

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

## **Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη «καλών πρακτικών»**

**Φλουρής Γεώργιος**

Καθηγητής Παιδαγωγικής του ΕΚΠΑ

**Γιώτη Λαμπρίνα**

Δρ. ΕΚΠΑ, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

### **Εισαγωγή**

Είναι ευρύτατα αποδεκτό στις ημέρες μας ότι ο συστηματικός σχεδιασμός της διδασκαλίας και η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική επιτέλεση του εκπαιδευτικού/διδασκτικού τους έργου γιατί συμβάλλουν στην αξιοποίηση των έμφυτων ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Ο συστηματικός σχεδιασμός και η οργάνωση της διδακτικής πράξης, όπως ενσαρκώνεται στην «αρχιτεκτονική» της διδασκαλίας, εκλαμβάνεται ως μία καλή «πρακτική» και θεωρείται ότι είναι όχι μόνον χρήσιμος, αλλά και αναγκαίος. Κι αυτό γιατί οι ελάχιστες μεθοδολογικές υποδείξεις που συνήθως εμπεριέχονται στο βιβλίο του/της εκπαιδευτικού, δεν επαρκούν για να οργανωθεί το μάθημα και να δημιουργηθούν οι αναγκαίες συνθήκες για την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εξάλλου, όσο πιο προετοιμασμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο ασφαλείς αισθάνονται οι ίδιοι να διδάξουν με επάρκεια, να αξιοποιήσουν το διδακτικό χρόνο, να προβλέψουν και να αντιμετωπίσουν ιδιόζυγες καταστάσεις και προβλήματα που συνήθως αναφύονται στη σχολική τάξη και γενικά να διαχειριστούν κατάλληλα τα ποικίλα θέματα του διδακτικού και αξιολογικού έργου.

### **1. Φιλοσοφία και χρησιμότητα της «αρχιτεκτονικής» της διδασκαλίας**

Ο όρος «αρχιτεκτονική» της διδασκαλίας (instructional design) αφορά στο συστηματικό προγραμματισμό των διαφόρων πτυχών του διδακτικού έργου όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Ως διαδικασία, παρέχει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να οργανώσουν συστηματικά τη διδασκαλία τους, καθώς και να στοχαστούν για την πορεία, συνοχή, εξέλιξη και απόδοση των μαθημάτων τους. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «αρχιτεκτονική της διδασκαλίας» (ΑΔ) αναφέρεται στη συστηματική,

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

μεθοδική και αναστοχαστική διαδικασία, που διεξάγεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τη διδασκαλία, η οποία στοχεύει στη δημιουργία ενός αυθεντικού και διαφοροποιημένου «βιότοπου μάθησης», προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών, που ευνοεί την κατάκτηση και το μετασχηματισμό της γνώσης όλων των μαθητών/τριών, και όλων των ειδών μάθησης που προσφέρονται στο σχολείο, αξιοποιώντας ποικίλους τρόπους, μέσα και διαδικασίες (Gagne & Briggs, 1979; Φλουρής & Gagne, 1980; Φλουρής, 1986, 1996, 2002α; Smith & Ragan, 1999; Reigeluth 1999).

Ο κλάδος της ΑΔ διαμορφώθηκε από φιλοσοφικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά, κοινωνιολογικά και άλλα ρεύματα, ενώ μεγάλη επίδραση άσκησε τόσο η «συστημική προσέγγιση της εκπαίδευσης» όσο και η ανθρωπιστική. Ιδιαίτερα οι δύο τελευταίες προσεγγίσεις κατάφεραν να επισημάνουν τη σπουδαιότητα των ατομικών διαφορών και να στηρίξουν τις ιδιαιτερότητες και ετερομορφίες μεταξύ των μαθητών/τριών. Η ΑΔ θεμελιώνεται σε ερευνητικά πορίσματα, σε αρχές της μάθησης, της διδασκαλίας, του ΑΠ, της αξιολόγησης και άλλων ακόμη πεδίων, επιδιώκει να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη και αποβλέπει στο να διαφοροποιήσει το διδακτικό έργο με τρόπους που να ανταποκρίνονται στο προφίλ όλων των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η ΑΔ, παράλληλα με όλες τις άλλες διαδικασίες, εμπλουτίζεται και με τεχνοκρατικές προσεγγίσεις για την καλύτερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, την αποδοτικότητα της μάθησης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Η ουσιαστική φιλοσοφία της ΑΔ, αναγνωρίζει τα δικαιώματα όλων των μαθητών/τριών, διασφαλίζει «ίσες ευκαιρίες» για αυτούς/ές και στοχεύει στο να αξιοποιήσει τις δυνατότητές τους συμβάλλοντας επομένως στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης (εκπαίδευση για όλους). Με τους τρόπους αυτούς, δημιουργούνται ποικίλες ευκαιρίες μάθησης για όλους/όλες τους μαθητές/τριες, προδιαγράφονται ευοίωνες προοπτικές για την αποδοτική πραγμάτωση της διδακτικής πράξης, βελτιώνεται η ποιότητα του διδακτικού έργου, προωθείται η «αριστεία» της εκπαίδευσης και αναβαθμίζεται η επαγγελματικότητα των εκπαιδευτικών (Φλουρής, 1986, 1996, 2002α; Gagne & Briggs, 1979; Smith & Ragan, 1999; Reigeluth, 1999; Φλουρής & Μαυρόπουλος 2013).

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Ως απόρροια των σύγχρονων θεωρητικών συμβολών στον κλάδο της Διδακτικής, η «αρχιτεκτονική» του ΑΠ (curriculum design) και της διδασκαλίας (instructional design) αποβλέπει στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων, εντός των οποίων μπορεί να καταστεί δυνατή, η εναρμόνιση των διαφόρων επιπέδων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι οι σκοποί του σχολείου και των μαθημάτων στο μικροεπίπεδο της τάξης, η διδακτική πράξη, η αξιολόγηση και άλλες παράμετροι του διδακτικού έργου. Κατά αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζονται για κάθε μαθητή/τρια «ίσεις» ευκαιρίες, μεταξύ «άνισων» μαθητών για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων απαραίτητων στο πλαίσιο της μετανεωτερικής εποχής και της σύγχρονης υψηλής τεχνολογίας. Σύμφωνα με διάφορους ειδικούς (Gagne & Briggs, 1979; Andrews & Goodson 1980; Φλουρής, 1986, 1996, 2001, 2002α; Flouris, 1989; Smith & Ragan, 1999; Reigeluth, 1999; Φλουρής & Σπινθουράκη 2013; Φλουρής & Μαυρόπουλος 2013) τα μοντέλα της ΑΔ συμβάλλουν στην ενίσχυση του εξορθολογισμού της εκπαίδευσης και στην εξυγίανση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως:

1. Βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω της συστημικής προσέγγισης, η οποία χαρακτηρίζεται από διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και ανατροφοδότησης,
2. Αναβαθμίζουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της διδασκαλίας στο βαθμό που αξιοποιούν συστηματικά ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το μαθησιακό προφίλ των μαθητών,
3. Βελτιώνουν τις διαδικασίες αξιολόγησης, προκαθορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθούν,
4. Στηρίζονται, εφαρμόζουν ή δημιουργούν μία «έγκυρη» θεωρία μάθησης ή διδασκαλίας,
5. Υποβοηθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μία καλά θεμελιωμένη προσωπική θεωρία, ώστε να βρίσκονται σε αντιστοιχία οι προθέσεις με τις πρακτικές.

## **2. Επιστημολογικές παραδοχές του προτεινόμενου «αρχιτεκτονικού» πλαισίου για το σχεδιασμό της διδασκαλίας**

Στο τμήμα αυτό αποσαφηνίζουμε την επιστημολογική βάση που διατρέχει το αρχιτεκτονικό πλαίσιο που προτείνουμε στην εργασία αυτή. Τα αρχικά μοντέλα

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας στηρίχθηκαν στο Συμπεριφορισμό, ο οποίος κυριαρχούσε και επηρέαζε τις τότε διδακτικές πρακτικές. Η μονομερής, όμως, επικράτηση των διδακτικών πρακτικών που στηρίχτηκαν στο Συμπεριφορισμό είχε συμβάλει στο να κατακερματίζονται τα γνωστικά αντικείμενα, η γνώση, ο/η γνώστης, τα διδακτικά-μαθησιακά έργα και πολλές άλλες εκπαιδευτικές λειτουργίες, με αποτέλεσμα να μην συνδέονται ούτε να εναρμονίζονται ολιστικά μεταξύ τους. Αυτές οι πρακτικές είχαν ως αποτέλεσμα να προωθείται η επιφανειακή γνώση, η στείρα μάθηση, η απομνημόνευση, ενώ δέσποζαν οι εκθετικές διδακτικές πρακτικές και η από καθέδρας διδασκαλία (Φλουρής, 2010). Στις μέρες μας, οι θέσεις αυτές δεν γίνονται αποδεκτές, δεδομένου ότι έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις σε νέες θεωρίες μάθησης. Οι νέες αυτές θεωρίες είχαν ως αποτέλεσμα, η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας να έχει αναβαθμιστεί και εμπλουτιστεί με σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα, στοιχεία και αρχές, όχι μόνο από τους συναφείς κλάδους της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, αλλά και από πολλές άλλες επιστήμες, όπως τις νευροεπιστήμες, τις επιστήμες των υπολογιστών, τα επικοινωνιακά συστήματα, τη μάθηση των νευροδομών και νευρολειτουργιών (brain based learning), το νέο συνδεσιασμό (new connectionism), τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και άλλες.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που συγκροτούν το επιστημολογικό υπόβαθρο της σύγχρονης Διδακτικής, και κατ'επέκταση των αρχιτεκτονικών μοντέλων, και εμπλουτίζουν τις νέες διδακτικές πρακτικές, στις ημέρες μας, είναι οι κονστρουκτιβιστικές, όπως απηχούνται κυρίως στη θεωρία του Vygotsky. Ανάμεσα σε άλλα, αναδεικνύουν την επίδραση του «κοινωνικού και πολιτιστικού συγκείμενο» (context) στη μάθηση, προωθούν τα περιβάλλοντα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δημιουργούν αυθεντικές καταστάσεις μάθησης, στοχεύουν στην «υποστηρικτική διδασκαλία» (scaffolding) και ενθαρρύνουν μεγάλη ποικιλία εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών. Οι θέσεις αυτές υποστηρίζονται από τον ολισμό και ευνοούν τη συνεργατική και συμμετοχική μάθηση, τη διαλεκτική σχέση, τη μάθηση με νόημα που δυνητικά οδηγεί σε μια «μετασχηματιστική εμπειρία» των μαθητών (Lefrancois, 2004; Slavin, 2007; Φρυδάκη, 2009; Schunk, 2010; Kalantzis & Cope, 2013). Οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες γενικά εκλαμβάνουν τον άνθρωπο «ως μια ολότητα» και προωθούν την αντίληψη ότι ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης υπόστασης (νοητικές,

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

συναισθηματικές, κοινωνικές, κλπ) αλληλοεπηρεάζονται, αλληλοτροφοδοτούνται και αποτελούν μια ενιαία ενότητα (Χατζηγεωργίου, 2003). Εξάλλου, η βασική φιλοσοφία του ολισμού υποστηρίζει πως το οτιδήποτε ορίζεται όχι μόνο ως προς τον εαυτό του, αλλά και ως προς τις σχέσεις του με άλλα πράγματα, πρόσωπα ή καταστάσεις (Eisner, 1999; Χατζηγεωργίου, 2003, 2006). Επομένως, στο πεδίο της διδακτικής, οι παράγοντες, οι καταστάσεις και οι διαδικασίες που θεμελιώνονται στις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις και διαπλέκονται με την αντίληψη του ολισμού, όπως το προτεινόμενο αρχιτεκτονικό πλαίσιο, διαμορφώνουν διαλεκτικές σχέσεις ανάμεσά τους, αλλά και σχέσεις συνδιαλλαγής, επικοινωνίας και διαφοροποιημένες πρακτικές, στο δυνητικό επίπεδο του κάθε μαθητή ή στη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξής τους (ΖΕΑ), σε πολλαπλά επίπεδα, αλλά και σε διαφορετικά πρόσωπα (πχ. η σχολική τάξη, το σχολείο, ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός, ο διευθυντής, ο σύμβουλος, ο γονέας κλπ) (Κοσσυβάκη, 2002; Μασσαγγούρας, 2004; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Μία άλλη συναφής θεωρητική προσέγγιση που σχετίζεται άμεσα με τις παραπάνω θέσεις είναι και ο «συμμετοχικός τομέας» διδασκαλίας και μάθησης. Ο τομέας αυτός έχει τις ρίζες του στην Κριτική Παιδαγωγική και στις απόψεις του Freire (1970), ο οποίος ως γνωστό, ενθάρρυνε εκπαιδευτικούς και μαθητές να εδραιώνουν «διαλεκτικές σχέσεις» ανάμεσά τους, έτσι ώστε να προκύπτουν αμοιβαία οφέλη. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στοχάζονται σε όλα τα στάδια σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης, αλλά και να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και δραστηριοτήτων και να δημιουργούν ένα «ολιστικό περιβάλλον συμμετοχής» ή μία «Παιδαγωγική της εμπλοκής ή της συμμετοχής» (Pedagogy of engagement) (Pennycook, 1999; Μασσιάλας, 1986; Amato, 2003). Οι προσεγγίσεις αυτές συμβάλλουν στη διαφοροποίηση του διδακτικού έργου, αφού ενεργοποιούν το «βιωματικό επίπεδο» των μαθητών για να υπάρχει «νόημα» σε ότι μαθαίνουν, λόγος για τον οποίο όλες οι δραστηριότητες οφείλουν να προσαρμόζονται στις γνωσιακές και ατομικές διαφορές, τις γενικότερες ικανότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (American Psychological Association, 2005; Unesco, 2001; Kalantzis & Cope, 2013). Πάνω από όλα όμως, οι παραπάνω θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις προωθούν τη δημιουργία ενός

