα πλαίσια της βελτίωσης της αυτογνωσίας και της ενίσχυσης της κρίσης των μαθητών, προϋποθέσεις απαραίτητες για τη θετική εξέλιξη της πορείας τους όχι μόνο στο εν λόγω μάθημα, στο οποίο η κριτική ικανότητα είναι μείζονος σημασία, αλλά εν γένει στη διαμόρφωση των δεξιοτήτων τους ως μελλοντικών πολιτών.

Καταλήγοντας, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η βοήθεια του κριτικού φίλου που είχε πολύ ουσιώδη ρόλο σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Το ρόλο αυτό διαδραμάτισε η επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας κυρία Ελένη Μουσένα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών, η οποία με την κριτική της ματιά και την πολυετή εμπειρία της στον τομέα της εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά και στη Δ.Δ. ως παιδαγωγική μέθοδος, συνέβαλε στην

πρόβλεψη πιθανών αστοχιών και την αποφυγή τους, αλλά και στη γενικότερη εύρυθμη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς οι συμβουλές της σε κάθε σημείο στάθηκαν πολύτιμο βοήθημα για την ερευνήτρια.

2.6 Συμμετέχοντες

Χωροχρονικό πλαίσιο έρευνας: Οι οικείες μαθητών που διαμένουν σε επαρχιακή περιοχή του νομού Θεσσαλίας, στους οποίους παραδίδονται ιδιαίτερα μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας κατά το σχολικό έτος 2023-24

Βαθμίδα φοίτησης: Γενικό Λύκειο - Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τρόπος διδασκαλίας: Εξατομικευμένα ιδιαίτερα μαθήματα

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα

Αριθμός συμμετεχόντων: 9 μαθητές Λυκείου (Γ' Λυκείου: 4 μαθητές, Β' Λυκείου: 2 μαθητές, Α' Λυκείου: 3 μαθητές)

Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της έρευνας είναι εννέα μαθητές λυκείου (έξι αγόρια και τρία κορίτσια) ηλικίας 15-18 ετών, οι οποίοι διδάσκονται το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω εξατομικευμένης διδασκαλίας στο πλαίσιο ιδιαίτερων μαθημάτων που τους παραδίδει η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια αυτής της έρευνας. Πρόκειται για ελληνικής καταγωγής μαθητές, που φοιτούν ανάμεικτα σε καθεμιά από τις τρεις τάξεις ενός Γενικού Λυκείου επαρχιακής περιοχής στην περιφέρεια της Θεσσαλίας. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών αναφορικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών διεξάγονται στο δημοτικό και κάποιες στο γυμνάσιο. Προφανώς, η σύνδεση του λυκείου με τις πανελλαδικές εξετάσεις λειτουργεί αποτρεπτικά για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Γι' αυτό, επιχειρώντας η παρούσα έρευνα να καλύψει αυτό το κενό, αποφασίστηκε να διεξαχθεί σε μαθητές λυκείου. Για την επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα εφαρμόστηκε η Δειγματοληψία Κρίσεως ή αλλιώς Σκόπιμη Δειγματοληψία (Judgement Sampling). Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο η φοίτηση σε λύκειο. Έτσι, από το σύνολο των μαθητών στους οποίους είχε πρόσβαση η ερευνήτρια, μέσω της διενέργειας ιδιαίτερων μαθημάτων, αποφασίστηκε στην έρευνα να συμμετέχουν μόνο όσοι φοιτούσαν στο λύκειο, καθώς παρατηρήθηκε έλλειψη δεδομένων μέσω διεξαγωγής αντίστοιχων ερευνών σε μαθητές λυκείου, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Γι' αυτό το λόγο, από την έρευνα αποκλείστηκαν μικρότεροι σε ηλικίες μαθητές οι οποίοι φοιτούν στο γυμνάσιο και στους οποίους η ερευνήτρια επίσης παρέδιδε ιδιαίτερα μαθήματα.

Προκειμένου να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών αυτοί παρουσιάζονται κωδικοποιημένα ως M1, M2 κ.λπ. Έτσι ανάλογα με τα στοιχεία τους απεικονίζονται ως εξής:

Πίνακας 1: Τα στοιχεία των μαθητών

Μαθητές:	Ηλικία	Τάξη φοίτησης
M1	17	Γ' Γενικού λυκείου
M2	17	Γ' Γενικού λυκείου
M3	18	Γ' Γενικού λυκείου
M4	18	Γ' Γενικού λυκείου
M5	16	Β' Γενικού λυκείου
M6	16	Β' Γενικού λυκείου
M7	16	Α' Γενικού λυκείου
M8	15	Α' Γενικού λυκείου
M9	16	Α' Γενικού λυκείου

Οι μαθητές που συμμετέχουν στην έρευνα ανά τάξη εμφανίζονται ως εξής:

Πίνακας 2: Οι μαθητές ανά τάξη

Γ' λυκείου	Β' λυκείου	Α' λυκείου
M1	M5	M7
M2	M6	M8
M3		M9
M4		

Πρέπει να τονιστεί ότι κανένας από τους μαθητές δεν έχει κάποιου είδους αναπηρία ούτε έχει λάβει διάγνωση μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών. Η διευκρίνηση αυτή είναι καίριας σημασίας για την απόδειξη της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές που δεν χρήζουν ιδιαίτερης στήριξης και κατ' επέκταση, για την απόδειξη της θέσης ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αφορά μόνο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, αλλά μπορεί και προτείνεται να εφαρμόζεται σε κάθε μαθητή ανεξαιρέτως. Ωστόσο, πρέπει να διασαφηνιστεί ότι υπάρχει διαβάθμιση τόσο στο αντιληπτικό όσο και στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Αυτό θεωρήθηκε ιδιαίτερα χρήσιμο για την εξέλιξη της έρευνας, καθώς αυτή η ποικιλομορφία και η διαβάθμιση αναμένεται να προσφέρει περισσότερα και επομένως πιο έγκυρα δεδομένα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

2.7 Χωροχρονικό πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα δράσης σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε κατά το χρονικό πλαίσιο από την άνοιξη μέχρι και τη λήξη του σχολικού έτους 2023-2024. Κατά το ίδιο χρονικό διάστημα εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες και ενημερώθηκαν τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους για τους σκοπούς της έρευνας, οι οποίοι συναίνεσαν αμφότεροι στη διεξαγωγή της μέσω γραπτής συγκατάθεσης. Η υλοποίηση της έρευνας έλαβε χώρα στις οικείες των μαθητών, όπου πραγματοποιούνται τα ιδιαίτερα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και είχε διάρκεια τρία δίωρα.

2.8 Ηθική και Δεοντολογία

Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρούσας έρευνας τηρήθηκαν όλα τα προβλεπόμενα μέτρα και οι κανονισμοί που επιβάλλει η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.)

σε αντίστοιχες περιπτώσεις. Για αυτό το λόγο, εξασφαλίστηκε η συναίνεση και η γραπτή συγκατάθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας των ίδιων των συμμετεχόντων σε αυτή, αλλά και των γονέων τους, καθώς πρόκειται για ανήλικους μαθητές ηλικίας 15-18 ετών. Όλα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να μην υπάρχει η παραμικρή ταύτιση ή συσχέτιση με οποιοδήποτε πρόσωπο και να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές παρουσιάζονται ως M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8 και M9. Τέλος, όλα τα έντυπα και τα στοιχεία των μαθητών και των γονέων τους, που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, διαφυλάχθηκαν προσεκτικά από την ερευνήτρια, η οποία δεσμεύτηκε για το σκοπό αυτό, μέχρι και τη λήξη της διαδικασίας, ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε διαρροή.

2.9 Η ερευνητική διαδικασία

2.9.1 Εισαγωγή στην έρευνα – εντοπισμός του προβλήματος

Παρακάτω παρατίθεται και αναλύεται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Δ.Δ. σε εννέα μαθητές λυκείου που διδάσκονται μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων κατ' οίκον το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σε αυτή περιλαμβάνονται στοιχεία αναφορικά με το προφίλ τους, τα ενδιαφέροντά τους και την ετοιμότητά τους μέσω αρχικής/διαγνωστικής αξιολόγησης, τα οποία οδήγησαν στο σχεδιασμό του προγράμματος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε. Ακολουθεί η περιγραφή της εκπαιδευτικής διδασκαλίας με τη χρήση Δ.Δ.Π. και η τελική αξιολόγηση που αφορά τον έλεγχο των νέων γνώσεων και των δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν.

Έναυσμα για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε η χαμηλή βαθμολογία μιας μαθήτριας παρά την προσπάθειά της στο διαγώνισμα του Α' τετραμήνου και η εύλογη απογοήτευσή της. Αυτό είχε ως συνακόλουθο την απόφαση της εκπαιδευτικού να διερευνήσει την τεχνική της, με στόχο να βελτιωθεί η ίδια και η επίδοση των μαθητών. Στην έρευνα αποφασίστηκε να συμπεριληφθούν και να συμμετέχουν όλοι όσοι από τους μαθητές φοιτούσαν στο λύκειο, ώστε να προκύψουν πιο σφαιρικά αποτελέσματα και να μην εστιάσει αυτή στη συγκεκριμένη μαθήτρια. Άλλωστε είναι γνωστό πως οι φιλόλογοι, όπως και όλοι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να διδάσκουν σε πολλές διαφορετικές τάξεις διαφορετικά αντικείμενα. Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί καθώς είναι καίριας σημασίας πως, η εκπαιδευτικός ως τώρα τροποποιούσε σύμφωνα με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, αλλά δεν διαφοροποιούσε επαρκώς και συστηματικά τη διδασκαλία της. Ωστόσο, μέσα από την επαφή της με τη Δ.Δ. ως αντικείμενο του προγράμματος σπουδών του μεταπτυχιακού που παρακολούθησε και μέσα από ενδελεχή προσωπική επιμόρφωση αναφορικά με αυτή και τα πλεονεκτήματά της, έκρινε πως ήταν η καλύτερη προσέγγιση, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στην ετερογένεια των μαθητών της και στην ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών τους. Το ίδιο άλλωστε αποδείχτηκε και κατά τη διάρκεια της πρακτικής

άσκησης της εκπαιδευτικού στα πλαίσια του ίδιου μεταπτυχιακού προγράμματος, όπου εφάρμοσε τη Δ.Δ. σε μαθητές Γυμνασίου, οι οποίοι φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης και εμφάνιζαν μεγάλες διακυμάνσεις ανά τάξη τόσο στο προφίλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητά τους, όσο και στην επίδοσή τους.

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στο συμπέρασμα πως μόνο μια διδασκαλία που στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι μαθητές εμφανίζουν πληθώρα χαρακτηριστικών και διαφέρουν ως προς τα βιώματα, τις εμπειρίες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις στον τρόπο μάθησης και την ετοιμότητά τους είναι ικανή να τους υποστηρίξει και να τους ενισχύσει σεβόμενη αυτές ακριβώς τις ιδιαιτερότητές τους και ωθώντας τους τον καθένα ξεχωριστά να πετύχει το δικό του στόχο.

2.10 Σχεδιασμός και στάδια της έρευνας

Βασισμένη στη σπειροειδή μορφή της έρευνας δράσης η παρούσα εργασία ακολουθεί τη δομή της αναγνώρισης του προβλήματος, του σχεδιασμού, της παρατήρησης, της αξιολόγησης και του αναστοχασμού. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται σε όλα τα στάδια. Σε αυτά συμπεριλήφθηκαν και δύο πολύ βασικά χαρακτηριστικά της Δ.Δ., τα οποία αφορούν την αξιολόγηση, αρχική/διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική/αθροιστική και την ανατροφοδότηση. Κοινό χαρακτηριστικό της Δ.Δ. και της έρευνας δράσης είναι ο αναστοχαστικός τους χαρακτήρας. Η έρευνα υλοποιήθηκε συνολικά σε τρία δώρα και διεξήχθη σε τρία στάδια των τεσσάρων φάσεων, όπως παρουσιάζονται παρακάτω. Τα ίδια στάδια επαναλαμβάνονται και για τις τρεις τάξεις του λυκείου.

1^ο στάδιο:

1^η φάση: Αναγνωριστικό στάδιο

2^η φάση: Σχεδιασμός 1^{ου} δώρου διδασκαλίας

3^η φάση: Αρχική/Διαγνωστική αξιολόγηση - 1^ο δώρο

4^η φάση: Αναστοχασμός εκπαιδευτικού

2^ο στάδιο:

5^η φάση: Σχεδιασμός 2^{ου} δώρου διδασκαλίας

6^η φάση: Ανατροφοδότηση μαθητών – 2^ο δώρο

7^η φάση: Υλοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, παρατήρηση και Διαμορφωτική αξιολόγηση - 2^ο δώρο

8^η φάση: Αναστοχασμός εκπαιδευτικού

3^ο στάδιο:

9^η φάση: Σχεδιασμός 3^{ου} δώρου διδασκαλίας

10^η φάση: Ανατροφοδότηση μαθητών – 3^ο δώρο

11^η φάση: Υλοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, παρατήρηση και Τελική/Αθροιστική αξιολόγηση – 3^ο δώρο

12^η φάση: Αναστοχασμός εκπαιδευτικού

Στο σχεδιασμό της έρευνας λήφθηκαν υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία θα μπορούσαν με οποιοδήποτε τρόπο να επηρεάσουν τη διδασκαλία. Αρχικά, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, καθώς αυτά καθορίζουν τη διδασκαλία σε σημαντικό βαθμό. Οι απαντήσεις των μαθητών και η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση των εργαλείων της παρατήρησης και της καταγραφής στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, όπως προτείνεται στον «Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό του Γυμνασίου» (Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, Χριστοπούλου, & Ζώνιου - Σιδέρη, 2015). Έτσι, προηγήθηκε μία αναγνωριστική συζήτηση με τη μορφή της άτυπης συνέντευξης με τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα και να μπορέσουν να νιώσουν άνετα και οικεία. Οι μαθητές ανέφεραν τις απόψεις τους για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, τις δυσκολίες τους σε ορισμένες ενότητες και τον τρόπο που θα επιθυμούσαν να γίνεται το μάθημα. Η εκπαιδευτικός κατέγραφε στο ημερολόγιό της όσα έκρινε ότι θα τη βοηθούσαν να σχηματίσει μια συνολική εικόνα για το προφίλ των μαθητών και να σχεδιάσει αναλόγως τη διδασκαλία της. Είχε έτσι τη δυνατότητα να αντλήσει στοιχεία για τις επιδόσεις των μαθητών τα προηγούμενα χρόνια στο συγκεκριμένο μάθημα από τη βαθμολογία τους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στο οποίο φοιτούσαν, μέσω των προφορικών συζητήσεων που διεξήχθησαν με τους γονείς, στις οποίες μεταφέρθηκαν οι απόψεις τους για τους μαθητές. Η συλλογή όλων αυτών των στοιχείων βοήθησε πολύ στο σχηματισμό μιας πρώτης άποψης για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Καθώς εξοικειώνονταν οι μαθητές με την εκπαιδευτικό, άρχισαν να συζητάνε για ευρύτερα προβλήματα που τους απασχολούσαν όπως για κοινωνικά, όσα γινόνταν σε σχολικό πλαίσιο και οτιδήποτε άλλο τους απασχολούσε κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Δύο μάλιστα, εξέφρασαν ότι για ένα ορισμένο διάστημα είχαν μεταναστεύσει με τους γονείς τους και φοίτησαν σε ελληνικό σχολείο άλλης ευρωπαϊκής χώρας αναφέροντας όλες τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την προσαρμογή τους σε μια νέα χώρα. Όλα αυτά φυσικά είχαν διαμορφώσει και καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τα βιώματα των μαθητών και τις εμπειρίες τους, επομένως συμπεριλήφθηκαν στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, ώστε να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Έτσι, με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν και λαμβάνοντας υπόψη το Α.Π.Σ. επιλέχθηκε μία θεματική ενότητα για κάθε μια από τις τρεις τάξεις του λυκείου. Όλοι οι μαθητές ανεξαρτέτως φάνηκαν προβληματισμένοι για θέματα της επικαιρότητας και για διάφορες κοινωνικές καταστάσεις οι οποίες τους απασχολούσαν και στην καθημερινότητά τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Παρ' όλα αυτά, διαφάνηκε μια δυσκολία κατά την απόπειρα επιχειρηματολογίας στα συγκεκριμένα θέματα. Έτσι, αποφασίστηκε να γίνει εφαρμογή της Δ.Δ. σε συγκεκριμένα ενότητες

λαμβάνοντας υπόψη τέσσερις παράγοντες: το Α.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας για το λύκειο, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη σε ένα επίπεδο μεταγνωστικό και την απόπειρα να αντιμετωπιστούν προβλήματα που ταλαιπωρούσαν τους μαθητές, ώστε να βοηθηθούν στην καθημερινότητά τους.

Για κάθε τάξη επιλέχθηκε μία ενότητα με βάση το Α.Π.Σ. και τις ανάγκες των μαθητών. Έτσι, από την ύλη της Γ΄ Λυκείου επιλέχτηκαν τα Ανθρώπινα δικαιώματα. Πρόκειται για θεματική η οποία περιλαμβάνεται στην ύλη στην οποία εξετάζονται οι μαθητές στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Όσον αφορά τη Β΄ Λυκείου επιλέχθηκε ο Ρατσισμός, ενώ όσον αφορά την Α΄ Λυκείου η Νεανική Βία και Παραβατικότητα. Για τις δύο αυτές τάξεις επιλέχτηκαν θεματικές, οι οποίες περιλαμβάνονται τόσο στη σχολική ύλη, όσο και στην Τράπεζα Θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας, από την οποία κληρώνονται τα θέματα εξέτασης των μαθητών στις ενδοσχολικές εξετάσεις.

Έγινε απόπειρα οι ενότητες που επιλέχτηκαν από την ύλη του σχολικού βιβλίου να βασίζονται σε κοινούς άξονες – θεματικές, όπως είναι το κοινωνικό θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της παραβίασης τους με διάφορες μορφές όπως η βία και ο ρατσισμός, ώστε να μπορέσει να γίνει αντικειμενικότερη αξιολόγηση και σύγκριση όλων των αποτελεσμάτων και να διευκρινιστεί ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες, όπως η τάξη, η ηλικία, το προφίλ μάθησης, η ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή και τη διαβάθμιση των δραστηριοτήτων και των τεχνικών της Δ.Δ. που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να εφαρμόσει ακόμα και στο ίδιο θέμα, ώστε να επιτευχθεί το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα.

2.11 Καθορισμός του σκοπού της ενότητας, περιεχόμενο και μαθησιακοί στόχοι

Αφού ολοκληρώθηκε το αναγνωριστικό στάδιο και επιλέχθηκαν οι ενότητες που θα διδάσκονταν, επόμενο βήμα ήταν ο καθορισμός του σκοπού της ενότητας, με βάση το Α.Π. για τη Νεοελληνική Γλώσσα.

Έτσι, για τη Γ΄ λυκείου ορίστηκαν τα εξής:

Γ΄ λυκείου: Ανθρώπινα δικαιώματα

Σκοπός: Ο κύριος σκοπός της διδασκαλίας είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα ανθρώπινα δικαιώματα, με τις διακηρύξεις που αποτελούν ορόσημο στην ιστορία τους, τις μορφές παραβίασης και τους τρόπους προστασίας τους, ώστε έχοντας λάβει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες να καταστούν ικανοί να διαμορφώσουν και να εκφέρουν την προσωπική τους άποψη αναφορικά με το θέμα, την οποία θα μπορούν να τεκμηριώσουν επαρκώς σε προφορικό και γραπτό επίπεδο. Καθώς πρόκειται για ένα θέμα κοινωνικοπολιτικό και άκρως σημαντικό και στόχος του Α.Π.Σ. της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι μεταξύ άλλων και η υιοθέτηση αρχών, η

διαμόρφωση αξιών, η κοινωνικοποίηση και η πολιτικοποίηση, επιδίωξη, επίσης, είναι να αντιληφθούν τη σπουδαιότητά του για την ανθρώπινη ύπαρξη και την εδραίωση ενός δημοκρατικού κλίματος και ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες να εντάξουν όσα μάθουν στην καθημερινότητά τους, αναγνωρίζοντας τη σημασία της ατομικής ευθύνης και κατ' επέκταση τη δύναμη της συλλογικής στη διαμόρφωση του πολιτικού τοπίου αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες:

Οι μαθητές/-ήτριες για την εισαγωγή στη νέα ενότητα, θα πρέπει να γνωρίζουν ήδη:

- τι εννοούμε με τον όρο δικαιώματα
- τους βασικούς τρόπους πειθούς
- τη βασική δομή ενός συλλογισμού/επιχειρήματος
- τη γλώσσα της επιχειρηματολογίας
- τη γλώσσα της περιγραφής για ένα φαινόμενο, μια κατάσταση ή για μια πτυχή της πραγματικότητας
- τη γλώσσα της αφήγησης
- να εντοπίζουν βασικές πληροφορίες στα κείμενα που τους δίνονται

Βασικές γνώσεις:

Όλοι οι μαθητές/ήτριες μετά το πέρας του μαθήματος θα πρέπει να γνωρίζουν:

- τι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα
- γιατί είναι σημαντικά
- ποια είναι
- ποιες μορφές παραβίασής τους μπορεί να συναντήσουν
- τους τρόπους προστασίας τους
- τις σημαντικές διακηρύξεις και τους νόμους για τη προστασία τους (συμπεριλαμβανομένου του ελληνικού συντάγματος)
- τους αρμόδιους φορείς και τους διεθνείς οργανισμούς που είναι υπεύθυνοι για τον έλεγχο τους
- την προσφορά των ανθρωπιστικών οργανώσεων και των εθελοντικών κινημάτων
- να εντοπίζουν σχετικές με τα ανθρώπινα δικαιώματα πληροφορίες στα κείμενα που τους δίνονται
- να τις αποδίδουν με δικά τους λόγια
- να επιχειρηματολογούν προφορικά και γραπτά
- να χρησιμοποιούν παραδείγματα της καθημερινότητάς τους
- να κάνουν σύνδεση της θεωρίας με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους

- να ευαισθητοποιούν τους γύρω τους για τους συνανθρώπους που βρίσκονται σε δυσμενή θέση εξαιτίας της παραβίασης των δικαιωμάτων τους

Μετασηματιστικές γνώσεις:

Οι μαθητές/-ήτριες μετά το πέρας του μαθήματος αναμένεται να:

- μπορούν να αντιπαραθέσουν επιχειρήματα και να αναιρέσουν αποτελεσματικά μια άποψη
- μπορέσουν να αφομοιώσουν και να χρησιμοποιήσουν στο γραπτό τους λόγο ιστορικά και πολιτικά στοιχεία για την πορεία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έως σήμερα

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι μαθητές/-ήτριες από τη διδασκαλία αναμένεται να μπορέσουν να:

- εμβραθύνουν σε κείμενα επιχειρηματολογίας, περιγραφικά ή αφηγηματικά αντλώντας τις απαραίτητες πληροφορίες
- σχολιάζουν θέσεις, στάσεις και επιχειρήματα μέσα από την ανάγνωση σχετικών κειμενικών ειδών, όπως άρθρα, επιστολές κλπ.
- ανασκευάζουν επιχειρήματα
- επιχειρηματολογούν τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο για τη σημασία της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αξιοποιώντας τεχνικές πειθούς ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο
- περιγράφουν τα ανθρώπινα δικαιώματα
- αφηγούνται περιστατικά παραβίασης ή υπεράσπισής τους

Αντίστοιχα, για τη Β΄ λυκείου ορίστηκαν τα εξής:

Β΄ λυκείου: Ρατσισμός

Σκοπός: Κύριος σκοπός της διδασκαλίας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές την έννοια του ρατσισμού, να γνωρίσουν τις μορφές του, να αναζητήσουν τις αιτίες του, τις ολέθριες συνέπειές του για τον άνθρωπο και όλη την οικουμένη και τους τρόπους για τον περιορισμό του. Αφού ενημερωθούν επαρκώς για το διαχρονικό αυτό φαινόμενο, στόχος είναι μέσα από την αξιοποίηση επιλεγμένων κειμένων να μπορούν να σχολιάσουν, να επιχειρηματολογήσουν, να αναλύσουν, να αντικρούσουν απόψεις και ιδέες και εν τέλει να διαμορφώσουν την προσωπική τους άποψη ως μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας που μάχεται για την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ισότητα και την άρση των προκαταλήψεων.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Οι μαθητές/-ήτριες για την εισαγωγή στη νέα ενότητα, θα πρέπει να γνωρίζουν ήδη:

- τους βασικούς τρόπους πειθούς

- τη βασική δομή ενός συλλογισμού/επιχειρήματος
- τη γλώσσα της επιχειρηματολογίας
- τη γλώσσα της περιγραφής για ένα φαινόμενο, μια κατάσταση ή για μια πτυχή της πραγματικότητας
- τη γλώσσα της αφήγησης
- να εντοπίζουν βασικές πληροφορίες στα κείμενα που τους δίνονται

Βασικές γνώσεις:

Όλοι οι μαθητές/-ήτριες μετά το πέρας του μαθήματος θα πρέπει να γνωρίζουν:

- τι είναι ρατσισμός
- τις μορφές του
- τις πιθανές αιτίες του
- τις συνέπειές του
- τους τρόπους αντιμετώπισης
- να εντοπίζουν σχετικές με το ρατσισμό πληροφορίες στα κείμενα που τους δίνονται
- να τις αποδίδουν με δικά τους λόγια
- να επιχειρηματολογούν προφορικά και γραπτά
- να χρησιμοποιούν παραδείγματα της καθημερινότητάς τους
- να κάνουν σύνδεση της θεωρίας με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους

Μετασχηματιστικές γνώσεις:

Οι μαθητές/-ήτριες μετά το πέρας του μαθήματος αναμένεται να:

- μπορούν να αντιπαραθέσουν επιχειρήματα και να αναιρέσουν αποτελεσματικά μια άποψη υπέρ των διακρίσεων και του ρατσισμού
- μπορέσουν να αφομοιώσουν και να χρησιμοποιήσουν στο γραπτό τους λόγο ιστορικά και πολιτικά στοιχεία για διάφορες εκδηλώσεις του ρατσισμού σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο
- θυμούνται και να αξιοποιούν στο λόγο τους σημαντικές διακηρύξεις και γεγονότα που αποτέλεσαν σταθμό στην πορεία κατά του ρατσισμού

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι μαθητές/-ήτριες από τη διδασκαλία αναμένεται να μπορέσουν να:

- εμβαθύνουν σε κείμενα επιχειρηματολογίας, περιγραφικά ή αφηγηματικά αντλώντας τις απαραίτητες πληροφορίες
- είναι σε θέση να σχολιάζουν θέσεις, στάσεις και επιχειρήματα μέσα από την ανάγνωση σχετικών κειμενικών ειδών, όπως άρθρα, επιστολές κλπ.

- είναι σε θέση να επιχειρηματολογούν τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο για τις επιπτώσεις του ρατσισμού αξιοποιώντας τεχνικές πειθούς ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο
- περιγράφουν τις μορφές/είδη ρατσισμού
- αφηγούνται ρατσιστικά περιστατικά

Τέλος, για την Α΄ λυκείου ορίστηκαν τα εξής:

Α΄ λυκείου: Νεανική παραβατικότητα και βία

Σκοπός: Κύριος σκοπός της ενότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τους όρους της νεανικής παραβατικότητας και βίας, τις μορφές τους, τις αιτίες και τους τρόπους αντιμετώπισης. Στόχος είναι, αντλώντας από διαφορετικές πηγές όλες τις απαραίτητες πληροφορίες να καταστούν ικανοί να τις κρίνουν, να τις σχολιάζουν, να τις ερμηνεύουν και καλλιεργώντας τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας, να μπορούν σε προφορικό και γραπτό επίπεδο να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη για ένα κοινωνικό φαινόμενο, με το οποίο πολλοί έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι στην καθημερινότητά τους.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες:

Οι μαθητές/-ήτριες για την εισαγωγή στη νέα ενότητα, θα πρέπει να γνωρίζουν ήδη:

- τι εννοούμε με τον όρο δικαιώματα
- τους βασικούς τρόπους πειθούς
- τη βασική δομή ενός συλλογισμού/επιχειρήματος
- τη γλώσσα της επιχειρηματολογίας
- τη γλώσσα της περιγραφής για ένα φαινόμενο, μια κατάσταση ή για μια πτυχή της πραγματικότητας
- τη γλώσσα της αφήγησης
- να εντοπίζουν βασικές πληροφορίες στα κείμενα που τους δίνονται

Βασικές γνώσεις:

Όλοι οι μαθητές/-ήτριες μετά το πέρας του μαθήματος θα πρέπει να γνωρίζουν:

- τι είναι νεανική παραβατικότητα
- τις μορφές με τις οποίες μπορεί να εμφανιστεί
- τις αιτίες της
- τους τρόπους αντιμετώπισης
- να εντοπίζουν σχετικές με τη νεανική παραβατικότητα πληροφορίες στα κείμενα που τους δίνονται
- να τις αποδίδουν με δικά τους λόγια

- να επιχειρηματολογούν προφορικά και γραπτά
- να χρησιμοποιούν παραδείγματα της καθημερινότητάς τους
- να κάνουν σύνδεση της θεωρίας με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους

Μετασχηματιστικές γνώσεις:

Οι μαθητές/-ήτριες μετά το πέρας του μαθήματος αναμένεται να:

- μπορούν να αντιπαραθέσουν επιχειρήματα και να αναιρέσουν αποτελεσματικά μια άποψη υπέρ της βίας ή της νεανικής παραβατικότητας

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι μαθητές/-ήτριες από τη διδασκαλία αναμένεται να μπορέσουν να:

- εμβαθύνουν σε κείμενα επιχειρηματολογίας, περιγραφικά ή αφηγηματικά αντλώντας τις απαραίτητες πληροφορίες
- είναι σε θέση να σχολιάζουν θέσεις, στάσεις και επιχειρήματα μέσα από την ανάγνωση σχετικών κειμενικών ειδών, όπως άρθρα, επιστολές κλπ.
- είναι σε θέση να ανασκευάζουν επιχειρήματα
- επιχειρηματολογούν τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο για τη σημασία της πρόληψης και της καταπολέμησης της παραβατικότητας και της βίας αξιοποιώντας τεχνικές πειθούς ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο
- περιγράφουν μορφές παραβατικότητας ή βίας
- αφηγούνται αντίστοιχα περιστατικά

2.12 Περιγραφή του 1^{ου} δώρου διδασκαλίας (Αρχική/Διαγνωστική αξιολόγηση)

Στο αρχικό αυτό στάδιο έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το στιλ/προφίλ μάθησής τους. Ιδιαίτερης σημασίας είναι ο εντοπισμός των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς έχει αποδειχτεί πως όταν αυτά λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία, επιτυγχάνεται η ενεργή εμπλοκή και η αύξηση των κινήτρων, εφόσον οι επιλεγμένες δραστηριότητες έχουν νόημα για αυτούς (Καμπεζά, 2017; Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016; Tomlinson, 2015; Tomlison & Moon, 2013). Επιπλέον, η εύρεση του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής αφομοιώνει καλύτερα τη νέα γνώση, μπορεί επίσης να αποτελέσει κίνητρο για μάθηση. Γι' αυτό το λόγο, οι μαθητές συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια που δημιουργήθηκαν από την εκπαιδευτικό για την ανίχνευση των ενδιαφερόντων τους και για τη δημιουργία του προφίλ/στιλ μάθησής τους (βλ. Παράρτημα, Ερωτηματολόγια 1^ο, 2^ο).

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί μέσω δύο τεχνικών Δ.Δ. η ετοιμότητα των μαθητών για την εισαγωγή στη νέα ενότητα, καθώς όπως είναι γνωστό αυτή μπορεί να ποικίλει

ανάλογα με τη δραστηριότητα ή το γνωστικό αντικείμενο (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Έτσι, προκειμένου να διαπιστωθεί η ετοιμότητα που εμφάνιζαν οι μαθητές για τη συγκεκριμένη ενότητα που θα διδάσκονταν τη συγκεκριμένη δεδομένη στιγμή (Manidou & Kakana, 2019; O'Meara, 2010), συμπλήρωσαν ένα Δελτίο Εισόδου που χρησίμευσε στην άντληση πληροφοριών αναφορικά με τις γνώσεις που κατείχαν έως τότε για καθεμία από τις τρεις ενότητες (βλ. Παράρτημα, Δελτία εισόδου 1, 2, 3). Εδώ πρέπει και πάλι να τονιστεί ότι η ετοιμότητα των μαθητών δεν συνάδει με τη συνολική τους επίδοση ούτε ταυτίζεται με τις ικανότητές τους (Tomlison & Imbeau, 2010). Μάλιστα, οι ίδιοι μαθητές σε διαφορετική ενότητα παρουσίασαν διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Επίσης, μέσω της στρατηγικής KWL ή αλλιώς ΓΝΩΘΕ (Γνωρίζω – Θέλω να μάθω – Έμαθα) τους ζητήθηκε να περιγράψουν τι γνωρίζουν ήδη και τι θέλουν να μάθουν για τις τρεις αυτές έννοιες συμπληρώνοντας τις αντίστοιχες στήλες. Τη στήλη αναφορικά με το τι Έμαθαν θα τη συμπλήρωναν κατά την τελική αξιολόγηση, ώστε να ελεγχθούν οι νέες γνώσεις που κατακτήθηκαν (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 1).

Προκειμένου να προκύψει μία ολοκληρωμένη εικόνα για τις δεξιότητες παραγωγής λόγου των μαθητών πριν την εφαρμογή της Δ.Δ. και να μπορέσει να γίνει σύγκριση με τις δεξιότητες που θα έχουν μετά την εφαρμογή, στο τέλος της ώρας τους ζητήθηκε να προβούν σε συγγραφή μιας έκθεσης δύο παραγράφων και στον εντοπισμό και αιτιολόγηση των θέσεων ενός κειμένου σχετικά με το νέο θέμα. Οι μαθητές της Γ΄ λυκείου μετά την ανάγνωση του κειμένου 1 του θέματος 23790 που επιλέχθηκε από τα Κείμενα της Τράπεζας Θεμάτων για τη Γ΄ λυκείου με τίτλο «Δεν υπάρχει ανάπτυξη χωρίς ανθρώπινα δικαιώματα» θα έπρεπε να εντοπίσουν και να καταγράψουν σε 60-70 λέξεις τα προβλήματα και το μήνυμα που περιγράφονται. Στη συνέχεια, θα περιέγραφαν σε δύο παραγράφους μία μορφή παραβίασης ενός ανθρώπινου δικαιώματος και με επιχειρήματα θα στήριζαν τη άποψή τους για πώς μπορούν να αποτραπούν τέτοιες παραβιάσεις (βλ. Παράρτημα, Φύλλο αξιολόγησης 1). Οι μαθητές της Β΄ λυκείου θα έπρεπε σε 60-70 λέξεις να απαντήσουν στην ερώτηση: «Ποιοι τρόποι περιγράφονται στο κείμενο αναφορικά με την αντιμετώπιση του ρατσισμού;» μετά τη μελέτη του κειμένου 1 του θέματος 15533 «Αγώνας της Ευρώπης κατά του ρατσισμού» από τα κείμενα της Τράπεζας Θεμάτων για τη Β΄ λυκείου και σε δύο παραγράφους θα έπρεπε να περιγράψουν μία μορφή ρατσισμού και να τεκμηριώσουν τη στάση που θα έπρεπε να τηρούμε απέναντι σε αντίστοιχα φαινόμενα (βλ. Παράρτημα, Φύλλο αξιολόγησης 2). Οι μαθητές της Α΄ λυκείου αντίστοιχα, θα έπρεπε να απαντήσουν σε 60-70 λέξεις στην ερώτηση: «Πώς επηρεάζει το οικογενειακό περιβάλλον τη συμπεριφορά του νέου;» μετά τη μελέτη του κειμένου 1 του θέματος 16236 «Παράγοντες που επηρεάζουν την νεανική συμπεριφορά» που επιλέχθηκε από τα κείμενα της Τράπεζας Θεμάτων για την Α΄ λυκείου και σε δύο παραγράφους θα περιέγραφαν μία μορφή νεανικής παραβατικότητας που γνώριζαν, θα επιχειρηματολογούσαν σχετικά με πώς θα

μπορούσαν να αποτραπούν παρόμοια φαινόμενα (βλ. Παράρτημα, Φύλλο αξιολόγησης 3). Το αρχικό αυτό στάδιο διήρκεσε δύο ώρες και έγινε χρήση των παρακάτω:

1. Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης ενδιαφερόντων (Διάρκεια: 20')
2. Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης μαθησιακού προφίλ/στιλ (Διάρκεια: 10')
3. Δελτίο Εισόδου για τη διερεύνηση της ετοιμότητας πριν την εισαγωγή στη νέα ενότητα (Διάρκεια: 15')
4. Τεχνική ΓΝΩΘΕ για τη διερεύνηση της ετοιμότητας για την εισαγωγή στη νέα ενότητα (Διάρκεια: 15')
5. Συγγραφή έκθεσης και παραγράφου για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου πριν την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Διάρκεια: 60')

2.13 Περιγραφή του 2^{ου} δώρου διδασκαλίας

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία ως αφόρμηση για την εισαγωγή στη νέα ενότητα της Γ' λυκείου για τα ανθρώπινα δικαιώματα επιλέχθηκε για τους Μ1, Μ2, Μ3 και Μ4 ένα πολυτροπικό κείμενο (αφίσσα) σχετικά με την ενίσχυση των Γιατρών Χωρίς Σύνορα (βλ. Παράρτημα, Εικόνα 1) για την παροχή βοήθειας στους πρόσφυγες που τη χρειάζονται λόγω του πολέμου στη Σομαλία, από το σχολικό εγχειρίδιο της Έκφρασης Έκθεσης που συνδύαζε εικόνα με λόγια και ένα τηλεοπτικό σποτ για τα δικαιώμα των παιδιών στο παιχνίδι και την παιδική εργασία και εκμετάλλευση (ActionAid Hellas, 2008). Αντίστοιχα, για την εισαγωγή στην ενότητα του ρατσισμού της Β' λυκείου, αφορμή στάθηκε η Παγκόσμια Ημέρα κατά του Ρατσισμού λίγες ημέρες πριν. Έτσι, οι Μ5 και Μ6 παρακολούθησαν ένα σύντομο ρεπορτάζ (Παγκόσμια Ημέρα Κατά του Ρατσισμού, 2021), με πληροφορίες για την ιστορία της 21^{ης} Μαρτίου 1960, η οποία αποτέλεσε την αφορμή για την καθιέρωση αυτής της Παγκόσμιας Ημέρας, αλλά και τη σημασία της. Οι τρεις μαθητές της Α' λυκείου (Μ7, Μ8, Μ9) εισήχθησαν στην ενότητα της νεανικής βίας και παραβατικότητας με την ακρόαση του τραγουδιού «Πάθη και Αρετές» (Gain, 2012) που βασίζεται σε αληθινή ιστορία και την προβολή ενός σχετικού ρεπορτάζ (Παπαπροδρόμου, 2024). Αμέσως μετά, αξιοποιήθηκε η τεχνική της ιδεοθύελλας, ώστε να αντιληφθεί η εκπαιδευτικός σε τι επίπεδο βρίσκονταν έως τώρα οι γνώσεις των μαθητών. Έτσι, ζητήθηκε από τους Μ1, Μ2, Μ3 και Μ4 να προβούν σε συνειρμική αναφορά κι άλλων εννοιών ή παραδειγμάτων αναφορικά με τα προβλήματα των παιδιών που είναι θύματα πολέμου, μετανάστες ή πρόσφυγες. Οι Μ5 και Μ6 επίσης, παροτρύνθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για το φαινόμενο του ρατσισμού προσπαθώντας να σκεφτούν διάφορες αιτίες, ενώ οι Μ7, Μ8 και Μ9 παροτρύνθηκαν να εκφραστούν αναφορικά με τις αιτίες που μπορεί να ωθήσουν τους νέους στην παραβατική συμπεριφορά και τη βία.

