Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου

Γιώργος Γρόλλιος

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα στα προγράμματα των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών, δηλαδή συνολικά 8 μαθημάτων της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα Προγράμματα αυτά ανακοινώθηκαν σε συνέντευξη Τύπου στις 11 Νοεμβρίου του 2021 από την Υπουργό Παιδείας της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας και τον Πρόεδρο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου δημοσιεύτηκαν στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης ως εξής: το ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας στο ΦΕΚ 5815/10-12-2021, το ΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας στο ΦΕΚ 5877/15-12-2021, το ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ΦΕΚ 6223/24-12-2021, το ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας στο ΦΕΚ 1367/23-3-2022, το ΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο ΦΕΚ 5940/16-12-2021, το ΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών στο ΦΕΚ 5814/10-12-2021, το ΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος στο ΦΕΚ 5939/16-12-2021 και το ΠΣ του μαθήματος των Φυσικών στο ΦΕΚ 5928/16-12-2021. Οι αναφορές μας στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου (εφεξής ΠΣ) θα στηρίζονται σε σελίδες αυτών των ΦΕΚ.

Στα ΠΣ έχουμε ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη εργασία μας, στην οποία διατυπώσαμε παρατηρήσεις για τη διαδικασία συγγραφής τους, εξετάσαμε την οπτική του σχεδιασμού τους και αναδείξαμε ορισμένες πλευρές της κριτικής αυτής της οπτικής. Επισημάναμε ότι τα ΠΣ δεν έχουν θεμελιωθεί σε μια συστηματική αξιολόγηση της εφαρμογής των προηγούμενων προγραμμάτων σπουδών που ισχύουν από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 και σχεδιάστηκαν χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ανήκουν στην κατηγορία των κλειστών προγραμμάτων, αφού προδιαγράφουν τους ειδικούς σκοπούς, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, το περιεχόμενο, τους τρόπους διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών. Επομένως, η οπτική του σχεδιασμού τους δεν είναι μαθητοκεντρική, παρά τις προσπάθειες των συγγραφέων τους να φιλοτεχνήσουν ένα ανάλογο προφίλ γι' αυτά. Αντίθετα, έχουν σχεδιαστεί

με βάση την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή με βάση μια οπτική τεχνοκρατική, συμπεριφοριστική και βαθιά συντηρητική, η οποία παρομοιάζει το σχολείο με εργοστάσιο και τους μαθητές με ακατέργαστο υλικό και στηρίζεται στη διατύπωση λεπτομερών και σαφών διδακτικών στόχων ως βάσης για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Απλώς, στα ΠΣ ο όρος διδακτικοί στόχοι αντικαθίσταται από τον όρο προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είναι επί της ουσίας ταυτόσημος (Γρόλλιος, 2022).

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε την αξιολόγηση την οποία προβλέπουν τα ΠΣ και την προτροπή που περιέχουν ορισμένα από αυτά για εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και τη σχέση τους με την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας με βάση την οποία, όπως προαναφέραμε, σχεδιάστηκαν.

Αξιολόγηση

Στην αξιολόγηση αφιερώνεται ένα κεφάλαιο σε κάθε ένα από τα 8 ΠΣ που μελετήσαμε. Αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών και ελάχιστα στην αξιολόγηση των ίδιων των ΠΣ. Συγκεκριμένα, από τα 8 ΠΣ μόνο ένα 1 (εκείνο του μαθήματος της Γεωγραφίας), αναφέρεται στην αξιολόγηση του Προγράμματος, ενώ τα άλλα 7 δεν αναφέρουν οτιδήποτε σχετικό. Στο ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας, η αξιολόγηση του Προγράμματος αποσκοπεί στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του η οποία βοηθά στο «να αναγνωρίσουμε τμήματα του περιεχομένου που είναι συγκεχυμένα ή περιττά», στο «να αναγνωρίσουμε σημεία του περιεχομένου που πρέπει να προηγηθούν σε επίπεδο αναθεώρησης επειδή είναι σημαντικά ή παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες» και στο να «προσφέρει μια συλλογιστική, στοιχεία και εξηγήσεις που τεκμηριώνουν την ανάγκη πραγματοποίησης συγκεκριμένων αλλαγών». Επίσης, τονίζεται ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος είναι αξιόπιστα όταν προέρχονται από εκείνους που συμμετέχουν στην εφαρμογή τους (εκπαιδευτικούς και μαθητές), χρησιμοποιούνται πολλά μέσα και τεχνικές για τη συλλογή των δεδομένων και αξιοποιούνται πολλές μέθοδοι έρευνας και ανάλυσης (σ. 74359).