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

ευέλικτου διδακτικού περιβάλλοντος, το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες και στο προφίλ του/της κάθε μαθητή/τριας αντί να προσαρμόζονται οι μαθητές/τριες σ' αυτό (Tomlinson, 2004). Η κατάσταση αυτή δεν απαιτεί από τους/τις εκπαιδευτικούς να προτείνουν απλά τη μία ή την άλλη μέθοδο, τεχνική ή πρακτική, αλλά τους/τις προτρέπει στο να δημιουργήσουν μια «οικολογία μάθησης της τάξης» (classroom ecology) και ένα γόνιμο και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο να ταυτίζεται με την αντίληψη του «ολισμού» και να τονίζει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών. Με βάση το σκεπτικό αυτό συντάχθηκε το προτεινόμενο «αρχιτεκτονικό μοντέλο διδασκαλίας», το οποίο είναι απότοκο των παραπάνω επιστημονικών/ερευνητικών εξελίξεων στον κλάδο της διδακτικής και εκφράζει τις κυρίαρχες επιστημολογικές θέσεις και το γενικότερο πνεύμα της σύγχρονης διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, οι επιστημολογικές παραδοχές του προτεινόμενου πλαισίου, στηρίζονται και στη θεωρία του Gagne, ιδιαίτερα ως προς τις συνθήκες μάθησης, ενώ εμπλουτίζονται και από ευρήματα διεθνών ερευνών, σχετικά με τις κυριότερες μεταβλητές που επηρεάζουν τη σχολική διδακτική-μαθησιακή διαδικασία.

Το πλαίσιο επιχειρεί να προβληματοποιήσει τους/τις εκπαιδευτικούς στο να προσαρμόσουν και να διαφοροποιήσουν το συμβατικό ΑΠ στο μικροεπίπεδο της τάξης, να εναρμονίσουν την αλληλοεπίδραση των ρόλων και ενεργειών εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, ώστε από κοινού να διαμορφώσουν την «οικολογία της τάξης τους», με γνώμονα πάντα την εποικοδόμηση της μάθησης και την εδραίωση και ενίσχυση της ανάπτυξης.

### **3. Δομικά στοιχεία του προτεινόμενου πλαισίου της «αρχιτεκτονικής» της διδασκαλίας**

Το πλαίσιο της «αρχιτεκτονικής» της διδασκαλίας που προτείνεται παρακάτω σκιαγραφεί μια σειρά από στάδια που απηχούν τις διδακτικές αποφάσεις που οφείλει να πάρει ένας/μία εκπαιδευτικός σε σχέση με το γνωστικό περιεχόμενο, τους/τις μαθητές/τριες, τις μεθόδους διδασκαλίας, το κλίμα, τη διαχείριση της τάξης, το διδακτικό χρόνο, τις δραστηριότητες μάθησης, τον προγραμματισμό της αξιολόγησης και άλλα διαδικαστικά έργα. Αν και τα βέλη του διαγράμματος υποδεικνύουν μία συγκεκριμένη

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

σειρά ροής που μπορεί να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να σχεδιάσουν, να διευθετήσουν ακόμη και να «προβλέψουν» επαρκώς ένα μεγάλο μέρος των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δεν επιβάλλουν απαρέγκλιτα τη ροή αυτή. Με άλλα λόγια το πλαίσιο αποτελεί μια προσπάθεια «χαρτογράφησης» μίας ενδεικτικής πορείας και εξέλιξης της διδασκαλίας, που προεικονίζει τη δόμηση του διδακτικού περιβάλλοντος ενώ, παράλληλα, συμβάλλει στην εμβάθυνση των στοχασμών, των προθέσεων, της λήψης αποφάσεων, των συμπεριφορών και των στυλ των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία.

Επιπλέον, το πλαίσιο βασίζεται σε συστημικές διαδικασίες, που διευκολύνουν τη διαδραστική ενεργοποίηση των επιμέρους διαδικασιών, ως προς τη λήψη αποφάσεων του διδακτικού έργου. Στην ουσία συνιστά ένα δυναμικό και πολυεπίπεδο σύστημα, αφού τα ποικίλα στοιχεία, οι διαδικασίες και τα πρόσωπα που εμπεριέχονται στο πλαίσιο παραπέμπουν σε σχέσεις, συνδέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και συνιστούν μια καθορισμένη ολότητα (Χατζηγεωργίου, 2003, 2006; Φλουρής, 1996, 2002α).

#### **4. Τα διαδικαστικά έργα του προτεινομένου πλαισίου της αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας**

Όπως προαναφέρθηκε, το αρχιτεκτονικό πλαίσιο που περιγράφεται στη συνέχεια, απηχεί μια παιδαγωγική/διδακτική φιλοσοφία που στηρίζεται σε μια σειρά (ανα)στοχαστικών, οργανωτικών, μεθοδολογικών, διαχειριστικών, διδακτικών, μαθησιακών, και αξιολογικών διαδικασιών που αποβλέπουν στο να υποβοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις σε κάθε στάδιο. Πιο συγκεκριμένα, το πλαίσιο θα υποβοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν και να μετασχηματίσουν στο μικροεπίπεδο της τάξης το πρόγραμμα σπουδών, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, τις διαδικασίες της μάθησης και της αξιολόγησης και να τα αναπροσαρμόσουν στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαιτερότητες/κλίσεις, τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και γενικά το προφίλ των μαθητών/τριών. Το πλαίσιο, επομένως, εκλαμβάνει τη διδασκαλία ως «ένα συνδυασμό τέχνης και επιστήμης» (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2009), που συνιστά μία μορφή «καλής πρακτικής», χωρίς να τυποποιεί ή να εγκλωβίζει σε στεγανά την

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

**αναστοχαστική σκέψη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργική πραξιακή δράση και έμπνευσή τους (Φλουρής & Γιώτη, 2013).**

Το αρχιτεκτονικό πλαίσιο, το οποίο αποτελεί εξέλιξη προηγούμενων προτάσεών μας (Φλουρής, 1986; Flouris, 1988, 1989; Φλουρής, 1989β, 1996, 2001, 2002α; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006; Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012; Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013), περιλαμβάνει ένα δίκτυο διαδικασιών που είναι οργανωμένες σε στάδια, τα οποία οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν και επεξεργάζονται διαδοχικά ή/και παράλληλα. Επιπρόσθετα, το πλαίσιο προσομοιάζει σε ένα «δυναμικό οργανικό σύστημα», το οποίο αποτελείται από επιμέρους συστατικά στοιχεία (δομές, διαδικασίες, δραστηριότητες, πρόσωπα) που είναι αλληλεπιδραστικά και αλληλεξαρτώμενα και, επομένως, διαθέτει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να συγκροτήσει ένα διδακτικό σύστημα. Κάθε βήμα και διαδικασία του πλαισίου είναι «οργανικό» και συστημικό και οι σχέσεις που διαμορφώνονται με ένα άλλο βήμα ή μία άλλη διαδικασία έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματιστούν περαιτέρω, ακόμη και να αλλάξουν, ανάλογα με το ποιόν και το προφίλ των μαθητών/τριών τα γνωστικά αντικείμενα, τους στόχους και άλλες παραμέτρους της διδακτικής κατάστασης (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013). Σκοπός του πλαισίου είναι να κεντρίσει τους/τις εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις διαδοχικές προθέσεις, αποφάσεις, ενέργειες, διαδικασίες και δράσεις και να λειτουργήσει αποτελεσματικά και (ανα)στοχαστικά στο διδακτικό τους έργο. Το πλαίσιο συνίσταται από τρία στάδια: το *προδιδασκτικό*, το *διδασκτικό* και το *μεταδιδασκτικό*. Όπως και σε προηγούμενα μοντέλα ή πλαίσια που διαμορφώσαμε το προδιδασκτικό στάδιο περιλαμβάνει το «επιδιωκόμενο» πρόγραμμα (*intended curriculum*), το διδακτικό στάδιο περιλαμβάνει το “εφαρμοσμένο” πρόγραμμα (*applied curriculum*) και το μεταδιδασκτικό εμπεριέχει το «κατακτηθέν» πρόγραμμα (*attained curriculum*). Κάθε μορφή προγράμματος συναρθρώνεται από συγκεκριμένες διαδικασίες ή υποστάδια (Φλουρής & Σπινθουράκη 2013). Αφετηρία του πλαισίου, όπως φαίνεται και στη διαγραμματική μορφή του (βλ. Παράρτημα), αποτελούν δύο σημαντικές προϋπάρχουσες συνιστώσες, οι οποίες τείνουν να επηρεάζουν όλες τις άλλες διαδικασίες και παραμέτρους που εμπεριέχονται σε αυτό. Οι συνιστώσες αυτές είναι το «προφίλ του/της εκπαιδευτικού» και το «προφίλ του/της μαθητή/τριας».



Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Σύμφωνα με πολλούς ειδικούς (Myers & Myers, 1995; O'Brien & Guiney 2001; Hargreaves, 2003; Παπαναούμ, 2003; Μαυρόπουλος, 2013; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013), η δυσκολία του διδακτικού έργου περιπλέκεται σημαντικά λόγω της ύπαρξης ποικίλων παραγόντων, ανάμεσα στις οποίες σημαίνουσα θέση έχει το «προφίλ» του/της εκπαιδευτικού. Το προφίλ αυτό σχετίζεται με μία σειρά από μεταβλητές που λόγω της μεγάλης σημασίας τους επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την έκβαση του διδακτικού έργου. Οι μεταβλητές αυτές αφορούν στο επιστημονικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, στην παιδαγωγική/διδακτική τους κατάρτιση, στα ατομικά τους χαρακτηριστικά και το προσωπικό ιστορικό τους, στην πείρα που διαθέτουν, στην επαγγελματικότητα τους και άλλα συναφή. Το επιστημονικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών αφορά στις επιστημονικές γνώσεις, οι οποίες πρέπει να είναι επικαιροποιημένες, αλλά και στην παιδαγωγική γνώση που σχετίζεται με την κατάρτιση, επάρκεια και την προετοιμασία τους, σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Το προφίλ περιλαμβάνει, επίσης, τα προσωπικά χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με την προσωπικότητα, την ιδεολογία, τις πεποιθήσεις, τις προκαταλήψεις-στερεότυπα, τις προσδοκίες, την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την αγάπη γι' αυτό που κάνουν. Άλλες ιδιότητες που περιλαμβάνονται στο προφίλ αφορούν στις διάφορες διδακτικές ικανότητες, στις παιδαγωγικο-διδακτικές αντιλήψεις, που σχετίζονται με την τεχνογνωσία γύρω από τα μεθοδολογικά θέματα, όπως το οργανωτικό στυλ, την ικανότητα να προγραμματίζει, να επιλέγει μεθόδους, να διαχειρίζεται την τάξη και πολλά άλλα θέματα. Μια άλλη σημαντική πτυχή, είναι η δέσμευση των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες, επιστημονικά συνέδρια και γενικά το «μεράκι» που διαθέτουν για να αυτο-μορφώνονται. Μια άλλη, τέλος, πτυχή που εντάσσεται στο «προφίλ» των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματικότητα, η διδακτική πείρα, η κοσμοθεωρία, η βιοθεωρία και η προσπάθεια που ασκούν για τη συνεχή ανασυγκρότηση της επαγγελματικής τους εμπειρίας μέσα από τον αναστοχασμό της πράξης και την εναρμόνισή της με τη θεωρία. Οι συστηματικές αυτές προσπάθειες μπορούν να συμβάλουν στην αναμόρφωση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, η οποία επηρεάζει και κατευθύνει τον τρόπο που σκέφτονται και παίρνουν αποφάσεις κατά το διδακτικό τους έργο (Ματσαγγούρας, 2002α; Παπαναούμ, 2003; Δασκολιά, 2005; Ματσαγγούρας & Χέλμης,

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα. 2005; Παπαδοπούλου & άλ., 2011; Γιώτη, 2010β; Gioti, 2010; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013; Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013).