Στη συνέχεια, προκειμένου να ενημερωθούν για όλα τα δικαιώματα που περιγράφονται στα άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης οι μαθητές της Γ' λυκείου Μ1, Μ2, Μ3, και Μ4 μετέβησαν

στη διαδικτυακή πηγή που προτείνεται από το σχολικό εγχειρίδιο στη σχετική ενότητα (United Nations Humans Rights, 1996), ανέγνωσαν και άκουσαν μέσω σχετικής δυνατότητας τα άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης. Αντίστοιχα, οι μαθητές της Β΄ λυκείου Μ5 και Μ6 προκειμένου να ενημερωθούν περισσότερο για το ρατσισμό επισκέφτηκαν το διαδικτυακό τόπο του Συμβουλίου της Ευρώπης (COUNCIL OF EUROPE, χ.χ.) και αναζητώντας σχετικές πληροφορίες μέσα από τη νομοθεσία κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας (European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), 2003), μπόρεσαν να μελετήσουν κάποιους ορισμούς του ρατσισμού και των φυλετικών διακρίσεων, αλλά και να έρθουν σε επαφή με κάποιες μορφές του. Επιπλέον, για τον ίδιο σκοπό παρακολούθησαν ένα βίντεο (Liberty Broadcasting Squad, 2012), μια σχετική με το θέμα των διακρίσεων συνέντευξη (Καραλής, 2020) και ενημερώθηκαν από την ιστοσελίδα του Υπουργείου Δικαιοσύνης σχετικά με την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός Εθνικού Σχεδίου Δράσης κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (Υπουργείο Δικαιοσύνης, 2014), ώστε να παροτρυνθούν σε συζήτηση αναφορικά με τις μορφές και τις συνέπειες του ρατσισμού. Τέλος, οι μαθητές της Α΄ λυκείου, Μ7, Μ8 και Μ9, προκειμένου να ενημερωθούν περαιτέρω για το φαινόμενο της παραβατικότητας, κλήθηκαν να μελετήσουν ένα σχετικό άρθρο του ηλεκτρονικού περιοδικού της ελληνικής αστυνομίας «Αστυνομική ανασκόπηση» με τίτλο «Η παραβατικότητα κατά την εφηβεία» (Τάκης, 2010), με αναφορά στις μορφές, στις αιτίες και στους τρόπους αντιμετώπισης και πρόληψης της εφηβικής παραβατικότητας. Επιπλέον, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ενημερωθούν περαιτέρω για το φαινόμενο μέσω της επαφής τους με το αντίστοιχο κεφάλαιο «Αποκλίνοσα συμπεριφορά: παραβατικότητα και εγκληματικότητα» της Κοινωνιολογίας της Γ΄ λυκείου, καθώς ήρθαν σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα, στατιστικά στοιχεία, μελέτες, έρευνες, άρθρα και έργα τέχνης (Κασιμάτη, Γεωργούλας, Παπαϊωάννου, & Πράνταλος).

Τότε, η εκπαιδευτικός προσπάθησε να κάνει μία σύνδεση με τις γνώσεις, τις ιδέες και τις εμπειρίες των μαθητών γνωρίζοντας πως έτσι θα αντιλαμβανόταν καλύτερα τις έννοιες και προωθώντας τους στη συνέχεια στην επιχειρηματολογία των απόψεών τους. Γι' αυτό το σκοπό, οι Μ1, Μ2, Μ3 και Μ4 θα έπρεπε να συμπληρώσουν ένα Δελτίο Πορείας με ερωτήσεις, όπως «Ποιες μορφές παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γνωρίζεις;», «Με ποιους τρόπους θα έπρεπε αυτές οι παραβιάσεις να αποτραπούν και να αντιμετωπιστούν;» (βλ. Παράρτημα, Δελτίο πορείας 1). Κατά τον ίδιο τρόπο οι Μ5 και Μ6 στο Δελτίο Πορείας κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όπως «Ποιες μορφές ρατσισμού γνωρίζεις με βάση τις εμπειρίες και τις γνώσεις σου;», «Ποιες νέες έμαθες, που δεν γνώριζες ως τώρα;», «Τι αντίκτυπο πιστεύεις ότι έχουν στους ανθρώπους και στα έθνη;» (Παράρτημα, Δελτίο πορείας 2) ενώ οι Μ7, Μ8 και Μ9 σε ερωτήσεις, όπως «Τι επιπτώσεις έχει η νεανική παραβατικότητα στους ίδιους τους διαπράττοντες και στην κοινωνία;», «Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να αποτραπεί και να αντιμετωπιστεί;», «Ποια μορφή νεανικής

παραβατικότητας θεωρείς σημαντικότερη σύμφωνα με την εμπειρία σου και γιατί;» (βλ. Παράρτημα, Δελτίο πορείας 3).

Ακολούθως, προτάθηκε να γίνει δραματοποίηση, ώστε να εξετάσει η εκπαιδευτικός κατά πόσο μπορούσαν να επιχειρηματολογήσουν σε προφορικό επίπεδο οι μαθητές. Η τεχνική χρησιμοποιήθηκε στους M1, M2, M3 και M4 για την ανάπτυξη επιχειρημάτων αναφορικά με το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, με την εκπαιδευτικό σε ρόλο γονέα που υποχρεώνει το παιδί του να εργαστεί εγκαταλείποντας το σχολείο και το/τη M3 στο ρόλο του παιδιού που αντιδρά, το δικαίωμα μητρότητας, με την εκπαιδευτικό σε ρόλο εργοδότη και το/τη M2 σε ρόλο εργαζόμενης που διεκδικεί άδεια ανατροφής τέκνου, το δικαίωμα της ελευθερίας της γνώμης αναφορικά με την πολιτική ψηφοφορία, με το/τη M3 σε ρόλο υποψήφιου ψηφοφόρου και την εκπαιδευτικό στο ρόλο του γονέα και το δικαίωμα της ελευθερίας στην επιλογή επαγγέλματος με την εκπαιδευτικό σε ρόλο γονέα και το/τη M4 σε ρόλο μαθητή που θέλει να επιλέξει μόνος/-η του/της τον επαγγελματικό του/της προσανατολισμό. Για την ενότητα του ρατσισμού ανάμεσα σε μια ποικιλία ρόλων που πρότεινε η εκπαιδευτικός ο/η M5 επέλεξε τη διάκριση με βάση τα δύο φύλα, ενώ ο/η M6 τη διάκριση με βάση κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως την επαγγελματική και οικονομική κατάσταση. Στους M7 και M8 που δεν έδειξαν ενδιαφέρον για το θέατρο, αντιθέτως έδειξαν ενθουσιασμό για τη μουσική, ζητήθηκε να συζητήσουν και να σχολιάσουν το τραγούδι «Η μπαλάντα του Φάνη» που τους πρότεινε η εκπαιδευτικός να ακούσουν (Κατσιμίχας & Κατσιμίχας, 1985) και να αναπτύξουν περαιτέρω το θέμα της ενδοσχολικής βίας που τόσο τους απασχόλησε επιχειρηματολογώντας αναφορικά με τις απόψεις τους, ενώ ο/η M9 ζήτησε να συγγράψει και να εκφωνήσει ένα διάλογο, ως αποτέλεσμα δημιουργικής γραφής αναφορικά με την ενδοσχολική βία. Αφού ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός έδωσε κάποια συμπληρωματικά στοιχεία, ώστε να γίνει καταγραφή στο τετράδιο των βασικότερων σημείων.

Προς το τέλος του μαθήματος με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού κατασκευάστηκε ένας εννοιολογικός χάρτης με τα σημαντικότερα σύμφωνα με τους μαθητές ανθρώπινα δικαιώματα και ένα σχεδιάγραμμα με τις πιθανές μορφές παραβίασης (βλ. Παράρτημα, Εννοιολογικός χάρτης 1, Σχεδιάγραμμα 1), ένας πίνακας με τις αιτίες και ένας εννοιολογικός χάρτης με τις μορφές του ρατσισμού (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 2, Εννοιολογικός χάρτης 2) κι ένα σχεδιάγραμμα με τις αιτίες και τις συνέπειες της νεανικής παραβατικότητας (βλ. Παράρτημα, Σχεδιάγραμμα 2). Όλοι οι μαθητές επέλεξαν να γίνει σε ηλεκτρονική μορφή.

Ακολούθησε συζήτηση, λύθηκαν απορίες και ζητήθηκε από τους μαθητές για την επόμενη φορά, αφού μελετήσουν κάποια κείμενα που τους πρότεινε η εκπαιδευτικός (Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας, 2021), να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις. Έτσι, οι M1, M2, M3 και M4 αφού μελετήσουν το κείμενο 1 του θέματος 27647 με τίτλο: «Διεθνές Δίκαιο για την προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ερωτήσεις και Απαντήσεις» θα έπρεπε να

απαντήσουν στην ερώτηση «Ποιους τρόπους εντοπίζεις στο κείμενο για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;» (βλ. Παράρτημα, Φύλλο αξιολόγησης 4). Από τους Μ5 και Μ6 ζητήθηκε να μελετήσουν τα κείμενα 1 του θέματος 16798 με τίτλο: «Ο ρατσισμός» και του θέματος 16801 με τίτλο: «Ρατσισμός. Πού κάναμε λάθος;» από την Τράπεζα Θεμάτων της Β΄ λυκείου, προκειμένου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους αναφορικά με τις αιτίες του ρατσισμού και απαντήσουν στην ερώτηση: «Ποιες αιτίες εντοπίζονται στα δύο κείμενα αναφορικά με την εμφάνιση του ρατσισμού;» (βλ. Παράρτημα, Φύλλο αξιολόγησης 5). Από τους Μ7, Μ8 και Μ9 ζητήθηκε να μελετήσουν το κείμενο 1 του θέματος 17184 με τίτλο: «Εφηβεία και βία: Βίοι παράλληλοι» απαντώντας στην ερώτηση: «Ποιες αιτίες εντοπίζεις στο κείμενο αναφορικά με τις αιτίες της παραβατικότητας των νέων;» και το κείμενο 1 του θέματος 28041 με τίτλο: «Έγκλημα και Ηλικία: αύξηση της παραβατικότητας από αγόρια και κορίτσια.» και να απαντήσουν στις ερωτήσεις: «Τι συμπεράσματα αντλείς από τα στοιχεία του Π.Ο.Υ. που αναφέρονται στο κείμενο;» και «Ποιες μορφές νεανικής παραβατικότητας εντοπίζεις στο κείμενο και τι επιπτώσεις έχουν;», με στόχο να ενημερωθούν περαιτέρω για το θέμα της παραβατικότητας (βλ. Παράρτημα, Φύλλο αξιολόγησης 6). Επιπλέον, ζητήθηκε από τους όλους τους μαθητές μέσα από την τεχνική ΡΑΦΤ να επιλέξουν κάποιο από τα προτεινόμενα θέματα για ανάπτυξη και να το ετοιμάσουν για το επόμενο μάθημα (βλ. Παράρτημα, πίνακες 3,4,5). Στους μαθητές με χαμηλό βαθμό ετοιμότητας θα δινόταν ένα νοητικό στηρίγμα ανάλογα με το θέμα επιλογής τους (βλ. Παράρτημα, Εικόνες 2,3) και θα γινόταν διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν όλοι. Για την επόμενη φορά προτάθηκε να προβούν σε προσωπική ιστοεξερεύνηση οι Μ1, Μ2, Μ3 και Μ4 των τρόπων προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι Μ5 και Μ6 των τρόπων απαλλαγής από τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό και οι Μ7, Μ8 και Μ9 των τρόπων πρόληψης και καταπολέμησης της νεανικής εγκληματικότητας. Το δεύτερο αυτό στάδιο διήρκεσε δύο ώρες και ανακεφαλαιωτικά χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω δραστηριότητες και τεχνικές:

1. Προβολή πολυτροπικού κειμένου, τηλεοπτικού σποτ, ρεπορτάζ και ακρόαση τραγουδιού ως αφόρμηση για σχολιασμό
2. Τεχνική της ιδεοθύελλας/καταιγισμού ιδεών
3. Άντληση πληροφοριών από το Διαδίκτυο
4. Δελτίο πορείας - σύνδεση ενότητας με γνώσεις, ιδέες και εμπειρίες των μαθητών
5. Δραματοποίηση/Παιχνίδι ρόλων
6. Κατασκευή γραφικών οργανωτών (Εννοιολογικός χάρτης, Σχεδιάγραμμα)
7. Τεχνική ΡΑΦΤ (Ασύγχρονη εργασία για το σπίτι)
8. Διαβάθμιση δραστηριοτήτων στην τεχνική ΡΑΦΤ
9. Δημιουργία νοητικού στηρίγματος για τους μαθητές με χαμηλό βαθμό ετοιμότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου

10. Αναζήτηση στον ιστό τρόπων για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τρόπων πρόληψης και αντιμετώπισης ρατσιστικών φαινομένων και φαινομένων παραβατικότητας και βίας (Ασύγχρονη εργασία για το σπίτι)

2.14 Περιγραφή του 3^{ου} δώρου διδασκαλίας (Τελική/Αθροιστική Αξιολόγηση)

Αρχικά, η εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές για τα αποτελέσματα της συγγραφής έκθεσης βασισμένης στην τεχνική ΡΑΦΤ και της περίληψης προχωρώντας σε ανατροφοδότηση. Τους ανέλυσε τις σημειώσεις και τα σχόλια που είχε καταγράψει η ίδια στις εκθέσεις και στις περιλήψεις τους χρησιμοποιώντας συνδυασμό της περιγραφικής αξιολόγησης και της βαθμολογικής κλίμακας και προχώρησε σε γενικότερη ανατροφοδότηση αναφορικά με την ενότητα.

Προκειμένου να προωθηθεί η αυτενέργεια των μαθητών τους είχε ζητηθεί να ψάξουν μόνοι τους πληροφορίες στο διαδίκτυο και να τις παρουσιάσουν την επόμενη φορά με όποια μορφή θέλουν αναφορικά με τους τρόπους προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τους τρόπους απαλλαγής του ρατσισμού και των προκαταλήψεων και τους τρόπους πρόληψης και καταπολέμησης της βίας και της παραβατικότητας. Η εκπαιδευτικός πρόσθεσε συμπληρωματικές πληροφορίες για τις ενότητες και βοήθησε τους μαθητές να τις εντάξουν σε όσες είχαν ήδη βρει δημιουργώντας 3 σχεδιαγράμματα ψηφιακής μορφής, σύμφωνα πάντα με τα ενδιαφέροντά τους (βλ. Παράρτημα, Σχεδιαγράμματα 3,4,5).

Ακολούθως, προκειμένου να γίνει σύνδεση των βασικών γνώσεων της ενότητας με το εθνικό επίπεδο, προτάθηκε στους Μ1, Μ2, Μ3 και Μ4 να επισκεφτούν διαδικτυακά τη Βουλή των Ελλήνων, για να μελετήσουν το ελληνικό σύνταγμα (ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, χ.χ.). Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να επισκεφτούν διαδικτυακά τον εκπαιδευτικό ιστότοπο του Φωτόδεντρου, που είναι το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια (Φωτόδεντρο, 2014), όπου υπήρχαν συγκεντρωμένοι οι βασικότεροι σταθμοί στην ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Αλεξίου, 2022) και να κάνουν χρήση του οπτικοακουστικού υλικού, προκειμένου να καλυφθούν τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τα στίλ μάθησης. Επιπλέον, δόθηκε η επιλογή σε όσους μαθητές επιθυμούσαν να συζητήσουν για ταινίες που έχουν δει σχετικές με το θέμα ή τραγούδια που έχουν ακούσει. Οι Μ5 και Μ6 είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν και να σχολιάσουν ένα κοινωνικό πείραμα αναφορικά με την στάση των ανθρώπων απέναντι σε ρατσιστικά επεισόδια μετά την προβολή σχετικού βίντεο (ActionAid Hellas, 2015). Στη συνέχεια, τους δόθηκε η δυνατότητα μέσα από έναν εύθυμο τρόπο να ενημερωθούν περαιτέρω για τις μορφές, το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο του ρατσισμού. Έτσι, αφού παρατήρησαν και σχολίασαν το φυλλάδιο σε μορφή κόμικ που εξέδωσε η Ευρωπαϊκή Ένωση με τίτλο «Εγώ, ρατσιστής;» (Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1998), το οποίο είχε στόχο την ευαισθητοποίηση

και την ενημέρωση αναφορικά με τις διαφορετικές μορφές ρατσισμού που μπορεί να υφίσταται ένας άνθρωπος, εντρύφησαν στη δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης απέναντι στο ρατσισμό και μελέτησαν τις διεθνείς συνθήκες και τα αντίστοιχα άρθρα που περιεχόταν σε αυτό, ώστε να γίνει η σύνδεση των νέων γνώσεων με τις εξελίξεις στο διεθνές επίπεδο. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε μια σύντομη περιήγηση στα θέματα της Τράπεζας Θεμάτων της Β΄ λυκείου αναφορικά με το ρατσισμό, ώστε οι μαθητές να μελετήσουν περισσότερο για το θέμα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. Αντίστοιχα, οι Μ7, Μ8 και Μ9 παρακολούθησαν ένα βίντεο, όπου διάσημοι ηθοποιοί, τραγουδιστές και δημοσιογράφοι περιέγραφαν τα βιώματά τους από τις συνέπειες της εφηβικής βίας και του μπούλινγκ που υπέστησαν στο σχολείο (Πρωταγωνιστές, 2013), αλλά και ένα βίντεο για το διαδικτυακό εκφοβισμό (Ελληνική Αστυνομία, 2014). Τέλος, είχαν τη δυνατότητα να επισκεφτούν το διαδικτυακό τόπο που δημιουργήθηκε πρόσφατα με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού «stop bullying» (Stop Bullying, 2024), να παρακολουθήσουν τη σχετική με το θέμα της βίας ταινία μικρού μήκους και να ενημερωθούν αναφορικά με το φαινόμενο.

Αμέσως μετά ζητήθηκε από τους Μ1, Μ2, Μ3 και Μ4 να αναγνώσουν το απόσπασμα 2 του θέματος 30161 με τίτλο: «Η Δανία ως παράδειγμα αντίστασης στη ναζιστική θηριωδία» που επιλέχθηκε από την Τράπεζα Θεμάτων για τη Γ΄ λυκείου (Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας, 2021) και αφού αναζητήσουν την ερμηνεία άγνωστων λέξεων στο διαδίκτυο, να προσπαθήσουν σε 60-70 λέξεις με βάση το κείμενο να αιτιολογήσουν γραπτώς τον ισχυρισμό του τίτλου και να εντοπίσουν την αιτία που συνέβαλε στην εξέλιξη αυτή. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων να συντάξουν ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα (200-250 λέξεις), στο οποίο θα αναφέρονται στα αίτια και στους τρόπους αντιμετώπισης της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις μέρες μας (βλ. Παράρτημα, Φύλλο αξιολόγησης 7). Οι Μ5 και Μ6 θα έπρεπε να μελετήσουν το κείμενο 1 του θέματος 15236 από την Τράπεζα Θεμάτων για τη Β΄ λυκείου με τίτλο: «Τα στερεότυπα των φύλων στα παιδιά» και να απαντήσουν σε 60-70 λέξεις αναφορικά με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από έρευνα που διεξήχθη για τα κοινωνικά στερεότυπα. Ακολούθως, θα έπρεπε με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά του Ρατσισμού να συντάξουν ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα (200-250 λέξεις), στο οποίο να αναπτύξουν τις μορφές μπορεί να έχει ο ρατσισμός και τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου (βλ. Παράρτημα, Φύλλο αξιολόγησης 8). Από τους Μ7, Μ8 και Μ9 ζητήθηκε να μελετήσουν το κείμενο 1 του θέματος 14950 με τίτλο: «Εφηβική παραβατικότητα και βίαιη συμπεριφορά: τι είναι αποτελεσματικό και τι δεν είναι» από την Τράπεζα Θεμάτων για την Α΄ λυκείου και να εκφράσουν σε 60-70 λέξεις την άποψή τους για την αποτελεσματικότητα που θεωρούν ότι θα έχει η εφαρμογή στα σχολεία του προγράμματος PATHS, που αναφέρεται στο κείμενο για την αντιμετώπιση της παραβατικότητας και της βίας, στηρίζοντάς την με επιχειρήματα. Στη συνέχεια θα έπρεπε με

αφορμή ένα περιστατικό παραβατικής συμπεριφοράς ή βίας που συνέβη στο σχολείο τους να συντάξουν ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα (200-250 λέξεις), στο οποίο θα προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης αντίστοιχων φαινομένων (βλ. Παράρτημα, Φύλλο αξιολόγησης 9).

Στο τέλος της ώρας ζητήθηκε από τους όλους τους μαθητές να συμπληρώσουν τη στήλη Έμαθα από την τεχνική ΓΝΩΘΕ που τους είχε δοθεί το πρώτο δίωρο (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 1) και ένα διαβαθμισμένο Δελτίο Εξόδου (βλ. Παράρτημα, Δελτία εξόδου 1,2,3), ώστε να μπορέσει η εκπαιδευτικός να προβεί σε αθροιστική αξιολόγηση των γνώσεων που κατακτήθηκαν από τη διδασκαλία των νέων εννοιών. Για την αποτύπωση της γνώμης τους αναφορικά με τη Δ.Δ. του δόθηκε να συμπληρώσουν μία ρουμπρίκα αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα, Ρουμπρίκα αξιολόγησης της Δ.Δ. από τους μαθητές της έρευνας). Το τελευταίο αυτό στάδιο διήρκεσε δύο ώρες και ανακεφαλαιωτικά έγινε χρήση των παρακάτω δραστηριοτήτων και τεχνικών:

1. Ανατροφοδότηση των μαθητών αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου με τη χρήση της τεχνικής ΡΑΦΤ (Διάρκεια: 5')
2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων προσωπικής εξερεύνησης στον ιστό με διαφοροποίηση του τρόπου παρουσίασης του προϊόντος (Διάρκεια: 7')
3. Διαθεματική προσέγγιση της ενότητας (Διάρκεια: 8')
4. Διαδικτυακή περιήγηση με στόχο τη σύνδεση της ενότητας με το εθνικό επίπεδο (Διάρκεια: 10')
5. Προβολή οπτικοακουστικού υλικού με στόχο την κάλυψη των ποικίλων ενδιαφερόντων και προφίλ/στιλ μάθησης (Διάρκεια: 15')
6. Συζήτηση σχετικών με το θέμα ταινιών και τραγουδιών (Διάρκεια: 5')
7. Διαβαθμισμένο Δελτίο εξόδου (Διάρκεια: 15')
8. Στήλη Έμαθα της τεχνικής ΓΝΩΘΕ που δόθηκε στο πρώτο δίωρο (Διάρκεια: 5')
9. Συγγραφή έκθεσης και παραγράφου για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου μετά την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (τελική/αθροιστική αξιολόγηση) (Διάρκεια: 45')
10. Συμπλήρωση Ρουμπρίκας αξιολόγησης της Δ.Δ. που εφαρμόστηκε

Κεφάλαιο τρίτο: Αποτελέσματα

1ο δίωρο διδασκαλίας (Αρχική/Διαγνωστική αξιολόγηση)

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών, που η εκπαιδευτικός κατέγραφε στο ημερολόγιό της, κατά το αναγνωριστικό στάδιο, όπου συζητήθηκαν προβληματισμοί της ηλικίας τους, σε γενικές γραμμές φάνηκε να τους απασχολούν και να συζητούν με τους φίλους τους θέματα της επικαιρότητας και κοινωνικής και πολιτικής φύσης θέματα, ενόψει της ενηλικίωσης, καθώς πολλοί είχαν κλείσει ήδη το 17^ο έτος της ηλικίας τους. Επιπλέον, μέσα από την παρατήρηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος ως προς το προφίλ τους και τα ενδιαφέροντά τους και λαμβάνοντας υπόψη και τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που τους μοιράστηκαν (βλ. Παράρτημα, ερωτηματολόγια 1^ο, 2^ο) προέκυψαν τα εξής:

Πίνακας 1: Ενδιαφέροντα

Σου αρέσει;	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Διάβασμα	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
Αγαπημένο χόμπι	Βόλτες με φίλους	Χορός, μουσική	Ποδόσφαιρο	Η/Υ, βιντεοπαιχνίδια	Βόλτες με φίλους	Βόλτες με φίλους	Τρέξιμο, επισκευή Η/Υ	Γυμναστική	Ανάγνωση βιβλίων, ιππασία
Αγαπημένο μάθημα	Φυσική	ΑΟΘ	Βιολογία	Μαθηματικά	ΑΟΘ	Μαθηματικά	Βιολογία	ΑΟΘ	Νεοελληνική Γλώσσα
Νεοελληνική Γλώσσα	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
Δυσκολία στη Ν.Γ.	Έκθεση	Περίληψη	Έκθεση	Έκθεση	Έκθεση	Έκθεση	Έκθεση	Περίληψη, Έκθεση	Δύσκολο λεξιλόγιο (σπάνια)
Ενδιαφέρον στη Ν.Γ.	Δραστηριότητες	Συγγραφή Έκθεσης	Νέο λεξιλόγιο	Συγγραφή Έκθεσης	Συγγραφή Έκθεσης	Δραστηριότητες	Συγγραφή Έκθεσης, νέο λεξιλόγιο	-	Συγγραφή Έκθεσης
Αγαπημένα θέματα της Ν.Γ.	Πολιτικά, κοινωνικά	Κοινωνικά	Εκπαιδευτικά, κοινωνικά	Πολιτικά, κοινωνικά	Κοινωνικά, εκπαιδευτικά	Πολιτικά, κοινωνικά	Κοινωνικά	Κοινωνικά	Πολιτικά, κοινωνικά
Αγαπημένα θέματα ενδιαφέροντος	Επικαιρότητα, ιστορικά, κοινωνικά,	Επικαιρότητα, κοινωνικά	Πολιτικά, κοινωνικά	Επικαιρότητα, Κοινωνικά, πολιτικά	Κοινωνικά	Οικονομικά, κοινωνικά	Κοινωνικά	Επικαιρότητα, πολιτικά, κοινωνικά,	Επικαιρότητα, πολιτικά, κοινωνικά,

	πολι- τικά							οικονο- μικά	οικονο- μικά
Επικαι- ρότητα	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Θέατρο	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι
Μου- σική	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Χορός	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Όχι
Ζωγρα- φική – Σχέδιο	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι
Ημερο- λόγιο	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
Ταινίες	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Λογοτε- χνία	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
Δη- μιουργι- κή γραφή	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
Παιχνί- δια/Επι- τραπέ- ζια	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Ταξίδια	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Διαδί- κτυο	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Πηγή ε- νημέρω- σης	Διαδί- κτυο	Διαδί- κτυο	Διαδί- κτυο	Διαδί- κτυο	Διαδί- κτυο	Διαδί- κτυο	Διαδί- κτυο	Διαδί- κτυο	Τηλεό- ραση
Άλλα	-	Χορός	Μαγει- ρική, ποδό- σφαιρο, γυμνα- στική	-	Γυμνα- στική	-	Μαγει- ρική	Αυτοκί- νητα	Φύση, ζώα

Εντύπωση στις απαντήσεις των μαθητών στο 1^ο Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης ενδιαφερόντων προκαλεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία δήλωσε ως αγαπημένο μάθημα διαφορετικό από αυτό της Νεοελληνική Γλώσσας. Υπήρξε μια εξαίρεση μόνο που δήλωσε ότι του/της αρέσει το διάβασμα και έχει ως χόμπι την ανάγνωση βιβλίων (M9), ενώ όλοι οι υπόλοιποι μαθητές είχαν διαφορετική γνώμη. Τα χόμπι των μαθητών παρουσίασαν ποικιλία, ενώ τρεις απαντήσεις αφορούσαν τις βόλτες με φίλους (M1, M5, M6). Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας φαίνεται να το απολαμβάνουν δύο μόνο μαθητές (M5, M9), ενώ για τη δημιουργική γραφή και τη λογοτεχνία ενδιαφέρεται μόνο ο/η M9. Ημερολόγιο δεν κρατάει κανείς τους. Η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε πως θεωρεί δύσκολη τη συγγραφή της έκθεσης (M1,M3,M4,M5,M6,M7,M8), ο/η M8 πρόσθεσε και την περίληψη, ενώ ο/η M2 δήλωσε πως δυσκολεύεται μόνο στην περίληψη. Ο/Η M9 δήλωσε πως δεν δυσκολεύεται κάπου, παρά μόνο αν υπάρχουν δύσκολες λέξεις (σπάνια). Οι M2, M4, M5, M7 και M9 απάντησαν πως θεωρούν ενδιαφέρουσα τη συγγραφή έκθεσης, ο/η M7 πρόσθεσε την

εκμάθηση νέου λεξιλογίου, ενώ οι M1 και M6 φαίνεται πως προτιμούν τις δραστηριότητες. Ο/Η M3 απάντησε ότι προτιμά την εκμάθηση νέου λεξιλογίου, ενώ ο/η M8 δεν έχει καμία προτίμηση. Όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως δήλωσαν πως τα κοινωνικά θέματα τους ενδιαφέρουν από τα θέματα της Νεοελληνικής Γλώσσας, οι M1, M4, M6 και M9 πρόσθεσαν τα πολιτικά, ενώ οι M3 και M5 πρόσθεσαν τα εκπαιδευτικά. Ως αγαπημένα θέματα ενδιαφέροντος όλοι οι μαθητές προτίμησαν τα κοινωνικά, ο/η M2 πρόσθεσε την επικαιρότητα, ο/η M3 τα πολιτικά θέματα, ο/η M6 τα οικονομικά θέματα, ο/η M4 την επικαιρότητα και τα πολιτικά, ενώ οι M7 και M9 την επικαιρότητα, τα πολιτικά και τα οικονομικά. Τέλος, ο/η M1 πρόσθεσε την στην επικαιρότητα και στα πολιτικά τα ιστορικά θέματα. Η επικαιρότητα ενδιαφέρει όλους τους μαθητές με εξαίρεση το/τη M5, ενώ το διαδίκτυο είναι η κύρια πηγή ενημέρωσης όλων, εκτός από το/τη M9 που προτιμά την τηλεόραση. Τα ταξίδια, η μουσική, το διαδίκτυο και τα παιχνίδια φαίνεται να αρέσουν σε όλους τους μαθητές, όπως επίσης και οι ταινίες με εξαίρεση το/τη M1. Η ζωγραφική και το σχέδιο αρέσει στους μισούς περίπου μαθητές (M1, M5, M7, M9), ενώ το θέατρο στην πλειοψηφία (M2, M3, M4, M5, M6, M9).

Πίνακας 2: Προφίλ/Στιλ μάθησης

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σου αρέσει να διαβάζεις μέσα από το βιβλίο;		M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8		M9	
Υπογραμμίζεις τα σημαντικότερα σημεία;	M1, M3		M4, M5, M6, M8	M2, M7	M9
Σε βοηθά να κρατάς δικές σου σημειώσεις σε κάθε μάθημα;		M3	M1, M4, M6, M7, M9	M5	M2, M8
Διαβάζεις φωνηχτά;		M1, M3, M4	M5, M6, M8	M9	M2, M7
Σε βοηθά να ακούς το μάθημα;		M1, M3, M4, M9		M5, M8	M2, M6, M7
Σου αρέσει να χρησιμοποιείς νέες τεχνολογίες στα μαθήματα;			M8, M9	M7	M1, M2, M3, M4, M5, M6
Σε βοηθούν οι πίνακες, οι εικόνες και τα διαγράμματα;			M9	M1, M3, M4, M6, M7, M8	M2, M5
Προτιμάς να αναζητάς μόνος/η σου πληροφορίες για ένα θέμα;		M9	M5	M1, M3, M4, M6, M8	M2, M7

Σου αρέσει να προσέχεις τη λεπτομέρεια;		M2	M1, M3, M4, M6, M7, M8, M9		M5
Προτιμάς να εργάζεσαι στο δικό σου χώρο;				M1, M3, M4, M5, M6, M9	M2, M7, M8
Σου αρέσει να διαβάζεις στο γραφείο σου;			M1, M2, M3, M4, M5, M6, M9	M8	M7
Σου αρέσει να μελετάς σε εξωτερικό χώρο;	M1, M4, M6	M2, M3, M5, M7, M9, M8			
Σε αποσπούν οι θόρυβοι;	M8	M1, M4, M5, M6, M9		M3, M7	M2
Προτιμάς να εργάζεσαι σε ομάδα;	M1, M4, M6	M2, M3, M7, M8, M9	M5		
Προτιμάς να εργάζεσαι μόνος/-η;			M1, M3, M5, M6	M4, M7, M8, M9	M2
Σου αρέσει να κινείσαι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	M1, M4, M8	M3, M7, M9	M2	M5	M6
Είσαι αναλυτικός/-ή;		M1, M3, M4	M5, M6, M7, M8	M2, M9	
Έχεις αφαιρετική σκέψη;		M7, M9	M1, M3, M4, M5, M6, M8	M2	
Είσαι πρακτικός/-ή;		M2	M5, M9	M3, M4, M6, M7, M8	M1
Είσαι δημιουργικός/-ή;			M4, M6	M1, M3, M5, M7, M8, M9	M2
Είσαι οργανωτικός/-ή;		M2	M3, M4, M6	M5, M9	M1, M7, M8
Χρειάζεσαι κάποιος να σε οργανώνει στο μάθημα ή στο διάβασμα;	M1, M4, M7	M5, M8, M9	M3, M6		M2
Η μουσική σε βοηθά όταν διαβάζεις;	M6	M2, M3, M4, M7, M8, M9	M1, M5		
Μπορείς να μαθαίνεις μέσα από στίχους;	M8	M1, M6	M5	M3, M4, M9	M2, M7
Σου αρέσει το δωμάτιό σου να περιλαμβάνει μέρος της διδασκαλίας που εσύ επιθυμείς με τη μορφή πόστερ, σημειώσεων υπενθύμισης,	M1, M3, M8, M9	M6, M7	M4		M2, M5

σημειώσεων βασικών κανόνων κλπ.;					
Χρειάζεσαι συχνά διαλείμματα;		M1, M3, M4, M5, M7, M9	M8	M2, M6	

Αναφορικά με τις απαντήσεις στην τεχνική ΓΝΩΘΕ και το τι θα ήθελαν να μάθουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι τέσσερις μαθητές της Γ΄ λυκείου (M1, M2, M3, M4) ανέφεραν πως θα ήθελαν να γνωρίζουν ποια είναι αυτά, γιατί παραβιάζονται, πώς μπορεί αυτό να αποτραπεί. Επιπλέον, οι M1 και M2 ανέφεραν πως θα ήθελαν να χρησιμοποιούν σωστά επιχειρήματα για να εκφράσουν την άποψή τους και να την στηρίξουν. Αντίστοιχα, οι μαθητές της Β΄ τάξης (M5, M6) ανέφεραν πως θα ήθελαν να μάθουν τις μορφές του ρατσισμού και τρόπους αντιμετώπισης. Ο/Η M6 θα ήθελε επιπλέον να μάθει έναν ορισμό, ενώ ο/η M5 τις αιτίες του. Τέλος, οι μαθητές της Α΄ λυκείου (M7, M8, M9) αναφορικά με τη νεανική παραβατικότητα ανέφεραν ότι όλοι θα ήθελαν να μάθουν για ποιο λόγο συμβαίνει, ποιες μορφές έχει, τις επιπτώσεις της (M7, M9) και πώς μπορεί να αποτραπεί (M7, M9). Οι μαθητές M3, M4, M6 δυσκολεύτηκαν και δεν μπόρεσαν να ορίσουν ακριβώς το περιεχόμενο των εννοιών, ενώ ο/η M8 δεν μπόρεσε καθόλου.