Το ότι μόνο 1 από τα 8 ΠΣ αναφέρεται στην αξιολόγηση του ίδιου του Προγράμματος, είναι χαρακτηριστικό για τον πυρήνα της λογικής της συγγραφής τους. Οι συγγραφείς των άλλων 7 ΠΣ δεν θεωρούν αναγκαία οποιαδήποτε αξιολόγηση της εφαρμογής τους θεωρώντας προφανώς την ορθότητά τους αναμφισβήτητη, όχι μόνο στο επίπεδο του σχεδιασμού αλλά και της αποτελεσματικότητάς τους. Για την υιοθέτηση αυτής της λογικής, βέβαια, δεν ευθύνονται αποκλειστικά οι ίδιοι οι συγγραφείς, αλλά πρωταρχικά το ΙΕΠ που είχε την

εποπτεία του γενικού σχεδιασμού, καθώς και της τελικής έγκρισης των ΠΣ. Η περίπτωση του ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας, παρά το ότι περιορίζει τη διαδικασία αξιολόγησης των ΠΣ στο επίπεδο αλλαγών που αφορούν την αποτελεσματικότητά τους, αποτελεί μια αξιοσημείωτη εξαίρεση διότι, τουλάχιστον, θέτει το ζήτημα της αξιολόγησης των ΠΣ από τους συμμετέχοντες στην εφαρμογή τους.

Τι, όμως, προβλέπουν τα ΠΣ για την αξιολόγηση των μαθητών; Ποια είναι τα κριτήρια, οι μορφές και οι τρόποι αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών που συμπεριλαμβάνουν; Πριν απαντήσουμε σ' αυτά τα ερωτήματα, είναι σημαντικό να αναφερθούμε σ' ένα άλλο χαρακτηριστικό τους, το οποίο αφορά το σύνολο των 8 Προγραμμάτων. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι η δυνατότητα αξιολόγησης της ομαδικής εργασίας των μαθητών, εκτός της αξιολόγησης της ατομικής εργασίας τους στην οποία αναφέρονται ανεξαιρέτως και τα 8 ΠΣ.

Από τα 8 ΠΣ, ούτε ένα δεν κάνει λόγο για αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών. Η ομαδική εργασία των μαθητών δεν αξιολογείται, σε αντίθεση με την ατομική εργασία, συνεπώς θεωρείται ήσσονος σημασίας, δηλαδή ουσιαστικά μια διακοσμητική μορφή διδασκαλίας. Στα ΠΣ ο μαθητής θεωρείται πρωταρχικά, αλλά και σε τελική ανάλυση, αποκλειστικά άτομο, και αξιολογείται ανάλογα. Το ζήτημα δεν είναι, προφανώς, μόνο θεωρητικό. Αφορά την πρακτική αξία της ομαδικής εργασίας-διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, η οποία στα ΠΣ απαξιώνεται μέσω της μη αξιολόγησής της και περιθωριοποιείται.

Το θεμελιώδες κριτήριο με βάση το οποίο αξιολογείται η εργασία των μαθητών είναι η επίτευξη των στόχων των ΠΣ, αφού η αξιολόγηση συνυφαίνεται άρρηκτα μαζί της. Χαρακτηριστικά είναι τα αμέσως παρακάτω αποσπάσματα.

Στο ΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας, «η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση έχει ως στόχο να αποτυπώσει συγκεντρωτικά τη σχολική πορεία του/της μαθητή/-τριας καθ' όλο το έτος, εστιάζοντας στην πρόοδο που έχει επιτύχει σε ατομικό επίπεδο σε σχέση με τους προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους», ενώ γενικά τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών «τίθενται με βάση τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών» (σ. 75081). Στο ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών, οι στόχοι αποκαλούνται «άξονας» της αξιολόγησης (σ. 78955). Στο ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας, η αξιολόγηση «είναι απαραίτητο να συνδέεται άμεσα με τους διδακτικούς στόχους» (σ. 13863). Στο ΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, η αξιολόγηση των μαθητών «υλοποιείται μέσω του ελέγχου της επίτευξης των στόχων του ΠΣ» και (ειδικά η διαμορφωτική αξιολόγηση) «αποβλέπει στον συνεχή έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 76091), διατύπωση η οποία επαναλαμβάνεται αυτολεξεί στο ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας (σ.