Η άλλη πολύ σημαντική προϋπάρχουσα συνιστώσα αφορά στο «προφίλ» των μαθητών/τριών, το οποίο περιλαμβάνει τις ατομικές διαφορές τους, αφού ξεκινούν το σχολείο από άνισες αφετηρίες, διαθέτουν διαφορετικές εμπειρίες, βιώματα και ικανότητες. Είναι, επομένως, ευκαίιο να εξετάσουν συστηματικά οι εκπαιδευτικοί, το γνωστικό υπόβαθρο, τα ποικίλα χαρακτηριστικά, τα μαθησιακά στιλ, τις ανάγκες, τα κίνητρα και άλλα συναφή θέματα, τα οποία ποικίλλουν στους/στις διαφορετικούς μαθητές/τριες (Schunk, 2010; Kalantzis & Core, 2013; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Όπως φαίνεται στο σχετικό διάγραμμα, το προφίλ των μαθητών/τριών συνίσταται από τέσσερις διαγνωστικές διαδικασίες και μία ρυθμιστική. Πριν την έναρξη του διδακτικού έργου είναι χρήσιμο<sup>1</sup>, να αποτιμηθούν τα γνωστικά αποθέματα των μαθητών/τριών (π.χ. ο βαθμός επάρκειας στα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, οι προγενέστερες γνώσεις, τα πιθανά γνωστικά κενά) και να καταγραφεί η εναρκτήριο συμπεριφορά τους (πχ. μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερες κλίσεις, κλπ.). Παράλληλα, οφείλουν να αποτιμηθούν τα μαθησιακά χαρακτηριστικά (στιλ και οι ρυθμοί μάθησης, τα κίνητρα, οι γενικές ικανότητες, οι πολλαπλοί τύποι Νοημοσύνης κ.ά.), καθώς και οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται στους νοητικούς μηχανισμούς με τους οποίους κατευθύνουν την προσοχή τους, χρησιμοποιούν τις γνωσιακές τους ικανότητες για να κατανοήσουν, να επεξεργαστούν και να κωδικοποιήσουν νέες γνώσεις, να ασκήσουν τη μνήμη τους, να αυτορρυθμίσουν τη μάθησή τους, καταστάσεις που παραπέμπουν στη διαδικασία «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Unesco, 2001; Φλουρής, 1986, 2005α, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005; Schunk, 2010; Μαριδάκη-Κασσιωτάκη, 2011; Kalantzis & Core, 2013; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013 ). Χρήσιμο είναι επίσης να ανιχνευτούν η κριτική ικανότητα των μαθητών/τριών, η δημιουργικότητά τους και άλλες ανώτερες διαδικαστικές ικανότητες (Erickson, 1995).

---

<sup>1</sup> Αυτό απαιτείται περισσότερο στην αρχή της χρονιάς που οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες και επομένως στερούνται τέτοιων γνώσεων που αφορούν στο «προφίλ» των μαθητών, αν και πάντοτε θεωρείται μία καλή πρακτική, το να ξέρουν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί τα δυνατά και αδύνατα σημεία των μαθητών τους και το ευρύτερο προφίλ που διαθέτουν.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Εξίσου σημαντική διαδικασία είναι και η εκτίμηση των συναισθηματικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Όπως είναι γνωστό, οι γνωστικές συνυπάρχουν με τις συναισθηματικές λειτουργίες, αφού κάθε γνωστικό περιβάλλον διαπλέκεται, συλλειτουργεί ή συνάδει με ένα αντίστοιχο συναισθηματικό (Unesco, 2001; Μουτχούρη-Μανούσου & Πρόσκολλη, 2005; Φλουρής, 2005α). Τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά αφορούν στη συναισθηματική συγκρότηση, τις συγκινήσεις των μαθητών/τριών (άγχος, φόβος, θυμός), τις τραυματικές εμπειρίες και την «προσωπική ιστορία» τους, η οποία μπορεί δυνητικά να επηρεάσει τις νοητικές τους λειτουργίες και τις σχολικές τους επιδόσεις. Αφορά, επίσης, την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, την αυτοεκτίμηση, την αυτοαντίληψη, τις στάσεις για τον εαυτό τους, τις αξίες (ιδιαίτερα την «αυταξία») που τείνουν να επηρεάζουν όλες τις σχολικές διεργασίες. Έρευνες, μάλιστα, έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψη συσχετίζεται με τις σχολικές επιδόσεις σε διάφορα μαθήματα (π.χ. γλώσσα και μαθηματικά) (Φλουρής, 1989, 2002β), κατάσταση που οφείλουν να προσέξουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι οφείλουν να καλλιεργούν με ποικίλους τρόπους το αυτοσυναίσθημα, την αυτοπεποίθηση και την αυτοαντίληψη των μαθητών τους (Λεονταρή, 1998; Φλουρής, 1989, 2002β; Χατζηχρήστου, 2005; Παπάνης, 2011). Σημαντικές πτυχές, επίσης, της ψυχοσύνθεσης των μαθητών/τριών είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και η νοημοσύνη επιτυχίας. Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα – τα δικά του και των άλλων – να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να αναβάλλει την ευχαρίστηση, να κινητοποιεί τον εαυτό του και τους άλλους, να επιμένει στις πρώτες αποτυχίες, να διαθέτει ενσυναίσθηση, να αποφεύγει τις συγκρούσεις, να συμβιβάζεται και άλλα συναφή (Goleman, 1996; Θεοδωσάκης, 2013). Αντίστοιχες είναι και οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται στη νοημοσύνη της επιτυχίας, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν ένα σύνολο εσωτερικών νοητικών καταστάσεων για να επιτύχουν τους στόχους τους, να μπορούν να υπερβαίνουν τις προσωπικές αδυναμίες, να μην φοβούνται να κάνουν λάθη, να παίρνουν πρωτοβουλίες, αλλά και λογικά ρίσκα, να προσανατολίζονται στο αποτέλεσμα, να διατηρούν ισορροπία ανάμεσα στην αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική σκέψη (Sternberg, 1999).

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Μια άλλη πτυχή που οφείλει να εκτιμηθεί από τους εκπαιδευτικούς είναι το «μορφωτικό κεφάλαιο» των μαθητών/τριών (Bourdieu, 1986). Το μορφωτικό κεφάλαιο αναφέρεται στην κουλτούρα, τη δομή, το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας, στο status των γονέων (π.χ. διαζευγμένοι, χήροι, μονογονεϊκές οικογένειες), στις χαμηλές ή υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, κατάσταση που δυνητικά επηρεάζει την πρόοδο των παιδιών τους, μαζί με πολλούς άλλους παράγοντες. Στο μορφωτικό κεφάλαιο εμπíπτουν, επίσης, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, οι μορφές επιβολής ελέγχου, τιμωρίας και πειθαρχίας, η πίεση που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους για τις σχολικές εργασίες, η βοήθεια και η ψυχολογική υποστήριξη που τους παρέχουν (Φλουρής, 1989, 2002β; Θεοδωσάκης, 2013). Είναι σημαντικό, επίσης, να εκτιμηθεί το πολιτισμικό πλαίσιο που βιώνουν οι μαθητές/τριες, το οποίο καθορίζει τις πολιτισμικές ιδέες, αξίες και αναπαραστάσεις, τα πολιτισμικά στιλ μάθησης (εξαρτημένου ή ανεξάρτητου πεδίου) και γενικότερα το μορφωσιογόνο περιβάλλον (μονοπολιτισμικό ή διαπολιτισμικό) μέσα στο οποίο λειτουργεί ο/η μαθητής/τρια (Λεονταρή, 1998; Μάρκου, 2010).

Η τελευταία διαδικασία που απομένει, να εξετάσουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το προφίλ των μαθητών/τριών, είναι η ρύθμιση των τρόπων ομαδοποίησής τους. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας εκτιμήσει το μαθησιακό προφίλ και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών προβαίνουν στη δημιουργία μικρών ομάδων μικτών ικανοτήτων, έτσι ώστε να διευκολύνουν τη μάθησή τους. Η χωροταξική διευθέτηση των θρανίων πραγματοποιείται με τρόπους που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, την αλληλοϋποστήριξη, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την ατομική και ομαδική διερεύνηση των θεμάτων του σχολικού προγράμματος.

Η αποτίμηση που προηγήθηκε παραπάνω για να εξακριβωθεί το προφίλ των μαθητών/τριών, θεωρείται ότι είναι απαραίτητη, αφού οι μαθητές/τριες δεν έχουν κοινή αφετηρία, αλλά ένα διαφοροποιημένο υπόβαθρο, ως προς τα επίπεδα, τα μαθησιακά κενά και την προδιάθεση ή την έφεσή τους για μάθηση. Η διαδικασία προεκτίμησης δεν απαιτεί ειδικά και τυποποιημένα διαγνωστικά τεστ ούτε σταθμισμένες ψυχομετρικές κλίμακες.

Φλουρή, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρή, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «κατασκευάσουν» μόνοι τους ένα απλό ερωτηματολόγιο ή να διεξάγουν μία προφορική συνέντευξη που θα τους δώσει πολύτιμα στοιχεία σχετικά με τις γενικές και ειδικές ικανότητες των μαθητών/τριών, τις κλίσεις και τα ταλέντα τους. Ένα αντίστοιχο ερωτηματολόγιο για τον εντοπισμό ή την προεκτίμηση του προφίλ των μαθητών/τριών προτείνεται από τον Ματσαγγούρα (2004) που μπορεί να αποβεί πολύ λειτουργικό και διαγνωστικά χρήσιμο. Αξιόλογα, επίσης, στοιχεία ως προς το προφίλ των μαθητών/τριών μπορεί να αντληθούν από τη διδακτική αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης (Φλουρή, 2005β, 2006, 2007; Φλουρή & Μαυρόπουλος, 2012). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983, 2010) υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται με τους ακόλουθους οκτώ τύπους νοημοσύνης. Τη γλωσσική, τη λογικο-μαθηματική, την κιναισθητική, τη μουσική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική, τη νοημοσύνη χώρου και την οικολογική ή φυσιοκρατική. Για την εφαρμογή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης και τη διδακτική της αξιοποίηση, οι αναγνώστες μπορούν να συμβουλευτούν το άρθρο των Φλουρή & Μαυρόπουλου στον παρόντα τόμο (βλ. επίσης Φλουρή 2005<sup>α</sup>, 2005<sup>β</sup>, 2006, 2007, 2010; Gardner 2010).

Μέρος του προδιδακτικού σταδίου αποτελεί, επίσης, η λήψη αποφάσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με την προσαρμογή του συμβατικού ΑΠ (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) και των Σχολικών Βιβλίων (Σ.Β.), τόσο το βιβλίο του μαθητή όσο και το βιβλίο του δασκάλου (βτμ και βτδ), στο μικροεπίπεδο της τάξης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, οφείλουν να καταβληθούν ιδιαίτερες προσπάθειες σχετικά με το μετασχηματισμό των γνωστικών περιεχομένων των μαθημάτων του ΑΠ σε «διδάξιμη» και κατ' επέκταση «μαθεύσιμη» γνώση, έτσι ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν τα αποτελέσματα της μάθησης.

Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα, για να προσαρμοστεί το συμβατικό ΑΠ στο μικροεπίπεδο της τάξης απαιτούνται διάφορες διαδικασίες από τις οποίες προτείνουμε τις ακόλουθες οκτώ. Οι διαδικασίες, αυτές αποβλέπουν στο «ταίριασμα» των σκοπών, των στόχων, του περιεχομένου και των διδακτικών μέσων των μαθημάτων, με το προφίλ των μαθητών/τριών και το όλο διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον. Η πρώτη διαδικασία που προτείνεται είναι η δημιουργία ενός ανοιχτού και ευέλικτου ΑΠ, το οποίο θα αντλεί

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

στοιχεία από όλες τις θεμελιώδεις μορφές γνώσης των βασικών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, που παραπέμπει στη λεγόμενη «πυρηνική γνώση» (core curriculum) (Φλουρής, 1999; Χατζηγεωργίου, 1999; Κουτσελίνη, 2006). Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αποφεύγεται η μονοδιάστατη γνώση-είτε αφορούν «πρωτεύοντα» είτε «δευτερεύοντα» μαθήματα- σε βάρος μάλιστα άλλων μορφών γνώσης (π.χ. ανθρωπιστικά μαθήματα σε βάρος θετικών επιστημών ή καλλιτεχνικών μαθημάτων κλπ.). Με την τακτική αυτή δίνεται έμφαση σε ποικίλες μορφές γνώσης και είδη μάθησης, με τρόπο που να απηχεί ένα «ισορροπημένο» αναλυτικό πρόγραμμα (balanced curriculum), κατάσταση που δυνητικά συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Φλουρής & Πασιάς, 2000, 2004, 2007).

Η διάρθρωση του προγράμματος που θα δημιουργηθεί στο μικροεπίπεδο της τάξης μπορεί να πάρει τη μορφή διαθεματικής/διεπιστημονικής προσέγγισης, γιατί με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η ανάπτυξη των «εγκάρσιων» δεξιοτήτων, επιτυγχάνεται η σφαιρική κατανόηση των όσων μαθαίνονται, διαδικασία που είναι γνωστή και ως «ολιστική» μάθηση (Ματσαγγούρας 2002β; Γιώτη, 2005; Κασσωτάκης & Φλουρής 2013; Kalantzis & Cope, 2013).