Πίνακας 3: Απαντήσεις των μαθητών στην τεχνική ΓΝΩΘΕ

Μαθητές	Γνωρίζω	Θέλω να μάθω	Έμαθα
M1 (Ανθρώπινα δικαιώματα)	Ότι είναι τα δικαιώματα που έχουν όλοι οι άνθρωποι.	Ποια είναι, γιατί παραβιάζονται, τι να κάνουμε γι' αυτό, πώς να γράφω για αυτά σε κείμενα.	
M2 (Ανθρώπινα δικαιώματα)	Ότι είναι τα δικαιώματα που πρέπει να έχουμε όλοι και να τα διεκδικούμε.	Ποια είναι, πώς προστατεύονται, γιατί παραβιάζονται, πώς θα μπορώ να γράφω επιχειρήματα για αυτά.	
M3 (Ανθρώπινα δικαιώματα)	Ότι είναι σημαντικά και γίνονται πόλεμοι γι' αυτά.	Να μάθω για αυτά, ποια είναι, γιατί τα παραβιάζουν, πώς προστατεύονται από το νόμο.	
M4 (Ανθρώπινα δικαιώματα)	Ότι όλοι πρέπει να προσπαθούμε για αυτά γιατί είναι σημαντικά για τη ζωή μας.	Ποια είναι, πώς τα προστατεύουμε, γιατί τα παραβιάζουν	
M5 (Ρατσισμός)	Ότι είναι οι διακρίσεις σε βάρος κάποιων.	Τις μορφές του, σχετικές έννοιες, τις αιτίες του, πώς αντιμετωπίζεται.	
M6 (Ρατσισμός)	Ότι είναι η άσχημη συμπεριφορά σε κάποιους.	Τι είναι, πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε ρατσιστικά φαινόμενα, ποια είναι αυτά.	
M7 (Νεανική παραβατικότητα και βία)	Ότι είναι οι άσχημες πράξεις των νέων, η παραβίαση των κανόνων κλπ.	Για ποιο λόγο συμβαίνει, με ποιες μορφές, συνέπειες, τρόπους αντιμετώπισης.	
M8 (Νεανική παραβατικότητα και βία)	Δεν γνωρίζω.	Για ποιο λόγο συμβαίνει.	
M9 (Νεανική παραβατικότητα και βία)	Ότι είναι η παραβίαση των νόμων και των κανόνων από τους νέους, οι εγκληματικές πράξεις.	Για ποιο λόγο συμβαίνει, ποιες μορφές έχει, τις επιπτώσεις, τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης.	

Στο Δελτίο εισόδου (βλ. Παράρτημα, Δελτίο εισόδου 1) φάνηκε ότι οι M1 και M2 είχαν κάποιες βασικές γνώσεις αναφορικά με το τι είναι ανθρώπινα δικαιώματα, μπόρεσαν να

περιγράψουν περίπου τέσσερα από αυτά (M1: δικαίωμα στην ισότητα, στην υγεία, στην εργασία, στην εκπαίδευση, M2: δικαίωμα στην ελευθερία, στην ελευθερία του λόγου, στην εκπαίδευση, στην υγεία), κατονόμασαν 2 περιπτώσεις παραβίασής τους (δουλεία, παιδική εργασία) και ανέφεραν ως τρόπο αντιμετώπισης την παιδεία. Έτσι, ο βαθμός ετοιμότητας για τη συγκεκριμένη ενότητα κρίθηκε μεσαίος. Οι μαθητές M3 και M4 όμως δεν μπόρεσαν να ορίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, ανέφεραν μία μόνο περίπτωση παραβίασής τους ο καθένας, τη στέρηση ελευθερίας σε περίπτωση πολέμου και την κακοποίηση, ένα ανθρώπινο δικαίωμα, αυτό της ελευθερίας και κανέναν τρόπο προστασίας. Έτσι, κρίθηκε ότι ο βαθμός ετοιμότητάς τους για την εισαγωγή στη συγκεκριμένη ενότητα ήταν χαμηλός και κατά συνέπεια θα έπρεπε να υποστηριχθούν παραπάνω κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας 4: Απαντήσεις των μαθητών στο Δελτίο εισόδου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Μαθητές	Ποια είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα	Περιπτώσεις παραβίασης	Τρόποι αντιμετώπισης παραβιάσεων
M1	Ισότητα, υγεία, εργασία, εκπαίδευση	Δουλεία, παιδική εργασία	Παιδεία
M2	Ελευθερία, ελευθερία του λόγου, εκπαίδευση, υγεία	Δουλεία, παιδική εργασία	Παιδεία
M3	Ελευθερία	Κακοποίηση	-
M4	Ελευθερία	Στέρηση ελευθερίας σε περίπτωση πολέμου	-

Επίσης, από τις απαντήσεις των μαθητών της Β' λυκείου στο Δελτίο εισόδου (βλ. Παράρτημα, Δελτίο εισόδου 2) για το ρατσισμό φάνηκε ότι ο/η M5 γνωρίζει το ρατσισμό απέναντι στις γυναίκες, στα έθνη, στους μετανάστες και στους πρόσφυγες. Αιτία θεωρεί την ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων και συνέπειες τον πόλεμο, την πείνα, την εξαθλίωση και την εκμετάλλευση, ενώ ως τρόπο πρόληψης και αντιμετώπισης τους φορείς αγωγής, όπως την οικογένεια και το σχολείο. Ο/Η M6 δυσκολεύτηκε αρκετά, ανέφερε ως μορφή ρατσισμού τον εθνικισμό, δεν βρήκε κάποια αιτία που τον προκαλεί, ως συνέπεια απάντησε τον πόλεμο και ως τρόπο αντιμετώπισης ανέφερε το σεβασμό. Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε πως ο βαθμός ετοιμότητας του/της M5 ήταν μεσαίος, ενώ του/της M6 χαμηλός.

Πίνακας 5: Απαντήσεις των μαθητών στο Δελτίο εισόδου για το Ρατσισμό

Μαθητές	Μορφές	Αιτίες	Συνέπειες	Πρόληψη - Αντιμετώπιση
M5	Ρατσισμός σε γυναίκες, σε έθνη, σε μετανάστες, πρόσφυγες	Στερεότυπα, προκαταλήψεις	Πόλεμοι, πείνα, εξαθλίωση, εκμετάλλευση	Φορείς αγωγής: σχολείο, οικογένεια
M6	Εθνικισμός	-	Πόλεμοι	Σεβασμός

Τέλος, από τις απαντήσεις των μαθητών της Α' λυκείου στο Δελτίο εισόδου (βλ. Παράρτημα, Δελτίο εισόδου 3) φάνηκε ότι ο/η M8 δεν κατάφερε να εντοπίσει κάποια αιτία. Ως μορφή ανέφερε την ενδοσχολική βία και ως τρόπο αντιμετώπισης ανέφερε τις τιμωρίες. Ο/Η M7 ανέφερε

δύο παραδείγματα (ενδοσχολική βία, κλοπές), ενώ ο/η Μ9 τρία (ενδοσχολική βία, βανδαλισμός, κατάχρηση ουσιών). Εντόπισαν ως κοινό αίτιο τα αρνητικά πρότυπα των φίλων, ενώ ο/η Μ9 πρόσθεσε την αρνητική επιρροή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, του τρόπου ζωής, την ανεργία και τις διακρίσεις. Ως τρόπο αντιμετώπισης οι Μ7 και Μ9 ανέφεραν την παιδεία και το ρόλο των φορέων αγωγής, όπως το σχολείο και η οικογένεια. Έτσι, με βάση τα παραπάνω κρίθηκε πως ο βαθμός ετοιμότητας του/της Μ7 ήταν μεσαίος, του/της Μ8 χαμηλός και του/της Μ9 υψηλός.

Πίνακας 6: Απαντήσεις των μαθητών στο Δελτίο εισόδου για τη Νεανική Παραβατικότητα και Βία

Μαθητές	Μορφές	Αιτίες	Πρόληψη - Αντιμετώπιση
Μ7	Ενδοσχολική βία, κλοπές	Αρνητικά πρότυπα φίλων	Παιδεία, οικογένεια, σχολείο
Μ8	Ενδοσχολική βία	-	Τιμωρίες
Μ9	Ενδοσχολική βία, βανδαλισμός, κατάχρηση ουσιών	Αρνητικά πρότυπα φίλων, κοινωνικού περιβάλλοντος, τρόπου ζωής, ανεργία, διακρίσεις	Παιδεία, Φορείς αγωγής (οικογένεια, σχολείο)

Αξιολογώντας τις απαντήσεις στην τεχνική ΓΝΩΘΕ σε συνδυασμό με τις απαντήσεις στο Δελτίο εισόδου (βλ. Παράρτημα, Δελτία εισόδου 1,2,3) και τις δεξιότητες στην παραγωγή γραπτού λόγου, φάνηκε ότι δύο εκ των τεσσάρων μαθητών της Γ΄ λυκείου παρουσίασαν μεσαίο βαθμό ετοιμότητας (Μ1, Μ2), ενώ οι άλλοι δύο χαμηλό (Μ3, Μ4). Συγκεκριμένα, ο/η Μ1 στη συγγραφή παραγράφου και έκθεσης συγκέντρωσε 38 μονάδες, ο/η Μ2 36, ενώ οι Μ3 και Μ4 29 από τις 55 μονάδες. Αντίστοιχα, στη Β΄ λυκείου ο/η Μ5 συγκέντρωσε 36 μονάδες, ενώ ο/η Μ6 31 από τις 55 μονάδες. Αξιολογώντας τις απαντήσεις και στις άλλες δύο τεχνικές ο/η Μ5 παρουσίασε μεσαίο βαθμό ετοιμότητας, ενώ ο/η Μ6 χαμηλό. Τέλος, στην Α΄ λυκείου ο/η Μ7 συγκέντρωσε 35 μονάδες, ο/η Μ8 29 μονάδες, ενώ ο/η Μ9 46 από τις 55 μονάδες και σε συνδυασμό με τις απαντήσεις στις άλλες δύο τεχνικές ο/η Μ7 εμφάνισε μεσαίο βαθμό ετοιμότητας, ο/η Μ8 χαμηλό, ενώ ο/η Μ9 υψηλό. Οι δεξιότητες των μαθητών αποτυπώνονται στην κλείδα παρατήρησης του Πίνακα 4 παρακάτω:

Πίνακας 7: Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου πριν την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας

1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ

Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου	Μ1	Μ2	Μ3	Μ4	Μ5	Μ6	Μ7	Μ8	Μ9
Λεξιλόγιο	2	4	1	2	2	2	2	1	4
Ιδέες/Γνώσεις	3	3	2	2	4	2	2	2	4
Οργάνωση/Ταξινόμηση ιδεών	4	4	3	3	3	3	4	3	4

Συνοχή	4	3	3	3	3	3	4	3	4
Συνεκτικότητα	4	3	2	2	4	3	4	2	4
Κριτική ικανότητα	5	5	4	4	4	4	4	4	5
Ικανότητα εντοπισμού και αιτιολόγησης θέσεων κειμένου	3	2	3	2	4	3	3	3	4
Ανάπτυξη θέματος	2	2	2	2	2	2	2	2	4
Αντίληψη επικοινωνιακής περίπτωσης	4	4	4	4	4	4	4	4	5
Ικανότητα επιχειρηματολογίας	2	2	2	2	2	2	2	2	4
Περιγραφικός λόγος	5	4	3	3	4	3	4	3	4

Μετά τη συλλογή των δεδομένων από τις απαντήσεις των μαθητών στις δύο τεχνικές οι μαθητές παρατηρήθηκε ετερογένεια ως προς το βαθμό ετοιμότητας. Σε καμία τάξη οι μαθητές συνολικά δεν εμφάνισαν την ίδια ετοιμότητα όπως φαίνεται παρακάτω:

Πίνακας 8: Βαθμός ετοιμότητας μαθητών

Χαμηλός βαθμός ετοιμότητας	Μεσαίος βαθμός ετοιμότητας	Υψηλός βαθμός ετοιμότητας
M3, M4, M6, M8	M1, M2, M5, M7	M9

Αναστοχασμός: Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της αρχικής αυτής αξιολόγησης της ετοιμότητας των μαθητών κατέδειξαν την ανάγκη οι μαθητές που εμφάνιζαν χαμηλό βαθμό ετοιμότητας να υποστηριχθούν περισσότερο συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Επιπλέον, η πολυμορφία που παρουσιάστηκε στα ενδιαφέροντα και στο στιλ μάθησης ώθησαν την εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει ποικιλία μεθόδων και υλικών, τεχνικών και μέσων κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να καλυφθούν όλες οι ανάγκες.

2^ο δίωρο διδασκαλίας:

Με την προβολή του πολυτροπικού κειμένου και του τηλεοπτικού σποτ μπόρεσε να καλλιεργηθεί το έδαφος, ώστε εντοπίζοντας το μήνυμα, να εκφραστούν οι M1, M2, M3 και M4 αναφορικά με τα δικαιώματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών, τα οποία εγκαταλείπουν τις χώρες τους λόγω εμφύλιων πολέμων και για την παιδική εργασία στην οποία πολλά εξ αυτών εξαναγκάζονται. Σε αυτό το σημείο δύο μαθητές έκαναν σύνδεση με τα προσωπικά τους βιώματα και σχολίασαν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, καθώς οι ίδιοι είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι άλλοι δύο μαθητές μετέφεραν τις εμπειρίες των παππούδων τους από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι συνέπειες του οποίου επηρέασαν και την Ελλάδα. Η προβολή του

πολυτροπικού κειμένου επιλέχθηκε για τους M1, M3 και M4, προκειμένου να παροτρυνθούν σε συζήτηση, καθώς είχε φανεί ότι προτιμούν την άντληση πληροφοριών με οπτικό τρόπο, ενώ αντίθετα, το/τη M2 ενεργοποίησε περισσότερο το τηλεοπτικό σποτ που συνδύαζε εικόνα με ήχο, καθώς εμφάνιζε μεγάλη δυσκολία στην άντληση οπτικών πληροφοριών. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην τεχνική της ιδεοθύελλας, φάνηκε ότι ο/η M2 μπόρεσε να σκεφτεί περισσότερα προβλήματα σε σχέση με τους M1, M3 και M4, ωστόσο, σταδιακά παρατηρήθηκε βελτίωση σε όλους τους μαθητές, ιδίως στους M3 και M4, καθώς άρχισαν να εμπλέκονται πιο ενεργά στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Πίνακας 9: Απαντήσεις μαθητών στην τεχνική της ιδεοθύελλας για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Μαθητές	Καταιγισμός ιδεών για τα προβλήματα παιδιών που είναι θύματα πολέμων/πρόσφυγες/μετανάστες
M1	Παιδική εργασία, εκμετάλλευση, στέρηση ελευθερίας, πείνα, φτώχεια, προσαρμογή σε νέα χώρα, στέρηση αγαπημένων, θλίψη
M2	Παιδική εργασία, στέρηση ελευθερίας, εκμετάλλευση, φτώχεια, εξαθλίωση, στέρηση εκπαίδευσης, παιχνιδιού, ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, ασθένειες, προσαρμογή σε νέα χώρα, απώλεια αγαπημένων προσώπων, μελαγχολία, απομόνωση, διακρίσεις
M3	Στέρηση ελευθερίας, φτώχεια, πείνα, ασθένειες, παιδική εργασία, προσαρμογή σε νέα χώρα, ρατσισμός, περιθωριοποίηση, θλίψη, νοσταλγία
M4	Φτώχεια, πείνα, έλλειψη ελευθερίας, παιχνιδιού, μόρφωσης, αγαπημένων, μπουλινγκ, εκμετάλλευση, απομόνωση

Η προβολή του ρεπορτάζ με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά του Ρατσισμού ενεργοποίησε αρκετά το/τη M5, με αποτέλεσμα να σκεφτεί αρκετούς λόγους που μπορεί να ωθήσουν τους ανθρώπους στην υιοθέτηση ρατσιστικής συμπεριφοράς, σε αντίθεση με το/τη M6, που εντόπισε μόνο έναν.

Πίνακας 10: Απαντήσεις μαθητών στην τεχνική της ιδεοθύελλας για το ρατσισμό

Μαθητές	Καταιγισμός ιδεών για τις αιτίες ρατσιστικής συμπεριφοράς
M5	Στερεότυπα, προκαταλήψεις, κοινωνικός περίγυρος, Μ.Μ.Ε.
M6	Προκαταλήψεις

Όσον αφορά τις αιτίες της νεανικής παραβατικότητας το μουσικό άκουσμα φαίνεται ότι ενθουσίασε τους μαθητές και ενεργοποίησε αρκετά το/τη M8, ο/η οποίος-α στην αρχική αξιολόγηση δυσκολεύτηκε, ενώ λειτούργησε ευεργετικά και στην ενίσχυση των ιδεών των M7 και M9.

Πίνακας 11: Απαντήσεις μαθητών στην τεχνική της ιδεοθύελλας για τη νεανική παραβατικότητα

Μαθητές	Καταιγισμός ιδεών για τις αιτίες της νεανικής παραβατικότητας και βίας
M7	Προσωπικές αποτυχίες, ατυχίες, απογοητεύσεις, αρνητικά πρότυπα φίλων, έλλειψη οικογενειακής φροντίδας, φτώχεια, ανεργία, ανισότητες, αλόγιστη και κακή χρήση τεχνολογίας, προβλήματα ψυχικής υγείας
M8	Δυσάρεστες εμπειρίες, ερωτική απογοήτευση, απώλεια αγαπημένου προσώπου, φτώχεια, κακές παρέες, ψυχικά προβλήματα, βιντεοπαιχνίδια με βία, τεχνολογία
M9	Άσχημα βιώματα, ερωτική απογοήτευση, ανεργία, διακρίσεις, αρνητικά πρότυπα φίλων, κοινωνικού περίγυρου, τρόπου ζωής, αλόγιστη και λανθασμένη χρήση τεχνολογίας, προβλήματα ψυχικής υγείας

Κατά τη διαδικτυακή ενημέρωση σχετικά με τα δικαιώματα που περιγράφονται στα άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης οι M1, M3 και M4 προχώρησαν σε ανάγνωση των άρθρων, ενώ ο/η M2 είχε τη δυνατότητα να τα ακούσει, καθώς η ανάγνωση δεν απέδιδε καθόλου στην άντληση

πληροφοριών. Σε αυτό το στάδιο οι M1 και M4 θέλησαν να κρατήσουν δικές τους σημειώσεις, ενώ οι M2 και M3 προτίμησαν, όποτε χρειάζεται να ανατρέχουν στη διαδικτυακή πηγή, γι' αυτό την αποθήκευσαν. Όλοι οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμένοι, καθώς έμαθαν για πολλά δικαιώματα που αγνοούσαν.

Αναφορικά με τις απαντήσεις στο Δελτίο πορείας (βλ. Παράρτημα, Δελτίο πορείας 1) και τη σύνδεση με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις ιδέες του οι μαθητές φαίνεται πως ανταποκρίθηκαν σχετικά καλά. Οι M3 και M4 σε γενικές γραμμές αναφέρθηκαν στις δυσκολίες των προσφύγων και στην αναγκαστική μετανάστευση για οικονομικούς ή πολιτικούς λόγους, ο/η M2 θέλησε να εκφράσει την άποψή του/της για την καταπάτηση των δικαιωμάτων των γυναικών, ενώ ο/η M1 αναφέρθηκε στην παιδική εργασία και κάθε είδους κακοποίηση και εκμετάλλευση. Φαίνεται ότι οι μαθητές χρησιμοποίησαν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, ενώ όσοι δεν είχαν αρκέστηκαν σε όσα γνώριζαν ή έμαθαν. Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν ικανοποιητικές, ωστόσο ο/η M2 που ανέπτυξε το θέμα που τον/την ενδιέφερε, φάνηκε να μπορεί να αναπτύξει περισσότερες ιδέες και να επιχειρηματολογήσει με άνεση. Καθώς έως τώρα δεν είχαν συζητηθεί επαρκώς οι τρόποι προστασίας των δικαιωμάτων, οι M1, M3 και M4 καθυστέρησαν να σκεφτούν και να καταγράψουν μερικούς. Ωστόσο, οι ικανότητες επιχειρηματολογίας τους σε προφορικό επίπεδο έδειχναν βελτιωμένες.

Πίνακας 12: Δελτίο πορείας με τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τις γνώσεις/ιδέες/εμπειρίες τους στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Μαθητές	Μορφές παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων	Αντιμετώπιση
M1	Κακοποίηση, εκμετάλλευση, παιδική εργασία	Αυστηρότεροι νόμοι, επαναφορά θανατικής ποινής, σωστή αγωγή από οικογένεια και σχολείο
M2	Παραβίαση στα δικαιώματα των γυναικών και υποτίμησή τους σε πολλούς τομείς (σχολείο, σπίτι, εργασία, κοινωνία, πολιτική), εξαναγκαστικός γάμος σε μικρή ηλικία σε υποανάπτυκτες χώρες	Αναγνώριση από το νόμο των δικαιωμάτων των γυναικών, ποινές σε όσους δεν συμμορφώνονται, εκπαίδευση των γυναικών, διεκδίκηση δικαιωμάτων
M3	Δυσκολίες των προσφύγων, αναγκαστική μετανάστευση για οικονομικούς/πολιτικούς λόγους, θανατική ποινή	Κατάργηση θανατικής ποινής, υποστήριξη στους πρόσφυγες και στους μετανάστες, αντιμετώπιση ανεργίας
M4	Φίμωση του Τύπου, πολιτικές/θρησκευτικές διακρίσεις, αναγκαστική μετανάστευση	Ελευθερία Τύπου, παιδεία και σωστή αγωγή, αντιμετώπιση ανεργίας

Η ανάγνωση της νομοθεσίας κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας, ενώ λειτούργησε ευεργετικά ως προς την εμπέδωση των όρων του ρατσισμού και των διακρίσεων και εμπλούτισε τις γνώσεις των μαθητών της Β' λυκείου ως προς κάποιες επιπλέον μορφές ρατσισμού, ωστόσο δεν φάνηκε να τους ενεργοποιεί, καθώς κανένας από τους δύο (M5, M6) δεν έδειξε ενδιαφέρον για τη νομοθεσία ούτε για τον τρόπο παρουσίασης των συγκεκριμένων πληροφοριών. Αντίθετα, η προβολή βίντεο και συνέντευξης κινητοποίησε πολύ περισσότερο τους μαθητές ωθώντας

τους να σκεφτούν επιπλέον μορφές με βάση τις δικές τους εμπειρίες. Στη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας ο/η Μ5 θέλησε να κρατήσει σημειώσεις στο τετράδιό του/της, ενώ ο/η Μ6 προτίμησε να αποθηκεύσει τις διαδικτυακές πηγές.

Κατά τη συμπλήρωση του Δελτίου πορείας (βλ. Παράρτημα, Δελτίο πορείας 2) φάνηκε ότι ο/η Μ5 είχε αρχικά περισσότερες ιδέες και γνώσεις σχετικά με τις μορφές του ρατσισμού, ωστόσο από την άντληση πληροφοριών φάνηκε ότι οι δύο μαθητές (Μ5, Μ6) ενισχύθηκαν στον ίδιο βαθμό. Μεγάλη ήταν η πρόοδος του/της Μ6, καθώς στο Δελτίο εισόδου είχε εντοπίσει μόνο μία μορφή ρατσισμού, τον εθνικισμό. Οι συνέπειες του ρατσισμού, καθώς δεν είχαν συζητηθεί, φάνηκε να δυσκόλεψαν τους μαθητές, οι οποίοι άργησαν να απαντήσουν, ωστόσο μπόρεσαν να καταγράψουν αρκετές ιδέες.

Πίνακας 13: Δελτίο πορείας με τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τις γνώσεις/ιδέες/εμπειρίες τους στο θέμα του ρατσισμού

Μαθητές	Σύνδεση με υπάρχουσες γνώσεις/ εμπειρίες	Νέες γνώσεις για είδη/μορφές ρατσισμού	Συνέπειες ρατσισμού
Μ5	Ρατσισμός με βάση το έθνος (εθνικισμός), τη θρησκεία (θρησκευτικός), την οικονομική κατάσταση, το χρώμα, τη φυλή (φυλετικός), το φύλο (σεξισμός), την εξωτερική εμφάνιση, σχολικό/εργασιακό bullying	Ρατσισμός ως προς τη γλώσσα, την καταγωγή, την ιθαγένεια, κοινωνικός ρατσισμός ως προς την υγεία, στα άτομα με ειδικές ανάγκες, ως προς το σεξουαλικό προσανατολισμό, το επάγγελμα, τις ικανότητες, την ηλικία (ηλικιακός), τη μόρφωση	Απομόνωση, κατάθλιψη, δυσκολία προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον (εργασία, σχολείο, παρέες), άγχος, φόβος, κακοποίηση, ψυχικά προβλήματα
Μ6	Ρατσισμός με βάση την εξωτερική εμφάνιση, τις ικανότητες, το χρώμα, το έθνος (εθνικισμός), τη φυλή (φυλετικός), τη μόρφωση, bullying στο σχολείο	Γλώσσα, καταγωγή, θρησκεία (θρησκευτικός), ιθαγένεια, κοινωνικός ρατσισμός (φύλο, υγεία, σεξουαλική προτίμηση, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση, ηλικία)	Βία, ξυλοδαρμοί, θάνατος, άγχος, κατάθλιψη, απομόνωση, φόβος, ψυχολογικά προβλήματα

Κατά τη συμπλήρωση του Δελτίου Πορείας φάνηκε ότι όλοι οι μαθητές σημείωσαν πρόοδο, ωστόσο ιδιαίτερα αισθητή ήταν για τους Μ7 και Μ8 (βλ. Παράρτημα, Δελτίο πορείας 3). Η ανάγνωση του άρθρου της ελληνικής αστυνομίας δεν τράβηξε την προσοχή τους στο βαθμό που συνέβη με το κεφάλαιο του μαθήματος της Κοινωνιολογίας. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσαν οι απαντήσεις όλων των μαθητών στην τελευταία ερώτηση του Δελτίου αναφορικά με τη σημαντικότερη μορφή παραβατικότητας και βίας κατά τη γνώμη τους. Και οι τρεις μαθητές εστίασαν στην ενδοσχολική βία δηλώνοντας προβληματισμένοι για το γεγονός ότι δεν αντιμετωπίζεται ριζικά και έχει άσχημες επιπτώσεις στα θύματα. Ο/Η Μ9 πρόσθεσε το χουλιγκανισμό, ωστόσο φάνηκε ότι τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών καθοδηγούν σε μεγάλο βαθμό τη σκέψη τους ως προς την ανάλυση ενός θέματος.

Πίνακας 14: Δελτίο πορείας με τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τις γνώσεις/ιδέες/εμπειρίες τους στο θέμα της νεανικής παραβατικότητας και βίας

Μαθητές	Επιπτώσεις παραβατικότητας στους ίδιους τους νέους και στην κοινωνία	Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένου	Σημαντικότερη μορφή νεανικής παραβατικότητας και βίας και αιτιολόγηση
M7	Άγχος, απομόνωση, θλίψη, ανασφάλεια, αναταραχή	Παιδεία, αγωγή οικογένειας και σχολείου, ατομική ευθύνη, σωστά πρότυπα, στήριξη από ειδικούς, καταπολέμηση φτώχειας, ανεργίας, ανισοτήτων, παρέες	Ενδοσχολική βία: αναταραχή σε όλο το σχολείο, ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις στο θύμα
M8	Πόνος, θλίψη, απομόνωση, ταραχές, φασαρία	Σωστά πρότυπα και αγωγή από οικογένεια, υποστήριξη ειδικών, σωστή παρέα, ποινές, ενίσχυση από το κράτος των ευάλωτων ανθρώπων, ρόλος σχολείου	Ενδοσχολική βία: Άσχημες συνέπειες στο θύμα, δεν υπάρχει οριστική λύση
M9	Θλίψη, απογοήτευση, απομόνωση, στιγματισμός, άγχος, φόβος, κλίμα ανασφάλειας και αβεβαιότητας, αναταραχή	Ατομική ευθύνη, σωστά πρότυπα, παρέα, υποστήριξη ειδικών και οικογένειας, παιδεία, ενδυνάμωση ρόλου σχολείου, καταπολέμηση κοινωνικών προβλημάτων, φτώχειας, διακρίσεων, ανεργίας, φανατισμού	Χουλγκανισμός: υλικές και ηθικές καταστροφές, κοινωνική αναταραχή Ενδοσχολική βία: η χειρότερη κατάσταση για ένα μαθητή στο σχολείο, που δεν αντιμετωπίζεται ριζικά

Αφού σχολιάστηκαν οι διαφορετικές μορφές παραβίασης των δικαιωμάτων ακολούθησε ένα παιχνίδι ρόλων, όπου οι M2, M3 και M4 ανταποκρίθηκαν πολύ καλά σε προφορικό επίπεδο και φάνηκε ότι είχαν αφομοιωθεί επαρκώς οι νέες πληροφορίες. Στο/Στη M1, επειδή δεν είχε δείξει ενδιαφέρον για το θέατρο και τη δραματοποίηση, η εκπαιδευτικός πρότεινε να καταγράψει ένα φανταστικό διάλογο στο τετράδιό του/της με τίτλο: «Είσαι έτοιμος/-η να ψηφίσεις πρώτη φορά και ο γονέας σου σου επιβάλλει να ψηφίσεις αυτό που θέλει. Τι απαντάς;» Ο/Η M1 ωστόσο, αν και γραπτώς, δεν έδειξε ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αντιθέτως δυσκολεύτηκε να την ολοκληρώσει, παρόλο που η εκπαιδευτικός είχε δώσει προτεινόμενες σημειώσεις και ιδέες, καθώς στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης μαθησιακού στιλ είχε δηλώσει ότι δεν του/της αρέσει ούτε το θέατρο ούτε η δημιουργική γραφή. Εξίσου καλά ανταποκρίθηκαν και οι M5 και M6, στο παιχνίδι ρόλων για το ρατσισμό, οι οποίοι έδειξαν να απολαμβάνουν πολύ τη δραματοποίηση, σε βαθμό που αυτενέργησαν αρκετά. Το ίδιο συνέβη και με το/τη M9, ο/η οποίος/-α λόγω της αγάπης για τη δημιουργική γραφή συνέγραψε μόνος/η ένα θεατρικό διάλογο και τον παρουσίασε.

Πίνακας 15: Απαντήσεις M1 στη δραματοποίηση (παιχνίδι ρόλων)

Γονέας: Λοιπόν, όπως είπαμε.

M1: Ξέχνα το.

Γονέας: Δεν θα λέμε τα ίδια και τα ίδια. Εμείς ξέρουμε καλύτερα τι πρέπει να ψηφίσεις.

M1: Θα ψηφίσω ό,τι νομίζω.

Γονέας: Δεν ξέρεις εσύ από αυτά.

M1: Έχω τη γνώμη μου και δεν συμφωνώ με όσα υποστηρίζει το κόμμα σας. Θα κάνω αυτό που πιστεύω.
Γονέας: Καλά, θα σου δώσω έτοιμο ψηφοδέλτιο.
M1: Αν το κάνεις, δεν θα πάω να ψηφίσω. Σου είπα είναι δικαίωμά μου και μην επιμένεις, δεν θα αλλάξω γνώμη. Κανείς δεν επιβάλλει τις απόψεις του σε κανέναν με το ζόρι.

Πίνακας 16: Απαντήσεις M2 στη δραματοποίηση (παιχνίδι ρόλων)

Εργοδότης: Τι πρόβλημα υπάρχει;
M2: Χρειάζομαι άλλους δύο μήνες άδεια. Τη δικαιούμαι για την ανατροφή του παιδιού.
Εργοδότης: Δεν γίνεται, έχουμε πολλή δουλειά. Τα είπαμε αυτά, ότι θα επέστρεφες.
M2: Ναι, αλλά δεν μπορώ να αφήσω το παιδί, είναι πολύ νωρίς.
Εργοδότης: Δεν γίνεται.
M2: Και τι θα το κάνω;
Εργοδότης: Εμένα ρωτάς; Δεν παίρνεις άλλη άδεια.
M2: Συγγνώμη, αλλά δεν γίνεται να το ξανασκεφτείτε; Είναι ανάγκη.
Εργοδότης: Ναι, αλλά και η εταιρεία έχει ανάγκη. Αν είναι να παίρνουμε μόνο άντρες. Εσείς κάθε τρεις και λίγο άδειες είστε.
M2: Δικαιούμαι τις άδειες με βάση το νόμο. Δεν έκανα κατάχρηση του νόμου. Ζητάω αυτά που ορίζει ο νόμος.
Εργοδότης: Ναι, αλλά έχουμε δουλειά. Θα έρθεις κανονικά.
M2: Εντάξει, αφού επιμένετε. Αυτό όμως είναι απάνθρωπο που γίνεται. [Ο/Η μαθητής/-ήτρια σε αυτό το σημείο σταματάει και ρωτάει πού μπορεί να απευθυνθεί.]

Πίνακας 17: Απαντήσεις M3 στη δραματοποίηση (παιχνίδι ρόλων)

Γονέας: Βλέπεις τα λεφτά δεν φτάνουν, σχολείο τέρμα, ξεκινάει το μεροκάματο. Πρέπει να βοηθήσεις κι εμάς και τα αδέρφια σου.
M3:Κι αν δεν θέλω;
Γονέας: Τι θα πει δεν θες; Ποιος σε ρωτάει; Εδώ δεν θα έχουμε να φάμε.
M3: Καλά, εγώ δεν δουλεύω, πες ό,τι θες.
Γονέας: Είπα τι θα γίνει!
M3: Να τελειώσω το σχολείο πρώτα και βλέπουμε. Όλοι οι φίλοι μου πάνε σχολείο.
Γονέας: Εμείς δεν μπορούμε.
M3: Επειδή δεν πήγες εσύ; Εγώ θέλω να πάω, όλα τα παιδιά πρέπει να πάνε σχολείο. Όχι να δουλεύουν. Είναι δικαίωμά μας ξέρεις. Και δικό μου. Άρα, δεν δουλεύω, τέλος.

Πίνακας 18: Απαντήσεις M4 στη δραματοποίηση (παιχνίδι ρόλων)

Γονέας: Η νομική είναι η καλύτερη επιλογή για εσένα. Το γραφείο μας είναι το καλύτερο δικηγορικό της πόλης.

M4: Πάλι τα ίδια μπαμπά; Μου αρέσει το θέατρο, θα δώσω εξετάσεις στη δραματική σχολή. Δεν θέλω να γίνω δικηγόρος.

Γονέας: Είσαι με τα καλά σου; Θες να πεινάς και να παρακαλός για δουλειά, ενώ έχεις εξασφαλισμένο το μέλλον σου;

M4: Μπαμπά τα είπαμε αυτά. Δεν μπορείς να με πιέσεις. Θα επιλέξω εγώ το επάγγελμά μου, όπως κι εσύ επέλεξες το δικό σου. Δεν έχω το δικαίωμα να επιλέξω ό,τι μου αρέσει;

Γονέας: Κι αν δεν έχεις δουλειά; Τότε θα καταλάβεις το λάθος σου, αλλά θα είναι πολύ αργά.

M4: Όποιος αγαπά αυτό που κάνει και προσπαθεί, πάντα θα τα καταφέρνει. Μια δουλειά που δεν αγαπώ, μόνο δυστυχία θα μου φέρει. Μια ζωή καταδικασμένη. Αυτό θες για το παιδί σου;

Γονέας: Καλά παιδί μου, διάλεξε όποιο επάγγελμα αγαπάς.