Η επόμενη διαδικασία προτείνεται για να υπενθυμίσει στους/τις εκπαιδευτικούς ότι κατά τη διάρκεια της προσαρμογής του μαθήματος στο μικροεπίπεδο της τάξης και ιδιαίτερα κατά το σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων, απαιτείται να διαφοροποιηθούν οι σκοποί, οι στόχοι, το περιεχόμενο, τα υλικά, τα μέσα, οι πηγές και οι δραστηριότητες για τις ομάδες των μαθητών/τριών, σύμφωνα με το προφίλ, τις ανάγκες, τις κλίσεις και τους κυρίαρχους τύπους νοημοσύνης τους. Τα στοιχεία αυτά λαμβάνονται υπόψη στο πλαίσιο λήψης αποφάσεων που θα καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για να δικαιολογήσουν παιδαγωγικά τις διδακτικές προτιμήσεις και επιλογές τους, αλλά κυρίως για να προτείνουν τις εναλλακτικές και διαφοροποιημένες πρακτικές που θα εφαρμόσουν στις τάξεις τους, σύμφωνα με τη διαφορετικότητα των μαθητών και τις απαιτήσεις του διδακτικού έργου. Εξάλλου, μεγάλη απήχηση για τους/τις μαθητές/τριες φαίνεται ότι έχουν οι διαφοροποιημένες, διδακτικές πρακτικές, οι οποίες, όμως, για να είναι αποδοτικές και εφαρμόσιμες απαιτούν άριστη γνώση των μαθητών/τριών, όπως προαναφέρθηκε και ιδιαίτερα των προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών τους, τη γνωστική τους δομή, το στιλ

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

μάθησης και τους κυρίαρχους τύπους νοημοσύνης τους. Επομένως, η ενότητα ή το μάθημα που θα προγραμματισθεί οφείλει να συνδεθεί με προηγούμενα μαθήματα, έτσι ώστε να αποφευχθούν τα όποια γνωστικά κενά που μπορούν να προκύψουν από την έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων (Gagne & Briggs, 1979; Unesco, 2001; Φλουρής, 1996, 2002α, 2005<sup>α</sup>; Κουτσελίνη, 2006; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013; Kalantzis & Cope, 2013).

Με τις επόμενες πέντε διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί θα προβούν σε διεργασίες, οι οποίες αποβλέπουν στο να μετατρέψουν άμεσα το γνωστικό περιεχόμενο των διδακτικών εννοιών σε «διδάξιμη» και στη συνέχεια «μαθεύσιμη» γνώση. Η μία διαδικασία αφορά στον προσδιορισμό τομέων μάθησης, η άλλη στην ιεράρχηση και οργάνωση της ύλης, μέσα από τη δημιουργία πολλαπλών αναπαραστάσεων, η τρίτη στη διατύπωση των τελικών σκοπών και στόχων, η τέταρτη στον προσδιορισμό των ενδιάμεσων στόχων και η πέμπτη στην επιλογή ή ανάπτυξη του κατάλληλου υλικού.

Για την υλοποίηση των διεργασιών αυτών απαιτείται καταρχάς να υποβληθούν τα γνωστικά περιεχόμενα σε μια μορφή «παιδαγωγικής ανάλυσης», από την οποία θα προσδιοριστούν οι τομείς μάθησης (π.χ. γνωστικός, συναισθηματικός, ψυχοκινητικός), καθώς και τα συγκεκριμένα είδη μάθησης, που θα επιδιωχτούν στην κάθε διδακτική ενότητα (Φλουρής, 1996). Η διευκόλυνση των διαδικασιών αυτών θα επιτευχθεί ακριβέστερα εάν εφαρμοστεί η ταξινομία του Gagné, η οποία πρεσβεύει ότι όλα τα γνωστικά περιεχόμενα του σχολικού προγράμματος της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορούν να ταξινομηθούν στα εξής πέντε είδη μάθησης: Πληροφορίες-γνώσεις, νοητικές δεξιότητες, γνωστική στρατηγική, στάσεις-αξίες και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Τα πέντε αυτά είδη της μάθησης της ταξινομίας του Gagne, τα οποία απαιτούν διαφορετικές συνθήκες εκμάθησης το καθένα, συμβάλλουν στο μετασχηματισμό των γνωστικών περιεχομένων σε διδάξιμη ή «μαθεύσιμη» γνώση, ιδιαίτερα με τη μορφοποίησή τους σε διδακτικούς/αντικειμενικούς στόχους, για τους οποίους γίνεται λόγος παρακάτω (Φλουρής & Gagne, 1980; Φλουρής, 1986; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Σύμφωνα με τον Gagné (1977) οι συνθήκες μάθησης για το κάθε είδος (π.χ. πληροφορίες-γνώσεις, στάσεις, ψυχοκινητικές δεξιότητες, κλπ) απαιτεί διαφορετικές συνθήκες που διευκολύνουν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν τα επιδιωκόμενα είδη μάθησης. Για

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

παράδειγμα οι πληροφορίες-γνώσεις απαιτούν ένα ευρύτερο πλαίσιο που έχει σημασία για τον/η μαθητή/τρια. Για την εκμάθηση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων οι ευνοϊκές συνθήκες αφορούν στην παροχή οδηγιών, την επανάληψη και τις άμεσες και εύστοχες ενισχύσεις (Φλουρής, 1986; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξετάζουν μεθοδικά τις εγγενείς συνθήκες εκμάθησης του κάθε είδους μάθησης, ιδιαίτερα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, γιατί η παράβλεψή τους θα δημιουργήσει ενδεχομένως πολλά μαθησιακά κενά στους αδύναμους μαθητές. Αξιόλογη θέση, για το μετασχηματισμό του γνωστικού περιεχομένου σε διδάξιμη γνώση, έχει προταθεί και από τον Shulman (1986), ο οποίος επεξεργάστηκε το μοντέλο της «Παιδαγωγικής Αναπαράστασης». Το μοντέλο αυτό παρέχει ένα πλαίσιο, όπου συναντιούνται η Παιδαγωγική Γνώση και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, από το οποίο θα προκύψει η «Παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου». Με τη διαδικασία αυτή της σύζευξης του αντικειμένου με το παιδαγωγικό περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί θα «ερμηνεύσουν» το γνωστικό περιεχόμενο και θα το μετασχηματίσουν/μορφοποιήσουν σε είδη μάθησης που είναι πιο προσιτά και αφομοιώσιμα στους/τις μαθητές/τριες.

Η επόμενη διαδικασία είναι εκείνη της ιεράρχησης, οργάνωσης και διάρθρωσης της ύλης. Ένας βέλτιστος τρόπος για το σκοπό αυτό είναι η δημιουργία «πολλαπλών αναπαραστάσεων», η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη διάταξη του γνωστικού περιεχομένου από μη «συμβατικούς» τρόπους και γνωστικούς κώδικες, που απορρέουν άμεσα από ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Αυτό επιτυγχάνεται με τη δημιουργία πολλαπλών τρόπων παρουσίασης μίας έννοιας, ιδέας ή ενός θέματος, αντί των καθιερωμένων γνωστικών κωδίκων που προέρχονται άμεσα από το εν λόγω μάθημα. Εκτός από τον προφορικό λόγο ή την αφήγηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν, δηλαδή, να οργανώσουν την παρουσίαση και άλλων μορφών επικοινωνίας, όπως πχ. εικόνες, παραδείγματα, πίνακες, ομαδοσυνεργατικές και κιναισθητικές δραστηριότητες, ήχους, τραγούδια, χρήσεις του υπολογιστή κλπ., τα οποία πρέπει να ταιριάσουν με τις εμπειρίες, το ιδιαίτερο προφίλ μάθησης και τους κυρίαρχους τύπους νοημοσύνης των μαθητών/τριών. Η δημιουργία των πολλαπλών αναπαραστάσεων επιτυγχάνεται ακόμη καλύτερα όταν πραγματοποιηθεί σε μορφές που παραπέμπουν στους οκτώ τύπους νοημοσύνης,



Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

κατάσταση που συμβάλλει στην ολιστική και ποιοτική μάθηση (Gardner, 2010, Φλουρής, 2005β, 2006, Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012). Είναι σημαντικό, επίσης, η διάρθρωση να γίνει, στο βαθμό που μπορεί να πραγματοποιηθεί, στη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης για να εναρμονιστεί με το υπόβαθρο και το μαθησιακό προφίλ, όλων των μαθητών/τριών, καθώς και τα γνωστικά τους επίπεδα. Για να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί τη διαδικασία αυτή οφείλουν να είναι κάτοχοι ενός ευρέως φάσματος αναπαραστάσεων, αναλογιών, παραδειγμάτων, εννοιολογικών χαρτών και αναπαραστάσεων με τις οποίες θα δομήσουν και θα παρουσιάσουν θεμελιώδεις έννοιες και οι υπερκείμενες ιδέες ενός γνωστικού αντικειμένου λαμβάνοντας υπόψη, πάντα, το διαφορετικό αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, τις διαφοροποιημένες προϋπάρχουσες γνώσεις και προεμπειρίες τους (Gardner, 2010; Φλουρής, 2006; Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012; Kalantzis & Cope, 2013).

Έχοντας προβληματιστεί στα θέματα που προηγήθηκαν οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τους τελικούς σκοπούς και στόχους της διδακτικής ενότητας που θα διδάξουν. Για τη διατύπωση των στόχων προτείνουμε να χρησιμοποιούνται τα ρήματα της ταξινομίας του Gagné και όχι του Bloom, γιατί παραπέμπουν σε αμεσότερες και πιο σαφείς δυνατότητες και συμπεριφορές (Φλουρής, 1986; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Οι στόχοι που θα διατυπωθούν τόσο ως προς τις «πυρηνικές γνώσεις» όσο και ως προς τις εγκάρσιες δεξιότητες, οφείλουν να εκφράζουν διαφοροποιημένες δυνατότητες, δραστηριότητες και ενέργειες, αφού οι μαθητές/τριες δεν βρίσκονται όλοι στο ίδιο επίπεδο. Αντίστοιχες απόψεις εκφράζονται και από το Χριστιά (2009), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι ταξινομίες διδακτικών στόχων παρέχουν τη δυνατότητα ιεράρχησης και εξειδίκευσης των σκοπών του ΑΠ, κατά μάθημα, κατά τάξη και διδακτική ενότητα σύμφωνα με το εξελικτικό επίπεδο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα επισημαίνεται από τον ίδιο, ότι η «ιεράρχηση των σκοπών υποβοηθά στην οργάνωση της διδακτέας ύλης, στον καθορισμό της ακολουθίας και διαδοχής ή τα επάλληλα βήματα μάθησης που ακολουθεί ο μαθητής... Οι ταξινομίες βοηθούν στην επιλογή των στοιχείων που θα αποτελέσουν τη θεματική της διδασκαλίας, καθώς και στην επιλογή των καταστάσεων μάθησης... στη σύνταξη των τεστ που είναι απαραίτητα για την αξιολόγηση τόσο του ΑΠ, όσο και της ίδιας της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό» (2009: 75).

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Συναφείς απόψεις εκφράζονται και από τον Ματσαγγούρα, ο οποίος επισημαίνει ότι ο μετασχηματισμός της διδακτέας ύλης (επιστημονική γνώση) σε «διδάξιμη» γνώση πραγματοποιείται με την «οριστικοποίηση και διατύπωση των διδακτικών στόχων, που έδωσαν συγκεκριμένη διάσταση στην επιστημονική γνώση και θα αποτελέσουν κριτήρια διαμόρφωσης του περιεχομένου της διδασκαλίας και συσχετίσής του με τα μέσα και τις διαδικασίες που θα ακολουθήσει η διδασκαλία» (Ματσαγγούρας, 2007: 233). Επειδή, όμως, οι μαθητές/μαθήτριες μιας τάξης δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, είναι ευκατίο να διατυπωθούν και οι ενδιάμεσοι στόχοι μέσα από τη διαδικασία της «ανάλυσης έργων μάθησης» (task analysis), με την οποία θα εντοπιστούν οι προαπαιτούμενες γνώσεις, προεμπειρίες, δεξιότητες, στάσεις, αξίες καθώς και άλλα είδη μάθησης, για τις ομάδες των μαθητών/τριών που έχουν διαμορφωθεί (Φλουρής 1986; Κασσωτάκης & Φλουρής 2013).