Πίνακας 19: Απαντήσεις M5 στη δραματοποίηση (παιχνίδι ρόλων)

Αδερφός: Όταν μεγαλώσω θα γίνω οδηγός λεωφορείου.

M5: Εγώ όταν μεγαλώσω θα ήθελα να γίνω χορευτής.

[Γέλια]

Αδερφός: Τι χορευτής; Εγώ μόνο χορεύτριες ξέρω. Άκου χορευτής.

M5: Και οι άντρες γίνονται χορευτές και μάλιστα πολλοί συμμετέχουν σε παγκόσμιες διοργανώσεις.

Αδερφός: Καλά, αυτά είναι για τα κοριτσάκια.

M5: Όχι είναι για όποιον έχει τις ικανότητες.

Αδερφός: Οι άντρες έχουν ικανότητες για αντρικά πράγματα.

M5: Και ποιος καθορίζει ότι ο χορός είναι μόνο για άντρες;

Αδερφός: Η κοινωνία, οι παραδόσεις, αυτά που μάθαμε. Ήρθες εσύ τώρα να μας πεις άλλα. Και νομίζεις θα το δεχτεί η κοινωνία, οι γονείς, οι φίλοι. Περίγελος θα γίνεις, θα δεις!

M5: Όταν θα ανοίξω δική μου σχολή χορού, μην έρθεις να μου ζητήσεις να σε διδάξω. Να πας να σου δείξει η κοινωνία και οι φίλοι!

Πίνακας 20: Απαντήσεις M6 στη δραματοποίηση (παιχνίδι ρόλων)

Συμμαθητής: Για δες ποιος ήρθε να παίξει μπάλα...[γέλια]

M6: Μπορώ να παίξω μαζί σας;

Συμμαθητής: Με τι; Με παλιά ρούχα και χαλασμένα παπούτσια; Μήπως τα βρήκε ο πατέρας σου σε κανέναν κάδο εκεί στο δήμο που καθαρίζει;...[γέλια]

M6: Απλά να παίξω ήθελα....

Συμμαθητής: Να πας αλλού, δεν σε κάλεσε κανείς, εξάλλου κοίτα εμείς τι φοράμε, εσύ πού κολλάς με εμάς; Βρες άλλη παρέα που ντύνεται σαν κι εσένα.

[Λίγο αργότερα στην καφετέρια]

Συμμαθητής: Πάλι εδώ εσύ; Τι; Έχεις και λεφτά για καφέ; Πού τα βρήκες;

M6: Φυσικά και έχω.

Συμμαθητής: Δεν πας πουθενά αλλού να μην λερώσεις την καρέκλα;

M6: Δεν πας εσύ καλύτερα που λερώνεις με τα λόγια σου και δηλητηριάζεις τους φίλους μας εναντίον μου, επειδή απλά οι γονείς μας κάνουν διαφορετικές δουλειές και οι δικοί μου δεν κερδίζουν όσα οι δικοί σου; Ευτυχώς οι άλλοι δεν είναι σαν κι εσένα, γιατί τότε ούτε ο Γιώργος θα σε έκανε παρέα ούτε ο Πέτρος, που οι γονείς τους κερδίζουν περισσότερα από τους δικούς σου. Εύχομαι να μην χρειαστεί να μείνεις μόνος για να καταλάβεις!

Πίνακας 21: Απαντήσεις M9 στη δραματοποίηση μέσω δημιουργικής γραφής

Μαθητής Γ΄ γυμνασίου: Εεε να έρχονται! Πάμε! Τρέξτε όλοι! Με δύναμη!
[Τρέξιμο προς τους νέους μαθητές της Α΄ γυμνασίου που εισέρχονται στο σχολείο]

Μαθητής Α΄ γυμνασίου: Τι γίνεται;
[Αντίστροφο μέτρημα από το 3 έως το 1 και δυνατές σφαλιάρες στα κεφάλια των νέων μαθητών]

Μαθητής Γ΄ γυμνασίου: Τι νομίζετε; Θα τη γλιτώνατε νεούδια; Όπως τα βρήκαμε εμείς, έτσι θα τα βρείτε κι εσείς!

Μαθητής Α΄ γυμνασίου: Σταματήστε! Θα τα πούμε στους καθηγητές!
[Γέλια]

Μαθητής Γ΄ γυμνασίου: Σιγά τι θα μας κάνουν! Είναι νόμος εδώ, όπως στο στρατό! Οι καινούριοι θα τις τρώνε, όπως τις φάγαμε εμείς! Και οι περσινοί τις έφαγαν!

Μαθητής Α΄ γυμνασίου: Ελάτε παιδιά, πάμε να βρούμε τους καθηγητές και το διευθυντή.

Μαθητής Γ΄ γυμνασίου: Τι είπες; Θεε να φάτε κι άλλες;

Μαθητής Α΄ γυμνασίου: Όχι εντάξει, δεν πάμε πουθενά.

Μαθητής Γ΄ γυμνασίου: Έτσι μπράβο! Ούτε να το σκέφτεστε!
[Την επόμενη ώρα μέσα στην τάξη]

Μαθητής Α΄ γυμνασίου: Παιδιά συμφωνούμε όλοι ότι πρέπει να μιλήσουμε για να σταματήσει αυτή η βία;

Μαθητής Α΄ γυμνασίου: Ναι!

Μαθητής Α΄ γυμνασίου: Ναι!

Μαθητής Α΄ γυμνασίου: Ωραία, στο διάλειμα θα ενημερώσουμε τον υπεύθυνο της τάξης και το διευθυντή! Και ο καθένας τους γονείς του!

Μαθητής Α΄ γυμνασίου: Όλοι σύμφωνοι.

Μαθήτριες Α΄ γυμνασίου: Θα σας στηρίξουμε κι εμείς! Είδαμε τι έγινε και είμαστε μαζί σας! Μην φοβάστε! Θα τους δώσουμε ενωμένοι ένα γερό μάθημα!
[Φωνές χαράς και ανακούφισης]

Εφόσον οι M7 και M8 δεν έδειξαν ενδιαφέρον για το θέατρο και τη δημιουργική γραφή το χρόνο της δραματοποίησης τον αξιοποίησαν ακούγοντας το τραγούδι «Η μπαλάντα του Φάνη» και σχολιάζοντας τους στίχους του με ιδιαίτερη αναφορά στις ολέθριες συνέπειες της χρήσης ναρκωτικών και κάθε μορφής καταχρήσεων, όπως το αλκοόλ (Κατσιμίχας & Κατσιμίχας, 1985), αλλά

και αναλύοντας το θέμα της ενδοσχολικής βίας που φάνηκε να τους απασχολεί, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους και ασκούμενοι με αυτό τον τρόπο στην περιγραφή και την επιχειρηματολογία.

Όσον αφορά την κατασκευή των γραφικών οργανωτών όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως επέλεξαν να γίνει ηλεκτρονικά, καθώς έδειξαν ενδιαφέρον τόσο για τη χρήση της τεχνολογίας όσο και για την κατασκευή σχεδιαγραμμάτων και πινάκων.

Με βάση την ετοιμότητα των μαθητών στην τεχνική ΡΑΦΤ έγινε διαβάθμιση των δραστηριοτήτων. Προκειμένου να καλυφθούν τα ποικίλα ενδιαφέροντα, οι μαθητές επέλεξαν μόνοι τους το τελικό προϊόν που θα παρήγαγαν. Αρχικά, παροτρύνθηκαν να εκφράσουν προφορικά τις ιδέες τους σχετικά με το θέμα, για να διαπιστώσει η εκπαιδευτικός αν θα μπορούσαν να το αναπτύξουν με επάρκεια ή χρειαζόντουσαν επιπλέον υποστήριξη. Μετά τις απαντήσεις των μαθητών, η εκπαιδευτικός έκρινε πως καλό θα ήταν να δώσει κάποιες οδηγίες και επιπλέον πληροφορίες που θα ήταν χρήσιμο να εντάξουν στην παραγωγή λόγου. Οι Μ1, Μ2, Μ5, Μ7 και Μ9 κατέγραψαν τις επιπλέον πληροφορίες της εκπαιδευτικού, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές (Μ3, Μ4, Μ6, Μ8) όχι. Για τους Μ3, Μ4, Μ6 και Μ8 κρίθηκε αναγκαίο, δεδομένου του χαμηλού βαθμού ετοιμότητας που εμφάνισαν στην αρχική αξιολόγηση, να περιοριστεί η έκταση του προϊόντος στις 3 παραγράφους, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στην ετοιμότητα των συγκεκριμένων μαθητών. Επιπλέον, έγινε χρήση ενός νοητικού στηρίγματος (βλ. Παράρτημα, Εικόνες 2,3). Συγκεκριμένα, για τους Μ3 και Μ4 κατασκευάστηκε ένας σελιδοδείκτης με τα χαρακτηριστικά της επιστολής, για να μπορούν να ανατρέχουν, όποτε το κρίνουν απαραίτητο. Αντίστοιχα, για τους Μ6 και Μ8 κατασκευάστηκε ένας σελιδοδείκτης με τα χαρακτηριστικά του άρθρου.

Έτσι, ο/η Μ1 επέλεξε να συντάξει για την επόμενη φορά ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα (4 παράγραφοι) στο οποίο, με αφορμή τα προβλήματα των προσφύγων της περιοχής τους, θα προσπαθούσε να ευαισθητοποιήσει τη μαθητική και την τοπική κοινωνία απέναντι σε φαινόμενα παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τονίζοντας ότι όλοι μπορούν να συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην προστασία τους. Αντίστοιχα, άρθρο στη σχολική εφημερίδα επέλεξε και ο/η Μ6 (3 παράγραφοι) με στόχο την ευαισθητοποίηση της μαθητικής και τοπικής κοινωνίας αναφορικά με τις διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών με αφορμή την πρόσφατη συνέντευξη του Εμμανουήλ Καραλή κάνοντας χρήση ενός σελιδοδείκτη με τα βασικά χαρακτηριστικά του άρθρου. Ο/Η Μ9 επίσης επέλεξε να συντάξει ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα στο ρόλο του εκπαιδευτικού που απευθύνεται στους μαθητές και την τοπική κοινωνία με στόχο την ενημέρωση αναφορικά με τη νεανική παραβατικότητα και βία στο σχολείο (4 παράγραφοι). Άρθρο στο προσωπικό του/της ιστολόγιο επέλεξε και ο/η Μ8, στο οποίο ως μαθητής/-ήτρια με παραβατική συμπεριφορά, θα επιχειρούσε να ενημερώσει τους μαθητές και την τοπική κοινωνία για τις αιτίες και τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου κάνοντας επίσης χρήση ενός σελιδοδείκτη με τα χαρακτηριστικά του άρθρου (3 παράγραφοι). Οι Μ3 και Μ4 ανέλαβαν να στείλουν μια επιστολή στο Υπουργείο

Μετανάστευσης και Ασύλου (3 παράγραφοι) με στόχο τη διαμαρτυρία για τα προβλήματα που βιώνουν οι ίδιοι ως παιδιά προσφύγων χρησιμοποιώντας επικουρικά ένα σελιδοδείκτη με τα χαρακτηριστικά της επιστολής που κατασκευάστηκε γι' αυτό το λόγο. Ο/Η Μ2 επέλεξε την ομιλία στη Βουλή των Εφήβων, με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση για τα δικαιώματα των παιδιών και τις παραβιάσεις τους (4 παράγραφοι). Το ίδιο και ο/η Μ5, ο/η οποίος/-α επέλεξε να μιλήσει στη Βουλή των Εφήβων (4 παράγραφοι), με στόχο την ενημέρωση και υιοθέτηση σωστής στάσης απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα. Τέλος, και ο/η Μ7 επέλεξε την ομιλία σε σχολική εκδήλωση (4 παράγραφοι) με θέμα την ευαισθητοποίηση αναφορικά με την πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας και βίας.

Με βάση τα αποτελέσματα της γραπτής δοκιμασίας των μαθητών φάνηκε ότι, σε γενικές γραμμές, κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα με αυτά της αρχικής αξιολόγησης. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι ενισχύθηκαν σε σημαντικό βαθμό οι ιδέες και γνώσεις πάνω στο θέμα των Μ3 και Μ4 και το λεξιλόγιό τους. Επίσης, μικρή βελτίωση σημειώθηκε στον εντοπισμό και την αιτιολόγηση των θέσεων του κειμένου, στη συνεκτικότητα των νοημάτων του/της Μ4 και στην ικανότητα επιχειρηματολογίας για τους Μ1 και Μ3. Επίσης, όσον αφορά το/τη Μ5 παρατηρήθηκε ότι ενισχύθηκαν το λεξιλόγιο, η ανάπτυξη του θέματος και η ικανότητα επιχειρηματολογίας, ενώ στο Μ6 οι ιδέες/γνώσεις πάνω στο θέμα και η ικανότητα επιχειρηματολογίας. Τέλος, στους μαθητές της Α' λυκείου παρατηρήθηκε επίσης μικρή βελτίωση. Ενισχύθηκε η συνοχή του/της Μ9, το λεξιλόγιο και η συνεκτικότητα του/της Μ8 και οι ιδέες/γνώσεις αναφορικά με το θέμα του/της όπως φαίνεται στον πίνακα 15 παρακάτω:

Πίνακας 22: Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας

1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ

Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου	Μ1	Μ2	Μ3	Μ4	Μ5	Μ6	Μ7	Μ8	Μ9
Λεξιλόγιο	2	4	2	3	3	2	2	2	4
Ιδέες/Γνώσεις	3	3	3	3	4	3	3	2	4
Οργάνωση/Ταξινόμηση ιδεών	4	4	3	3	3	3	4	3	4
Συνοχή	4	3	3	3	3	3	4	3	5
Συνεκτικότητα	4	3	2	3	4	3	4	3	4
Κριτική ικανότητα	5	5	4	4	4	4	4	4	5

Ικανότητα εντοπισμού και αιτιολόγησης θέσεων κειμένου	3	2	3	3	4	3	3	3	4
Ανάπτυξη θέματος	2	2	2	2	3	2	2	2	4
Αντίληψη επικοινωνιακής περίπτωσης	4	4	4	4	4	4	4	4	5
Ικανότητα επιχειρηματολογίας	3	2	3	3	3	3	2	2	4
Περιγραφικός λόγος	5	4	3	3	4	3	4	3	4

Αναστοχασμός: Η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε με βάση την ετοιμότητα, το προφίλ μάθησης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι, θεωρήθηκε πως η εκμάθηση των δικαιωμάτων των παιδιών που χρησιμοποιήθηκε ως εισαγωγή στην ενότητα στη Γ' λυκείου, θα δώσει κίνητρο στους μαθητές να συνεχίσουν, δεδομένου του ενδιαφέροντος όλων για κοινωνικά θέματα και με βάση τα βιώματα δύο μαθητών. Κι ενώ το πολυτροπικό κείμενο λειτούργησε θετικά για τους Μ1, Μ3 και Μ4, δεν ενεργοποίησε το/τη Μ2 στο βαθμό που συνέβη με το τηλεοπτικό σποτ, καθώς είχε δείξει προτίμηση στα ακουστικά ερεθίσματα. Ιδιαίτερη επιτυχία είχε το μουσικό άκουσμα για τους μαθητές της Α' λυκείου και η προβολή της συνέντευξης του Έλληνα Ολυμπιονίκη Εμμανουήλ Καραλή για τους μαθητές της Β' λυκείου, καθώς ανταποκρινόταν στην ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους. Κι ενώ η μελέτη της νομοθεσίας άφησε αδιάφορους τους μαθητές της Β' λυκείου, Μ5 και Μ6, το ρεπορτάζ τους ενεργοποίησε αρκετά, ακόμα κι αν ο/η Μ5 εμφάνισε καλύτερη επίδοση συγκριτικά με το/τη Μ6. Οι μαθητές της Α' λυκείου (Μ7, Μ8 και Μ9) έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το κεφάλαιο της Κοινωνιολογίας της Γ' λυκείου «Αποκλίνουσα συμπεριφορά: παραβατικότητα και εγκληματικότητα», εκδηλώνοντας την επιθυμία να ενταχθεί η ενότητα και στην ύλη της Α' λυκείου, καθώς θεώρησαν πολύ χρήσιμες τις πληροφορίες που άντλησαν. Μικρότερο, αλλά όχι ασήμαντο ενδιαφέρον εκδήλωσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του άρθρου της ελληνικής αστυνομίας στο περιοδικό «Αστυνομική ανασκόπηση». Επιπλέον, έγινε διαφοροποίηση στο περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο τελικό προϊόν, ώστε να καλυφθούν όλες οι ανάγκες των μαθητών και οι περισσότεροι ανταποκρίθηκαν πολύ καλά. Η δραματοποίηση μάλιστα ενθουσίασε την πλειοψηφία των μαθητών, ιδίως το/τη Μ9 που αγαπά τη δημιουργική γραφή. Ωστόσο, παρά την προσπάθεια για πρόβλεψη, ο/η Μ1 δεν ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στη δραματοποίηση ακόμα και μετά την παροχή συμπληρωματικών οδηγιών από την εκπαιδευτικό, καθώς αποτελούσε μία δραστηριότητα που δεν ανήκε στα ενδιαφέροντά του/της, με αποτέλεσμα να δυσκολευτεί να ανταποκριθεί ακόμα και με ασύγχρονη εργασία με το δικό του/της ρυθμό στο σπίτι. Αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα πως θα έπρεπε να λαμβάνονται περισσότερο υπόψη τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών από την εκπαιδευτικό.

3^ο δώρο διδασκαλίας (Τελική/Αθροιστική αξιολόγηση):

Οι Μ1 και Μ4 διερεύνησαν τους διεθνείς Οργανισμούς που είναι αρμόδιοι για τον έλεγχο της εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως τον ΟΗΕ, το Διεθνές Δικαστήριο και τη Διεθνή Αμνηστία και πρόσθεσαν τον εθελοντισμό, το έργο της Unicef, το Χαμόγελο του Παιδιού και τους Γιατρούς Χωρίς Σύνορα. Ο Μ1 εντόπισε και το ρόλο των φορέων αγωγής. Κατά την παρουσίαση των πληροφοριών, χωρίς να είναι προσχεδιασμένο οι Μ1 και Μ4 οδήγησαν τη συζήτηση στην πολιτική. Δόθηκε έτσι η δυνατότητα να γίνει διαθεματική προσέγγιση της ενότητας. Οι απορίες των δύο μαθητών έδωσαν την αφορμή να γίνει σύνδεση με τη Γεωγραφία «Πού είναι η έδρα του ΟΗΕ, του Διεθνούς Δικαστηρίου;», με την Πολιτική και την Ιστορία « Ποιες χώρες υπέγραψαν; Έγινε μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.». Άντλησαν έτσι περισσότερες πληροφορίες για το θέμα. Αντίστοιχα, οι Μ2 και Μ3 άντλησαν πληροφορίες αναφορικά με τον ΟΗΕ και την εθελοντική προσφορά ανθρωπιστικών και μη κυβερνητικών οργανώσεων, όπως είναι η ΑΡΣΙΣ, οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα, το Χαμόγελο του Παιδιού, τη Unicef, ενώ ο/η Μ2 πρόσθεσε τη συλλογή φαγητού και ρούχων, το Συνήγορο του Πολίτη, τη γραμμή SOS για γυναίκες – θύματα βίας και τις ιεραποστολές. Οι Μ5 και Μ6 εντόπισαν παρόμοιους τρόπους για την απαλλαγή από το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις με το το/τη Μ5 να εντοπίζει ελαφρώς περισσότερους (τήρηση δημοκρατίας, παιδεία, ανεκτικότητα – όσον αφορά τις προκαταλήψεις). Τέλος, οι Μ7, Μ8 και Μ9 μπόρεσαν μέσω της αναζήτησης στον ιστό να εντοπίσουν περισσότερους τρόπους πρόληψης και καταπολέμησης της βίας και της παραβατικότητας συγκριτικά με τις απαντήσεις που είχαν δώσει αρχικά στο Δελτίο πορείας. Και οι τρεις μαθητές κατάφεραν να παρουσιάσουν τέσσερις επιπλέον τρόπους. Οι Μ1 και Μ6 προτίμησαν να παρουσιάσουν τις πληροφορίες σε μορφή πίνακα στο τετράδιο τους, ο/η Μ2 με κουκίδες στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (Word), οι Μ3 και Μ8 παρουσίασαν προφορικά τις πληροφορίες που είχαν συγκεντρώσει, ενώ οι Μ4, Μ5, Μ7 και Μ9 τις σημείωσαν στο τετράδιο τους. Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφηκαν και αποτυπώνονται στον πίνακα 12:

Πίνακας 23: Απαντήσεις των μαθητών μετά την αναζήτηση στον ιστό για τους τρόπους προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Γ΄ λυκείου), για την απαλλαγή από το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις (Β΄ λυκείου) και για την πρόληψη και καταπολέμηση της βίας και της παραβατικότητας (Α΄ λυκείου)

Μαθητές	Πληροφορίες για τρόπους προστασίας:
Μ1 ανθρώπινα δικαιώματα	ΟΗΕ, Διεθνής Αμνηστία, Διεθνές Δικαστήριο, Unicef, φορείς αγωγής (οικογένεια, σχολείο), εθελοντισμός, Γιατροί Χωρίς Σύνορα, Χαμόγελο του Παιδιού
Μ2 ανθρώπινα δικαιώματα	ΟΗΕ, εθελοντική προσφορά, ιεραποστολές, συλλογή τροφίμων, φαγητού, ΜΚΟ, Γιατροί Χωρίς Σύνορα, Unicef, Χαμόγελο του Παιδιού, Συνήγορος του Πολίτη, ΑΡΣΙΣ, γραμμή SOS για γυναίκες – θύματα βίας
Μ3 ανθρώπινα δικαιώματα	ΟΗΕ, ΜΚΟ, Γιατροί Χωρίς Σύνορα, Unicef, Χαμόγελο του Παιδιού, ΑΡΣΙΣ, εθελοντικά κινήματα

M4 ανθρώπινα δικαιώματα	ΟΗΕ, Διεθνής Αμνηστία, Διεθνές Δικαστήριο της Χάγης, Unicef, Γιατροί Χωρίς Σύνορα, εθελοντισμός, Χαμόγελο του Παιδιού
M5 ρατσισμός/ στερεότυπα	Ατομική ευθύνη, παιδεία, φορείς αγωγής, τήρηση δημοκρατίας, διεθνείς οργανισμοί, ανεκτικότητα (ως προς τις προκαταλήψεις)
M6 ρατσισμός/ στερεότυπα	Ατομική ευθύνη, οικογένεια, σχολείο, τήρηση νόμων, προστασία μέσω διεθνών οργανισμών
M7 βία / παραβατικότητα	Παιδεία, κράτος πρόνοιας, φορείς αγωγής, ατομική ευθύνη, σωστά πρότυπα, στήριξη από ειδικούς, καταπολέμηση φτώχειας, ανεργίας, ανισοτήτων, σωστές παρέες, βελτίωση συνθηκών ζωής, μεγαλύτερος έλεγχος στο σχολείο και στην οικογένεια, ποινές στους παραβάτες, ενημέρωση
M8 βία / παραβατικότητα	Σωστά πρότυπα και αγωγή από την οικογένεια, υποστήριξη ειδικών και για τους εφήβους και για τις οικογένειές τους, σωστή παρέα, ποινές, ενίσχυση από το κράτος των ευάλωτων ανθρώπων, ρόλος σχολείου, ενημέρωση, παιδεία, ατομική ευθύνη
M9 βία / παραβατικότητα	Ατομική ευθύνη, σωστά πρότυπα και παρέα, υποστήριξη ειδικών, στήριξη οικογένειας, παιδεία, ενδυνάμωση ρόλου σχολείου, καταπολέμηση κοινωνικών προβλημάτων, φτώχειας, διακρίσεων, ανεργίας, φανατισμού, κράτος πρόνοιας, παραδειγματισμός, ποινές όταν είναι αναγκαίο, ενημέρωση συνεπειών

Σε αυτό το στάδιο φάνηκε ότι σημειώθηκε πρόοδος στην κατάκτηση των βασικών γνώσεων της ενότητας ιδίως από τους M1, M3 και M4, ενώ και ο/η M2 συνέχισε σταθερά την πορεία του/της. Εμφανή πρόοδο σημείωσαν επίσης οι M5, M6, M7, M8 και M9. Η προσωπική αναζήτηση που έκαναν οι μαθητές, φάνηκε ότι τους ενεργοποίησε αρκετά. Το διαδικτυο άλλωστε, είναι γνωστό πως έχει ευεργετική δράση στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Κατά την πρόσβαση στο διαδικτυακό τόπο της Βουλής των Ελλήνων οι M1, M2 και M4 διάβασαν τα σχετικά άρθρα του ελληνικού Συντάγματος, ενώ ο/η M2 τα άκουσε μέσω σχετικής επιλογής. Επιπλέον, οι M1 και M4 θέλησαν να μελετήσουν περαιτέρω αναφορικά με την ιστορία του ελληνικού συντάγματος. Από το Φωτόδεντρο έγινε προβολή οπτικοακουστικού υλικού αναφορικά με την ιστορία των δικαιωμάτων και οι μαθητές είχαν το χρόνο να μελετήσουν ό,τι τους ενδιέφερε περισσότερο. Έτσι, ο/η M1 επικεντρώθηκε στην ιστορική εξέλιξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, ο/η M2 στην προβολή βίντεο σύντομης ιστορίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ οι M3 και M4 έκαναν συνδυασμό και των δύο πηγών. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής δόθηκε η δυνατότητα για πρόσβαση σε επιπλέον πληροφορίες ιστορικές και πολιτικές, εφόσον ενδιέφεραν τους μαθητές, ωστόσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον έδειξαν οι M1 και M4. Καθώς οι M2 και M3 δεν έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για την άντληση επιπλέον πληροφοριών, προτάθηκε στο/στη M2 να συζητήσουν τι αποκόμισε από τις ταινίες με τίτλο «Ο πιανίστας» και «12 χρόνια σκλάβος» που είχε δει σχετικά με τις επιπτώσεις του δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου και τη ζωή ενός ανθρώπου που πουλήθηκε και έζησε για δώδεκα χρόνια ως σκλάβος και στο/στη M3 τι ήθελε να σχολιάσει από τα τραγούδια με τίτλο «Clandestino», «Behind the wall» και «Here to love» που γνώριζε και ανέφερε κατά τη διάρκεια του μαθήματος τα οποία έκαναν λόγο για περιπτώσεις παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναφορά στο αίτημα για αρμονική συνύπαρξη των λαών

και παγκόσμια ειρήνη. Όσον αφορά τους μαθητές της Β΄ λυκείου παρατηρήθηκε ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον και των δύο (Μ5, Μ6) κατά τη διάρκεια όλης αυτής της ώρας. Συγκεκριμένα, το κοινωνικό πείραμα που αφορούσε τη στάση των ανθρώπων απέναντι σε ρατσιστικά επεισόδια τους προέτρεψε σε συζήτηση με αποτέλεσμα να είναι ικανοί σε επιχειρηματολογούν σε ικανοποιητικό βαθμό αναφορικά με τη σωστή στάση που πρέπει να τηρούμε ως συμπολίτες σε αντίστοιχες περιπτώσεις, ακόμα και εάν βρεθούμε οι ίδιοι στη θέση των ατόμων που αντιμετωπίζονται ρατσιστικά. Στη συνέχεια, το κόμικ τους έδωσε την ευκαιρία να χαλαρώσουν και να περάσουν ευχάριστα το διδακτικό χρόνο, καθώς θεωρήθηκε κι από τους δύο ευφυές, με αστείους και ρεαλιστικούς διαλόγους. Μάλιστα, ο/η Μ6 έδειξε ενδιαφέρον για το πολιτικό πλαίσιο που περιλαμβάνονταν στις οδηγίες του κόμικ. Τέλος, η προβολή των δύο βίντεο ενεργοποίησε και τους μαθητές της Α΄ λυκείου, ωστόσο αυτό που τους τράβηξε ιδιαίτερα την προσοχή ήταν το βίντεο των διάσημων ανθρώπων που έχουν πέσει θύματα μπόουλινγκ. Μάλιστα, ο/η Μ8 που δεν εμφανιζόταν ιδιαίτερα ομιλητικός/-ή τώρα θέλησε να εκφραστεί για αντίστοιχες περιπτώσεις που συνέβησαν στο σχολείο. Το βιωματικό στοιχείο του βίντεο φαίνεται ότι λειτούργησε ευεργετικά. Ωστόσο, ο/η Μ9 έδειξε ενθουσιασμό για τη διαδικτυακή πλατφόρμα που δημιούργησε το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού «stop bullying». Πρέπει να αναφερθεί ότι και οι τρεις μαθητές Μ7, Μ8, Μ9 έστρεψαν και κατεύθυναν τη συζήτηση σε μία συγκεκριμένη μορφή παραβατικότητας, αυτή που τους ενδιέφερε περισσότερο και ανήκε ενδεχομένως στα βιώματά τους. Τη σχολική βία. Η εκπαιδευτικός δεν θέλησε να τους στερήσει τη δυνατότητα να ενημερωθούν πλήρως για το θέμα που τους απασχολούσε, επομένως αυτή η διδακτική ώρα αφιερώθηκε στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, η οποία ωστόσο εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία της εφηβείας που περιλαμβάνεται στη σχολική ύλη.

Οι απαντήσεις των μαθητών της Γ΄ λυκείου στο διαβαθμισμένο Δελτίο εξόδου κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα. Σχεδόν όλοι κατέκτησαν και αφομοίωσαν τις περισσότερες από τις νέες γνώσεις με μικρές διαφορές. Μάλιστα, όλοι μπόρεσαν να απαντήσουν σε μία ερώτηση του δεύτερου επιπέδου που αφορούσε τις μετασχηματιστικές γνώσεις, ενώ ο/η Μ4 απάντησε και στις 2 κατακτώντας όλους τους στόχους της ενότητας. Όλοι μπόρεσαν να ορίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και να εξηγήσουν τη σημασία τους και εντόπισαν τους ίδιους τρόπους κατοχύρωσης των δικαιωμάτων, τις ίδιες αιτίες παραβίασης και τα ίδια γεγονότα που αποτέλεσαν κατάφωρη παραβίαση σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Όσον αφορά τα δικαιώματα, τους τρόπους παραβίασης και τους τρόπους προστασίας όλοι έδωσαν ίδιο αριθμό απαντήσεων με μικρές διαφορές στο περιεχόμενό τους. Αισθητή ωστόσο, ήταν η διαφορά για τους Μ3 και Μ4, καθώς στο Δελτίο εισόδου είχαν εντοπίσει ένα ανθρώπινο δικαίωμα, αυτό της ελευθερίας, μία περίπτωση παραβίασης και κανέναν τρόπο αντιμετώπισης.

Πίνακας 24: Απαντήσεις μαθητών Γ' λυκείου στο διαβαθμισμένο Δελτίο Εξόδου

Ερωτήσεις	M1	M2	M3	M4
Ορισμός και σημασία	✓	✓	✓	✓
Δικαιώματα	Ελευθερία, ελευθερία σκέψης, λόγου, θρησκείας, ισότητα, ίση αμοιβή για ίση εργασία, επιλογή επαγγέλματος, υγεία, εκπαίδευση	Ελευθερία, εκπαίδευση, ελευθερία λόγου, σκέψης, επιλογών, ισότητα, υγεία, ισότητα φύλων, προστασία μητρότητας	Ελευθερία, ελευθερία σκέψης, έκφρασης, εκπαίδευση, εργασία, υγεία, ισότητα, προστασία θεσμού οικογένειας, ιδιωτικότητα	Ελευθερία, ελευθερία λόγου, θρησκείας, επαγγέλματος, σκέψης, ισότητα, ίση αμοιβή για ίση εργασία, προστασία μητρότητας, εκπαίδευση, υγεία
Τρόπος κατοχύρωσης	ΟΗΕ, Οικουμενική Διακήρυξη, εθνικά συντάγματα	ΟΗΕ, εθνικά συντάγματα, Οικουμενική Διακήρυξη	ΟΗΕ, Οικουμενική Διακήρυξη, εθνικά συντάγματα	Οικουμενική Διακήρυξη, ΟΗΕ, εθνικά συντάγματα
Τρόποι παραβίασης	Πόλεμοι, φτώχεια, δουλεία, κακοποίηση, παιδική εργασία, αυταρχικά καθεστώτα (βία, θανατική ποινή), θρησκευτικά εγκλήματα, εξοντώσεις μειονοτήτων	Πόλεμοι, δουλεία, κακοποίηση, παιδική εργασία, καταπίεση γυναικών, θρησκευτικά εγκλήματα, εξόντωση μειονοτήτων (εθνικών/θρησκευτικών), βία αυταρχικών καθεστώτων	Πόλεμοι, κακοποίηση, δουλεία, βία και θανατική ποινή από αυταρχικά καθεστώτα, βίαιη μετακίνηση προσφύγων, θάνατος αμάχων, παραβίαση ιδιωτικότητας, παιδική εργασία, εξευτελισμοί	Λογοκρισία, θανατική ποινή, δουλεία, βία αυταρχικών καθεστώτων, πόλεμοι, βίαιη μετακίνηση προσφύγων, εξόντωση μειονοτήτων, γενοκτονίες, κακοποίηση, παιδική εργασία
Αιτίες παραβίασης	Εξουσία, κέρδος	Εξουσία, κέρδος	Κέρδος, εξουσία	Εξουσία, κέρδος
Τρόποι προστασίας	Ατομικά, παγκόσμια, ανθρωπιστικές και ΜΚΟ, οργανισμοί και φορείς, εθνικές κυβερνήσεις, εθελοντισμός, οικογένεια, σχολείο	Σχολείο, οικογένεια, ατομικά, ανθρωπιστικές και ΜΚΟ, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (κράτη – κυβερνήσεις), ΜΚΟ, εθελοντισμός, οργανισμοί και φορείς	Ατομικά, παγκόσμια, ανθρωπιστικές και ΜΚΟ, οργανισμοί και φορείς, εθνικές κυβερνήσεις, οικογένεια, σχολείο, εθελοντισμός	Εθελοντισμός/ανθρωπισμός, ΜΚΟ, οργανισμοί και φορείς, κυβερνήσεις, ατομικό και παγκόσμιο επίπεδο, ΜΚΟ, οικογένεια, σχολείο
Σταθμοί στην ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων				Αμερικανική Διακήρυξη Ανεξαρτησίας, Γαλλική Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη, έργο Νέλσον Μαντέλα, Μάρτιν Λούθερ Κινγκ
Γεγονότα παραβίασης σε εθνικό/παγκόσμιο επίπεδο	Παγκόσμιοι πόλεμοι, Γενοκτονίες, Ναζισμός, Δικτατορία	Παγκόσμιοι πόλεμοι, Ναζισμός, Γενοκτονίες, Δικτατορία	Παγκόσμιοι πόλεμοι, Ναζισμός, Γενοκτονίες, Δικτατορία	Παγκόσμιοι πόλεμοι, Γενοκτονίες, Ναζισμός, Δικτατορία

Σε παρόμοια επίπεδα κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις των μαθητών της Β' λυκείου στο Διαβαθμισμένο Δελτίο εξόδου, με αποτέλεσμα να εμφανίσουν σχεδόν ίσο αριθμό απαντήσεων.

Μεγάλη ήταν η πρόοδος του/της Μ6, καθώς στις απαντήσεις του/της συμπεριέλαβε πολλά επιπλέον στοιχεία, ιδίως αναφορικά με τις αιτίες του ρατσισμού, που προηγουμένως στην ιδεοθύελλα είχε εντοπίσει μόνο μία, ενώ στο Δελτίο εισόδου καμία, αλλά και στις μορφές του ρατσισμού, που στο Δελτίο εισόδου είχε αναφέρει μόνο μία. Επιπλέον, στο Δελτίο εισόδου είχε εντοπίσει μία συνέπεια και έναν τρόπο προστασίας από τις εκδηλώσεις ρατσισμού. Βελτιωμένη ήταν και η συνολική εικόνα του/της Μ5, καθώς σε όλες τις απαντήσεις συγκριτικά με το Δελτίο εισόδου πρόσθεσε νέα στοιχεία και ιδέες. Αναφορικά με τις ερωτήσεις του δευτέρου επιπέδου που αφορούσε τις μετασημασιολογικές γνώσεις και οι δύο μαθητές μπόρεσαν να εντοπίσουν ρατσιστικές εκδηλώσεις σε διεθνές επίπεδο, ωστόσο μόνο ο/η Μ6 ανέφερε ως σταθμό στην ιστορία κατά του ρατσισμού το έργο του Νέλσον Μαντέλα.