Η τελευταία διαδικασία για την προσαρμογή του συμβατικού προγράμματος στο μικροεπίπεδο της τάξης, αφορά στην επιλογή ή/και ανάπτυξη του κατάλληλου διδακτικού υλικού και των αντίστοιχων διδακτικών μέσων. Για τη διαδικασία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί η «τεχνολογία κειμένου» (technology of the text), μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα υποβοηθηθούν στο χωρισμό των ενοτήτων, στη διαμόρφωση περιλήψεων, στη διάρθρωση οπτικών απεικονίσεων (lay out) και χρηστικών διευκολύνσεων, καθώς και στην ενσωμάτωση βασικών εννοιολογικών χαρτών, διεπιστημονικών μακρο-εννοιών, γενικεύσεων, σχημάτων, δραστηριοτήτων, πινάκων και άλλα συναφή (Ματσαγγούρας, 2002, 2006; Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Η επόμενη φάση του προδιδακτικού σταδίου, το οποίο είναι επίσης μέρος του επιδιωκόμενου προγράμματος, αφορά στη λήψη αποφάσεων για το σχεδιασμό του μαθήματος της ημέρας (ωριαία διδασκαλία) και τη δημιουργία ενός γόνιμου διδακτικού-μαθησιακού περιβάλλοντος και «οικολογίας» της μάθησης. Στη φάση αυτή οι εκπαιδευτικοί θα πάρουν αποφάσεις σχετικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση του μαθήματος, δηλαδή, με το «πώς» και «γιατί» θα διδάξουν το γνωστικό περιεχόμενο που έχει ήδη επιλεγεί, με ποιες

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

προσεγγίσεις και ποια μέσα θα υλοποιηθεί το διδακτικό έργο ενώ παράλληλα θα εξετάσουν και άλλα μεθοδολογικά ζητήματα (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013; Μαυρόπουλος, 2013).

Μία από τις πρώτες ενέργειες για το σχεδιασμό του μαθήματος είναι η χρήση «προοργανωτή» (advanced organizer), ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως εισαγωγή για να «ανοίξει τη σκηνή» του διδακτικού έργου και να δημιουργηθεί το σενάριο της διδασκαλίας. Ο «προοργανωτής» μπορεί να πάρει τη μορφή μίας περίληψης, μίας εικόνας, ενός πίνακα και αποβλέπει στο να ενεργοποιήσει την προσοχή των μαθητών/μαθητριών, να τους πληροφορήσει για τους σκοπούς/στόχους του μαθήματος, να συνδέσει τη νέα διδακτική ενότητα με προηγούμενες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σκιαγραφήσουν τις στοιχειώδεις «διδακτικές ενέργειες» (instructional events) που θα υποστηρίξουν τις διαδικασίες της μάθησης και οι οποίες απεικονίζουν τη στρατηγική της «πορείας» που θα χαράξουν και θα ακολουθήσουν κατά την έκβαση του διδακτικού έργου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013; Μαυρόπουλος, 2013).

Η σημαντικότερη όμως διαδικασία σχετίζεται με την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων, μορφών, στρατηγικών και μοντέλων διδασκαλίας που θα πλαισιώσουν το μάθημα ή τη διδακτική ενότητα (Φλουρής, 1986; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013; Jacobson, κ.ά. 2009). Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών θα επικεντρωθεί στο να ταιριάξει τη μέθοδο, τη στρατηγική ή το μοντέλο διδασκαλίας (π.χ. παιχνίδι ρόλων, διερευνητική, μέθοδο project κλπ.) με τους στόχους-ενδιάμεσους και τελικούς- το γνωστικό περιεχόμενο της ενότητας, με το προφίλ των μαθητών/τριών στο πλαίσιο που επιτρέπει ο διδακτικός χρόνος, όπως θα επισημανθεί στη συνέχεια. Είναι, επίσης, σκόπιμο να γίνεται χρήση ενός μεγάλου φάσματος μεθόδων και μοντέλων για να αποφευχθεί η μονοτονία, αλλά και να υπάρχει ένα εύρος εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, κατάσταση που θα συμβάλλει, μαζί μ' άλλους παράγοντες, στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποφασίσουν τι είδους διδακτικά μέσα, υλικά και νέες τεχνολογίες θα χρησιμοποιήσουν στη διδακτική ενότητα που θα διδάξουν. Είναι σημαντικό, κατά τη διαδικασία επιλογής ή κατασκευής των μέσων, οι εκπαιδευτικοί να φροντίσουν να τα ταιριάσουν με τους διαφοροποιημένους στόχους, το περιεχόμενο, το

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

διδασκτικό περιβάλλον, το προφίλ των μαθητών και την κουλτούρα της τάξης (Gagné & Briggs, 1974; Tomlinson, 2004; Kalantzis & Cope, 2013). Η επιλογή ή η δημιουργία των εκπαιδευτικών μέσων και του συμπληρωματικού υλικού θεωρείται μία «καλή πρακτική» όταν: α) συνάδει με τις ανάγκες του διδασκτικού έργου, β) υποβοηθά την υλοποίηση της διδασκαλίας και την κατανόηση της από τους/τις μαθητές/τριες, γ) διατηρεί την προσοχή τους, δ) ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους, ε) συμβάλλει στην ποιότητα της μάθησης μέσα από την εικονική, φυσική, υλική ή τεχνολογική του μορφή (Lefrancois, 2004; Καψάλης & Νημά, 2008, Πηγιάκη, 2004; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Εξίσου σημαντικό είναι, επίσης, τα όποια μέσα χρησιμοποιούνται, να ελέγχονται για ενδεχόμενες προκαταλήψεις ή «κρυφά» μηνύματα που μπορεί να ελλοχεύουν σε κείμενα, πηγές, εικόνες, υλικά ή δραστηριότητες. Ένας τέτοιος έλεγχος διασφαλίζει την αποφυγή προκαταλήψεων, δεισδαιμονιών, διακρίσεων και άλλα συναφή που τείνουν δυνητικά να εμποτίσουν τους/τις μαθητές/τριες με αρνητικές στάσεις, στερεότυπες αντιλήψεις, ξενοφοβία, βία, ρατσισμούς, και εχθρότητες (Φύκαρης 2010; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Μια άλλη διαδικασία σχετίζεται με τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων μάθησης και εννοιολογικών χαρτών και οφείλουν να είναι διαφοροποιημένες, για τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών/τριών. Η δημιουργία δραστηριοτήτων τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό πλαίσιο οφείλουν να απορρέουν από το γνωστικό περιεχόμενο και να εναρμονίζονται με τους στόχους, τα επίπεδα, τους τύπους νοημοσύνης και γενικά το προφίλ των μαθητών/τριών. Οι εννοιολογικοί χάρτες, που αναφέρονται σε παραστάσεις που εμπεριέχουν τους συσχετισμούς και διασυνδέσεις ανάμεσα σε έννοιες μιας γνωστικής περιοχής (Χατζηγεωργίου, 1999; Kalantzis & Cope, 2013), μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία, στη μάθηση και την αξιολόγηση. Ο σχεδιασμός εννοιολογικών χαρτών, ιδιαίτερα αν απευθύνεται εξειδικευμένα στον/στην κάθε/καθεμία μαθητή/τρια, μπορεί να υποβοηθήσει όχι μόνο στην κωδικοποίηση των πληροφοριών, γνώσεων και άλλων ειδών της μάθησης, αλλά και στην ανάκληση και συγκράτησή τους. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Θετικά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και συμβάλλει, μαζί με άλλους παράγοντες, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψής τους.

Ένα άλλο σημαντικό βήμα, κατά το σχεδιασμό του μαθήματος, είναι η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος της τάξης. Η διαμόρφωση του κλίματος έγκειται στην οργάνωση και διεύθυνση της τάξης, στη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας που μεγιστοποιεί το ζήλο για μάθηση, καθώς και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών σ' αυτή (Ματσαγγούρας, 2004). Για τους παραπάνω λόγους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές διαχείρισης και ψυχοδυναμικής των ομάδων, μέσα σ' ένα πλαίσιο δημοκρατικού ελέγχου, πειθαρχίας και ισορροπίας της τάξης, έτσι ώστε να διατηρούνται αρμονικές παιδαγωγικές σχέσεις, και να διαμορφώνεται ένα κλίμα, συλλογικότητας που προωθεί την επικοινωνία, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συνεργασία, καθώς και την ποιότητα της σχολικής εργασίας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη 2009, Καράντζης 2007).

Μια άλλη διαδικασία μείζονος πρακτικής σημασίας είναι να προγραμματιστεί η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου που απαιτείται για κάθε έργο μάθησης, διδακτική ενέργεια και δραστηριότητα της τάξης. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες ο προγραμματισμός του διδακτικού χρόνου είναι όχι μόνο απαραίτητος, αλλά οφείλει να πραγματοποιείται με τρόπο που εμπλέκει όλους τους/τις μαθητές/τριες (engaged time). Κι αυτό γιατί χωρίς τη σωστή κατανομή του διδακτικού χρόνου για εμπλεκόμενη μάθηση, όλες οι προγραμματισμένες ενέργειες των εκπαιδευτικών, οι δραστηριότητες μάθησης, οι στόχοι, καθώς και τα όσα επιδιώκονται να αναπτυχθούν, κατά τη διάρκεια του διδακτικού έργου, δεν θα γίνουν πράξη (Carroll, 1963; Gagne, 1987; Brophy & Good, 1986; Arends, 1994; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Η σωστή κατανομή του διδακτικού χρόνου είναι ακόμη πιο δύσκολη σε μια τάξη μαθητών/τριών μικτών ικανοτήτων, αφού λόγω των διαφορετικών επιπέδων τους, οι ρυθμοί μάθησής τους ποικίλλουν, κατάσταση που απαιτεί να αφιερώσουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο χρόνο σε όλους για την κατάκτηση των όσων διδάσκονται.

Μια τελευταία ενέργεια της φάσης του σχεδιασμού του μαθήματος, της ωριαίας διδασκαλίας είναι ο σχεδιασμός ερωτήσεων, ασκήσεων, τεστ ή κλιμάκων για την αποτίμηση

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

των στόχων-τελικών και ενδιαμέσων- των επιδόσεων και της προόδου των μαθητών/τριών, καθώς και των ποικίλων ικανοτήτων-δεξιοτήτων, στάσεων κλπ., που σχετίζονται με διαφόρους τομείς (π.χ. γνωστικός, συναισθηματικός κλπ.). Οφείλουν, επίσης, να επιλεγούν ή να κατασκευαστούν τεστ με τα οποία θα εκτιμηθεί το κλίμα της τάξης, η μαθησιακή διαδικασία, το διδακτικό έργο και η απόδοση – αποτελεσματικότητα του/της ίδιου/ας του/της εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, συνιστά μια καλή πρακτική, τα εργαλεία αποτίμησης ή αξιολόγησης να είναι συμβατά με την εξεταστική κατάσταση των μαθητών/τριών, τα επίπεδα και τις ικανότητές τους, καθώς και τα κριτήρια που έχουν τεθεί για όλους/ες, κατάσταση που παραπέμπει στην αντικειμενική αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2013; Μαυρόπουλος, 2013). Είναι αναγκαίο ακόμη να σχεδιαστεί μια σύνθεση διαφόρων μορφών εξεταστικών διαδικασιών (π.χ. γραπτή, προφορική) και μια ποικιλία των τεστ (π.χ. πολλαπλή επιλογή, σωστό ή λάθος κλπ.) που οδηγεί σε μία συνεχή, πολυεπίπεδη και ολιστική αποτίμηση, μέσα από την οποία θα διαφανεί σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες έχουν κατακτήσει τους τελικούς και ενδιάμεσους στόχους και έχουν αναπτύξει τα αντίστοιχα είδη μάθησης (π.χ. πληροφορίες, νοητικές δεξιότητες, αξίες κλπ.). Η ποικιλία αυτή των τεστ οφείλει να σχεδιαστεί και για την αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας, του αναλυτικού προγράμματος που προσαρμόστηκε στο μικροεπίπεδο της τάξης, του κλίματος που διαμορφώθηκε στην τάξη, του διδακτικού έργου, καθώς και της αυτοαξιολόγησης του/της ίδιου/ας του/της εκπαιδευτικού (Kalangis & Core, 2013).

Μετά το πέρας του σχεδιασμού του επιδιωκόμενου προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει τον προγραμματισμό και την προετοιμασία του προδιδακτικού σταδίου για να προβούν στην υλοποίηση του μαθήματος που προγραμματίσαν. Όπως προαναφέρθηκε, το «διδακτικό» στάδιο αφορά στο «εφαρμοσμένο πρόγραμμα» (applied curriculum) ή το «διδακτικό πρόγραμμα» (instructional program), το οποίο περιλαμβάνει επτά επιμέρους διαδικασίες, μέσω των οποίων θα εξελιχθεί η πορεία της διδασκαλίας, η υλοποίηση, δηλαδή, των διδακτικών ενεργειών που έχουν προγραμματιστεί στο προδιδακτικό στάδιο. Οι διαδικασίες της υλοποίησης της διδασκαλίας που θα πραγματοποιηθούν δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως τυποποιημένες, άκαμπτες ή αμετάβλητες, αλλά ευέλικτες και εγγενείς ως προς τη διδακτική κατάσταση, το γνωστικό

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

αντικείμενο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών. Οι επιμέρους διαδικασίες συνιστούν τα κυριότερα διαδικαστικά έργα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα καταπιαστούν για να διεκπεραιώσουν τη διδασκαλία τους και να εδραιώσουν την «οικολογία» της μάθησης στις τάξεις τους. Βέβαια, ο συστηματικός σχεδιασμός που περιγράψαμε πιο πάνω «προδιαγράφει» σε μεγάλο βαθμό, την πορεία και εξέλιξη του διδακτικού έργου που θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί και αποτελεί ένα «ορθολογιστικό» σχεδιασμένο ενέργημα ή εγχείρημα, αφού υπονοεί μια σειρά από λογικές αλληλουχίες (sequences), καθώς και μία χρονολογική σειρά με τις αντίστοιχες δραστηριότητες εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών (Φλουρής, 1986, 1996; Καψάλης & Νήμα, 2008). Απαιτείται, παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί να επανεξετάσουν τις σχεδιασμένες ενέργειες και τις διάφορες αποφάσεις που έχουν πάρει και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές, πριν προβούν στην υλοποίησή τους. Επομένως, η ανάπτυξη της διδακτικής διαδικασίας, η εμβάθυνση και εξέλιξή της μπορεί να εμπνευστεί για άλλη μία φορά από τη δημιουργικότητα, την επινοητικότητα και τον οίστρο των εκπαιδευτικών. Έμπνευση για την πορεία της διαδικασίας σηματοδοτούν οι διδακτικές ενέργειες (instructional events) του Gagné, οι οποίες στηρίζονται σε μαθησιακά ερευνητικά δεδομένα, και περιγράφουν τα διάφορα διαδικαστικά έργα. Αυτά αναφέρονται στην έναρξη του μαθήματος, τη λήψη προσοχής, τον έλεγχο των προαπαιτούμενων γνωστικών και λοιπών στοιχείων, την επεξεργασία του υλικού για μάθηση και κωδικοποίηση, την επιβεβαίωση της μάθησης, την ανατροφοδότηση και άλλες ακόμη διαδικασίες, οι οποίες υποστηρίζονται και από πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Φλουρής, 1986; Unesco, 2001; APA, 2005; Μαυρόπουλος, 2004, 2013; Jacobson, κ.ά. 2009; Schunk, 2010; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013; Kalantzis & Core, 2013).

Για τους παραπάνω λόγους, το πρώτο βήμα που προτείνουμε στο διδακτικό στάδιο είναι ο κριτικός αναστοχασμός και η επανεξέταση της πορείας και εξέλιξης της ωριαίας διδασκαλίας, καθώς και η ορθολογιστική επαλήθευση σχετικά με τη διαφοροποιημένη μεθόδευση ή υλοποίησή της. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα εξετάσουν εκ νέου τις αποφάσεις που πήραν ως προς τα διαδικαστικά έργα, τις διδακτικές ενέργειες, τις δραστηριότητες και τα «βήματα» που θα ακολουθήσουν ως προς τα δρώμενα της ημέρας,

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

ενόψει των νέων και «ζωντανών» συμβάντων ή δεδομένων, που έχουν προκύψει την ημέρα υλοποίησης του μαθήματος για τους/τις διαφορετικούς/κές μαθητές/τριες.

Επιπρόσθετα, ο αναστοχασμός θα επικεντρωθεί στις αποφάσεις που ήδη έχουν πάρει οι εκπαιδευτικοί, όταν σχεδιάζαν τη διδακτική ενότητα του συγκεκριμένου μαθήματος, ιδιαίτερα ως προς το γνωστικό αντικείμενο, τις διδακτικές μεθόδους, τις μορφές, τις στρατηγικές ή τα διδακτικά μοντέλα. Πιο συγκεκριμένα, θα επαναξεταστεί το «ορθολογιστικό» σχέδιο σχετικά με το «τι», το «πώς», το «γιατί», το σε «ποιους» και κάτω από «ποιες» συνθήκες, που έχει ήδη προγραμματιστεί για να αναπτυχθεί και να διεξαχθεί η διδασκαλία. Στο πλαίσιο του αναστοχασμού αυτού, οι εκπαιδευτικοί θα επιχειρήσουν, αν χρειαστεί λόγω νέων δεδομένων, την επανοργάνωση/αναθεώρηση των διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών ή μοντέλων που έχουν ήδη προγραμματίσει, ιδιαίτερα όταν το απαιτούν τα τρέχοντα γεγονότα της ημέρας, όπως η ακύρωση διδακτικών δρώμενων, λόγω απουσίας μαθητών/τριών, μια ενδεχόμενη σύγκρουση στην τάξη, μία απροσδόκητη ανάρμοστη συμπεριφορά ή απειθαρχία ή άλλα ακόμη απρόβλεπτα συμβάντα.

Μια άλλη διαδικασία σχετίζεται με τη ρύθμιση των ευνοϊκών συνθηκών μάθησης που αφορούν στη λειτουργική στήριξη του μαθήματος, στην καταλληλότητα και υποδομή των χώρων της τάξης (εγκαταστάσεις, φωτισμός, θερμοκρασία, αισθητική, διαρρύθμιση αίθουσας, κλπ) και στην «ανθρωπογεωγραφία» της σχολικής αίθουσας (Ματσαγγούρας, 2004). Οι συνθήκες αυτές μπορεί να αποβούν κρίσιμες τόσο ως προς την ομαλή έκβαση του μαθήματος της ημέρας, όσο και στη δημιουργία ευχάριστου περιβάλλοντος, που θα στηρίξει την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, το συναισθηματικό κλίμα και την κοινωνική συμπεριφορά. Οι συνθήκες αυτές, μαζί με άλλους παράγοντες, θα συμβάλουν στην καλύτερη αρμονία της τάξης, που θα διευκολύνει τις συνθήκες μάθησης, την κωδικοποίηση των όσων επιδιώκονται, καθώς και την ανατροφοδότηση και ενίσχυση των μαθητών/τριών, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητές τους.

Ένα άλλο βήμα που οφείλουν να εξετάσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διατύπωση των ερωτήσεων που θα τεθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Βέβαια, ανάλογα με το διδακτικό μοντέλο, τη μέθοδο ή τη μορφή διδασκαλίας που έχουν επιλεγεί θα σχεδιάσουν



Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

οι εκπαιδευτικοί και τον πυρήνα των αντίστοιχων ερωτήσεων για τους/τις μαθητές/τριες τους, πέρα από εκείνες που θα αναδυθούν κατά τη διάρκεια της διδακτικής-μαθησιακής αλληλεπίδρασης. Μία καλή πρακτική είναι να μεριμνήσουν οι εκπαιδευτικοί να διατυπώνουν εναλλακτικές ερωτήσεις, διαφορετικής δυσκολίας, σε διαφορετικά επίπεδα, και στις οποίες να μπορούν να συμμετέχουν με τις απαντήσεις τους όλοι/ες οι μαθητές/τριες. Για παράδειγμα, άλλες είναι οι ερωτήσεις που απευθύνει κανείς στο πρώτο επίπεδο του γνωστικού τομέα της ταξινομίας του Bloom (π.χ. επίπεδο γνώσης) και διαφορετικές εκείνες που απευθύνονται στα άλλα επίπεδα της ίδιας ταξινομίας (π.χ. επίπεδο κατανόησης, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης). Είναι χρήσιμο, επίσης, να αντλούνται αντίστοιχες ερωτήσεις και από τους άλλους τομείς μάθησης (π.χ. Συναισθηματικό, Ψυχοκινητικό και Συμμετοχικό). Ως προς τους τρόπους διατύπωσης των ερωτήσεων υπάρχουν χρήσιμες υποδείξεις που μπορούν να αξιοποιήσουν τα γνωστικά, τα συναισθηματικά και άλλα αποθέματα των μαθητών/τριών. Όλες οι ερωτήσεις, πάντως, οφείλουν να απευθύνονται στη Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης των μαθητών (δηλαδή λίγο πιο πάνω από τα επίπεδά τους) έτσι, ώστε να μπορέσουν να προβληματιστούν πάνω σε αυτές και με τη σχετική βοήθεια της «σκαλωσιάς» να τις προσεγγίσουν κατάλληλα. Μία άλλη χρήσιμη υπόδειξη αφορά στη διαφοροποίησή τους. Να μην είναι, δηλαδή, όλες οι ερωτήσεις ανάκλησης, αλλά και ερωτήσεις που προωθούν και αναβαθμίζουν την ποιότητα της σκέψης τους, τις ανώτερες λειτουργίες και γενικά όλο το νοητικό δυναμικό των μαθητών/τριών. Όπως είναι γνωστό υπάρχουν ταξινομίες ερωτήσεων (κλειστές, ανοιχτές, πραγματολογικές, περιγραφικές, διερευνητικές, κρίσεως, αποκλίνουσας/δημιουργικής σκέψης, επινόησης κλπ), τις οποίες οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν, λόγος για τον οποίο και πρέπει, να τις προσχεδιάζουν με επιμέλεια και να αναπτύξουν επάρκεια στην υποβολή και επινόησή τους. Τις περισσότερες φορές ίσως έχει μεγαλύτερη σημασία το πώς ρωτάει κανείς από το τι ρωτάει, όπως διακρίνεται με σαφήνεια στον τρόπο που διαφοροποιούνται ως προς τη διατύπωση, την εστίαση και το βάθος οι ερωτήσεις των εμπειρότερων έναντι των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών. Ως προς το διαφορετικό βαθμό δυσκολίας μπορούν να υποβάλλονται ερωτήσεις σε διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες με στόχο να επιστρατέψουν την προσοχή τους, να προάγουν την κριτική τους σκέψη, να

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

εμπλακούν σε ερευνητικές διαδικασίες, να εμβαθύνουν τις απόψεις τους, να ενισχύσουν και να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους, να αναστοχαστούν και άλλα συναφή (π.χ. ερωτήσεις ανάκλησης, κατανόησης, σύγκρισης, αξιολόγησης κλπ) (Θεοφιλίδης, 1988; Φλουρής, 1986; Μασιάλας, 1986; Μαυρόπουλος, 2013).

Η επόμενη διαδικασία αφορά στον προβληματισμό των ειδικών διδακτικών παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις αυτές αφορούν στις ειδικές εκδηλώσεις που διεξάγονται στην τάξη για διδακτικούς-μαθησιακούς σκοπούς, σε μη τακτά χρονικά διαστήματα και ενδεχομένως να αλλάξουν τις συνθήκες της εύρυθμης λειτουργίας, τη ρουτίνα, τη ροή και τους ρυθμούς των μαθημάτων (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι διδακτικές παρεμβάσεις είτε πάρουν τη μορφή ενός διδακτικού δρώμενου που έχει οργανωθεί από τους/τις μαθητές/τριες είτε αυτές σχετίζονται με εφαρμογή μοντέλων ή μεθόδων διδασκαλίας που απαιτούν ειδικές συνθήκες ή δεν πραγματοποιούνται σε καθημερινή βάση-όπως πχ η διεξαγωγή της μεθόδου project, τα βιωματικά δρώμενα, οι πειραματικές ή εργαστηριακές παρεμβάσεις, το μοντέλο προσποίησης ρόλων, κ.ά.- είτε όχι, οφείλουν να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν στην παροχή διαφοροποιημένων διδακτικών-μαθησιακών παρεμβάσεων ή δραστηριοτήτων, μέσα από ποικίλες στρατηγικές και διαδικασίες, ώστε να μην προκαλούν αναστάτωση, να στηρίζουν τις κλίσεις, τις ατομικές διαφορές και τους τύπους νοημοσύνης και γενικά το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες, θα βρίσκουν νόημα σε αυτές, θα τους δημιουργούνται κίνητρα και θα ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, αφού θα τους παρέχεται μία «πολυκυκλική και συνεργιστική ανατροφοδότηση» (Kalantzis & Core, 2013).

Η επόμενη διαδικασία αφορά στην εδραίωση και διατήρηση του κλίματος εμπιστοσύνης που θα διασφαλίσει τη σταθερότητα και την ισορροπία της τάξης. Αν και η διαδικασία αυτή προγραμματίστηκε στο προδιδασκτικό στάδιο, αυτό που οφείλει να πραγματοποιηθεί εδώ είναι η «επιβολή» ή η εδραίωσή της. Η εδραίωση της «οικολογίας» ή του «οικοσυστήματος» της τάξης θα επέλθει όταν οι εκπαιδευτικοί, παράλληλα και με τα άλλα διαδικαστικά έργα, καταφέρουν να δώσουν τον «τόνο» σχετικά με το πώς θα συναινούν και θα δεσμεύονται οι μαθητές/τριες με τους κανόνες της τάξης υποβάλλοντας

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

την ατομικότητα τους στο «βωμό» της συλλογικότητας, κατά τη διεξαγωγή των σχολικών έργων (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2011). Προς την κατεύθυνση αυτή οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιήσουν τους συναισθηματικούς παράγοντες (π.χ. δημιουργία κινήτρων, ενίσχυση της συναισθηματικής/κοινωνικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών, προώθηση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής τους), με την ελάττωση του «συναισθηματικού φίλτρου» των μαθητών/τριών για να μην απειλούνται, αλλά να εργάζονται δημιουργικά, ελεύθερα και υπεύθυνα (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013; Θεοδωσάκης, 2013).