Πίνακας 25: Απαντήσεις μαθητών Β΄ λυκείου στο διαβαθμισμένο Δελτίο Εξόδου

Ερωτήσεις	Μ5	Μ6
Ορισμός	✓	✓
Αιτίες	Σtereότυπα, αδικίες έλλειψη ανθρωπιότητας, σεβασμού, διαλόγου, ανεκτικότητας, προκαταλήψεις, κοινωνικός περίγυρος, αρνητική επιρροή Μ.Μ.Ε.	Αδικίες, στερεότυπα, προκαταλήψεις, Μ.Μ.Ε., έλλειψη διαλόγου, ανεκτικότητας, ανθρωπιότητας και σεβασμού στο διαφορετικό
Μορφές/Τρόποι εκδήλωσης ρατσισμού	Ρατσισμός με βάση το έθνος (εθνικισμός), τη θρησκεία (θρησκευτικός), την οικονομική κατάσταση, το χρώμα, τη φυλή (φυλετικός), το φύλο (σεξισμός), την εξωτερική εμφάνιση, την καταγωγή, την ιθαγένεια, τη γλώσσα, σχολικό/εργασιακό bullying, κοινωνικός ρατσισμός ως προς την υγεία, το σεξουαλικό προσανατολισμό, το επάγγελμα, τις ικανότητες, την ηλικία (ηλικιακός), τη μόρφωση, στα άτομα με ειδικές ανάγκες	Ρατσισμός με βάση την εξωτερική εμφάνιση, την καταγωγή, τις ικανότητες, το χρώμα, το έθνος (εθνικισμός), τη φυλή (φυλετικός), τη μόρφωση, τη γλώσσα, τη θρησκεία (θρησκευτικός), την ιθαγένεια, κοινωνικός ρατσισμός (φύλο, υγεία, σεξουαλική προτίμηση, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση, ηλικία), bullying στο σχολείο
Επιπτώσεις	Κακοποίηση, βία, ψυχικά προβλήματα, απομόνωση, κατάθλιψη, δυσκολία προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον (εργασία, σχολείο, παρέες), άγχος, φόβος, πόλεμοι, αναταραχές	Βία, ξυλοδαρμοί, κακοποίηση, πόλεμοι, εγκληματικότητα, στέρησης, θάνατος, άγχος, κατάθλιψη, απομόνωση, φόβος, ψυχολογικά προβλήματα, κλίμα ανασφάλειας
Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης	Παιδεία, ατομική ευθύνη, φορείς αγωγής, τήρηση δημοκρατίας, διεθνείς οργανισμοί, ανεκτικότητα (ως προς τις προκαταλήψεις), σεβασμός, διαλλακτικότητα, μετριοπάθεια, διάλογος	Φορείς αγωγής, ατομική ευθύνη, τήρηση νόμων, προστασία μέσω διεθνών οργανισμών, σεβασμός στους άλλους, διάλογος, διαλλακτικότητα, ανεκτικότητα
Ρατσιστικές εκδηλώσεις σε διεθνές επίπεδο	Ναζισμός, γενοκτονία Αρμενίων, Εβραίων, Ποντίων, ρατσισμός σε βάρος των γυναικών στην Ανατολή και αφρικανικών λαών	Ναζισμός, γενοκτονίες, επεισόδια σε άτομα με αναπηρία, διαφορετικού χρώματος, εκμετάλλευση σε βάρος αφρικανικών χωρών
Γεγονότα/Διακηρύξεις σταθμοί κατά του ρατσισμού		Έργο Νέλσον Μαντέλα

Μεγάλη βελτίωση παρουσίασαν και οι μαθητές της Α΄ λυκείου, εφόσον οι απαντήσεις συγκριτικά με τα Δελτία εισόδου και πορείας ήταν πιο ολοκληρωμένες. Ιδιαίτερη πρόοδος

σημειώθηκε από το/τη Μ8, καθώς εμφάνιζε δυσκολία στις ιδέες αναφορικά με το θέμα της παραβατικότητας και βίας, γεγονός που τον/την εμπόδιζε να παράγει ικανοποιητικό γραπτό λόγο. Μάλιστα, οι απαντήσεις στο Δελτίο εισόδου ήταν πολύ φτωχές. Επιπλέον, φάνηκε ότι απέκτησε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην εκφορά απαντήσεων και επιχειρηματολογίας με την κατάκτηση των νέων γνώσεων. Παρά την καλή εικόνα που εμφάνισε από την πρώτη στιγμή, βελτίωση σημειώθηκε και στο/στη Μ9, καθώς το θέμα και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, του/της φάνηκαν εξαιρετικά ενδιαφέροντα, με αποτέλεσμα να προσπαθεί να βελτιώσει ακόμα περισσότερο την εικόνα του/της, κάτι το οποίο πέτυχε. Τέλος, πρόοδο εμφάνισε και ο/η Μ7, καθώς οι απαντήσεις στο Δελτίο εισόδου ήταν αρκετά περιορισμένες και τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης μέτρια.

Πίνακας 26: Απαντήσεις μαθητών Α΄ λυκείου στο διαβαθμισμένο Δελτίο Εξόδου

Ερωτήσεις	Μ7	Μ8	Μ9
Ορισμός	✓	✓	✓
Αιτίες	Απογοητεύσεις, αρνητικά πρότυπα φίλων και Μ.Μ.Ε., έλλειψη οικογενειακής φροντίδας, προσωπικές αποτυχίες, προβλήματα ψυχικής υγείας, ατυχίες, φτώχεια, ανεργία, ανισότητες, αλόγιστη και κακή χρήση τεχνολογίας, αδικίες, έλλειψη ορίων	Αδικίες, απώλεια αγαπημένου προσώπου, δυσάρεστες εμπειρίες, ερωτική απογοήτευση, φτώχεια, ανεργία, κακές παρέες, ψυχικά προβλήματα, βιντεοπαιχνίδια με βία, τεχνολογία, Μ.Μ.Ε., έλλειψη ελέγχου από οικογένεια και σχολείο, έλλειψη τιμωρίας	Άσχημα βιώματα, ερωτική απογοήτευση, προβλήματα ψυχικής υγείας, αδικίες, διακρίσεις, αρνητικά πρότυπα φίλων, κοινωνικού περιγυρου, τρόπου ζωής, Μ.Μ.Ε., ανεργία, έλλειψη ελέγχου και ποινών, αλόγιστη και λανθασμένη χρήση τεχνολογίας
Μορφές νεανικής βίας και παραβατικότητας	Ενδοσχολική βία, αλκοολισμός, χρήση ναρκωτικών ουσιών, παράνομα γκράφιτι, βιαιοπραγίες, έλλειψη πειθαρχίας, καταστροφή ξένων αντικειμένων και χώρων	Ενδοσχολική βία, χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών, χουλιγκανισμός, βία, καταστροφές ξένων περιουσιών και χώρων, γκράφιτι, ανυπακοή στο σχολείο	Χουλιγκανισμός, ενδοσχολική βία, καταπάτηση ιδιοκτησίας, αλκοολισμός, χρήση ναρκωτικών ουσιών, παράνομα γκράφιτι, βανδαλισμός δημόσιων χώρων, βιαιοπραγίες, αδυναμία συμμόρφωσης στους κοινωνικούς κανόνες
Πρόληψη και αντιμετώπιση	Ατομική ευθύνη, παιδεία, αγωγή οικογένειας και σχολείου, σωστά πρότυπα από φίλους, κοινωνικό περίγυρο και Μ.Μ.Ε., στήριξη από ειδικούς, καταπολέμηση φτώχειας, ανεργίας, ανισοτήτων, σωστές παρέες, προσοχή στον εθισμό παιχνιδιών βίας, ποινές για παραδειγματισμό	Ατομική ευθύνη, σωστά πρότυπα και αγωγή από οικογένεια, υποστήριξη ειδικών, σωστή παρέα, ποινές, ενίσχυση από το κράτος των ευάλωτων ανθρώπων, ενίσχυση ρόλου σχολείου, ενθάρρυνση από οικογένεια και φίλους, προσοχή στη βία των Μ.Μ.Ε. και των βιντεοπαιχνιδιών	Σωστά πρότυπα και παρέα, υποστήριξη από ειδικούς, ατομική ευθύνη, υποστήριξη και έλεγχος από την οικογένεια, ενθάρρυνση από φίλους, παιδεία, ενδυνάμωση ρόλου σχολείου, απομάκρυνση βιντεοπαιχνιδιών που περιέχουν σκηνές βίας, όχι στην προβολή βίας από Μ.Μ.Ε., καταπολέμηση κοινωνικών προβλημάτων, φτώχειας, διακρίσεων, ανεργίας, φανατισμού και αδικιών, ποινές για παραδειγματισμό και σωφρονισμός

Αντεπιχειρήματα σε έναν παραβάτη	Άγχος, απομόνωση, θλίψη στον ίδιο, αποξένωση από περίγυρο και ως συνέπεια κοινωνική ανασφάλεια και αναταραχή # πιο ώριμη εξέταση της συμπεριφοράς, βοήθεια από ειδικούς	Πόνος στους άλλους, θλίψη των οικείων και του ίδιου, απομόνωση και αποξένωση του ίδιου από φίλους και γνωστούς, ταραχές, φασαρία στην κοινωνία # να δει τη ζωή αλλιώς	Θλίψη, απογοήτευση, απομόνωση, άγχος, φόβος κυρίως για τον ίδιο και την οικογένειά του, αποξένωση από φίλους και γνωστούς και κλίμα ανασφάλειας και αβεβαιότητας και αναταραχή στην κοινωνία # στήριξη από οικείους και βοήθεια ειδικών
---	---	---	---

Επιπροσθέτως, οι απαντήσεις των μαθητών στη στήλη Έμαθα της τεχνικής ΓΝΩΘΕ που είχε δοθεί κατά το πρώτο δίωρο πριν την εφαρμογή της Δ.Δ. όπως είχαν αποτυπωθεί στη στήλη ΘΕΛΩ ΝΑ ΜΑΘΩ του πίνακα κατέδειξαν ότι οι αρχικοί στόχοι που είχαν τεθεί από τους ίδιους αναφορικά με την πλήρη ενημέρωσή τους για τη νέα ενότητα και την ικανότητα επιχειρηματολογίας είχαν επιτευχθεί, καθώς όλοι κάλυψαν τους στόχους που έθεσαν και μάλιστα και κάποιους παραπάνω, όπως αποτυπώνεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 27: Απαντήσεις μαθητών στην τεχνική ΓΝΩΘΕ

Μαθητές	ΈΜΑΘΑ
M1 (Ανθρώπινα δικαιώματα)	Ορισμό, ποια είναι, αιτίες παραβίασης, τρόπους προστασίας, επιχειρηματολογία
M2 (Ανθρώπινα δικαιώματα)	Ορισμό, ποια είναι, αιτίες παραβίασης, τρόπους προστασίας επιχειρηματολογία
M3 (Ανθρώπινα δικαιώματα)	Ορισμό, ποια είναι, αιτίες παραβίασης, τρόπους προστασίας, επιχειρηματολογία
M4 (Ανθρώπινα δικαιώματα)	Ορισμό, ποια είναι, αιτίες παραβίασης, τρόπους προστασίας, επιχειρηματολογία
M5 (Ρατσισμός)	Ορισμό, μορφές, αιτίες, τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης, επιχειρηματολογία
M6 (Ρατσισμός)	Ορισμό, μορφές, αιτίες, τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης, επιχειρηματολογία
M7 (Νεανική παραβατικότητα και βία)	Ορισμό, μορφές, αιτίες, τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης, επιχειρηματολογία
M8 (Νεανική παραβατικότητα και βία)	Ορισμό, είδη, αιτίες, τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης, επιχειρηματολογία
M9 (Νεανική παραβατικότητα και βία)	Ορισμό, μορφές/είδη, αιτίες, τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης, επιχειρηματολογία

Κατά την τελική αξιολόγηση της γραπτής δοκιμασίας των μαθητών της Γ΄ λυκείου φάνηκε ότι ενισχύθηκαν σε μεγάλο βαθμό αρκετές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, βελτιώθηκε το λεξιλόγιο του/της M1, η οργάνωση/ταξινόμηση των ιδεών του/της M4 και η ικανότητα εντοπισμού και αιτιολόγησης των θέσεων του κειμένου και για τους δύο μαθητές (M1, M4). Επιπλέον, βελτιώθηκε η συνοχή και ο περιγραφικός λόγος των M3 και M4 και η συνεκτικότητα των M2, M3, M4. Τέλος, και οι τέσσερις μαθητές ενισχύθηκαν στην ικανότητα επιχειρηματολογίας, απέκτησαν περισσότερες ιδέες και γνώσεις για το θέμα της ενότητας και έτσι, μπόρεσαν να το αναπτύξουν με μεγαλύτερη ευχέρεια και επάρκεια. Σε αυτό το στάδιο τη μικρότερη βελτίωση εμφάνισε ο/η M2, με απόδοση 40 από τους 55 βαθμούς, οι M1 και M3 είχαν περίπου ίδια βελτίωση με απόδοση ο/η M1 44

στα 55 και ο/η M3 37 στα 55, ενώ τη μεγαλύτερη παρουσίασε ο/η M4 με απόδοση 42 από τους 55 βαθμούς. Ωστόσο, η διαφορά όλων έγινε αισθητή. Φυσικά, πρέπει να διευκρινιστεί πως η βελτίωση σημειώνεται όχι ως προς τους τελικούς βαθμούς των μαθητών, αλλά συγκριτικά με το βαθμό ετοιμότητας που παρουσίασαν κατά την εκκίνηση της διαδικασίας και σύμφωνα με τη γενικότερη βελτίωση που είχαν σε όλη την πορεία της εφαρμογής της Δ.Δ. σε σχέση με την αρχική τους επίδοση, όπως ακριβώς συμβαίνει με την αξιολόγηση στη Δ.Δ.. Όσον αφορά τους μαθητές της Β΄ λυκείου (M5, M6) και οι δύο βελτίωσαν την οργάνωση / ταξινόμηση των ιδεών, ενώ ο/η M6 παρουσίασε μεγαλύτερη πρόοδο στο τελικό αυτό στάδιο, καθώς αύξησε επιπλέον τις ιδέες του/της πάνω στο θέμα, βελτίωσε το λεξιλόγιο, τη συνεκτικότητα, τον περιγραφικό λόγο και κατ' επέκταση τη συνολική ανάπτυξη του θέματος. Η επίδοση του/της M5 ήταν 40 στα 55, ενώ του/της M6 39 ΣΤΑ 55. Τέλος, όσον αφορά τους μαθητές της Α΄ λυκείου (M7, M8, M9) επίσης έγινε αισθητή η πρόοδος τους με το/τη M9 παρά την αρχική πολύ καλή εικόνα να βελτιώνεται στη συνοχή και στη συνεκτικότητα, αλλά και στην οργάνωση/ταξινόμηση των ιδεών, οι οποίες επίσης αυξήθηκαν. Επιπλέον, ενισχύθηκε το λεξιλόγιο του/της M8, η συνεκτικότητα, ο περιγραφικός λόγος και αυξήθηκαν οι ιδέες του/της πάνω στο θέμα. Ακόμα, βελτιώθηκε η ικανότητα επιχειρηματολογίας και η συνολική ανάπτυξη του θέματος. Τέλος, ο/η M7 αύξησε τις γνώσεις του/της πάνω στο θέμα, ενισχύθηκε στην ανάπτυξη του θέματος και τέλος, στην ικανότητα επιχειρηματολογίας. Η επίδοση των μαθητών ήταν 38 στα 55 για το/τη M7, 35 στα 55 για το/τη M8 και 50 στα 55 για το/τη M9.

Πίνακας 28: Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου μετά την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας


1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ

Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Λεξιλόγιο	3	4	2	3	3	3	2	2	4
Ιδέες/Γνώσεις	4	4	4	4	4	4	3	3	5
Οργάνωση/Ταξινόμηση ιδεών	4	4	3	4	4	4	4	3	5
Συνοχή	4	3	4	4	3	3	4	3	5
Συνεκτικότητα	4	4	3	4	4	4	4	3	5
Κριτική ικανότητα	5	5	4	4	4	4	4	4	5
Ικανότητα εντοπισμού και αιτιολόγησης θέσεων κειμένου	4	2	3	4	4	3	3	3	4

Ανάπτυξη θέματος	3	3	3	3	3	3	3	3	4
Αντίληψη επικοινωνιακής περίστασης	4	4	4	4	4	4	4	4	5
Ικανότητα επιχειρηματο- λογίας	4	3	3	4	3	3	3	3	4
Περιγραφικός λόγος	5	4	4	4	4	4	4	4	4

Τέλος, οι απαντήσεις στη Ρουμπρίκα αξιολόγησης έδωσαν την εντύπωση ότι η χρήση της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας προτείνεται από το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι εκδήλωσαν την επιθυμία να επαναληφθεί η διαδικασία, όπως φαίνεται και παρακάτω:

Πίνακας 29: Ρουμπρίκα αξιολόγησης της Δ.Δ. από τους μαθητές της έρευνας

Η γνώμη σου μετράει!! 	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Ενισχύθηκαν οι δεξιότητές σου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ
Αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή σου αναφορικά με τις δυνατότητές σου;	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ
Βελτιώθηκε η επίδοσή σου στο σχολείο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ
Είχε ενδιαφέρον η διαφοροποιημένη διδασκαλία;	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ
Ποιος ήταν ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων;	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου
Υπήρχε οργάνωση κατά τη διδασκαλία;	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ

Υπήρχε σαφήνεια των οδηγιών;	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ
Ποιος ήταν ο βαθμός συσχέτισης των θεμάτων με τα ενδιαφέροντά σου;	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ
Προτιμάς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τις συνηθισμένες μορφές διδασκαλίας;	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ
Ένωσες σεβασμό κατά τη διαδικασία του προγράμματος;	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ
Σε ενόχλησε κάτι;	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου
Σε δυσκόλεψε κάτι;	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου	Καθόλου
Θα ήθελες να επαναληφθεί η διαδικασία;	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ	Πάρα πολύ

Αναστοχασμός: Μετά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του τρίτου δίωρου λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική πορεία και τις απαντήσεις των μαθητών, φάνηκε ότι ο στόχος επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές κατέκτησαν συνολικά τις ίδιες περίπου βασικές γνώσεις, ενώ οι Μ4, Μ7, Μ8 και Μ9 κατέκτησαν και όλες τις μετασχηματιστικές σύμφωνα με τους στόχους της ενότητας και ο/η Μ6 τη μία από τις δύο. Επίσης, οι δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου βελτιώθηκαν σε διαφορετικό βέβαια βαθμό στο σύνολο των μαθητών. Η σύνδεση της ενότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με το εθνικό επίπεδο φάνηκε να ενίσχυσε πολύ την αυτοπεποίθησή τους στα πλαίσια της επικείμενης ενηλικίωσής τους. Επιπλέον, η διαμόρφωση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η καθοδήγηση του μαθήματος από τους ίδιους, όπως συνέβη και στις τρεις τάξεις, συνέβαλε στην καλύτερη εμπέδωση των νέων γνώσεων από πλευράς τους και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους. Η χρήση του διαδικτύου λειτούργησε πολύ ευεργετικά στη μαθησιακή διαδικασία (Smith & Throne, 2007) ικανοποιώντας τα ποικίλα ενδιαφέροντα και η χρήση οπτικοακουστικού υλικού συνέβαλε στο να καλυφθούν οι διαφορετικές ανάγκες, ιδίως για τους μικρότερους μαθητές της Α΄ λυκείου που έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό.

Γ' μέρος: Συζήτηση

Κεφάλαιο τέταρτο: Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα που έχει η εφαρμογή της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στις τρεις τάξεις του Γενικού λυκείου. Τέθηκαν στο πλαίσιο αυτό τρία ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορούσε την αποτελεσματικότητα της Δ.Δ. ως διδακτικής μεθόδου, το δεύτερο τις ειδικές δεξιότητες των μαθητών που αναπτύσσονται και βελτιώνονται κατά την εφαρμογή της, όπως ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η ικανότητα επιχειρηματολογίας, η βελτίωση της οργάνωσης και της συνεκτικότητας των πληροφοριών και το τρίτο τις τεχνικές και τις στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε αυτές να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Για το σκοπό αυτό μετά από συστηματική μελέτη του προφίλ μάθησης, των ενδιαφερόντων και του βαθμού ετοιμότητας εφαρμόστηκαν στρατηγικές και τεχνικές της Δ.Δ. σε εννέα μαθητές που φοιτούν ανάμεικτα και στις τρεις τάξεις ενός γενικού λυκείου στην περιφέρεια της Θεσσαλίας και διδάσκονται κατ' οίκον εξατομικευμένα τη Νεοελληνική Γλώσσα από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια της παρούσας εργασίας. Στόχος ήταν μέσα από τη συστηματική καταγραφή της συμμετοχής και την ενδελεχή παρατήρηση της επίδοσης των μαθητών, όπως αυτή καταγράφηκε στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και αποτυπώθηκε στις κλείδες παρατήρησης που δημιουργήθηκαν από την ίδια για αυτό το σκοπό, να διερευνηθεί η ανάπτυξη και η βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών.

Μελετώντας και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των μαθητών τόσο με βάση το ημερολόγιο και τις προσωπικές σημειώσεις της εκπαιδευτικού όσο και με βάση την επίδοση που σημείωσαν οι μαθητές στην παραγωγή λόγου, όπως αυτή αποτυπώθηκε σε κλείδες παρατήρησης κατά την Αρχική αξιολόγηση πριν την εφαρμογή της Δ.Δ., κατά την πορεία εφαρμογής και την Ενδιάμεση αξιολόγηση και μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής της Δ.Δ. κατά την Τελική αξιολόγηση, παρατηρήθηκε ότι σημειώθηκε γενικότερη πρόοδος στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά και βελτίωση σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Επιπλέον, στη συνολική εκτίμηση της προόδου των μαθητών συνέβαλε και η καταγραφή της επίδοσης που επιτεύχθηκε σε διάφορες στρατηγικές και τεχνικές της Δ.Δ. που εφαρμόστηκαν από την εκπαιδευτικό για το σκοπό αυτό.

Αρχικά, πρέπει να τονιστεί πως όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως εμφάνισαν συνολική πρόοδο στην παραγωγή γραπτού λόγου και το γεγονός αυτό έρχεται ως απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αναφορικά με το αν είναι αποτελεσματική ή όχι η εφαρμογή της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Έτσι, παρά το γεγονός ότι εμφάνισαν διαφορετικό προφίλ μάθησης, διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, κλίσεις και

βιώματα, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, έγινε προσπάθεια να ληφθούν όλα υπόψη στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, ώστε αυτή να ανταποκριθεί με σεβασμό στις διαφορετικές απαιτήσεις των μαθητών, με στόχο την πρόοδό τους. Μεγαλύτερη ήταν η βελτίωση των M1, M3, M4, M6 και M8. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός πως από τους πέντε αυτούς μαθητές, οι M3, M4, M6 και M8 εμφάνισαν χαμηλό βαθμό ετοιμότητας αναφορικά με την εισαγωγή στη νέα ενότητα και χαμηλότερες επιδόσεις στις δεξιότητες γραπτού λόγου συγκριτικά με τους συμμαθητές τους σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης, τα οποία αποτυπώθηκαν σε κλείδα παρατήρησης δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, κατά συνέπεια αποδείχθηκε πως σημείωσαν τη μεγαλύτερη πρόοδο. Οι M1, M2, M5 και M7 παρουσίασαν μεσαίο βαθμό ετοιμότητας, ενώ ο/η M9 υψηλό. Από αυτούς οι M2, M5 και M9 εμφάνισαν τον ίδιο βαθμό βελτίωσης, αλλά σε διαφορετικές δεξιότητες, ο/η M7 ελαφρώς μικρότερο, ενώ ο/η M1 λίγο μεγαλύτερο. Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως τη μεγαλύτερη πρόοδο με τη χρήση εφαρμογών Δ.Δ. σημείωσαν κυρίως οι μαθητές χαμηλής ετοιμότητας (M3, M4, M6, M8) και ένας μεσαίος (M1), ενώ ο/η μαθητής/-ήτρια με υψηλή ετοιμότητα (M9) και οι υπόλοιποι μαθητές μεσαίος (M2, M5 και M7) σημείωσαν μικρότερη πρόοδο, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα παρακάτω.

Πίνακας 30: Συγκεντρωτικά αποτελέσματα της πορείας των μαθητών αναφορικά με τις επιδόσεις τους στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη λήξη της εφαρμογής Δ.Δ.

Είδος αξιολόγησης	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Αρχική αξιολόγηση	38	36	29	29	36	31	35	29	46
Διαμορφωτική αξιολόγηση	39	36	32	34	39	33	36	31	47
Τελική αξιολόγηση	44	40	37	42	40	39	38	35	50
Συνολική πρόοδος	+6	+4	+8	+13	+4	+8	+3	+6	+4

Επιπλέον, ως απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, πρέπει να τονιστεί πως κατά την εφαρμογή της Δ.Δ. βελτιώθηκαν πολλές από τις ειδικές δεξιότητες των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην πλειοψηφία των μαθητών βελτιώθηκαν οι περισσότερες δεξιότητές τους, ενώ μόνο στο/στη M7 παρατηρήθηκε ενίσχυση σε τρεις μόνο ειδικές δεξιότητες. Ωστόσο, δεν υπήρξε κανένας μαθητής/-ήτρια που μετά την εφαρμογή Δ.Δ. δεν παρουσίασε καμία πρόοδο. Τη μεγαλύτερη βελτίωση ωστόσο, συγκριτικά με το βαθμό ετοιμότητας που εμφάνισε κατά την αρχική αξιολόγηση στην παραγωγή γραπτού λόγου παρουσίασε ο/η M4. Ενώ ξεκίνησε με χαμηλό βαθμό ετοιμότητας και τη χαμηλότερη αρχική επίδοση, περιορισμένες γνώσεις και ιδέες πάνω στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η τελική αξιολόγηση κατέδειξε θεαματική πορεία και μάλιστα τη μεγαλύτερη πρόοδο όλων των μαθητών συνολικά που συμμετείχαν στην έρευνα. Εκτός από την κριτική ικανότητα που ήταν ήδη από την αρχή αναπτυγμένη και την καλή αντίληψη της

επικοινωνιακής περίπτωσης σημείωσε μεγάλη βελτίωση σε όλους τους τομείς (λεξιλόγιο, ιδέες/γνώσεις, οργάνωση/ταξινόμηση ιδεών, συνοχή, συνεκτικότητα, ικανότητα εντοπισμού και αιτιολόγησης θέσεων κειμένου, ανάπτυξη θέματος, ικανότητα επιχειρηματολογίας, περιγραφικός λόγος). Ιδιαίτερα ευεργετικά φαίνεται να έδρασαν στο/η συγκεκριμένο/-η μαθητή/-ήτρια η αυτενέργεια, η διαθεματικότητα που προέκυψε χωρίς να είναι προσχεδιασμένο, αλλά βασίστηκε στα ενδιαφέροντά του/της αποδεικνύοντας πως η Δ.Δ. σέβεται ιδιαίτερα την προσωπικότητα των μαθητών θέτοντάς τους στο επίκεντρο (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Tomlinson, 2015), η ενσωμάτωση στη διδασκαλία των βιωμάτων του/της, αλλά και η ωριμότητά που τον/την χαρακτήριζε καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της Δ.Δ.

Πολύ μεγάλη ήταν και η πρόοδος του/της Μ3, που εμφάνισε μαζί με τους Μ4, Μ6 και Μ8 τη χαμηλότερη αρχική επίδοση και το μικρότερο βαθμό ετοιμότητας. Επίσης τα βιώματα του/της συγκεκριμένου/-ης μαθητή/-ήτριας λήφθηκαν υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας και ενσωματώθηκαν κατά την υλοποίηση. Η υποστήριξη των δύο μαθητών (Μ3 και Μ4) με νοητικά στηρίγματα κατά την παραγωγή λόγου και η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων λειτούργησε επίσης θετικά. Ο/Η Μ3 εμπλούτισε το λεξιλόγιο, αύξησε κατά πολύ τις ιδέες/γνώσεις αναφορικά με το θέμα, βελτίωσε τη συνοχή, τη συνεκτικότητα και τη γενικότερη ανάπτυξη του θέματος, την ικανότητα επιχειρηματολογίας και τον περιγραφικό λόγο.

Όσον αφορά το/τη Μ1, που επίσης σημείωσε μεγάλη πρόοδο, βελτίωσε αρκετά το λεξιλόγιο, στο οποίο υστερούσε, αύξησε τις ιδέες/γνώσεις του θέματος, ενίσχυσε την ικανότητα εντοπισμού και αιτιολόγησης των θέσεων του κειμένου, όπως επίσης και την ικανότητα επιχειρηματολογίας και συνολικά βελτίωσε την ανάπτυξη του θέματος. Στο/Στη συγκεκριμένο/-η μαθητή/-ήτρια λειτούργησε ευεργετικά η καταγραφή προσωπικών σημειώσεων και φυσικά, το γεγονός ότι λήφθηκε υπόψη το προφίλ μάθησης και τα ενδιαφέροντά του/της, τα οποία αποτελούν σπουδαίο κίνητρο στη μαθησιακή διαδικασία (Καμπεζά, 2017; Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016; Tomlinson, 2015). Ωστόσο, υπήρξε μια αστοχία κατά την εφαρμογή της Δ.Δ. που αφορούσε το/τη Μ1, καθώς παρά το γεγονός ότι στα ενδιαφέροντά του/της κατά την αρχική αξιολόγηση δεν περιλήφθηκε το θέατρο, στη δραματοποίηση που έγινε συμπεριλήφθηκε και ο/η ίδιος/-α, με αποτέλεσμα να δυσκολευτεί αρκετά.

Πολύ μεγάλη ήταν η πρόοδος των Μ6 και Μ8, καθώς πρόκειται για δύο από τους τέσσερις μαθητές με τη χαμηλότερη αρχική επίδοση και το χαμηλότερο βαθμό ετοιμότητας. Ιδίως ο/η Μ8 εμπλούτισε αρκετά το λεξιλόγιο, το οποίο ήταν πολύ περιορισμένο και βελτίωσε κατά πολύ την αντίληψη της επικοινωνιακής περίπτωσης. Επιπλέον, αύξησε τις ιδέες/γνώσεις του, ενισχύθηκε στη συνεκτικότητα, στην ανάπτυξη του θέματος, στην ικανότητα επιχειρηματολογίας και στον περιγραφικό λόγο. Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού (Smith & Throne, 2007) και νοητικών στηριγμάτων επίσης φάνηκε να ενισχύει τους δύο αυτούς μαθητές, αλλά και η αυτενέργεια που

παρατηρήθηκε, η καθοδήγηση της συζήτησης με βάση τα ενδιαφέροντά τους και η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, που είχε ως αποτέλεσμα να μην απογοητευτούν, λόγω της πιθανής αυξημένης δυσκολίας των δραστηριοτήτων (Tomlison & Imbeau, 2010). Ο/Η Μ6 αύξησε κατά πολύ τις ιδέες/γνώσεις του/της, εμπλούτισε το λεξιλόγιό του/της, ενίσχυσε την οργάνωση/ταξινόμηση των ιδεών, τη συνεκτικότητα, την ανάπτυξη του θέματος, την ικανότητα επιχειρηματολογίας και τον περιγραφικό λόγο.

Μικρότερη βελτίωση παρουσίασε ο/η Μ5, ο/η οποίος/-α διακρίθηκε από την αρχή για τις πολλές ιδέες του/της επάνω στο θέμα του ρατσισμού. Ενίσχυσε ωστόσο το λεξιλόγιο, την ικανότητα οργάνωσης/ταξινόμησης των ιδεών και βελτίωσε την ανάπτυξη του θέματος και την ικανότητα επιχειρηματολογίας, όπως συνέβη με τους περισσότερους μαθητές. Οι γραφικοί οργανωτές και η καταγραφή σημειώσεων στο τετράδιο και με τη μορφή post it στο δωμάτιο ξεχώρισαν ανάμεσα στις τεχνικές που ενίσχυσαν την προσπάθεια του/της συγκεκριμένου/-ης μαθητή/-ήτριας.

Τον ίδιο βαθμό βελτίωσης παρουσίασε ο/η Μ2. Από την αρχική αξιολόγηση ξεχώρισαν το πολύ καλό λεξιλόγιο και η κριτική ικανότητα του/της, ωστόσο παρά το γεγονός ότι διαφοροποιήθηκαν αρκετές δραστηριότητες με στόχο να ανταποκρίνονται στο ακουστικό κυρίως προφίλ του/της Μ1, δεν σημειώθηκε η αναμενόμενη υψηλή πρόοδος. Παρ' όλα αυτά, αυξήθηκαν οι γνώσεις/ιδέες του/της για το θέμα, βελτιώθηκαν η συνεκτικότητα, η ικανότητα επιχειρηματολογίας και η συνολική ανάπτυξη του θέματος, δεξιότητες ιδιαίτερα σημαντικές στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το/Τη μαθητή/-ήτρια επίσης ενίσχυσαν αρκετά η καταγραφή και η τήρηση προσωπικών σημειώσεων στο τετράδιο και με τη μορφή post it στο δωμάτιο.

Το ίδιο συνέβη και με το/τη Μ9, καθώς ήταν ο μαθητής/-ήτρια με τον υψηλότερο βαθμό ετοιμότητας και τη μεγαλύτερη επίδοση κατά την αρχική αξιολόγηση. Το γεγονός ότι λήφθηκε υπόψη η αγάπη του/της για τη δημιουργική γραφή και υπήρξε αυτενέργεια του μαθητή κατά το σχεδιασμό ενός θεατρικού διαλόγου του/της προσέδωσε μεγάλο κίνητρο. Επίσης, η καθοδήγηση της ενότητας από τον/την ίδιο/-α με βάση τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά του/της αποτέλεσε επίσης σημαντικό κίνητρο, ώστε να συνεχίσει την προσπάθεια (Καμπεζά, 2017; Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016; Tomlinson, 2015). Έτσι, αυξήθηκαν οι ιδέες/γνώσεις αναφορικά με το θέμα, πρόοδος σημειώθηκε στην οργάνωση/ταξινόμηση των ιδεών, στη συνοχή και στη συνεκτικότητα.

Τέλος, ο/η Μ7 είχε τη μικρότερη εξέλιξη συγκριτικά με την αρχική απόδοση που σημείωσε, ωστόσο ενισχύθηκε στην ανάπτυξη του θέματος και την ικανότητα επιχειρηματολογίας, ενώ αυξήθηκαν και οι ιδέες/γνώσεις αναφορικά με την ενότητα, δεξιότητες ιδιαίτερα σημαντικές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση και πάλι λειτούργησε ευεργετικά το γεγονός ότι λήφθηκαν υπόψη τα ενδιαφέροντα κυρίως για τη μουσική, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα για σχολικά θέματα, όπως

ο σχολικός εκφοβισμός, αλλά και ο σχεδιασμός και η καθοδήγηση της ενότητας με βάση τα ενδιαφέροντα αυτά.

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συγκεντρωτικά, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα δεδομένα των μαθητών θα λέγαμε πως εκτός από την κριτική ικανότητα των μαθητών και την αντίληψη της επικοινωνιακής κατάστασης που ήταν ήδη αναπτυγμένες, βελτίωση σημειώθηκε σε όλες τις υπόλοιπες ειδικές δεξιότητες με κυρίαρχες την ολοκληρωμένη ανάπτυξη ενός θέματος, που αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη δεξιότητα που κατέχουν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς παρατηρήθηκε στους οκτώ από τους εννέα μαθητές. Μεγάλη πρόοδος σημειώθηκε και στην ικανότητα επιχειρηματολογίας, που αποτελούσε έναν από τους βασικούς στόχους των ενοτήτων που διδάχθηκαν, σύμφωνα και με τις οδηγίες των προγραμμάτων σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς βελτιώθηκε επίσης σε οκτώ από τους εννέα μαθητές. Επιπλέον, αυξήθηκαν στο ίδιο ποσοστό (8/9) οι γνώσεις και οι ιδέες των μαθητών αναφορικά με τις νέες ενότητες, εμπλουτίστηκε σε μεγάλο βαθμό το λεξιλόγιό τους (6/8), βελτιώθηκε η συνεκτικότητα των ιδεών τους (6/8) και ενισχύθηκαν ο περιγραφικός λόγος και η οργάνωση/ταξινόμηση των ιδεών για τους μισούς μαθητές (4/8), ενώ η συνοχή για τρεις από αυτούς και η ικανότητα εντοπισμού και αιτιολόγησης των θέσεων του κειμένου μόνο για δύο. Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τα συγκεντρωτικά στοιχεία:

Πίνακας 31: Συγκεντρωτικά στοιχεία για τις ειδικές δεξιότητες των μαθητών που βελτιώθηκαν μετά τη χρήση Δ.Δ.

Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Λεξιλόγιο	✓		✓	✓	✓	✓		✓	
Ιδέες/Γνώσεις	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Οργάνωση/Ταξινόμηση ιδεών			✓	✓	✓				✓
Συνοχή		✓	✓						✓
Συνεκτικότητα		✓	✓	✓		✓		✓	✓
Κριτική ικανότητα									
Ικανότητα εντοπισμού και αιτιολόγησης θέσεων κειμένου	✓			✓					
Ανάπτυξη θέματος	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Αντίληψη επικοινωνιακής κατάστασης									
Ικανότητα επιχειρηματολογίας	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Περιγραφικός λόγος			✓	✓		✓		✓	

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις τεχνικές και τις στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε αυτές να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτές δεν αποτελούν πανάκεια ούτε μια «έτοιμη συνταγή», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Tomlison (2015), ωστόσο ο εκπαιδευτικός μέσα από συνεχή αξιολόγηση και διαρκή

αναστοχασμό αναφορικά με τις εξατομικευμένες ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του θα πρέπει να επιλέγει προσεκτικά εκείνες τις στρατηγικές και τις τεχνικές που θα τους βοηθήσουν να προοδεύσουν, σύμφωνα πάντα με την ετοιμότητά τους, τα ενδιαφέροντά τους και το προφίλ μάθησής τους. Έτσι, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν και συνέβαλαν πολύ στη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών οι στρατηγικές της ιεράρχησης, της διαβάθμισης των δραστηριοτήτων και η ασύγχρονη εργασία. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν η τεχνική ΡΑΦΤ μέσω ασύγχρονης εργασίας, που έδωσε μεγάλη ελευθερία στους μαθητές αναφορικά με την επιλογή του τελικού προϊόντος και το χρόνο εργασίας, η τεχνική ΓΝΩΘΕ που πρόσφερε σημαντικές πληροφορίες για τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών πριν την εισαγωγή στη νέα ενότητα, τα Δελτία εισόδου, πορείας και εξόδου που χρησίμευσαν ιδιαίτερα στο να αποτυπωθεί η πρόοδος των μαθητών, δύο αυτοσχέδια ερωτηματολόγια ανίχνευσης μαθησιακού στυλ και ενδιαφερόντων, η προσωπική αναζήτηση στον ιστό που ενίσχυσε σημαντικά την αυτενέργεια των μαθητών (Tomlinson, 2015), οπτικοακουστικό υλικό και εποπτικά μέσα, νοητικά στηρίγματα και γραφικοί οργανωτές που στόχο είχαν να επικουρούν τους μαθητές στην προσπάθειά τους. Επιπροσθέτως, έγινε διαφοροποίηση στη διαδικασία και στο τελικό προϊόν. Τέλος, με βάση την κρίση της εκπαιδευτικού αξιοποιήθηκαν και η δραματοποίηση (παιχνίδι ρόλων), η ιδεοθύελλα, η δημιουργική γραφή και η διαθεματικότητα, τεχνικές που δεν αναφέρονται ρητά ως διαφοροποιημένες, ωστόσο συμπεριλαμβάνονται σε εκείνες που μπορεί να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα, τις δεξιότητες και τις κλίσεις των μαθητών, όπως ακριβώς συμβαίνει με τη Δ.Δ., να προωθήσει την αυτενέργειά τους και να τους δώσει κίνητρα, ώστε να προσπαθούν διαρκώς να βελτιώνονται (Καμπεζά, 2017; Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016; Tomlinson, 2015).

Σε αυτό το σημείο, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί να τονιστεί πως η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας προσπάθησε να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε να υπάρξει κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας με τους μαθητές, καθώς έτσι η διδασκαλία είχε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και οι ίδιοι οι μαθητές παροτρύνονταν να εξελίσσονται συνεχώς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το θετικό μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε να ενισχύσει την προσπάθειά τους σε σημαντικό βαθμό, καθώς ένιωθαν ότι λαμβάνονται υπόψη η μοναδικότητά τους, οι προβληματισμοί τους, ότι γίνονται σεβαστές οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους, ότι εκτιμάται η προσπάθειά τους και ότι αναγνωρίζονται οι ικανότητες και εν τέλει η επιτυχία τους (Earl, 2003; Καραγεώργου, 2008). Οι θετικές τους εντυπώσεις αποτυπώθηκαν άλλωστε στη Ρουμπρίκα αξιολόγησης που συμπλήρωσαν κατά τη λήξη της εφαρμογής αναφορικά με τη Δ.Δ. που εφαρμόστηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Καταλήγοντας, ο διαρκής αναστοχασμός που προτείνεται τόσο στην έρευνα δράσης όσο και στην εφαρμογή της Δ.Δ., αλλά και η συνεχής προσπάθεια για βελτίωση εκ μέρους της εκπαιδευτικού συνέβαλαν στο να περιοριστούν σε μεγάλο βαθμό πιθανές αστοχίες. Δόθηκε έτσι η δυνατότητα να

εκπληρωθεί ένας ιδιαίτερα απαιτητικός μα ταυτόχρονα σημαντικός στόχος για όλους τους εκπαιδευτικούς που αφορά όχι μόνο στην εφαρμογή της Δ.Δ., αλλά και σε κάθε παιδαγωγική μέθοδο, το να εμπνέουν δηλαδή και να υποστηρίζουν κατάλληλα τους μαθητές τους σε κάθε στάδιο, καθώς όλοι δικαιούνται πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδασκαλία (Tomlison & Imbeau, 2010).

Κεφάλαιο πέμπτο: Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της Δ.Δ. ως προς την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο λύκειο. Παρά το γεγονός πως στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζεται εντεινόμενο ενδιαφέρον για τη Δ.Δ. και τη συνεισφορά της στις σχολικές τάξεις, τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στα χέρια μας είναι ελάχιστα. Μάλιστα, μετά από συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψαν κάποια αξιοσημείωτα συμπεράσματα. Αρχικά, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως το λύκειο, στο οποίο διεξάγεται η παρούσα έρευνα, να μην συμπεριλαμβάνεται σε αυτές. Επιπροσθέτως, η Δ.Δ. έχει λανθασμένα συνδεθεί με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και τους αλλόγλωσσους μαθητές, με αποτέλεσμα πολλές από τις έρευνες που διεξήχθησαν να εστίασαν σε αυτό το τμήμα του μαθητικού πληθυσμού. Τέλος, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της Δ.Δ., που αποτελεί το βασικότερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, αποδείχθηκε ότι παραμένει ένα ανεξερεύνητο πεδίο, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι ελάχιστα, ωστόσο ενθαρρυντικά. Ελλιπή δεδομένα ωστόσο, παρατηρήθηκαν σε μαθήματα αυξημένης βαρύτητας και καίριας θέσης στα προγράμματα σπουδών, όπως αυτό της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Αυτό το γεγονός αποτέλεσε το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, μέσω έρευνας δράσης που εφαρμόστηκε σε εννέα μαθητές λυκείου που παρακολουθούν ιδιαίτερα εξατομικευμένα μαθήματα κατ' οίκον από την εκπαιδευτικό και ερευνήτρια της εργασίας αυτής κατά το σχολικό έτος 2023-24. Έτσι, εφόσον σκοπός της παρούσας έρευνας όπως προαναφέρθηκε, είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της Δ.Δ. στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, τέθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση τρία ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έγινε απόπειρα να απαντηθούν μέσω της έρευνας δράσης που διεξήχθη. Αυτά αφορούν πρώτον, την αποτελεσματικότητα που παρουσιάζει η εφαρμογή της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ως διδακτική μέθοδος, δεύτερον, τις ειδικές δεξιότητες της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών που ενισχύει, όπως είναι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η ικανότητα επιχειρηματολογίας και η βελτίωση της οργάνωσης και της συνεκτικότητας των πληροφοριών και τρίτον, τις στρατηγικές

και τεχνικές που μπορεί να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε αυτές να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη κατέδειξαν τη θετική ανταπόκριση των μαθητών στις εφαρμογές της Δ.Δ. ως προς την ανάπτυξη και τη βελτίωση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Μάλιστα, οι ίδιοι οι μαθητές ως συμμετέχοντες της έρευνας έκριναν τη Δ.Δ. ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο, δηλώνοντας την επιθυμία τους να επαναληφθεί αντίστοιχη μελλοντική εφαρμογή της. Πρέπει να τονιστεί, καθώς θεωρείται σημαντικό εύρημα, πως η μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρήθηκε σε μαθητές που αρχικά παρουσίασαν χαμηλό βαθμό ετοιμότητας αναφορικά με την εισαγωγή στη νέα ενότητα και χαμηλότερες επιδόσεις στις δεξιότητες γραπτού λόγου συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αποτυπώθηκαν σε κλείδα παρατήρησης κατά την αρχική αξιολόγηση. Ωστόσο, σημειώθηκε γενικότερη πρόοδος στο σύνολο των μαθητών, με αποτέλεσμα το γεγονός αυτό να έχει αντίκτυπο και στην ευρύτερη βελτίωση της στάσης τους ως προς το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το γεγονός αυτό έρχεται ως απάντηση στο πρώτο και κυριότερο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της Δ.Δ.

Οι ειδικές δεξιότητες των μαθητών που φάνηκε να ενισχύονται περισσότερο, το οποίο αποτελούσε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ήταν η ολοκληρωμένη ανάπτυξη ενός θέματος, που αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη δεξιότητα που κατέχουν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου και η ικανότητα επιχειρηματολογίας, που αποτελούσε έναν από τους βασικούς στόχους των ενοτήτων που διδάχθηκαν, σύμφωνα και με τις οδηγίες των προγραμμάτων σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οι δύο αυτές δεξιότητες φάνηκε να ενισχύονται σε μεγάλο βαθμό και μάλιστα, αυτό παρατηρήθηκε σε οκτώ από τους εννέα συμμετέχοντες. Επιπλέον, αυξήθηκαν στον ίδιο ακριβώς βαθμό οι γνώσεις και οι ιδέες των μαθητών αναφορικά με τις νέες ενότητες. Ακόμη, εμπλουτίστηκε σε μεγάλο βαθμό το λεξιλόγιό τους και βελτιώθηκε η συνεκτικότητα των ιδεών τους σε ποσοστό έξι εκ των εννέα μαθητών. Επιπροσθέτως, ενισχύθηκαν ο περιγραφικός λόγος και η οργάνωση/ταξινόμηση των ιδεών για τους μισούς περίπου μαθητές (4/9), ενώ η συνοχή για τρεις από αυτούς και η ικανότητα εντοπισμού και αιτιολόγησης των θέσεων του κειμένου μόνο για δύο από τους εννέα. Καθώς οι μαθητές παρουσίασαν από την αρχή αυξημένη κριτική ικανότητα και πολύ καλή αντίληψη της επικοινωνιακής περίπτωσης, δεν παρατηρήθηκε πρόοδος στις δύο αυτές δεξιότητες.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα πρέπει να αναφερθεί πως στην παρούσα εργασία από το σύνολο των τεχνικών και των στρατηγικών της Δ.Δ. εφαρμόστηκαν η ιεράρχηση και διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, η ασύγχρονη εργασία, Δελτία εισόδου, πορείας, εξόδου, η τεχνική ΓΝΩΘΕ, η τεχνική ΡΑΦΤ, ερωτηματολόγια ανίχνευσης ενδιαφερόντων και μαθησιακού στυλ, η προσωπική αναζήτηση στον ιστό, οπτικοακουστικό υλικό και εποπτικά μέσα, νοητικά στηρίγματα και γραφικοί οργανωτές. Οι στρατηγικές και οι τεχνικές της Δ.Δ. που αξιοποιήθηκαν

αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες και εκτιμήθηκαν δεόντως από την εκπαιδευτικό, καθώς μπόρεσε να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών της παρέχοντάς τους ουσιώδη κίνητρα για εμπλοκή και συμμετοχή στην όλη διαδικασία και να αντιληφθεί με ακρίβεια τις ελλείψεις και τις ανάγκες τους, ώστε να καλύψει τα κενά τους και να ανταποκριθεί σε αυτές. Επιπλέον, η διαρκής αξιολόγηση και ο αναστοχασμός που προτείνονται κατά την εφαρμογή της Δ.Δ. μπόρεσαν να αποτυπώσουν με σαφήνεια την εξέλιξη και την πρόοδο των μαθητών, ώστε η εκπαιδευτικός να γνωρίζει επακριβώς σε τι στάδιο βρισκόντουσαν κάθε φορά και τι χρειαζόταν να αλλάξει κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προτείνονται για μελλοντική αξιοποίηση από άλλους εκπαιδευτικούς στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ωστόσο, μεγάλη ήταν και η συμβολή των τεχνικών της ιδεοθύελλας, της δραματοποίησης (παιχνίδι ρόλων), της δημιουργικής γραφής και της διαθεματικότητας που αξιοποιήθηκαν με βάση την κρίση και την εμπειρία της εκπαιδευτικού και εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διαφοροποιημένων τεχνικών.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στη συμβολή της έρευνα δράσης. Δεν πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι η προσπάθεια που έγινε ευοδώθηκε προσδίδοντας αξιόπιστα αποτελέσματα χάρη στην πραγματοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου. Μάλιστα, η αξιοποίηση της στην παρούσα έρευνα, την έκρινε ως τη βέλτιστη μέθοδο που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός με στόχο τη συνολική βελτίωση του έργου του και την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων ως προς τον σκοπό αυτό. Συνιστάται επομένως η υιοθέτησή της και η εφαρμογή της σε αντίστοιχες περιπτώσεις.

Συνοψίζοντας η εφαρμογή της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του λυκείου που πραγματοποιήθηκε μέσω έρευνας δράσης ενίσχυσε σε σημαντικό βαθμό όλους τους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή αναφορικά με τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, το οποίο είχε ως αντίκτυπο τη γενικότερη βελτίωση της στάσης τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Εκ του αποτελέσματος, το γεγονός αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει τη θεώρηση της Δ.Δ. ως αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας καθιστώντας την ιδιαίτερα ελκυστική τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, οι οποίοι όταν έρχονται σε επαφή με την εφαρμογή της, την εκτιμούν ως αναγκαία κατάσταση, όπως ακριβώς συνέβη και στην παρούσα έρευνα.

Κεφάλαιο έκτο: Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια μέσω της διενέργειας έρευνας δράσης να εφαρμοστεί η Δ.Δ. με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προσοχή, ώστε να επιτευχθεί ο βασικός στόχος που είναι η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες για πρόβλεψη όλων των παραγόντων που αφορούσαν είτε στο σχεδιασμό είτε στην υλοποίηση της Δ.Δ., υπήρξε μία παράμετρος που δεν μπορούσε να αντιμετωπιστεί διαφορετικά.

Συγκεκριμένα, ως περιορισμός στην παρούσα έρευνα θα έπρεπε να αναφερθεί η αδυναμία εφαρμογής της Δ.Δ. σε ομάδα μαθητών, εφόσον τα ιδιαίτερα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν εξατομικευμένα σε μεμονωμένους μαθητές, κατόπιν αιτήσεως των γονέων τους. Αποκλείστηκε έτσι η δυνατότητα να εφαρμοστούν κάποιες στρατηγικές και τεχνικές της Δ.Δ. που αφορούν ομαδικές δραστηριότητες, όπως η στρατηγική Jigsaw και τα Κέντρα/Γωνιές μελέτης, οι οποίες προτείνονται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές και ευεργετικές στη βιβλιογραφία, καθώς προωθούν την κοινωνικοποίηση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Αντιθέτως, όλες οι στρατηγικές και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, εφαρμόστηκαν εξατομικευμένα για κάθε μαθητή/-ήτρια, περιορίζοντας έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας σε ατομικές περιπτώσεις μαθητών και όχι στο σύνολο μιας τάξης ή σε ομάδες μαθητών, κάτι που θα συστηνόταν για μελλοντικές έρευνες στο ίδιο πεδίο.

Κεφάλαιο έβδομο: Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μετά από συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη Δ.Δ. και την αποτελεσματικότητά της ως παιδαγωγική μέθοδος παρουσιάστηκαν ελλιπή δεδομένα και μεμονωμένες έρευνες. Στο πλαίσιο αυτό στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της Δ.Δ. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του λυκείου, ώστε να καλυφθεί σε ένα μικρό ποσοστό το ερευνητικό κενό που προέκυψε, εφόσον δεν υπήρξαν αντίστοιχες έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο. Φυσικά, η μεμονωμένη αυτή προσπάθεια δεν αρκεί για την εξαγωγή συμπερασμάτων, ωστόσο επιχειρήθηκε με στόχο να συνεισφέρει στην παιδαγωγική επιστήμη.

Τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν ως προς τη βελτίωση πολλών δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών, στους οποίους εφαρμόστηκε η Δ.Δ. μέσω της παρούσας έρευνας, είναι πολύ ενθαρρυντικά, με συνέπεια η Δ.Δ. να θεωρείται και να κατατάσσεται στις επιτυχημένες και αποτελεσματικές παιδαγωγικές μεθόδους. Οι στρατηγικές και τεχνικές της Δ.Δ. που χρησιμοποιήθηκαν ενίσχυσαν σημαντικά την προσπάθεια των μαθητών, με αποτέλεσμα να συστήνονται στους εκπαιδευτικούς για εφαρμογή. Φυσικά, κρίνεται σκόπιμο να διενεργηθούν περισσότερες έρευνες, ώστε να προκύψουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα για την καινοτόμο αυτή μέθοδο διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, συστήνεται να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες όσον αφορά τη Δ.Δ., όχι μόνο ως προς την αποτελεσματικότητά της, αλλά και γενικότερα, καθώς αυτές είναι πολύ περιορισμένες συγκριτικά με τα ενθαρρυντικά στοιχεία που προέκυψαν από την παρούσα εργασία, αλλά και με αυτά που συναντώνται στη βιβλιογραφία. Επιπλέον, προτείνεται να διενεργηθούν περισσότερες έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδίως στο λύκειο καθώς, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, η σύνδεση του με τις πανελλαδικές εξετάσεις δεν αποτελεί παράγοντα αποτροπής της εφαρμογής Δ.Δ. σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, τουλάχιστον. Επιπροσθέτως, συστήνεται να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες δράσης σε

σχολικές τάξεις, ώστε να προκύψουν πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα και να εφαρμοστούν ακόμα περισσότερες στρατηγικές και τεχνικές Δ.Δ. που απευθύνονται σε ομάδες μαθητών και όχι σε μεμονωμένες περιπτώσεις αυτών, όπως στην παρούσα εργασία. Τέλος, μετά την επιτυχημένη εφαρμογή της, συνιστάται οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν την έρευνα δράσης ως μέθοδο, ώστε να καταστούν ικανοί να ελέγχουν την τεχνική τους και να βελτιώνονται διαρκώς κατά την επίτευξη του εκπαιδευτικού τους έργου.

Αναφορές

- (2014). Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2024, από Υπουργείο Δικαιοσύνης:
<https://moj.gov.gr/ncri/developing-a-comprehensive-strategy-against-racism-intolerance-and-hate-crime/>
- ActionAid Hellas. (2008, Δεκεμβρίου 4). Ανάκτηση Μαρτίου 21, 2014, από Youtube:
https://www.youtube.com/watch?v=v6zIA_yXlyI
- ActionAid Hellas. (2015, Μάρτιος 19). Ανάκτηση Μάρτιος 26, 2024, από Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=NhlaPWvW07o>
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization*, 9(3), σσ. 125-131.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baumgartner, T., Lipowski, M., & Rush, C. (2003). *Increasing Reading Achievement of Primary and Middle School Students through Differentiated Instruction. Master's Dissertation*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University.
- Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, K. D. (2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory Into Practice*, 44(3), σσ. 194-202.
- Chien, C.-W. (2014). College Students' Attitude Toward and Learning of Differentiated Instruction in Products. *Journal of English Language and Literature*, 1(2), σσ. 26-37.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vathournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, σσ. 41-54.
- COUNCIL OF EUROPE. (χ.χ.). Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2024, από COUNCIL OF EUROPE:
<https://www.coe.int/en/web/portal>
- Cremata, R. (2017). Facilitation in popular music education. *Journal of Popular Music Education*, 1(1), σσ. 63-82.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή & Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. ΤΣΟΡΜΠΑΤΖΟΥΔΗΣ, Επιμ., & Ν. ΚΟΥΒΑΡΑΚΟΥ, Μεταφρ.) Αθήνα: ΙΩΝ.
- de Jager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 53, σσ. 115-121.

- Debaryshe, B., Gorecki, D., & Mishima-Young, L. (2009). Differentiated instruction to support high-risk preschool learners. *NHSA DIALOG*, 12(3), σσ. 227-244.
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. RUG/GION.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes · Philadelphia: Open University Press.
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI). (2003). Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2024, από COUNCIL OF EUROPE: <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/legislation-to-combat-racism-and-racial-discrimination>
- Fuchs, W. W. (2010). Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. *SRATE Journal*, 19(1), σσ. 30-35.
- Gain, E. (2012). ΜΑΞ (Πάθη και Αρετές) [Καταγράφηκε από το χρήστη Αρτέμης]. Στο *Λυκόσχημος Αμνός*. Hip Hop Shop. Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2024, από <https://www.youtube.com/watch?v=uwufE08Cex8>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Book.
- Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R., & Lovelace, T. (2009). Differentiated Writing Interventions for High-Achieving Urban African American Elementary Students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), σσ. 214-247.
- Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2004). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hicks, S. D. (2011). Technology in Today's Classroom: Are You a Tech-Savvy Teacher? *The Clearing House*, 84(5), σσ. 188-191.
- Hopf, D. (1982). Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας: παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας. (Δ. -Κ. Βασιλική, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of all the Students. *International Journal of Instruction*, 11(3), σσ. 207-218.

- Karadag, R., & Yasar, S. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: an action research. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, σσ. 1394–1399.
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2013). Student-teachers as researchers: towards a professional development orientation in teacher education. Possibilities and limitations in the Greek university. *Research, Educational Action*, 21(4), σσ. 532-548.
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2018). Official Educational Policy and Action Research in the Era of Crisis: The Case of Greece. *Journal of Education & Social Policy*, 5(1), 221-229.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University.
- Kokkinos, T., & Gakis, P. (2021). Student teachers' differentiated teaching practices for high-achieving students. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), σσ. 916-931.
- Koutselini, M., & Agathangelou, S. (2009). Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. Στο P. Cunningham, *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) Thematic Network: Human Rights and Citizenship Education* (σσ. 237-243). London: CiCe.
- Koutselini, M., & Persianis, P. (2000). Theory-practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values of the Orthodox Church. *Teaching in Higher Education*, 5(4), σσ. 501-520.
- Laari, A., Lakkala, S., & Uusiautti, S. (2019, 6). 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *EARLY CHILD DEVELOPMENT AND CARE*, 191(4), σσ. 598-611.
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school a school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), σσ. 46-56.
- Lavana, M., & Nor, F. (2020). Barriers in Differentiated Instruction: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Critical Reviews*, 7, σσ. 293-297.
- Liberty Broadcasting Squad. (2012, Ιανουάριος 12). *Madison City Schools*. Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2024, από Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=IJymVGJ3Eag&t=230s>
- Mace, R. L. (1998). Universal design in housing. *Assistive Technology*, 10(1), σσ. 21-28.
- MacGuire, J., Scott, S., & Shaw, S. F. (2006). 'Universal design and its applications in educational environments.'. *Remedial and Special Education*, 27(3), σσ. 166-175.
- Mavidou, A., & Kakana, D. (2019, March). Creative Education. *Differentiated Instruction in Practice: Curriculum Adjustments in Kindergarten*(10), σσ. 535-554.

- Mavidou, A., & Kakana, D. (2019). Differentiated Instruction in Practice: Curriculum Adjustments in Kindergarten. *Creative Education*(10), σσ. 535-554.
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), σσ. 1-5.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- Melesse, T. (2015). Differentiated Instruction: Perceptions, Practices and Challenges of Primary School Teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), σσ. 253-264.
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: from policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), σσ. 331-348.
- Mohammad, N., & Kaur, A. (2014). Differentiated Assessment: A New Paradigm in Assessment Practices for Diverse Learners. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(4), σσ. 167-174.
- Monk, S., Mills, M., Renshaw, P., Geelan, D., Keddie, A., & Gowlet, C. (2013). Investigating 'moments' for student agency through a differentiated music curriculum. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(3), σσ. 179-193.
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence. *Roeper Review*, 18(4), σσ. 263-269.
- Morgan, H. (2014). Maximizing Student Success with Differentiated Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 17(1), σσ. 34-38.
- Muijs, D., Campbell, J., Kyriakides, L., & Robinson, W. (2005). Making the Case for Differentiated Teacher Effectiveness: An Overview of Research in Four Key Areas. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), σσ. 57-70.
- Nel, N., Kempen, M., & Ruscheinsk, A. (2011). Differentiated pedagogy as inclusive practice: The "Learn not to Burn" curriculum for learners with severe intellectual disabilities. *Education As Change*, 15(2), σσ. 191-208.
- Nicolino, P. A. (2007). *Teacher perceptions of learning styles assessment, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology*. Ph.D. thesis. Oakdale, New York: Dowling College.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), σσ. 564-570.
- O'Meara, J. (2010). *Beyond differentiated instruction*. California: Corwin.
- Papadakis, S., & Ziskos, V. (2015). Design and Implementation of Differentiated Instruction Digital Scenarios in LAMS. *MIBES Transactions*, 9(2), σσ. 39-48.

- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R., Gallagher, M., Parsons, A., Davis, S., . . . Allen, M. (2017). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), σσ. 205-242.
- Peterson, J. M., & Hattie, M. (2003). *Inclusive Teaching: Creating Effective Schools for All Learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. U.S.A.: SAGE.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction. *Paper presented at the Mid-South Educational Research (MSERA) Annual Conference*. Knoxville, Tennessee.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), σσ. 1186-1204.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, σσ. 93-107.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), σσ. 214-247.
- Santangelo, T., & Tomlison, C. (2012). Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), σσ. 309-327.
- Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36, σσ. 111-139.
- Smets, W., & Struyven, K. (2020). A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach? *Cogent Education*, 7(1), σσ. 1-17.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated Instruction in Small Schools. *Teaching and Teacher Education*(28), σσ. 1152-1162.
- Smith, G. E., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. EUGENE, OREGON • WASHINGTON, DC: International Society for Technology in Education.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Stop Bullying*. (2024). Ανάκτηση Ιούνιος 20, 2024, από stop bullying: <https://stop-bullying.gov.gr/>
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), σσ. 1216-1238.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), σσ. 935-947.
- Thurlow, M. L. (2002). Positive educational results for all students: The promise of standards-based reform. *Remedial and Special Education*, 23(4), σσ. 195-202.
- Tobin, R., & Tippett, C. (2014). Possibilities and Potential Barriers: Learning to Plan for Differentiated Instruction in Elementary Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, σσ. 423-443.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2η εκδ.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. (Ε. Κορρέ, Επιμ.) Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. (2003). *Differentiation in Practice Grades 5–9: A Resource Guide for Differentiating Curriculum*. Alexandria: VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice Grades 9–12: A Resource Guide for Differentiating Curriculum*. Alexandria: ASCD.
- Tomlison, C. (2008, November). The Goals of Differentiation. *Educational Leadership: Giving Students Ownership of Learning*, 66(3), σσ. 1-6.
- Tomlison, C. A., & Moon, T. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlison, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., . . . Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), σσ. 119-145.
- Tomlison, C., & Imbeau, M. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: Unesco. Ανάκτηση Μάρτιος 20, 2024, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action)*. Senegal: UNESCO.

- United Nations Humans Rights, Ο. ο. (1996). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2024, από United Nations: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/greek-ellinika?LangID=grk>
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*(45), σσ. 17-26.
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123-138.
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Visscher, A. J., & van Merriënboer, J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), σσ. 51-67.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wan, S. W.-Y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), σσ. 148-176.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), σσ. 54-63.
- Whipple, K. A. (2012). *Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district*. EdD Thesis. Boston, Massachusetts: Northeastern University.
- Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. Στο S. Sankaran, B. Dick, R. Passfield, & P. Swepson, *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications* (σσ. 1-20). Lismore, Australia: Southern Cross University Press.
- Αλεξίου, Μ. (2022, Νοεμβρίου 9). Ανάκτηση Μάρτιος 26, 2024, από Φωτόδεντρο: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-7038>
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου, *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (σσ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο Σ.

- Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (σσ. 419-451). Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σσ. 7-35.
- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση. *Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2016, Απρίλιος 23-24). Η αποτυχία στο σχεδιασμό αποτελεί σχεδιασμό της αποτυχίας: Πέντε βασικοί άξονες σχεδιασμού και εφαρμογής αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας. *Παρουσίαση στο 3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής*.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΙ ΔΡΟΜΟΙ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ. *Επιστήμες Αγωγής*(1), σσ. 129-148.
- ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ. (χ.χ.). Ανάκτηση Μαρτίου 26, 2024, από ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ: <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/>
- Γεωργιάδου-Καμπουρίδη, Β., Κορφιάτη, Μ., Μπούτση, Κ., Παπαδόπουλος, Χ., Παπαλεξόπουλος, Π., Παπασταυρινίδου, Γ., . . . Φωκά, Ρ. (2015). *ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ. «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Δημοτικό»*. (Κ. Λαμπροπούλου, Γ. Παπασταυρινίδου, Λ. Τσερμίδου, Α.-Α. Χριστοπούλου, & Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Επιμ.) ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΙΕΠ). Ανάκτηση από https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Odigos_diaf_Dimotiko.pdf
- Γιαννοπούλου, Ε. (2018). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: η πορεία προς την απόκτηση ερευνητικής κουλτούρας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος, *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα* (σσ. 223-232). Αθήνα, Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ελληνική Αστυνομία. (2014, Φεβρουάριος 6). *Τηλεοπτικό σποτ για το Cyber Bullying απο τη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκληματος*. Ανάκτηση Μαρτίου 29, 2024, από Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=kS1cnSWT4Hw>
- ΕΡΤ Α.Ε. (2021, Μαρτίου 21). Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2024, από ΕΡΤ: <https://www.youtube.com/watch?v=AHrlwAXkOLQ&t=2s>

- Θεοφιλίδης, Χ. (2009). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος. Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, σσ. 12–29.
- Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη - Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*(6), σσ. 5-11.
- Καμπεζά, Μ. (2017). Προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό της προσχολικής εκπαίδευσης: Το κοινωνικό πλαίσιο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών και η συνεργασία με την οικογένεια. Στο *ΤΕΕΑΠΗ, Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία* (σσ. 81-91). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Καμπεζά, Μ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Αναδεικνύοντας τη σημασία της προαξιολόγησης και τη σύνδεσή της με διαδικασίες ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*(6), σσ. 97-118.
- Καμπεζά, Μ., & Σφυρόερα, Μ. (2016). Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: νοηματοδότηση και παιχνίδι. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (σσ. 90-118). Αθήνα: Gutenberg.
- Καραγεώργου, Η. (2008). Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές. *Ανοιχτό Σχολείο*(109), σσ. 10-19.
- Καραλής, Ε. (2020, Σεπτέμβριος 17). Μας χτυπούσαν, αλλά η αδερφή μου ήταν δυνατή. (Κ. Χολίδης, & Π. Βλαχόπουλος, Συνέντευξη στους/στις) Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2024, από Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=5uHfTWAbSiU>
- Κασμάτη, Ρ., Γεωργούλας, Σ., Παπαϊωάννου, Μ., & Πράνταλος, Ι. (χ.χ.). Αποκλίνουσα συμπεριφορά: παραβατικότητα και εγκληματικότητα. Στο *Κοινωνιολογία Γ' Γενικού Λυκείου*. ΥΠΕΠΘ - ΙΕΠ. Ανάκτηση Μάρτιος 28, 2024, από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2704/Koinoniologia_G-Lykeiou_html-apli/index_9.html
- Κατσαρού, Ε. (2016). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κατσιμίχας, Χ., & Κατσιμίχας, Π. (1985). Η μπαλάντα του Φάνη [Καταγράφηκε από το χρήστη Χ. Κατσιμίχας, & Π. Κατσιμίχας]. Στο *Ζεστά ποτά*. Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2024, από Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=E-E_Q1Z8jzY
- Κόκκοτας, Π. Β. (2004). Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και οι νέες τεχνολογίες. Στο Ι. Βλαχάβας, & Β. Δαγδιλέλης (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην ελληνική εκπαίδευση: απολογισμός και προοπτικές* (σσ. 312-329). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας - Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές* (Τόμ. Τόμος Α'). Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοινωνία και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία .
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., Χριστοπούλου, Α.-Α., & Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (Επιμ.). (2015). *ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ. «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Γυμνάσιο»*. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ. Ανάκτηση από https://prosvasimo.iiep.edu.gr/docs/pdf/Odigos_diaf_Gymnasio.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νάνου, Α. (2013). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσιδου - Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σσ. 55-70). Αθήνα: Γράφημα.
- Νεοφύτου, Λ., & Βαλιαντή, Σ. (2015, Δεκέμβριος). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*(17), σσ. 49-54.
- Παντελιάδου, Σ., Παπά, Μ.-Δ., & Σανδραβέλης, Α. (2020). Αποκωδικοποιώντας την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευση*(6), σσ. 30-60.
- Παπαπροδρόμου, Γ. (2024, Ιανουάριος 22). Ανάκτηση Μάρτιος 21, 2024, από Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=qFTtn6-GUdM&t=112s>
- Πρωταγωνιστές. (2013). *Σχολικός εκφοβισμός: Είμαι σαν και σένα!* Ανάκτηση Απρίλιος 2, 2024, από Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=JqyCnRtQ-xo>

- Σιδηροπούλου, Ζ., Μπότσογλου, Κ., & Πολίτη, Β. (2023). Fliperentiation: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), σσ. 37-56.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τάκης, Ν. (2010, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος). Η παραβατικότητα κατά την εφηβεία. *Αστυνομική ανασκόπηση*(263), σσ. 16-20. Ανάκτηση Μάρτιος 28, 2024, από https://www.policemagazine.gr/sites/default/files/pdf/%CE%95%CE%91_2010-10-0263/index.html#20
- Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας*. (2021). Ανάκτηση Μαρτίου 21, 2024, από ΙΕΠ - ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: <https://trapeza.iep.edu.gr/public/subjects.php>
- Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. (1998, Νοέμβριος 19). Ανάκτηση Μάρτιος 26, 2024, από Ευρωπαϊκή Ένωση: <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/1066bfab-97f6-45a1-844d-009f1308e9ed/language-el>
- Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου, *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* (σσ. 225-244). Αθήνα: Πεδίο.
- Φύκαρης, Ι. Μ. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), σσ. 99-128.
- Φωτόδεντρο. (2014, Μάιος). Ανάκτηση Μαρτίου 26, 2024, από Φωτόδεντρο: <https://photodentro.edu.gr/lor/>

Παράρτημα

1^ο Ερωτηματολόγιο: Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης ενδιαφερόντων

1. Σου αρέσει το διάβασμα ή προτιμάς άλλο χόμπι; Αν ναι, ποιο είναι αυτό και πόσο χρόνο αφιερώνεις;
.....
.....
2. Ποιο/α είναι το/α αγαπημένο/α σου μάθημα/μαθήματα; Για ποιο λόγο;
.....
.....
3. Σου αρέσει το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;
.....
.....
4. Ποιο μέρος της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας σε δυσκολεύει και γιατί;
.....
.....
5. Ποιο σου φαίνεται το πιο ενδιαφέρον; (συγγραφή περίληψης, έκθεσης, δραστηριότητες, γραμματική, συντακτικό, νέο λεξιλόγιο, ανάγνωση κειμένων κλπ.)
.....
.....
6. Ποια θέματα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε ενδιαφέρουν; (πολιτικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά κλπ.)
.....
.....
7. Σε ενδιαφέρει η επικαιρότητα;
.....
.....
8. Ποια θέματα σου αρέσει να μελετάς και να ενημερώνεσαι για αυτά;
.....
.....
9. Σου αρέσει το θέατρο; Αν ναι, θα ήθελες να είσαι θεατής, ηθοποιός ή σεναριογράφος;
.....
.....
10. Σου αρέσει η μουσική; Θα προτιμούσες να παίζεις μουσικό όργανο, να ακούς μουσική, να είσαι σε κάποια χορωδία ή να γράφεις στίχους;
.....
.....
11. Σου αρέσει ο χορός; Θα προτιμούσες να διδάσκεις, να παρακολουθείς ή να χορεύεις;
.....
.....

12. Σου αρέσει η ζωγραφική και το σχέδιο;
.....
13. Κρατάς ημερολόγιο με τα σημαντικότερα γεγονότα;
.....
14. Σου αρέσουν οι ταινίες; Ποιου είδους και γιατί;
.....
15. Σου αρέσει η λογοτεχνία; Τι σου αρέσει σε αυτή;
.....
16. Σου αρέσει η δημιουργική γραφή; Με ποιο τρόπο;
.....
17. Σου αρέσουν τα επιτραπέζια και άλλου είδους παιχνίδια; Ποια προτιμάς και γιατί;
.....
18. Σου αρέσουν τα ταξίδια;
.....
19. Σου αρέσει το διαδίκτυο;
.....
20. Ποια πηγή ενημέρωσης προτιμάς και γιατί;
.....
21. Γράψε εδώ οτιδήποτε άλλο σε χαροποιεί να κάνεις στον ελεύθερο χρόνο σου (μαγειρική, αθλητισμός κλπ.), το οποίο είναι σημαντικό για εσένα και δεν περιλαμβάνεται στη λίστα:
.....