Η τελευταία διαδικασία του διδακτικού σταδίου αφορά στην εδραίωση και διασφάλιση μιας γόνιμης κουλτούρας, συνέργειας, δράσης, συλλογικής και ατομικής μάθησης που μετατρέπει την τάξη σε «κοινότητα μάθησης» (community of learners). Σε μια τέτοια τάξη οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν απόψεις, διατυπώνουν υποθέσεις, συλλέγουν δεδομένα για να στηρίξουν τις υποθέσεις τους, απευθύνουν ερωτήσεις μεταξύ τους και προς τον/την εκπαιδευτικό, αντλούν απαντήσεις από διάφορες πηγές (διαδίκτυο, βάσεις δεδομένων, βιβλία κλπ), διατυπώνουν συμπεράσματα κι άλλα συναφή. Η προώθηση μιας τέτοιας ατμόσφαιρας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αξιοποίηση των ευκαιριών που παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες, μέσα σ' ένα δημοκρατικό, ελεύθερο και συμμετοχικό περιβάλλον μάθησης. Η αξιοποίηση αυτή σχετίζεται με τη δημιουργία ατμόσφαιρας μέσα στην οποία οι μαθητές/τριες αλληλοϋποστηρίζονται, εκφράζονται ελεύθερα, επικοινωνούν με νόημα, ανταλλάζουν απόψεις, συνερευνούν και συνδιαλέγονται ενώ κυριαρχεί ένα συλλογικό πνεύμα μετασχηματίζουσας μάθησης και μία «εταιρική κουλτούρα» που οδηγεί στην αναστοχαστική συνειδητοποίηση (Kalantzis & Core, 2013; Φλουρής & Γιώτη, 2013; Gioti, 2010).

Το μεταδιδασκτικό στάδιο, το οποίο αναφέρεται στο «κατακτηθέν πρόγραμμα» (attained curriculum), απευθύνεται τόσο στο ατομικό/προσωπικό συγκεκριμένο των μαθητών/τριών (προσωπικές επιδόσεις, ικανότητες κλπ) όσο και στο συλλογικό επίπεδο (αποτίμηση του κλίματος της τάξης, του διδακτικού έργου κλπ). Σύμφωνα με το διάγραμμα που έχουμε συντάξει, το μεταδιδασκτικό στάδιο συνίσταται από πέντε τουλάχιστον διαδικασίες, που παραπέμπουν στις διαδικασίες της πολυεπίπεδης αξιολόγησης.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Η πρώτη διαδικασία αφορά στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών, η οποία αποβλέπει στο να αποτιμήσει ποιο ποσοστό των μαθητών/τριών και σε ποιο βαθμό κατέκτησε τους στόχους του «πυρηνικού προγράμματος» (core curriculum), αλλά και όλους τους άλλους στόχους- τελικούς και ενδιάμεσους- που έχουν διατυπωθεί σε μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Εξυπακούεται, βέβαια, ότι αφού οι τελικοί στόχοι απηχούν συγκεκριμένες δυνατότητες, που αντιστοιχούν στα πέντε είδη μάθησης της ταξινομίας του Gagne, η αποτίμηση θα αποκαλύψει αν αυτές οι δυνατότητες, από όλους τους τομείς (πχ. Γνωστικός, Συναισθηματικός κλπ.) αποκτήθηκαν και σε ποιο βαθμό. Όταν η αποτίμηση πραγματοποιείται στο τέλος της ενότητας ονομάζεται, ως γνωστό, τελική αξιολόγηση, αφού διαπιστώνεται η τελική πρόοδος των μαθητών/τριών. Αναφερθήκαμε νωρίτερα και στη διαγνωστική αποτίμηση ή προεκτίμηση της διδασκαλίας, η οποία εφαρμόζεται για να παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς πληροφορίες σχετικές με τα γνωστικά αποθέματα των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αποτίμησης, όπως προαναφέρθηκε, υποβοηθούν στο να προγραμματίσουν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη ακρίβεια τη διδασκαλία τους ενώ η τελική αποκαλύπτει δεδομένα για να εντοπιστούν τα αίτια της αποτυχίας -σχετικά με τη μη κατάκτηση των στόχων από τους/τις μαθητές/τριες- αλλά ταυτόχρονα παρέχει στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωσή της. Βέβαια, επιβάλλεται η αξιολόγηση να εφαρμόζεται πριν την τελική έκβαση του διδακτικού έργου, γνωστή και ως «ενδιάμεση», συνεχής ή διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία οφείλει να διεξάγεται κατά τη διάρκεια της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, για να παρέχει πολύτιμα στοιχεία για τα δυνατά και αδύναμα σημεία της διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της ποιότητάς της. Είναι ευκαίριο, βέβαια, ότι όλα τα είδη αποτίμησης και σε όλα τα στάδια εφαρμογής της μπορούν να διεξάγονται με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (π.χ. τεστ κριτήρια, περιγραφική αξιολόγηση, portfolio κλπ), η εφαρμογή των οποίων θα παρέχει πολλαπλά στοιχεία με περισσότερη εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα τόσο ως προς τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών/τριών όσο και ως προς την εξέλιξη του διδακτικού έργου και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Φλουρής, 1986; Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011;

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013; Κασσωτάκης, 2013; Μαυρόπουλος, 2013; Kalantzis & Core, 2013).

Μια άλλη αναγκαία διαδικασία αφορά στην αποτίμηση συναισθηματικών, κοινωνικών και συμμετοχικών παραγόντων των μαθητών/τριών δια μέσου των οποίων παρέχονται σημαντικά δεδομένα όπως: οι θετικές ή αρνητικές στάσεις, οι αξίες, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, η συναισθηματική συγκρότηση, η αύξηση ή η μείωση άγχους, η ενεργός συμμετοχή ή η πιθανή αδράνεια των μαθητών, η επιθετικότητα, η περιθωριοποίηση κι άλλα συναφή. Τα στοιχεία αυτά είναι πολύ σημαντικά στη διδασκαλία και λαμβάνονται υπόψη τόσο από παλαιότερα διδακτικά μοντέλα (βλ. το μοντέλο του Carroll, 1963) όσο και από σύγχρονα (Creemers & Kyriakides, 2012) και επομένως μπορούν να αξιοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση του διδακτικού έργου, αλλά και επειδή παρέχουν πολύτιμα στοιχεία για την προώθηση της αυτεπίγνωσης και αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών (Φλουρής, 1989, 2002; Θεοδωσάκης, 2013). Παράλληλα, στο στάδιο αυτό είναι χρήσιμο να αποτιμηθούν και άλλες ικανότητες, που απέκτησαν οι μαθητές/τριες, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας, ή καλλιεργήθηκαν περαιτέρω, όπως οι διάφοροι τύποι νοημοσύνης, η κριτική/στοχαστική ικανότητα των μαθητών/τριών, η ποιότητα της σκέψης τους, η δημιουργικότητά τους, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η μεταγνωστική ικανότητα και άλλες. Με την αποτίμηση αυτή οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν σε ποιο βαθμό εμπλουτίστηκε ή χειροτέρευσε το προφίλ των μαθητών/τριών, που καταγράφηκε κατά την έναρξη του μαθήματος ενώ παράλληλα, μπορούν να δοθούν οι αναγκαίες ανατροφοδοτήσεις και ενισχύσεις σε όλους/ες τους μαθητές/τριες.

Μια άλλη χρήσιμη παιδαγωγικά διαδικασία σχετίζεται με την αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας επιχειρούν να εντοπίσουν τους καταλληλότερους τρόπους μάθησης για όλους τους/τις μαθητές/τριες, με σκοπό να διευρύνουν τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν και να τις βελτιστοποιήσουν. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα συμβάλουν στην αναβάθμιση του μαθησιακού συστήματος που διαθέτει ο/η κάθε/καθεμία μαθητής/τρια και στην εποικοδόμηση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

που οδηγεί στη διαδικασία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», άποψη που έχουμε υποστηρίξει και παλαιότερα (Φλουρής & Πασιάς 2005). Με ανάλογες διαδικασίες θα αποτιμηθούν οι τρόποι προσέγγισης των διδακτικών – μαθησιακών έργων των μαθητών/τριών σε ομαδικό πλαίσιο. Η αποτίμηση αυτή θα παρέχει στους/στις μαθητές/τριες, ως ομάδα, τη σχετική ανατροφοδότηση, η οποία θα τους/τις ενισχύει και θα τους/τις ευαισθητοποιήσει, ως προς την ποιότητα πρόσκτησης και οικοδόμησης της γνώσης, αλλά και θα ενδυναμώσει τους τρόπους κοινωνικής συνδιαλλαγής, αλληλεπίδρασης και συνδιερεύνησης, στο πλαίσιο των συλλογικών και συνεργατικών μορφών εργασίας (Jaques, 2004; Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013; Κασσωτάκης, 2013).

Εξίσου σημαντική διαδικασία είναι η αποτίμηση των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, στο πλαίσιο της ψυχοδυναμικής των ομάδων, του σχολικού κλίματος, της ατμόσφαιρας, καθώς και της ευρύτερης «οικολογίας» της τάξης που συνδιαμορφώθηκε από κοινού με εκπαιδευτικό και μαθητές/τριες. Με τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επίγνωση σχετικά με το τι συνέβη στις τάξεις τους, ως προς τις συλλογικές και ατομικές συμπεριφορές, την πειθαρχία που άσκησαν, αλλά και την κοινωνική δυναμική που διαμορφώθηκε σε σχέση με το στιλ «ηγεσίας» που εφάρμοσαν (αυταρχικό, δημοκρατικό, ανεκτικό). Για το σκοπό αυτό συλλέγουν στοιχεία σχετικά με το τι είδους ανταποκρίσεις είχαν οι τρόποι με τους οποίους διαχειρίστηκαν τις ομάδες, αλλά και τον/την κάθε/καθεμία μαθητή/τρια, ποιες μορφές ανατροφοδότησης τους παρείχαν, τι εναρμονίσεις ή συγκρούσεις προέκυψαν, πως αντιμετωπίστηκαν, πως μπορούν να αποφευχθούν στο μέλλον κι άλλα συναφή (Morgan, 2009; Μασσαγγούρας, 2004; Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2011).

Αντίστοιχη είναι και η διαδικασία αποτίμησης του διδακτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην εκτίμηση όλων των σταδίων (προδιδασκτικό, διδακτικό, μεταδιδασκτικό) με σκοπό την πιθανή αναθεώρηση διαφόρων στοχασμών, ενεργειών, διαδικασιών και γενικά της πορείας που ακολούθησαν για να σχεδιάσουν, να διεκπεραιώσουν και να ολοκληρώσουν το έργο τους. Με τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε μια αυτοαποτίμηση των προθέσεων, των αποφάσεων και των δράσεών τους και αναλύουν το έργο τους, ως σχεδιαστές, ως διαχειριστές, ως υλοποιητές,

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

ως διαμορφωτές και ως αξιολογητές του «διδασκτικού προγράμματος» που εφάρμοσαν. Οι διαδικασίες αυτές τους/τις οδηγούν στο να αναρωτηθούν σε ποιο βαθμό πέτυχαν οι μαθητές/τριες τους και σε ποια σχολικά και μαθησιακά έργα, αν είχε ποιότητα το προσφερόμενο διδακτικό τους έργο, πως θα βελτιώσουν τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας και άλλα συναφή. Ένα άλλο επίπεδο αυτοαποτίμησης σχετίζεται με τον/την εκπαιδευτικό ως «πρόσωπο» και αφορά στους αναστοχασμούς που διεξάγει σχετικά με το τι είδους άνθρωπος και εκπαιδευτικός είναι, ποια είναι η βιοθεωρία και η «κοσμοθεωρία» του/της κι άλλα συναφή. Μέσα από αυτούς τους αναστοχασμούς ο/η εκπαιδευτικός δυνητικά και ουσιαστικά μπορεί να προβεί στην αναθεώρηση της προσωπικής του/της θεωρίας για τη διδασκαλία και στην ανασυγκρότηση της επαγγελματικής του/της εμπειρίας, αναζητώντας νέα «σχήματα» ή νοητικά μοντέλα που ενδεχομένως θα συμβάλουν σε ένα άλλο προφίλ, καθώς και σε μια νέα επαγγελματική αυτεπίγνωση και αυτογνωσία (Γιώτη, 2010β; Φλουρής & Γιώτη, 2013; Γιώτη, 2012α).

Η τελευταία διαδικασία αφορά, επίσης στον αναστοχασμό του/της εκπαιδευτικού, ως προς τα αποτελέσματα της συνολικής αξιολογικής διαδικασίας (μαθητικών επιδόσεων, κλίματος της τάξης, διδακτικού έργου κλπ), βάσει της οποίας θα επιδιώξει τη βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών του/της ικανοτήτων. Άσχετα, δηλαδή, από το πόσο θετικά και ποιοτικά είναι τα συνολικά αποτελέσματα των μαθητών/τριών, του διδακτικού έργου, αλλά και του ίδιου του/της εκπαιδευτικού, ως προσώπου, ο/η ίδιος/α οφείλει να επιζητά τρόπους δια βίου μάθησης, έρευνας, επιμόρφωσης, αυτομόρφωσης, προσωπικής και επαγγελματικής αυτοανάπτυξης (Γιώτη, 2010α & 2012β). Οφείλει ακόμη να συμμετέχει στο λόγο για την αναβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών, κατάσταση που θα οδηγήσει δυνητικά στην επαγγελματική του/της αναβάθμιση (Φλουρής & Πασιάς 2005). Η δέσμευση αυτή του/της εκπαιδευτικού για την εποικοδόμηση ενός νέου «οράματος» για το σχολείο και την εκπαίδευση και η επαγγελματική του/της αυτογνωσία θα συμβάλουν, μαζί με άλλους παράγοντες, να επιχειρήσει την αυτο-υπέρβασή του/της και να μετατραπεί από απλός υλοποιητής του αναλυτικού προγράμματος σε «διανοούμενο» (transformative intellectual) και «ηγέτη της κουλτούρας» με νέους ηθικούς κώδικες, ήθος και ιδεολογία (Φλουρής & Πασιάς, 2005).