2^ο Ερωτηματολόγιο: Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης στιλ/προφίλ μάθησης

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σου αρέσει να διαβάζεις μέσα από το βιβλίο;					
Υπογραμμίζεις τα σημαντικότερα σημεία;					
Σε βοηθά να κρατάς δικές σου σημειώσεις σε κάθε μάθημα;					
Διαβάζεις φωναχτά;					
Σε βοηθά να ακούς το μάθημα;					
Σου αρέσει να χρησιμοποιείς νέες τεχνολογίες στα μαθήματα;					
Σε βοηθούν οι πίνακες, οι εικόνες και τα διαγράμματα;					
Προτιμάς να αναζητάς μόνος/η σου πληροφορίες για ένα θέμα;					
Σου αρέσει να προσέχεις τη λεπτομέρεια;					
Προτιμάς να εργάζεσαι στο δικό σου χώρο;					
Σου αρέσει να διαβάζεις στο γραφείο σου;					
Σου αρέσει να μελετάς σε εξωτερικό χώρο;					
Σε αποσπούν οι θόρυβοι;					
Προτιμάς να εργάζεσαι σε ομάδα;					
Προτιμάς να εργάζεσαι μόνος/-η;					
Σου αρέσει να κινείσαι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;					

Είσαι αναλυτικός/-ή;					
Έχεις αφαιρετική σκέψη;					
Είσαι πρακτικός/-ή;					
Είσαι δημιουργικός/-ή;					
Είσαι οργανωτικός/-ή;					
Χρειάζεσαι κάποιος να σε οργανώνει στο μάθημα ή στο διάβασμα;					
Η μουσική σε βοηθά όταν διαβάζεις;					
Μπορείς να μαθαίνεις μέσα από στίχους;					
Σου αρέσει το δωμάτιό σου να περιλαμβάνει μέρος της διδασκαλίας που εσύ επιθυμείς με τη μορφή πόστερ, σημειώσεων υπενθύμισης, σημειώσεων βασικών κανόνων κλπ.;					
Χρειάζεσαι συχνά διαλείμματα;					

Δελτίο εισόδου 1:

Θυμήσου όσα γνωρίζεις έως τώρα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και προσπάθησε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποια ανθρώπινα δικαιώματα γνωρίζεις;

.....
.....

2. Γνωρίζεις κάποιες μορφές παραβίασής τους;

.....
.....

3. Πώς μπορούμε να τα προστατέψουμε;

.....
.....

Δελτίο εισόδου 2:

Θυμήσου όσα γνωρίζεις έως τώρα για το ρατσισμό και προσπάθησε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποιες μορφές μπορεί να έχει ο ρατσισμός;

.....
.....

2. Ποιες είναι οι αιτίες του;

.....
.....

3. Ποιες συνέπειες έχει για τους ανθρώπους ή τις κοινωνίες;

.....
.....

4. Πώς μπορούμε να απαλλαγούμε από τέτοιου είδους συμπεριφορές;

.....
.....

Δελτίο εισόδου 3:

Θυμήσου όσα γνωρίζεις έως τώρα για τη νεανική παραβατικότητα και την ενδοσχολική βία και προσπάθησε να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποιες μορφές μπορεί να πάρει η νεανική παραβατικότητα και βία;

.....
.....

2. Ποιες είναι οι αιτίες της εμφάνισης του φαινομένου;

.....
.....

3. Πώς μπορεί να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί;

.....
.....

Πίνακας 1: Τεχνική ΓΝΩΘΕ

ΓΝΩΡΙΖΩ	ΘΕΛΩ ΝΑ ΜΑΘΩ	ΈΜΑΘΑ

Φύλλο αξιολόγησης 1:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ)

Γ΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΛ

Κείμενο 1

Δεν υπάρχει ανάπτυξη χωρίς ανθρώπινα δικαιώματα.

Το κείμενο αποτελεί άρθρο της Ναβί Πιλάι που διετέλεσε Ύπατη αρμοστής του ΟΗΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και δημοσιεύτηκε στην εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ στις 13- 05- 2011 (διασκευή).

Παρά τις τεχνολογικές επαναστάσεις των τελευταίων τριάντα ετών, τα προβλήματα στον κόσμο δεν εξέλπταν. Το αντίθετο: η αύξηση της φτώχειας, η έλλειψη τροφίμων, οι οικονομικές κρίσεις και οι ένοπλες συγκρούσεις εξακολουθούν να μαστίζουν πολλές περιοχές του πλανήτη, και ιδιαίτερα αυτούς που ζουν στις 48 λιγότερο αναπτυγμένες χώρες του κόσμου. Σύμφωνα με την τελευταία Έκθεση του ΟΗΕ για την Ανθρώπινη Ανάπτυξη, ο αριθμός των υποσιτιζόμενων ανθρώπων στον κόσμο αυξήθηκε από 850 εκατομμύρια το 1980 σε ένα δισεκατομμύριο το 2011. Τα στοιχεία αυτά είναι πραγματικά απογοητευτικά.

Κατ' αρχάς, όταν κάποιος μιλάει για ανάπτυξη, χρησιμοποιεί τη γλώσσα των οικονομολόγων και την ταυτίζει με την άνοδο των οικονομικών δεικτών. Ωστόσο, οι στρατηγικές ανάπτυξης που εστιάζουν μόνο στην οικονομική μεγέθυνση δημιουργούν περισσότερη φτώχεια, ανισότητα, υποσιτισμό, ανεργία, και περισσότερες απειλές, όπως η υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο οι ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, δηλ. οι φτωχοί, οι μειονότητες, οι αυτόχθονες, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και τα άτομα με αναπηρία μένουν στο περιθώριο των κοινωνιών τους και της παγκόσμιας κοινότητας.

Με δεδομένο ότι και η οικονομική ανάπτυξη αποτελεί δικαίωμα, ας σκεφτούμε για λίγο ποιος οφείλει να είναι ο κύριος στόχος της: η ανάπτυξη πρέπει να σημαίνει πρόσβαση σε ευκαιρίες για μια καλύτερη ζωή, για μια ζωή με αξιοπρέπεια και ελευθερία, χωρίς φτώχεια και φόβο. Έφτασε η στιγμή τα ανθρώπινα δικαιώματα και ο άνθρωπος να βρεθούν στην καρδιά της συζήτησης για την ανάπτυξη στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες, εφόσον οι χώρες αυτές περνούν από μια περίοδο δυσκολιών σε μια εποχή ελπίδας, καθώς θεωρείται ότι θα αποτελέσουν το επόμενο κύμα των οικονομιών της παγκοσμιοποίησης. Επιπλέον, οι χώρες αυτές είναι συχνά ευλογημένες με πλούσια

κοιτάσματα φυσικών πόρων και ανεκμετάλλευτο ανθρώπινο δυναμικό. Η προσέγγιση της ανάπτυξης με βάση τα δικαιώματα θα εκθρέψει την ελπίδα.

Κατόπιν τούτων, το μήνυμά μου προς τη Διάσκεψη για τις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες είναι ξεκάθαρο: τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να βρίσκονται στο κέντρο της αναπτυξιακής πολιτικής, στην καρδιά της παγκόσμιας συνεργασίας και να καθοδηγούν την παγκόσμια στρατηγική για την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων. Άλλωστε, η οικονομική μεγέθυνση μαζί με την προστασία του δικαιώματος στην ανάπτυξη θα συμβάλουν στην πραγμάτωση του οράματος του Χάρτη του ΟΗΕ για έναν κόσμο με μεγαλύτερη ελευθερία, έναν κόσμο που θα στηρίζεται στην ειρήνη, στην ανάπτυξη και στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ερωτήσεις:

- 1. Αφού μελετήσετε το κείμενο να εντοπίσετε και να περιγράψετε σε 60-70 λέξεις τα προβλήματα και το μήνυμα που περιγράφονται:**
- 2. Σε δύο παραγράφους να περιγράψετε μία μορφή παραβίασης ενός ανθρώπινου δικαιώματος και με επιχειρήματα να στηρίξετε τη άποψή σας για πώς μπορούν να αποτραπούν τέτοιες παραβιάσεις:**

Φύλλο αξιολόγησης 2:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ)

Β΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

Κείμενο 1

[Αγώνας της Ευρώπης κατά του ρατσισμού]

Το κείμενο είναι απόσπασμα από πρόσφατη ομιλία της Προέδρου της Ευρωπαϊκής επιτροπής Ούρσουλα φον ντερ Λάιεν για τον ρατσισμό στην Ολομέλεια του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Ως κοινωνία πρέπει να αντιμετωπίσουμε την πραγματικότητα. Πρέπει να καταπολεμούμε διαρκώς τον ρατσισμό και τις διακρίσεις: τις ορατές διακρίσεις, φυσικά. Αλλά επίσης και τον ρατσισμό και τις διακρίσεις που δεν διακρίνονται εύκολα — τις ασυνείδητες προκαταλήψεις μας.[...] Γι' αυτόν τον λόγο λέω ότι πρέπει να μιλήσουμε για τον ρατσισμό. Και πρέπει να αναλάβουμε δράση. Είναι πάντοτε δυνατή η αλλαγή κατεύθυνσης, εφόσον υπάρχει σχετική βούληση. Πρέπει να μιλήσουμε για τον ρατσισμό με ανοιχτό μυαλό.

Τα καλά νέα είναι ότι δεν ξεκινάμε από το μηδέν. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι διακρίσεις απαγορεύονται στο υψηλότερο δυνατό νομικό επίπεδο: εννοώ τη Συνθήκη και τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων. Απαγορεύονται οι διακρίσεις τόσο λόγω φυλετικής όσο και λόγω εθνοτικής καταγωγής. Έχουμε επίσης ευρωπαϊκούς νόμους κατά του ρατσισμού, των εθνοτικών διακρίσεων και της ρητορικής μίσους. [...]

Είμαι ευτυχής που ζω σε μια κοινωνία που καταδικάζει τον ρατσισμό. Αλλά δεν πρέπει να σταματήσουμε εκεί.

Εάν τον συναντούμε, πρέπει να κρούουμε τον κώδωνα του κινδύνου και να ενεργούμε αμέσως. Πρέπει να έχουμε επίγνωση του γεγονότος ότι η επαγρύπνηση και η ευαισθητοποίηση αρχίζουν σε μικρή κλίμακα.

Η ευαισθητοποίηση περιλαμβάνει και την εξέταση του ίδιου μας του εαυτού.

Ερωτήσεις:

1. Αφού μελετήσετε προσεκτικά το κείμενο να εντοπίσετε και να καταγράψετε σε 60-70 λέξεις τους τρόπους που περιγράφονται αναφορικά με την αντιμετώπιση του ρατσισμού:
2. Σε δύο παραγράφους να περιγράψετε μία μορφή ρατσισμού και να τεκμηριώσετε τη στάση που θα πρέπει να τηρούμε απέναντι σε αντίστοιχα φαινόμενα:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ)

Α΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΛ

Κείμενο 1

Παράγοντες που επηρεάζουν την νεανική συμπεριφορά

Το κείμενο έχει αντληθεί από μεταπτυχιακή εργασία που εκπονήθηκε το 2013 με τίτλο: «Νεανική παραβατικότητα στον Νομό Ηρακλείου Κρήτης. Μελέτη περίπτωσης», Ελευθέριος Κωστένης, Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών.

Οι νέοι που μεγαλώνουν σε ασταθές οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον θεωρείται ότι παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες επικινδυνότητας ανάπτυξης αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αφού εκτίθενται σε αρνητικές επιρροές. Ανάλογα με το είδος και τον βαθμό ισχύος αυτών των επιρροών, τα ασταθή περιβάλλοντα μπορεί να ευνοήσουν την ανάπτυξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά, γεγονός που συχνά οδηγεί σε ποινική και αποκλίνουσα συμπεριφορά στη μετέπειτα ζωή τους. Η νεανική παραβατική συμπεριφορά επηρεάζεται από μια σειρά ποικίλων παραγόντων μεταξύ των οποίων είναι η οικογένεια, η κοινωνικοοικονομική τάξη και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ψυχοσωματική ανάπτυξη των ανηλίκων. Η οικογένεια μεταλαμπαδεύει στους νέους κανόνες, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες για τη δημιουργία της εσωτερικής δομής της προσωπικότητας, καθώς και για τις μετέπειτα πεποιθήσεις και τα πρότυπα που ενστερνίζονται οι νέοι. Μέσα από την οικογενειακή μονάδα τα παιδιά μαθαίνουν το μεγαλύτερο μέρος των κανόνων που σχετίζονται με την αλληλεπίδρασή τους με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου, αναπτύσσοντας διαπροσωπικές και λειτουργικές σχέσεις. Οι οικογένειες οι οποίες χαρακτηρίζονται από εσωτερική ισορροπία και συμβιώνουν σε ένα υγιές και αρμονικό περιβάλλον καθοδηγούν τα μέλη τους σχετικά με το πώς να αλληλεπιδρούν με τους γύρω τους σύμφωνα με λειτουργικά πρότυπα συμπεριφοράς. Αντίθετα, ένα αντικοινωνικό και νοσηρό οικογενειακό περιβάλλον διαπαιδαγωγεί τα μέλη του σύμφωνα με δυσλειτουργικούς κανόνες συμπεριφοράς. Έτσι, συμπεραίνουμε πως η οικογένεια δημιουργεί τις προδιαγραφές για την ανάπτυξη συμπεριφοράς σύμφωνης ή μη με τους κανόνες του κοινωνικού συνόλου.

Στο παρελθόν υπήρχε η παραδοχή ότι τα παιδιά που προέρχονταν από φτωχικό και εργατική τάξης υπόβαθρο κατατάσσονταν σε μια «τάξη υψηλού κινδύνου» και ότι είναι πολύ πιθανό

να αναπτύξουν παραβατική συμπεριφορά. Η αντίληψη αυτή συνεχίστηκε μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1960 όπου οι ειδικοί ερευνητές υποστήριζαν ότι το ταξικό υπόβαθρο ήταν μια σημαντική επεξηγηματική μεταβλητή για την παραβατική τάση. Το τεκμήριο αυτό έκτοτε έχει αμφισβητηθεί έντονα, διότι τα στατιστικά στοιχεία άρχισαν να δείχνουν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 ότι η εγκληματικότητα αποτελεί επίσης συχνό φαινόμενο μεταξύ των νέων της μεσαίας τάξης.

Ερωτήσεις:

- 1. Αφού μελετήσετε προσεκτικά το κείμενο να εξηγήσετε σε 60-70 λέξεις πώς επηρεάζει το οικογενειακό περιβάλλον τη συμπεριφορά του νέου:**
- 2. Σε δύο παραγράφους να περιγράψετε μία μορφή νεανικής παραβατικότητας που γνωρίζετε και να εξηγήσετε πώς θα μπορούσαν να αποτραπούν παρόμοια φαινόμενα:**

Εικόνα 1: Πολυτροπικό κείμενο



Αυτοί οι άνθρωποι δε ζητούν τη βοήθειά σας... πεθαίνουν γι' αυτή

μυόλιος πόλεμος στη Σομαλία. Πλημμελίες στο Περού. Εκατομμύρια πρόσφυγες στη Ρουάντα. Ικόνες φρίκης που μας συγκινούν αλλά τις ξεχνάμε γρήγορα ίσως γιατί βρισκόμαστε μακριά...
1 όμως κάποιοι βρίσκονται συνέχεια κοντά τους.
«ΓΙΑΤΡΟΙ ΧΩΡΙΣ ΣΥΝΟΡΑ» που παρέχουν δωρεάν ιατρική βοήθεια, δημιουργούν την απαραίτητη υγειονομική υποδομή και συμβάλλουν στην προώθηση της παγκόσμιας αλληλεγγύης σταξύ των ανθρώπων.
ια προσπάθεια που βασίζεται αποκλειστικά στις συνδρομές, δωρεές και χορηγίες ευαισθητοποιημένων ανθρώπων.
ε σημαντικές δραστηριότητες, τόσο στο εξωτερικό (Αιθιοπία, Σομαλία, Ζάμπια, Κουρδιστάν, ουγκολαβία, Ρουάντα), όσο και στον ελλαδικό χώρο.
«ΓΙΑΤΡΟΙ ΧΩΡΙΣ ΣΥΝΟΡΑ» με τη δική σας βοήθεια σπεύδουν σε ολόκληρο τον κόσμο, για να οοσφέρουν τις υπηρεσίες τους όπου αυτές χρειάζονται. Μια ελάχιστη συνδρομή - αξίας 5.000 χαρμών - αποτελεί την κινητήρια δύναμη για να γιατρευτούν χιλιάδες άνθρωποι που έχουν ίαηκη από προσοασία, φροντίδα και ένα χαμόγελο.
ίντε λαμπόν και σας την αγάπη σας πράξη.
λχερμντίστε στο **5200500**

**ΕΝΙΣΧΥΣΤΕ
ΤΟΥΣ "ΓΙΑΤΡΟΥΣ
ΧΩΡΙΣ ΣΥΝΟΡΑ**

Παρακαλώ υποδείξτε μου με ποιο τρόπο μπορώ να στείλω τη συνδρομή μου.
ΕΠΩΝΥΜΟ: _____
ΟΝΟΜΑ: _____
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: _____ Τ.Χ. _____
ΠΕΡΙΟΧΗ: _____
ΕΠΙΓΡΑΦΗ: _____
ΤΗΛΕΦΩΝΟ: _____

**ΓΙΑΤΡΟΙ ΧΩΡΙΣ ΣΥΝΟΡΑ**
MÉDECINS SANS FRONTIÈRES
ΣΤΟΥΡΝΑΡΗ 57 - 104 32 - ΑΘΗΝΑ
τηλ.: 5200500 - fax: 5200503

Paul Gubbins/Deutscher

Δελτίο Πορείας 1:

Προσπάθησε με βάση τις εμπειρίες σου, τις γνώσεις που αποκόμισες και τις ιδέες σου για τα ανθρώπινα δικαιώματα να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποιες μορφές παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γνωρίζεις;

.....
.....

2. Ανάφερε τους τρόπους με τους οποίους μπορούν αυτές οι παραβιάσεις να αποτραπούν ή να αντιμετωπιστούν:

.....
.....

Δελτίο Πορείας 2:

Προσπάθησε να σκεφτείς όσα γνωρίζεις για το ρατσισμό και να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποιες μορφές ρατσισμού γνωρίζεις με βάση τις εμπειρίες σου και τις γνώσεις σου;

.....
.....

2. Ποιες νέες έμαθες, που δεν γνώριζες έως τώρα;

.....
.....

3. Τι αντίκτυπο πιστεύεις ότι έχουν στους ανθρώπους και στα έθνη;

.....
.....

Δελτίο Πορείας 3:

Προσπάθησε με βάση τις εμπειρίες σου, τις γνώσεις που αποκόμισες και τις ιδέες σου για τη νεανική βία και παραβατικότητα να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι επιπτώσεις έχει η παραβατικότητα των νέων στους ίδιους και στην κοινωνία;

.....
.....

2. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να αποτραπεί και να αντιμετωπιστεί;

.....
.....

3. Ποια μορφή νεανικής παραβατικότητας θεωρείς σημαντικότερη σύμφωνα με την εμπειρία σου και γιατί;

.....

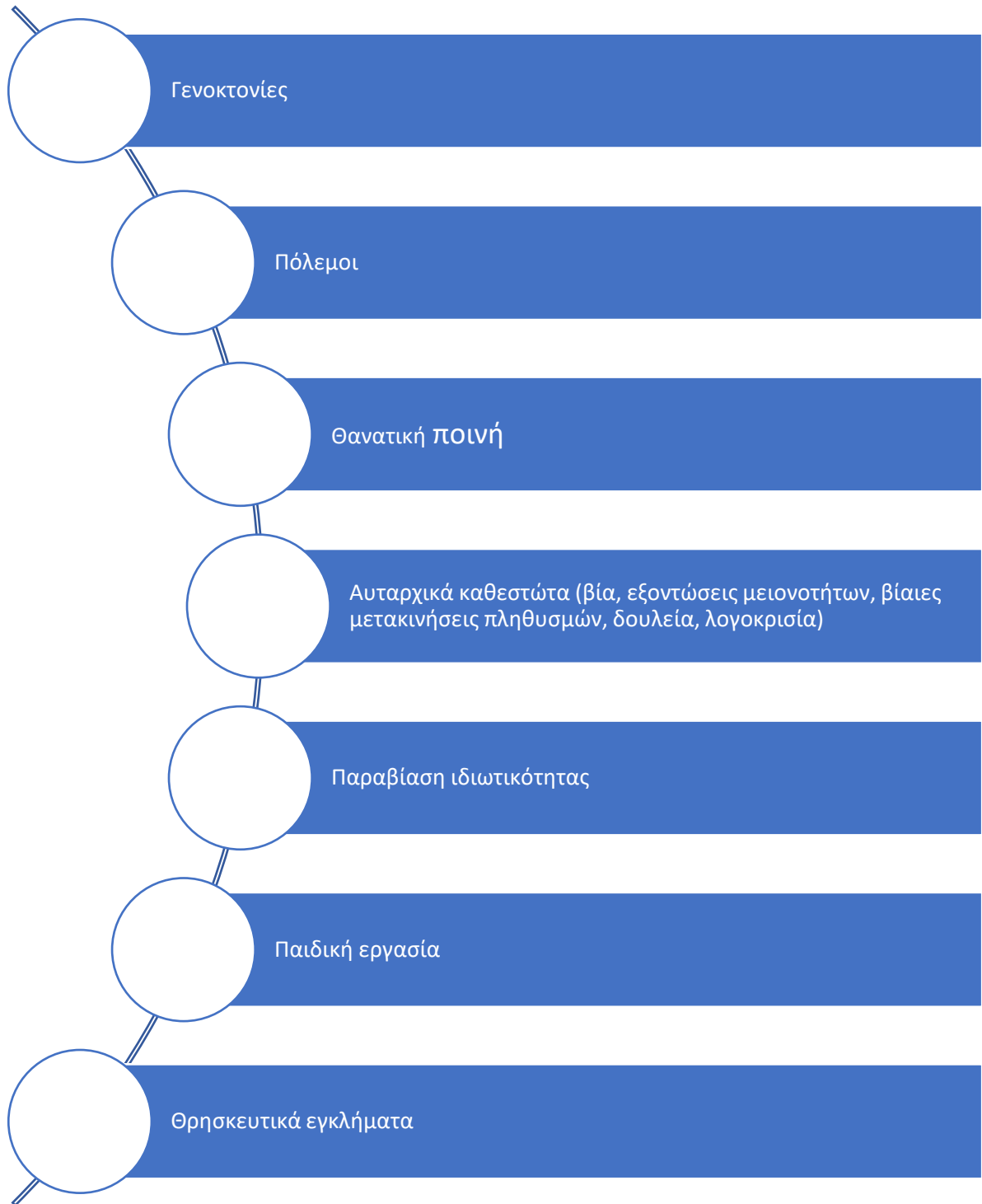
.....

Εννοιολογικός χάρτης 1:



Σχεδιάγραμμα 1:

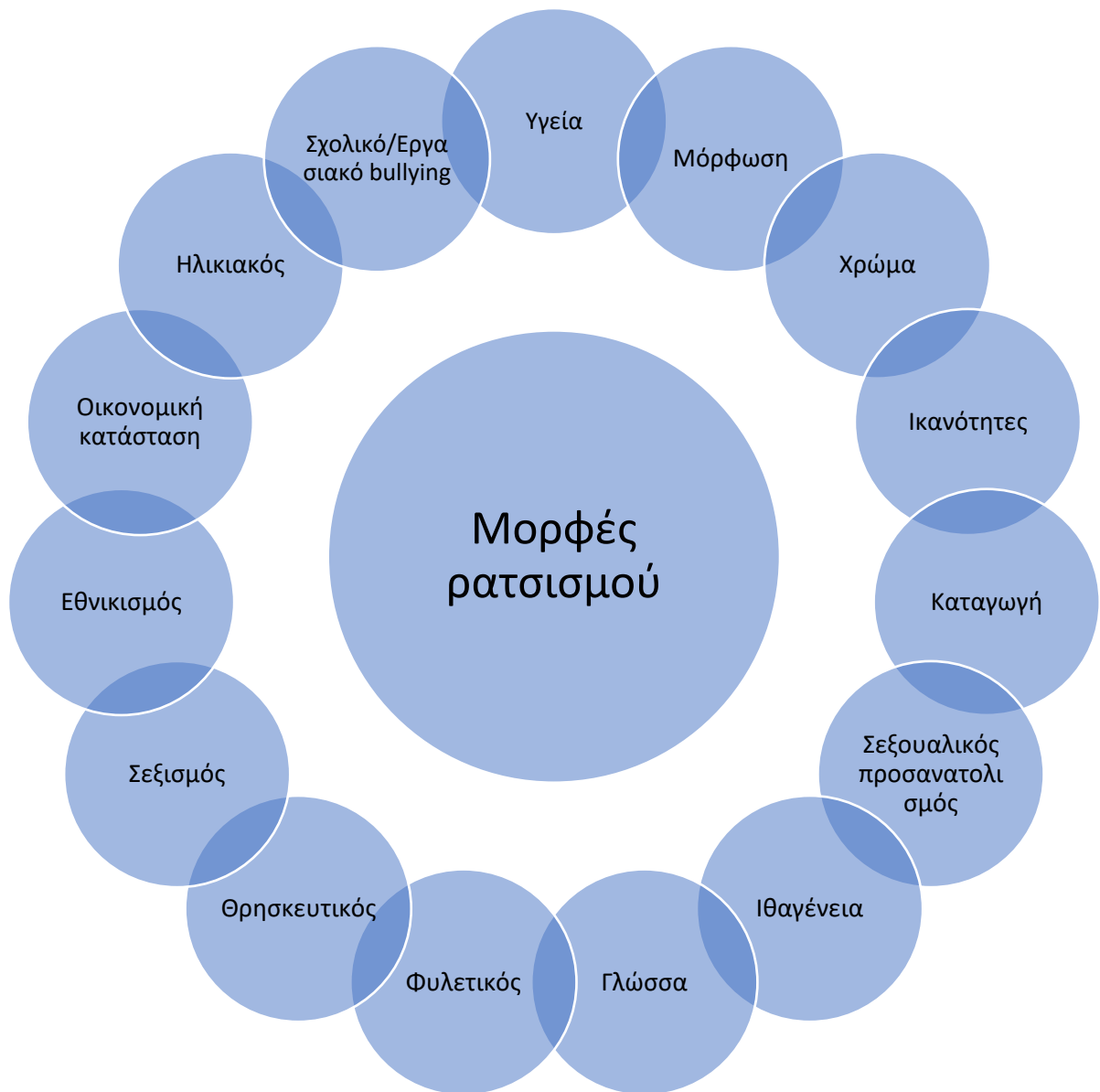
Μορφές παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων



Πίνακας 2:

Αιτίες Ρατσισμού
Στερεότυπα
Προκαταλήψεις
Έλλειψη σεβασμού
Μηδαμινή ανοχή στη διαφορετικότητα
Φόβος για το διαφορετικό
Έλλειψη διαλόγου
Έλλειμα ανθρωπιάς
Καχυποψία
Αποξένωση μεγαλουπόλεων
Αδικίες
Επιρροή από περίγυρο
M.M.E.

Εννοιολογικός χάρτης 2:



Σχεδιάγραμμα 2:



Ελληνική Γλώσσα (Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία)

Γ΄ Τάξη Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου

Κείμενο 1

Διεθνές Δίκαιο για την προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Ερωτήσεις και Απαντήσεις

Το παρακάτω κείμενο είναι αποσπάσματα από το ομώνυμο βιβλίο της Leah Levin, σε μετάφραση – επιμέλεια: Π. Νάσκου - Περράκη, Κ. Ταρará & Κ. Χαϊνόγλου, Εκδόσεις Θέμις, 2012.

2. Είναι τα δικαιώματα του ανθρώπου παγκοσμίως αποδεκτά;

Οι αξίες της αξιοπρέπειας και της ισότητας όλων των μελών της ανθρωπίνης φυλής, όπως πολλές βασικές αρχές οι οποίες διέπουν αυτά που σήμερα αποκαλούμε δικαιώματα του ανθρώπου, απαντώνται σχεδόν σε κάθε κουλτούρα και πολιτισμό, σε κάθε θρησκεία και φιλοσοφική παράδοση. Η ιδέα ότι υπάρχουν κοινοί κανόνες για όλους τους πολίτες χρονολογείται πολλούς αιώνες πριν. Καμία παράδοση δεν αρνείται την ύπαρξη μιας θεμελιώδους ευημερίας του ανθρώπου, η άνθηση της οποίας απαιτεί τον σεβασμό των σημαντικότερων αναγκών του. Κάποιοι αμφισβητούν τη σημασία αυτής της παραδοχής στην πράξη. Ωστόσο, τα δικαιώματα του ανθρώπου αποτελούν ένα μέσο να θεσπίζεται μια ελάχιστη κατανόηση του περιεχομένου της ανθρωπίνης ευημερίας και θέτουν ως εκ τούτου ένα όριο το οποίο οι αμφισβητήσεις δεν θα πρέπει να παραβιάζουν. Καμία αντιπαράθεση δεν πρέπει να δικαιολογεί την απώλεια αθώων ανθρώπων, να καθιστά τον βιασμό αποδεκτό, ή να επιτρέπει σε μια κυβέρνηση να εκθέτει τον πληθυσμό της σε λιμοκτονία. Καμία διαφωνία δεν μπορεί να δικαιολογήσει την εξαφάνιση αυτών με τους οποίους διαφωνούμε. [...]

15. Πόσο αποτελεσματική είναι η διαδικασία των εκθέσεων υπό το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα;

Από τη στιγμή που η Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου δεν έχει κανένα άλλο μέσο πίεσης πέρα από τις παρατηρήσεις της, η εξουσία της είναι περιορισμένη και η προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου εξαρτάται σε τελική ανάλυση από τη συμμόρφωση σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, η δημόσια εξέταση των εκθέσεων εμπεριέχει το θετικό στοιχείο της άσκησης πειστικής πίεσης στις κυβερνήσεις, καθώς οι κυβερνήσεις είναι γενικά ευαισθητοποιημένες στη δημόσια προβολή της επίδοσής τους ως προς την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Επιπλέον, πρωταρχικός στόχος της Επιτροπής είναι να αναπτύξει έναν εποικοδομητικό διάλογο με τα κράτη και έτσι να προαγάγει τη συμμόρφωσή τους με τις διατάξεις του Συμφώνου.

Πολλά κράτη ανταποκρίνονται θετικά στις καταληκτικές παρατηρήσεις και συστάσεις της Επιτροπής Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Για παράδειγμα, η Ελβετία ανακάλεσε ένα ομοσπονδιακό διάταγμα που αφορούσε στις πολιτικές ομιλίες και το οποίο περιόριζε την ελευθερία έκφρασης των αλλοδαπών χωρίς άδεια μόνιμης παραμονής. Η κυβέρνηση της Νέας Ζηλανδίας τροποποίησε τη νομοθεσία σχετικά με τη γη των αυτοχθόνων και το δικαίωμα τους επί των φυσικών της πόρων και ταυτόχρονα διέθεσε για το σκοπό αυτό κρατικά κονδύλια, ενισχύοντας έτσι τα δικαιώματα των Μαορί, σύμφωνα με τις διατάξεις του Συμφώνου.

Ερωτήσεις:

- 1. Ποιους τρόπους εντοπίζεις στο κείμενο για την εφαρμογή των ανθρώπινων δικαιωμάτων;**

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ)

Β΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΛ

Κείμενο 1

Ο ρατσισμός

Το κείμενο του Βαγγέλη Μητράκου δημοσιεύτηκε στις 11.3.2021 στον ιστότοπο <https://www.flynews.gr/o-ratsismos-arthro-vaggeli-mitrakou>.

«Ο ρατσισμός είναι μια κηλίδα στο πρόσωπο της ανθρωπότητας, που αμαυρώνει πρακτικά κάθε χώρα του κόσμου. Οι κυβερνήσεις πρέπει να αντιμετωπίσουν ενεργά τον ρατσισμό και να διασφαλίσουν ότι η δικαιοσύνη απονέμεται με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα για όλους». ΔΙΕΝΘΗΣ ΑΜΝΗΣΤΙΑ

Τα αίτια του ρατσισμού είναι πολλά. Στη βάση του όμως βρίσκεται η έλλειψη ανθρωπιστικής παιδείας (ισότητα, δικαιοσύνη, ειρήνη, σεβασμός) και η πνευματική φτώχεια (αδυναμία να φτάσει κάποιος στη γνώση και στην αντικειμενική αλήθεια). Έτσι, περιορίζεται ο πνευματικός ορίζοντας των ανθρώπων και αδρανοποιείται η σκέψη τους, με αποτέλεσμα να χειραγωγούνται εύκολα από σκοτεινά κέντρα, τα οποία υποστηρίζουν μεγάλα οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα και προωθούν τις ολοκληρωτικές ιδεολογίες τους, με εργαλείο τον ρατσισμό, την ξενοφοβία, τις διακρίσεις και τα παρακλάδια τους, τη χρήση των οποίων διδάχτηκαν από τους μεγαλύτερους δικτάτορες του 20ου και του 21ου αιώνα.

Στην ουσία, στρέφουν την προσοχή των ρατσιστών – θυμάτων τους προς την τελείως αντίθετη κατεύθυνση από εκείνη που θα όφειλαν να είναι στραμμένοι ως πολίτες, ώστε να μην βλέπουν και να μη συνειδητοποιούν τις πραγματικές αιτίες της «κατάντιας», στην οποία έχουν βουλιάξει τις χώρες και τους λαούς .

Για το λόγο αυτό, ως κοινωνία, χρειαζόμαστε, πάνω απ' όλα, μια Παιδεία αληθινή κι όχι μια συστημική, ανεύθυνη εκπαίδευση, που δημιουργεί «σιδερωμένους», υπάκουους, πειθήνιους πολίτες, χωρίς περιεχόμενο, χωρίς βούληση και κριτική σκέψη.

Ο αγώνας ΚΑΤΑ του ρατσισμού συνεχίζεται (και θα συνεχιστεί) σ' όλα τα επίπεδα και παντού.

Ο αγώνας ενάντια στο ρατσισμό και την ξενοφοβία αποτελεί βασική πρόκληση για τη δημοκρατία και τη δημόσια ζωή .

Ο αγώνας ενάντια στον ρατσισμό δικαιώνει την έννοια, το περιεχόμενο και την οντότητα του Ανθρώπου.

«Ο νεοναζισμός, ο φασισμός, ο ρατσισμός και κάθε αντικοινωνικό και αντιανθρώπινο φαινόμενο συμπεριφοράς δεν προέρχεται από ιδεολογία, δεν περιέχει ιδεολογία, δεν συνθέτει ιδεολογία. Είναι η μεγεθυμένη έκφραση-εκδήλωση του κτήνους που περιέχουμε μέσα μας χωρίς εμπόδιο στην ανάπτυξή του, όταν κοινωνικές ή πολιτικές συγκυρίες συντελούν, βοηθούν, ενισχύουν τη βάρβαρη και αντιανθρώπινη παρουσία του.» ΜΑΝΟΣ ΧΑΤΖΙΔΑΚΗΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ)

Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΛ

Κείμενο 1

Ρατσισμός. Πού κάναμε λάθος;

Το παρακάτω κείμενο αποτελεί ανάρτηση στο blog tromaktiko στις 11-05-2011 (διασκευή).

Ρατσισμός είναι να θεωρούμε ότι κάποια άλλη ομάδα ανθρώπων είναι κατώτερη ή ακόμη και άξια περιφρόνησης, λόγω της φυλετικής ή εθνικής της καταγωγής. Αιτία του ρατσισμού είναι συνήθως ένα μίγμα υπεροψίας και φόβου. Δηλαδή, από τη μια αισθανόμαστε ότι η δική μας φυλή είναι ανώτερη – πιο καλλιεργημένη, πιο έξυπνη, πιο πολιτισμένη κ.λπ. – ενώ από την άλλη νιώθουμε πως η άλλη φυλή με κάποιο τρόπο μας απειλεί: είτε στρατιωτικά είτε πολιτιστικά είτε ακόμη και στο επίπεδο εξεύρεσης εργασίας. Το αποτέλεσμα, μέσα μας, είναι να βλέπουμε μία ολόκληρη ομάδα ανθρώπων με εχθρότητα και προκατάληψη.

Ο ρατσισμός περιλαμβάνει πάντοτε το στοιχείο της διαστρεβλωμένης όρασης: στους εαυτούς μας βλέπουμε μόνο καλά, μόνο αρετές, μόνο μεγαλείο. Αν κατά σύμπτωση προσέξουμε κάποιο ελάττωμα, εύκολα το δικαιολογούμε. Αντίθετα, στην αντίπαλη φυλή βλέπουμε μόνο πάθη, μόνο πονηρία, μόνο μικρότητα. Αν τυχαία προσέξουμε κάποια καλοσύνη, εύκολα την ανάγουμε σε υστεροβουλία. Επίσης, ο κάθε λαός βρίσκει τα δικά του προσχήματα, όταν θέλει να στραφεί προς τον ρατσισμό: Η ναζιστική Γερμανία είχε προφασιστεί τη γενετική καθαρότητα, η Αγγλία της αποικιοκρατίας την πολιτιστική ανωτερότητα, ενώ εμείς εδώ στην Ελλάδα, όταν έχουμε κρούσματα ρατσισμού, συνήθως τα δικαιολογούμε με βάση την εθνική μας καταγωγή και την ένδοξη ιστορία μας.