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

## **BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**Amato, P. (2003).** *Making it happen. From interactive to participatory language teaching. Theory and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Longman.

**American Psychological Association (2005).** Principles of learning. <http://www.apa.org/ed/lcp.html> (21/01/2005).

**Andrews, D. & Goodson, L. (1980).** A comparative analysis of models of instructional development. *Journal of Instructional Development*, 3(4).

**Arends, R. (1994).** *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill.

**Bourdieu, P. (1986).** The forms of capital. In: John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York: Greenwood Press.

**Brophy, J. & Good, T. (1986).** Teacher behavior and student achievement. In Wittrock M. (ed.). *Handbook of research on teaching* (77-165). New York: McMillan.

**Carroll, J. B. (1963).** A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 722-733.

**Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2012).** *Improving quality in education. Dynamic approaches to school improvement*. London: Routledge.

**Eisner, E.W. (1999).** Educational reform and the ecology of schooling. In A. Ornstein & L. S. Behar-Horevstein (Eds.). *Contemporary issues in curriculum* (pp. 403-415). Boston: Allyn & Bacon.

**Erickson, L. H. (1995).** *Stirring the head, heart, and soul. Redefining curriculum and instruction*. Thousand Oaks N.J.: Carwin Press.

**Flouris, G. (1988).** An Instructional Design Model: Classroom Applications, στο *The European Journal for Teacher Education*, 59-72.

**Flouris, G. (1989).** The use of an instructional design model for increasing computer effectiveness. *Educational Technology*, XXIX(1), 14-22.



Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

**Flouris, G. (1989).** The Use of an Instructional Design Model for Increasing Computer Effectiveness, στο *Educational Technology*, 29(1), 14-21.

**Freire, P. (1970).** *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

**Freire, P. (1970).** *The pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.

**Gagne, R. & Briggs, L. (1979).** *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

**Gagne, R. (1977).** *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

**Gagne, R. (1987).** *Instructional Design. Principles and applications*. Englewoods Cliffs: Educational Technology Publications.

**Gardner, H. (1983).** *Frames of mind*. New York : Basic Books.

**Gardner, H. (2010).** Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, Αθήνα: Μαραθία.

**Gioti, L. (2010).** Adult Education Philosophies Guiding Educational Theory and Practice: The Case of Greek Primary Education Teacher Counsellors. *The International Journal of Learning*, 17(2), 393-406.

**Goleman, D. (1997).** *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Hargraves, A. (2003).** *Teaching in the knowledge Society*. Philadelphia: Open Univ. Press.

**Hargreaves, A. (2003).** *Teaching in the Knowledge Society*. Philadelphia: Open University Press.

**Jacobsen, D., Eggen, P. & Kauchak, D. (2009).** *Μέθοδοι Διδασκαλίας*. (επιμ. Μ. Σακκελαρίου & Μ. Κόνσολας – Μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη) Αθήνα: Ατραπός.

**Jaques, D. (2004).** *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2004).** *Models of teaching*. Boston: Pearson.

**Kalantzis, M. & Cope, B. (2013).** *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

**Morgan, N. (2009).** *Διαχείριση συμπεριφοράς στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Πατάκης.

**Myers, C. & Myers, L. (1995).** *The Professional Educator*: New York: Wadsworth .

**O'Brien, I. & Guiney, D. (2006).** *Differentiation in Teaching and Learning*. London: Conbtinum.

**Pennycook, A (1999).** *Introduction: Critical approaches to TESOL*. In *Quarterly* 33(3), 329-348.

**Reigeluth, C. (1999).** *Instructional Design: Theories and Models*. Lawrence Erlbaum: London.

**Shulman, L. (1986).** Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. Wittrock, (επιμ.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

**Smith, P. & Ragan, T. (1999).** *Instructional Design*. New Jersey: Merrill.

**Sternberg, R. J. (1999).** *Η νοημοσύνη της επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Tomlinson, C. A. (2004).** *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας : ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.

**Unesco, (2001).** *Αρχές της μάθησης: Πως μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης. Αθήνα: Πατάκη.

**Γιώτη, Λ. (ευθύνη και επιμέλεια) (2005).** Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Ευέλικτη Ζώνη (ΕΖ): Μια Απόπειρα Διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 4, Φεβρουάριος, ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 15-38.

**Γιώτη, Λ. (2010α).** Ο σκοπός της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην προοπτική της διαβίου εκπαίδευσης: Οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων. Στο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, τόμοι Α' - Β', (επιμ. Κ. Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης, Β. Οικονομίδης, εκδ. Διάδραση, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο, (19-21 Νοεμβρίου 2010).

**Γιώτη, Λ. (2010β).** Οι εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που καθοδηγούν τη θεωρία και την πρακτική των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση και συμβουλευτική των δασκάλων.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Στο Γ. Παπαδάτος & Χ. Μπαμπούνης (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (561-570), τ. Β', Αθήνα 28-31 Μαΐου 2009. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.

**Γιώτη, Λ. (2012α).** Οι «θεωρίες δράσης» και οι «θεωρίες σε χρήση» των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις ατομικές διαφορές στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Στο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Ιωάννινα 2-4 Νοεμβρίου 2012, (υπό έκδοση).

**Γιώτη, Λ. (2012β).** Το επιστημονικό και επαγγελματικό προφίλ των Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης ως ποιοτικό διακύβευμα. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (447-458), τ. Β', Αθήνα: έκδ. ΕΚΠΑ.

**Δασκολιά, Μ. (2005).** *Θεωρία και Πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Θεοδωσάκης, Δ. (2013).** *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Θεοφιλίδης, Χ. (1988).** *Η τέχνη των ερωτήσεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Καραντζής, Ι. (2007).** *Εφαρμογές των αρχών της μάθησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

**Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013).** *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις θεωρίες μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2008).** *Σύγχρονη Διδακτική* (2<sup>η</sup> έκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

**Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011).** *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

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

**Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, Μ. (2006).** *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

**Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997).** *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Lefrancois, C. (2004).** *Ψυχολογία της διδασκαλίας*. (Μετάφρ. Αποστόλη, Ι.-Επιμ. Ραφτόπουλος, Α.). Αθήνα: Έλλην.

**Λεοντάρη, Α. (1998).** *Αυτοαντίληψη* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011).** *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

**Μάρκου, Γ. (2010).** Παγκοσμιοποίηση, Εθνικό Κράτος και Διαπολιτισμική Προσέγγιση, στο *Παιδεία* (83-108). Επιστημονική ημερίδα της Ιονίου Σχολής, 8-9 Δεκ. 2008, Αθήνα: Γρηγόρης.

**Μασσιάλας, Β. (1986).** *Το σχολείο εργαστήριο ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Ματσαγγούρας, Η. (2006).** Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 93-125.

**Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2005).** Προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων. Κοινωνικά, φιλοσοφικά και διδακτικά διλήμματα. Στο Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα* (362-396), Τμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα, Αθήνα: Ατραπός.

**Ματσαγγούρας, Η. (2002α).** *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό Κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

**Ματσαγγούρας, Η. (2002β).** *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Ματσαγγούρας, Η. (2004).** *Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρης (3<sup>η</sup> έκδ.).

**Ματσαγγούρας, Η. (2007).** *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg (5<sup>η</sup> έκδ.).

**Μαυρόπουλος, Α. (2004).** *Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας*, Αθήνα: Σαββάλας.

**Μαυρόπουλος, Α. (2013).** *Σχέδιο Μαθήματος*, Αθήνα.

**Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Πρόσκολλη, Α. (2005).** *Τα Μονοπάτια της Μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

**Παπαδοπούλου, κ.ά. (2011).** Προσωπικές Θεωρίες υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών: Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Ερευνητικά δεδομένα στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 159-179.

**Παπαναούμ, Ζ. (2003).** *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Παπάνης, Ε. (2011).** *Η Αυτοεκτίμηση*, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

**Πηγιάκη, Π. (2004).** *Προετοιμασία σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

**Slavin, R.E. (2007).** *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη* (επιμ. Κ. Κόκκινος, μτφρ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Schunk, D. (2010).** *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Φλουρής, Γ. & Gagne, R. (1980).** *Θεμελιώδεις Αρχές της Μάθησης και της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ορόσημο.

**Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013).** Η επιμόρφωση των πολλαπλασιαστών/«ομότεχνων μεντόρων» που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μαθητές Ρομά: Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός πιλοτικού, πολυμεθοδολογικού μοντέλου. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2012*, 71-92.

**Φλουρής, Γ. & Κρίκας, Ε. (2009).** Αξιολόγηση Προγραμμάτων σπουδών: όψεις και προοπτικές αξιολόγησης διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών. Στο Γ. Μπαγάκης, & Κ. Δεμερτζή, (επιμ), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρης.

**Φλουρής, Γ. & Μαυρόπουλος, Α. (2012).** Διδακτική εφαρμογή της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης για μια ποιοτική διδασκαλία-μάθηση. Στο Α. Τριλιανός, κ.ά. (επιμ.) *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (356-368), Πανελλήνιο Συνέδριο, 11-13 Μαΐου 2012, Αθήνα.

**Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2000).** Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»; Στο Σ. Μπουζάκης,

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

(επιμ.), *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις (487-518)*, τιμητικός τόμος Α. Μ. Καζαμιά. Αθήνα: Gutenberg.

**Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2004).** Σχολική Γνώση και Προγράμματα Σπουδών: «Συστήματα Γνώσης», «Καθεστώα Αλήθειας» και «Πολιτικές Ρύθμισης» στη Γενική Εκπαίδευση (1980-2000). Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (125-137)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2005).** Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης. Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα. Στο Π. Αναστασιάδης, (επιμ.), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας (91-111)*. Ρέθυμνο: εκδ. ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ Πανεπ. Κρήτης.

**Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2007).** Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χαραλάμπους, (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν, παρόν, μέλλον (203-246)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Φλουρής Γ. & Σπινθουράκη, Α. (2013).** Η χρήση ενός «αρχιτεκτονικού μοντέλου» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας, στο Γ. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαϊλίδης, (επιμ.), *Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας (103-136)*. Αθήνα: Πεδίο.

**Φλουρής, Γ. (1986).** *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Φλουρής, Γ. (1989α).** *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Φλουρής, Γ. (1989β).** Η χρήση ενός διδακτικού μοντέλου για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των υπολογιστών. Στα Πρακτικά της *Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (82-97)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

**Φλουρής, Γ. (1999).** *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Φλουρής, Γ. (2001).** Ένα πλαίσιο αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Βάμβουκα & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, τ. Β'* (149-172), Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτ. 2000. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

**Φλουρής, Γ. (2002α).** Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα", στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (επιμ.) *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (13-46). Συμπόσιο, Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκ. 1998, Κ.Ε.Ε., Αθήνα.

**Φλουρής, Γ. (2002β).** Αυτοαντίληψη, αυτογνωσία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Στο Μ. Κασσωτάκης, (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη* (345-366). Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Φλουρής, Γ. (2003).** Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης & Α. Πεδιαδίτης (επιμ.), *100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός Θεσμού* (201-224), Ρέθυμνο.

**Φλουρής, Γ. (2005α).** Εγκέφαλος, Μάθηση, Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. Στο *Επιστήμες της Αγωγής, 2*, 7-32.

**Φλουρής, Γ. (2005β).** Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το μέλλον. Στο Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής, (επιμ.), *Παιδαγωγικά Ανάλεκτα* (487-516). Αθήνα: Ατραπός.

**Φλουρής, Γ. (2007).** Η οικολογία των σχολείων των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στο Ι. Μαρκαντώνη (επιμ.), *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα* (433-463). Αθήνα: Gutenberg.

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). Η αρχιτεκτονική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της τάξης: Ένα προτεινόμενο πλαίσιο για την ανάπτυξη 'καλών πρακτικών'. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένος & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

**Φλουρής, Γ. (2010α).** Από το παραδοσιακό στο «έξυπνο» σχολείο του μέλλοντος. Στο *Παιδεία. Προκλήσεις της εποχής μας και μελλοντικές εξελίξεις (64-82)*. Επιστημονική διημερίδα της Ιονίου Σχολής 8-9 Δεκεμβρίου 2008, Αθήνα: Γρηγόρη.

**Φρυδάκη, Ε. (2009).** *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

**Φύκαρης, Ι. (2010).** *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού: όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδης.

**Χατζηγεωργίου, Ι. (1999).** *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

**Χατζηγεωργίου, Ι. (2003).** *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Μια ολιστική/οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

**Χατζηγεωργίου, Ι. (2006).** *Προς μια επιστημονική παιδεία. Επαναπροσδιορίζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

**Χατζηχρήστου, Χ. (2005).** *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Χριστιάς, Ι. (2009).** *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.