Είναι βέβαια αλήθεια ότι οι αρχαίοι πρόγονοί μας πρόσφεραν πολλά στον πανανθρώπινο πολιτισμό, ίσως και περισσότερα από οποιονδήποτε άλλο λαό της εποχής εκείνης. Αυτό όμως το έκαναν καλλιεργώντας τη δημοκρατία και τον σεβασμό προς κάθε άνθρωπο, προς το ανθρώπινο πρόσωπο αυτό καθαυτό. Αν τώρα εμείς – στο όνομα των αρχαίων – περιφρονούμε κάποιους από

τους συνανθρώπους μας, τότε το μόνο που κάνουμε είναι να φανερώνουμε ότι δεν είμαστε γνήσια παιδιά τους.

Αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι ότι ο κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από την παιδεία που έλαβε και από τον πολιτισμό, στον οποίο ανατράφηκε, έχει μέσα του την ίδια φλόγα της ανθρωπίνης φύσης που έχουμε κι εμείς. Έχει δηλαδή την ικανότητα να αγαπά, να δημιουργεί, να σκέπτεται, να χαίρεται, να θαυμάζει – να κάνει ό, τι κάνουμε κι εμείς και να ζει σε κοινωνία, όπως ζούμε εμείς. Ίσως διαφέρει σε κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά ή σε κάποιες συνήθειες, αυτή η διαφορά όμως πρέπει να ξυπνά το ενδιαφέρον μας να τον γνωρίσουμε καλύτερα και όχι να προκαλεί φόβο ή περιφρόνηση. Άλλωστε, ο πραγματικά μεγάλος άνθρωπος, ο πραγματικά μεγάλος λαός είναι αυτός που ξέρει να μαθαίνει από τα προτερήματα των άλλων, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί αλώβητη την εθνική του ταυτότητα.

Ερωτήσεις:

- 1. Ποιες αιτίες εντοπίζονται στα δύο κείμενα αναφορικά με την εμφάνιση του ρατσισμού;**

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ)

Α΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΛ

Κείμενο 1

Εφηβεία και βία: Βίοι παράλληλοι

Το ακόλουθο συντομευμένο άρθρο του Νέστορα Κουράκη, καθηγητή Νομικής στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Λευκωσίας, δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Η Καθημερινή» στις 31.10.2021 (προσπελάστηκε στις 09.01.2022).

Ορισμένα γεγονότα βίαιης εφηβικής παραβατικότητας, [...] δημιουργούν την εντύπωση ότι η βία έχει αρχίσει να γίνεται πλέον ενδημική στη ζωή των εφήβων μας. Πόσο ευσταθεί, όμως, αυτή η εντύπωση;

Είναι βέβαια γεγονός ότι οι εκδηλώσεις βίας είναι μέρος της ζωής των εφήβων: Η σκέψη τους χαρακτηρίζεται από στοιχεία ιδεαλισμού, αλλά και ριζοσπαστισμού, από μια γενικότερη δηλ. τάση «να αλλάξουμε τον κόσμο και να τον αλλάξουμε τώρα». Υπάρχει έτσι στον έφηβο η διάθεση ν' αμφισβητεί την εξουσία και να αντιδρά, έστω και με τη βία, τόσο απέναντι στους φορείς της όποιας εξουσίας (γονείς, δασκάλους, αστυνομικούς, κρατικά όργανα εν γένει), όσο και απέναντι στην κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας. Συχνή είναι και η στράτευση του εφήβου σε ακραίες οργανώσεις, κινήματα και ομάδες (π.χ. χούλιγκανς). Ωστόσο, αυτή είναι απλώς μια παροδική κατάσταση, η οποία με την ενηλικίωση του εφήβου εξομαλύνεται πλήρως, εφόσον βέβαια δεν υπάρξουν λανθασμένες αντιδράσεις στη διαχείρισή της. Επομένως, ο αρνητισμός του εφήβου, που συνδέεται άλλωστε με τη διαδικασία για την ωρίμασή του και την απόκτηση μιας «ταυτότητας», δεν είναι κατά κανόνα κάτι το ανησυχητικό.

[...] Όμως, η βία διεισδύει στο περιβάλλον των εφήβων και βρίσκει εκεί πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης. Πότε όμως συμβαίνει αυτό; [...] Όταν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί, αδιάφοροι ή επιθετικοί με το παιδί τους ή και μεταξύ τους (ενδοοικογενειακή βία), όταν οι δάσκαλοι περιορίζονται σε μια ξερή αναπαραγωγή γνώσεων, χωρίς να διαμορφώνουν προσωπικότητες και να εμφυσούν ιδανικά, και όταν ακόμη, σε ένα επόμενο στάδιο, οι νέοι μας – δίχως άρτιο γνωσιακό εξοπλισμό και όραμα - αποδύονται στον αγώνα να βρουν απλώς κάποια –οποιαδήποτε!– εργασία για να επιβιώσουν, τότε η μοιραία εξέλιξη είναι κάποιιοι από αυτούς, οι πλέον ευάλωτοι, να καταλήγουν σε ατραπούς¹ παραβατικότητας. Στην πορεία τους αυτή είναι άλλωστε βέβαιο ότι θα

¹ η ατραπός = δρόμος, μονοπάτι

συναντήσουν και άλλους νέους με αντίστοιχα οικογενειακά, σχολικά ή και εργασιακά προβλήματα. Αποτέλεσμα: Θα συμπήξουν όλοι μαζί παραβατικές ομάδες και θα επιχειρήσουν έτσι να διεκδικήσουν μian «αρνητική ταυτότητα» στην παρανομία, αντί για τη θετική ταυτότητα που δεν μπόρεσαν να αποκτήσουν.

Ερώτηση:

Ποιες αιτίες εντοπίζεις στο κείμενο αναφορικά με τις αιτίες της παραβατικότητας των νέων;

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ)

Α΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΛ

Κείμενο 1.

Έγκλημα και Ηλικία: αύξηση της παραβατικότητας από αγόρια και κορίτσια.

Το κείμενο είναι απόσπασμα άρθρου της Αγγελικής Καρδαρά και δημοσιεύτηκε στις 20 Απριλίου 2020 στην ειδησεογραφικού χαρακτήρα ιστοσελίδα: <https://www.postmodern.gr>.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 στην Ευρωπαϊκή Ένωση παρατηρείται η συνεχής αύξηση της χαρακτηριζόμενης «μικρομεσαίας εγκληματικότητας». Δυστυχώς, σε αυτή την εξέλιξη η παραβατικότητα των ανήλικων κατέχει τα πρωτεία σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. Σε χώρες, όπως η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία και η Μεγάλη Βρετανία, η παραβατικότητα των ανήλικων ξεπερνά το 20% της συνολικής εγκληματικότητας.

Η βία μεταξύ των νέων (youth violence) θεωρείται ότι αποτελεί ένα **παγκόσμιο** πρόβλημα δημόσιας υγείας. Περιλαμβάνει μια σειρά πράξεων, από **εκφοβιστικές** συμπεριφορές στο σχολείο και συμπλοκές, μέχρι σεξουαλική και σωματική επίθεση ως την βαρύτερη μορφή εγκληματικότητας που είναι η ανθρωποκτονία. Αξιοσημείωτα είναι τα στοιχεία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, σύμφωνα με τα οποία υπολογίζεται πως 200.000 ανθρωποκτονίες διαπράττονται μεταξύ νέων ηλικίας 10-29 ετών, ποσοστό που αντιπροσωπεύει το 43% του συνολικού αριθμού ανθρωποκτονιών κατά έτος. Οι ανθρωποκτονίες αποτελούν την 4η κύρια αιτία θανάτου νέων ανθρώπων ηλικίας 10-29 και σε ποσοστό 83% των ανθρωποκτονιών θύματα είναι άνδρες. Επίσης, σε όλες τις χώρες η **συντριπτική** πλειοψηφία των δραστών είναι άνδρες. Για κάθε νεαρό άτομο, που δολοφονείται, πολλοί περισσότεροι υφίστανται σοβαρούς τραυματισμούς που απαιτούν νοσηλεία. Ακόμα κι όταν η βία μεταξύ των νέων δεν οδηγεί στον θάνατο, έχει μακροπρόθεσμες και συχνά μόνιμες

συνέπειες τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία των εμπλεκόμενων νέων. Τέλος, αυξάνει σημαντικά το κόστος των υπηρεσιών υγείας, πρόνοιας και ποινικής δικαιοσύνης.

Όλα τα στοιχεία, επομένως, οδηγούν στο ότι πρέπει να δώσουμε το βάρος στην πρόληψη. Ειδικά για την Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η έκταση της νεανικής παραβατικότητας φαίνεται ότι κινείται στο πλαίσιο της χαμηλής και μεσαίας βαρύτητας, προκαλεί έντονο προβληματισμό η αύξηση των αδικημάτων βίας μεταξύ νέων σε ηλικία ατόμων και η μείωση του ορίου ηλικίας, κατά το οποίο ξεκινά η εμπλοκή των ανήλικων με τον ποινικό νόμο. Παράλληλα, διαπιστώνονται **πολλαπλά** και πολύ σοβαρά προβλήματα στον πυρήνα των οικογενειών των παραβατών, ανήλικων και νέων: κοινωνικά, οικονομικά, προβλήματα ψυχικής υγείας, εξαρτήσεις και εμπλοκή των ίδιων των γονέων με τον ποινικό νόμο.

Τα παραπάνω καθιστούν εμφανές ότι το φαινόμενο της νεανικής παραβατικότητας και σε εθνικό επίπεδο είναι πολυσύνθετο, πολυδιάστατο και απαιτεί οργανωμένη και συντονισμένη προσπάθεια, προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, με ταυτόχρονη ενίσχυση του ρόλου του σχολείου και της τοπικής κοινότητας. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην πρόληψη, καθώς αποτελεί τον πιο **αποτελεσματικό** τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου.

Ερωτήσεις:

- 1. Τι συμπεράσματα αντλείς από τα στοιχεία του Π.Ο.Υ. που αναφέρονται στο κείμενο;**
- 2. Ποιες μορφές νεανικής παραβατικότητας εντοπίζεις στο κείμενο και τι επιπτώσεις έχουν;**

Πίνακας 3: Τεχνική ΡΑΦΤ για τα Ανθρώπινα δικαιώματα

ΡΟΛΟΣ	ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ	ΦΟΡΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ
Ευαισθητοποιημένοι μαθητές	Τοπική κοινωνία	Άρθρο στη σχολική εφημερίδα	Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση απέναντι σε φαινόμενα παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων
Παιδιά προσφύγων	Υπουργός Μετανάστευσης και Ασύλου	Επιστολή στο Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου	Διαμαρτυρία για τα προβλήματα των προσφύγων
Ευαισθητοποιημένοι έφηβοι	Βουλή των Εφήβων	Ομιλία στη Βουλή των Εφήβων	Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για τα δικαιώματα των παιδιών και τις παραβιάσεις τους

Πίνακας 4: Τεχνική ΡΑΦΤ για το Ρατσισμό

ΡΟΛΟΣ	ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ	ΦΟΡΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ
Ευαισθητοποιημένοι έφηβοι	Βουλή των Εφήβων	Ομιλία στη Βουλή των Εφήβων	Ενημέρωση για τα έμφυλα στερεότυπα και τη διαμόρφωση σωστής στάσης
Ευαισθητοποιημένοι μαθητές	Συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, τοπική κοινωνία	Ομιλία σε σχολική εκδήλωση	Ευαισθητοποίηση για τις διακρίσεις σε βάρος της τρίτης ηλικίας
Αδερφός/-ή μαθητή/-ήτριας ΑμεΑ	Υπουργός Κοινωνικής Συνοχής και Οικογένειας	Επιστολή στο Υπουργείο Κοινωνικής Συνοχής και Οικογένειας	Διαμαρτυρία για τις διακρίσεις σε βάρος των ΑμεΑ
Μετανάστης/-στρια μαθητής/-ήτρια	Συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, τοπική κοινωνία	Άρθρο σε σχολική εφημερίδα	Ευαισθητοποίηση για τις διακρίσεις σε βάρος μεταναστών με αφορμή τη συνέντευξη του Εμμανουήλ Καραλή

Πίνακας 5: Τεχνική ΡΑΦΤ για τη Νεανική Παραβατικότητα και Βία

ΡΟΛΟΣ	ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟ	ΦΟΡΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ
Ευαισθητοποιημένοι μαθητές	Εκπαιδευτικοί, γονείς, συμμαθητές	Ομιλία σε σχολική εκδήλωση	Ευαισθητοποίηση αναφορικά με την πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας και βίας
Εκπαιδευτικός	Μαθητές, τοπική κοινωνία	Άρθρο στη σχολική εφημερίδα	Ενημέρωση αναφορικά με τη νεανική παραβατικότητα και βία στο σχολείο
Μαθητής/-ήτρια που έχει παραβατική συμπεριφορά	Μαθητές, τοπική κοινωνία	Άρθρο σε προσωπικό ιστολόγιο	Διατύπωση γνώμης για τους παράγοντες που οφείλονται στην εκδήλωση νεανικής παραβατικότητας και βίας και τρόποι αντιμετώπισης

Εικόνα 2: Σελιδοδείκτης με τα χαρακτηριστικά της επιστολής ως νοητικό στήριγμα

Επιστολή

Ημερομηνία

Προσφώνηση

Περιεχόμενο (για ποιον λόγο γράφεις, τι σε απασχολεί, τι θέλεις να ζητήσεις)

Επαρκής τεκμηρίωση

Ευχή να εισακουστεί η πρότασή σου/το ζήτημα που σε απασχολεί

Επίσημο ύφος, επιλογή ανάμεσα σε α', β' και γ' πρόσωπο (παραλήπτης: υπουργός)

Αποφώνηση

Υπογραφή

Εικόνα 3: Σελιδοδείκτης με τα χαρακτηριστικά του άρθρου ως νοητικό στήριγμα

Άρθρο

Τίτλος

Αφόρμηση από γεγονός της επικαιρότητας

Έκθεση θέματος/πρόβληματος

Επαρκής αιτιολόγηση θέσεων/στήριξη επιχειρημάτων

Αναφορική χρήση γλώσσας, γ' πρόσωπο (άρθρο στον τύπο)

Επιλογή ανάμεσα σε α', β' ή γ' πρόσωπο και δυνατότητα ερμηνείας (άρθρο σε προσωπικό ιστολόγιο)

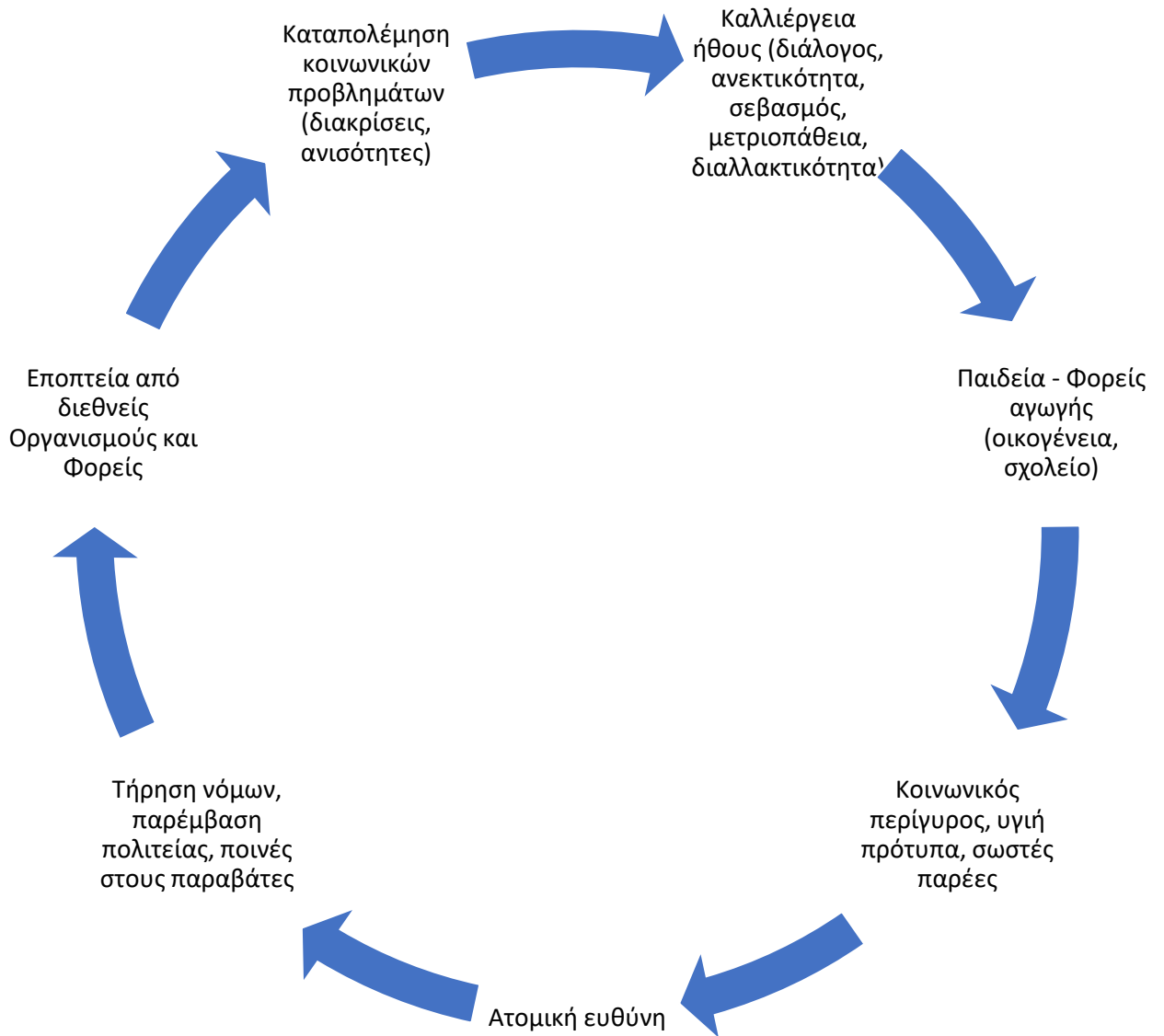
Σχεδιάγραμμα 3:

Τρόποι προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων



Σχεδιάγραμμα 4:

Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης ρατσισμού



Σχεδιάγραμμα 5:

Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης νεανικής βίας και παραβατικότητας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ)

Γ΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΛ

Κείμενο 2

Η Δανία ως παράδειγμα αντίστασης στη ναζιστική θηριωδία

Το απόσπασμα προέρχεται από το βιβλίο του Rutger Bregman, Ανθρωπότητα. Μια απροσδόκητα αισιόδοξη ιστορία, Κλειδάριθμος, 2020, σελ. 177-180.

[...] Αν πιστεύετε ότι η αντίσταση είναι καταδικασμένη να αποτύχει, τότε έχω για εσάς μια σχετική ιστορία. Διαδραματίζεται στη Δανία στη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Είναι μια ιστορία για συνηθισμένους ανθρώπους που έδειξαν ασυνήθιστο κουράγιο. Και δείχνει ότι η αντίσταση αξίζει πάντα τον κόπο, ακόμη κι όταν όλα μοιάζουν χαμένα. Η ημερομηνία είναι 28 Σεπτεμβρίου 1943. Στο Κτίριο Συνεδριάσεων των Εργατών στην Κοπεγχάγη έχουν συγκεντρωθεί όλοι οι ηγέτες του Σοσιαλδημοκρατικού Κόμματος. Ένας επισκέπτης με στολή ναζί στέκεται μπροστά τους. Οι πάντες τον κοιτάζουν άναυδοι.

«Η καταστροφή επίκειται» λέει. «Τα πάντα έχουν σχεδιαστεί λεπτομερώς. Πλοία θα ανκυροβολήσουν στο λιμάνι της Κοπεγχάγης. Όσοι από τους άμοιρους Εβραίους συμπατριώτες σας συλληφθούν από τη Γκεστάπο θα οδηγηθούν στα πλοία, και είναι άγνωστο ποια μοίρα τους περιμένει εκεί που θα μεταφερθούν».

[...] Αυτό τουλάχιστον ήταν το σχέδιο. Ωστόσο, το προκαθορισμένο βράδυ, δεκάδες χιλιάδες Δανοί-κουρείς και μπάρμαν, οικοδόμοι και επιχειρηματίες -αρνήθηκαν να πιέσουν τον τελευταίο διακόπτη στη μηχανή του ηλεκτροσόκ². Εκείνο το βράδυ, οι Γερμανοί ανακάλυψαν ότι οι Εβραίοι είχαν προειδοποιηθεί για την έφοδο και οι περισσότεροι είχαν ήδη διαφύγει. Στην πραγματικότητα, χάρη σ' εκείνη την προειδοποίηση, σχεδόν το 99% των Δανών Εβραίων βγήκαν ζωντανοί από τον πόλεμο. Πώς μπορούμε να εξηγήσουμε το θαύμα στη Δανία; Τι κατέστησε αυτή τη χώρα φωτεινό φάρο σε μια θάλασσα σκότους;

Μετά τον πόλεμο, ιστορικοί πρότειναν διάφορες απαντήσεις. [...] Τελικά, ωστόσο, μια εξήγηση ξεχωρίζει. «Η απάντηση είναι αναμφισβήτητη», γράφει ο ιστορικός Μπο Λιντεγκάρντ. «Οι Δανοί Εβραίοι προστατεύτηκαν χάρη στη σταθερή αφοσίωση των συμπατριωτών τους». [...] Η δανική αστυνομία βοήθησε επίσης όπου μπορούσε και αρνήθηκε να συνεργαστεί με τους ναζί. «Εμείς

² Αναφέρεται στα πειράματα του Μίλγκραμ. Η Δανία δεν θα χορηγούσε ηλεκτροσόκ των 450 βολτ στους Εβραίους.

οι Δανοί δεν διαπραγματευόμαστε το Σύνταγμά μας», έγραψε με οργή η Dansk Maanedspost, μια αντιστασιακή εφημερίδα, «και ιδιαίτερα στα ζητήματα της ισότητας των πολιτών».

Εκεί που η πανίσχυρη Γερμανία είχε ναρκωθεί ύστερα από χρόνια ρατσιστικής προπαγάνδας, η μικρή Δανία ήταν ποτισμένη με ανθρωπιστικό πνεύμα. Οι Δανοί ηγέτες επέμεναν πάντα ως προς την ιερότητα του δημοκρατικού κράτους δικαίου. {...} «Η εξαίρεση της Δανίας δείχνει ότι η κινητοποίηση της ανθρωπιάς στην πολιτική κοινωνία{...} δεν είναι απλώς ένα θεωρητικό ενδεχόμενο» γράφει ο Λιντεγκάαρντ. «Μπορεί να γίνει. Το ξέρουμε, επειδή συνέβη».

Ερωτήσεις:

- 1. Αφού μελετήσετε προσεκτικά το κείμενο να προσπαθήσετε σε 60-70 λέξεις να αιτιολογήσετε τον ισχυρισμό του τίτλου με βάση το κείμενο και να εντοπίσετε την αιτία που συνέβαλε στην εξέλιξη αυτή:**
- 2. Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων να συντάξετε ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα (200-250 λέξεις), στο οποίο θα αναφέρεστε στα αίτια και στους τρόπους αντιμετώπισης της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις μέρες μας:**

Φύλλο αξιολόγησης 8:

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ)

Β΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

Κείμενο 1

[Τα στερεότυπα των φύλων στα παιδιά]

Το κείμενο είναι του Ανδρέα Κακαβούλη, 1997: Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή. Φύλο και σχολική πράξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας, 512-514 (διασκευή)

Στην εποχή μας τα στερεότυπα των φύλων έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής έρευνας τόσο από την πλευρά της Κοινωνιολογίας, όσο και από τον χώρο της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης. Πρόκειται για τις αντιλήψεις που επικρατούν σε μια κοινωνία για τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που έχουν ή πρέπει να έχουν τα άτομα του ανδρικού και του γυναικείου φύλου, αντιλήψεις οι οποίες έχουν επηρεάσει δυσμενώς την κοινωνική ισοτιμία των δύο φύλων. Παρά το γεγονός ότι οι προσπάθειες του φεμινιστικού κινήματος και η σχετική επιστημονική έρευνα έχουν οδηγήσει προς μια θετικότερη αντιμετώπιση του προβλήματος της ανισότητας, διατηρούνται αντιλήψεις, στάσεις και προκαταλήψεις για κοινωνικές και ψυχολογικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, οι οποίες ακόμη και σήμερα περνούν στα παιδιά όχι μόνο από την οικογένεια, αλλά και από τη σχολική εκπαίδευση. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι η πίεση για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανισότητας δεν ασκείται σήμερα μόνο από το γυναικείο κίνημα, αλλά και από το ανδρικό, το οποίο παρουσιάζει άνοδο και διεκδικεί άρση των αδικιών που έχουν γίνει σε βάρος των ανδρών.

Σε μια από τις παλιότερες έρευνες για τα κοινωνικά στερεότυπα των φύλων ζητήθηκε από φοιτητές να αξιολογήσουν μια μεγάλη ποικιλία ανθρώπινων χαρακτηριστικών ως προς τον βαθμό στον οποίο, κατά τη γνώμη τους, το καθένα από αυτά είναι τυπικό γνώρισμα των ανδρών ή των γυναικών. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι ιδιότητες που αποδίδονται πιο πολύ στο ανδρικό φύλο, όπως είναι η δύναμη, η λογική, η αυτοπεποίθηση κ.ά., συνιστούν τα οργανωτικά λεγόμενα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ενώ οι ιδιότητες που αποδίδονται πιο πολύ στο γυναικείο φύλο, όπως η τρυφερότητα, η φροντίδα, η συγκίνηση κ.ά., συνιστούν τα εκφραστικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η διάκριση οργανωτικών και εκφραστικών χαρακτηριστικών είναι μια ευρύτατα διαδεδομένη στερεοτυπική αντίληψη για την ψυχολογία του άνδρα και της γυναίκας και για τις διαφορές των δύο φύλων σε όλο τον κόσμο.

Εξάλλου, μια σημαντική πλευρά της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών είναι η διαδικασία με την οποία από πολύ μικρή ηλικία αποκτούν και ενσωματώνουν στην προσωπικότητα

και στη συμπεριφορά τα στερεότυπα των φύλων, που επικρατούν στην κοινωνία μέσα στην οποία γεννιούνται και αναπτύσσονται. Οι αντιλήψεις για τις ιδιότητες και τους ρόλους που ταιριάζουν στο ανδρικό ή γυναικείο φύλο, όπως αυτές εκδηλώνονται κυρίως στην οικογένεια, στο σχολείο, στην ευρύτερη κοινωνία, στην ομάδα των ομηλικών και στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και ψυχαγωγίας, επηρεάζουν τα παιδιά ήδη από τη βρεφική ακόμη ηλικία και διαμορφώνουν αντίστοιχα τους ρόλους και τη συμπεριφορά τους ως αγοριών ή κοριτσιών.

Στη χώρα μας έχουν δημοσιευθεί αξιολογικές μελέτες σχετικά με τα στερεότυπα των φύλων, όπως για τη διαφοροποίηση των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου και στα παιδικά βιβλία προσχολικής αγωγής, καθώς και στη συμμετοχή των νηπίων στο παιχνίδι. Στις μελέτες αυτές επιβεβαιώνονται γενικά τα δεδομένα ξένων σχετικών μελετών, αλλά αποκαλύπτεται και ο ξεχωριστός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως προς τα στερεότυπα των φύλων και το πέρασμα των στερεοτυπικών ρόλων και αντιλήψεων στα παιδιά.

Ερωτήσεις:

- 1. Αφού μελετήσετε προσεκτικά το κείμενο να σχολιάσετε σε 60-70 λέξεις τα συμπεράσματα που προέκυψαν από έρευνα που διεξήχθη για τα κοινωνικά στερεότυπα:**
- 2. Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα κατά του Ρατσισμού να συντάξετε ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα (200-250 λέξεις), στο οποίο να αναπτύσσετε τις μορφές μπορεί να έχει ο ρατσισμός και τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου:**

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ)

Α΄ ΤΑΞΗ ΗΜΕΡΗΣΙΟΥ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΓΕΛ

Κείμενο 1

Εφηβική παραβατικότητα και βίαιη συμπεριφορά: τι είναι αποτελεσματικό και τι δεν είναι

Διαδικτυακό άρθρο του Δημήτρη Κατσίκη, Δρ. Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας, στην ιστοσελίδα <https://www.psychologynow.gr> (2014).

Παρότι στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια τα ποσοστά είναι μειωμένα, η εφηβική παραβατικότητα και βίαιη συμπεριφορά δεν έχουν εκλείψει και δεν έχουν πλήρως προληφθεί. [...]

Η εντατική επιτήρηση και οι αυστηρές ποινές ή τιμωρίες είναι μια από τις πιο συχνά υιοθετούμενες πρακτικές για την αντιμετώπιση των παραβάσεων και των βίαιων συμπεριφορών και παρότι προξενούν αρχική εγρήγορση σε ατομικό και κοινοτικό επίπεδο, διαθέτουν ελάχιστη αποτελεσματικότητα. Στο ίδιο μήκος κύματος, μηδαμινή αποτελεσματικότητα σε μακροπρόθεσμο επίπεδο έχουν και οι εκφοβιστικού τύπου παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν παρουσίαση της ενδεχόμενης τρομακτικότητας των συνεπειών που υφίστανται οι έφηβοι παραβάτες εντός ή εκτός φυλακής σε περίπτωση σύλληψής τους. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί και ο σημαντικός ρόλος των μέσων μαζικής ενημέρωσης τα οποία συνήθως επιλέγουν να προβάλλουν περισσότερο αντίστοιχες πρακτικές παρά εμπειρικά βασισμένες ή τεκμηριωμένες θεραπείες. Μάλιστα, οι αναλυτές Petrosino και συνεργάτες βρήκαν ότι πρακτικές σαν τις παραπάνω οι οποίες παρουσιάζουν με θεωρητικό και προειδοποιητικά εκφοβιστικό τρόπο τις συνέπειες μιας ενδεχόμενης φυλάκισης ή μιας παραδειγματικής τιμωρίας σε περίπτωση παραβατικότητας συμπεριφοράς συνδέονται με αυξημένα ποσοστά παραβατικότητας στο μέλλον. Η σειρά αυτής της έρευνας αναδεικνύει ακόμη περισσότερο την ανάγκη πρόληψης της εφηβικής παραβατικότητας. [...] Τα περισσότερα σχετικά προληπτικά μοντέλα εφαρμόζονται σε οικογενειακό ή σχολικό επίπεδο. [...]

Το πρόγραμμα Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) αποτελεί ένα πολυετές και πολυεπίπεδο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο μπορεί να υλοποιείται από εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς αγωγής υγείας. Το PATHS περιλαμβάνει εξάσκηση σε κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες σε παιδιά Δημοτικού και μπορεί να εφαρμοστεί από την Α΄ έως και την Ε΄ Δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί διεξάγουν ομαδικές συναντήσεις παιδιών διάρκειας 20 και 30 λεπτών με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα μαθαίνοντας στα παιδιά να εντοπίζουν, να αντιμετωπίζουν και να ρυθμίζουν συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά διδάσκονται να αντιλαμβάνονται την οπτική των άλλων και να επιλύουν τις δυσκολίες τους με τους άλλους μέσω δεξιοτήτων επίλυσης

προβλημάτων. Το PATHS έχει εφαρμοστεί με αποτελεσματικό τρόπο σε γενικά και ειδικά σχολεία. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του έδειξαν μείωση της επιθετικότητας, των προβλημάτων συμπεριφοράς, της κατάθλιψης καθώς και αυξημένο αυτοέλεγχο.

Ερωτήσεις:

- 1. Αφού μελετήσετε το κείμενο να εκφράσετε σε 60-70 λέξεις την άποψή σας για την αποτελεσματικότητα που θεωρείτε ότι θα έχει η εφαρμογή στα σχολεία του προγράμματος PATHS στην αντιμετώπιση της παραβατικότητας και της βίας στηρίζοντάς την με επιχειρήματα:**
- 2. Με αφορμή ένα περιστατικό παραβατικής συμπεριφοράς ή βίας που συνέβη στο σχολείο σας να συντάξετε ένα άρθρο στη σχολική εφημερίδα (200-250 λέξεις), στο οποίο θα προτείνετε τρόπους αντιμετώπισης αντίστοιχων φαινομένων:**

Διαβαθμισμένο Δελτίο Εξόδου 1:

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν είναι χωρισμένες σε δύο επίπεδα. Προσπάθησε να απαντήσεις σε όσες περισσότερες μπορείς σύμφωνα με τις γνώσεις που αποκόμισες από τη νέα ενότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων:

1^ο επίπεδο:

1. Τι θεωρείς ότι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα και γιατί είναι τόσο σημαντική η προστασία τους;

.....
.....

2. Ποια ανθρώπινα δικαιώματα γνωρίζεις;

.....
.....

3. Πώς κατοχυρώνονται; (Μπορείς να προσθέσεις ιστορικά ή άλλα στοιχεία, εφόσον επιθυμείς)

.....
.....

4. Με ποιο τρόπο παραβιάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα;

.....
.....

5. Γιατί συμβαίνει αυτό;

.....
.....

6. Πώς μπορούμε να τα προστατέψουμε;

.....
.....

2^ο επίπεδο:

7. Ποιους σταθμούς γνωρίζεις στην ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;

.....
.....

8. Ποια γεγονότα σε εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο αποτέλεσαν κατάφωρη παραβίασή τους;

.....
.....

Διαβαθμισμένο Δελτίο Εξόδου 2:

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν είναι χωρισμένες σε δύο επίπεδα. Προσπάθησε να απαντήσεις σε όσες περισσότερες μπορείς σύμφωνα με τις γνώσεις που αποκόμισες από τη νέα ενότητα του ρατσισμού:

1^ο επίπεδο:

1. Πώς θα μπορούσες να ορίσεις το ρατσισμό;

.....
.....

2. Πού πιστεύεις ότι οφείλεται;

.....
.....

3. Με ποιες μορφές/τρόπους εκδηλώνεται;

.....
.....

4. Τι επιπτώσεις έχει;

.....
.....

5. Με ποιον/-ους τρόπο/-ους θα μπορούσε να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί;

.....
.....

2^ο επίπεδο:

6. Ποια σημαντικά γεγονότα σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο συνδέθηκαν με ρατσιστικές εκδηλώσεις;

.....
.....

7. Ποια γεγονότα/διακηρύξεις αποτέλεσαν σταθμό στην ιστορία κατά του ρατσισμού;

.....
.....

Διαβαθμισμένο Δελτίο Εξόδου 3:

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν είναι χωρισμένες σε δύο επίπεδα. Προσπάθησε να απαντήσεις σε όσες περισσότερες μπορείς σύμφωνα με τις γνώσεις που αποκόμισες από τη νέα ενότητα της νεανικής παραβατικότητας και βίας:

1^ο επίπεδο:

1. Πώς αντιλαμβάνεσαι τον όρο νεανική βία και παραβατικότητα;

.....

.....

2. Σε ποιες αιτίες πιστεύεις ότι οφείλεται η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς;

.....

.....

3. Ποιες μορφές μπορεί να έχει η παραβατική συμπεριφορά των νέων;

.....

.....

4. Ποιες προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου θα μπορούσες να σκεφτείς;

.....

.....







2^ο επίπεδο:

5. Πώς θα αντέκρουες τα επιχειρήματα ενός νέου με παραβατική συμπεριφορά αναφερόμενος/-η στις επιπτώσεις που έχει κυρίως για τον ίδιο η συμπεριφορά του και δευτερευόντως για την κοινωνία;

.....

.....

Πίνακας 6: Ρουμπρικά αξιολόγησης της Δ.Δ. από τους μαθητές της έρευνας

Η γνώμη σου με- τράει!! 	Καθόλου 	Λίγο 	Αρκετά 	Πολύ 	Πάρα πολύ 
Ενισχύθηκαν οι δεξιότητές σου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;					
Αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή σου αναφορικά με τις δυνατότητές σου;					
Βελτιώθηκε η επίδοσή σου στο σχολείο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;					
Είχε ενδιαφέρον η διαφοροποιημένη διδασκαλία;					
Ποιος ήταν ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων;					
Υπήρχε οργάνωση κατά τη διδασκαλία;					
Υπήρχε σαφήνεια των οδηγιών;					
Ποιος ήταν ο βαθμός συσχέτισης των θεμάτων με τα ενδιαφέροντά σου;					
Προτιμάς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τις συνηθισμένες μορφές διδασκαλίας;					
Ένωσες σεβασμό κατά τη διαδικασία του προγράμματος;					
Σε ενόχλησε κάτι;					
Σε δυσκόλεψε κάτι;					
Θα ήθελες να επαναληφθεί η διαδικασία;					