74359). Στο ΠΣ του μαθήματος των Μαθηματικών, η αξιολόγηση «ελέγχει την πορεία επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 74323). Στο ΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, η αξιολόγηση «διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ως διαδικασία για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας τόσο της διδακτικής διαδικασίας όσο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 76054). Στο ΠΣ του μαθήματος των Φυσικών, «ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να (ανα)διαμορφώνει με κατάλληλο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 75885).

Το γεγονός ότι το θεμελιώδες κριτήριο αξιολόγησης της εργασίας των μαθητών είναι η επίτευξη των στόχων των ΠΣ, που, όπως προαναφέραμε, είναι ταυτόσημη με την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, αποκλείει τη δυνατότητα χρήσης άλλων κριτηρίων αξιολόγησης, όπως η αξιολόγηση των μαθητών με βάση την ατομική τους προσπάθεια στη διαδικασία της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, στα ΠΣ υιοθετείται η λεγόμενη αρχή της επίδοσης. Όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2007: 21): *«Η επίδοση αναγορεύεται σε πρόβλημα, όταν το άτομο, οι κοινωνικές ομάδες και γενικά η ίδια η κοινωνία πιέζονται η καταπιέζονται για να την επιδείξουν σε υψηλό βαθμό. Με άλλα λόγια, αυτό συμβαίνει όταν η εξωτερική απαίτηση για επίδοση παίρνει τη μορφή καταλυτικού και ανεξέλεγκτου παράγοντα επίδρασης ή καθίσταται τελικά αυτοσκοπός. Αυτό συνεπάγεται ότι στο όνομα της αρχής της επίδοσης, η οποία κυριαρχεί στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα και η οποία χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό στην παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή των ατόμων, περιθωριοποιούνται σημαντικές αρχές-κανόνες που σχετίζονται με τη συλλογική αντίληψη και την αλληλεγγύη στις διαπροσωπικές σχέσεις και πολύ περισσότερο με την προσωπικότητα του ατόμου, η οποία, αναφορικά με τους μαθητές, βρίσκεται στο στάδιο ανάπτυξής της».*

Τα ΠΣ, αποκλείοντας τις δυνατότητες αφενός για αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών και αφετέρου για αξιολόγησή τους με βάση την ατομική τους προσπάθεια στη διαδικασία της μάθησης και, ταυτόχρονα, προκρίνοντας την αξιολόγηση των μαθητών με βάση την επίτευξη των διδακτικών στόχων, ουσιαστικά αποδέχονται την προσφιλή για τους νεοφιλελεύθερους και τους νεοσυντηρητικούς λογική της αριστείας η οποία θεωρεί ως φυσικό φαινόμενο τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και τις νομιμοποιεί ιδεολογικά. Σ' αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο, οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης στην εκπαίδευση, δηλαδή οι τρόποι αξιολόγησης που μπορούν να αμβλύνουν (σε κάποιο βαθμό) τις συνέπειες της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, δεν μπορεί παρά να είναι περιθωριακοί, με άλλες λέξεις απλώς διακοσμητικό στοιχείο των ΠΣ.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περιγραφική αξιολόγηση ως τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών. Από τα 8 ΠΣ, στα 5 η περιγραφική αξιολόγηση δεν αναφέρεται και ούτε, βέβαια, υποστηρίζεται η εφαρμογή της (ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, των Μαθηματικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής). Όσον αφορά τα άλλα 3, στο ΠΣ του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, η περιγραφική αξιολόγηση ως τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης προτείνεται να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τη βαθμολόγηση (σ. 76054). Στο ΠΣ του μαθήματος των Φυσικών επισημαίνεται ότι δίνεται «ιδιαίτερη έμφαση» στην περιγραφική αξιολόγηση (σ. 75885) και στο ΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας προβλέπεται ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης (σ. 75081).

Επομένως, η περιγραφική αξιολόγηση σε καμιά περίπτωση δεν προωθείται από τα ΠΣ ως εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών, αφού στην πλειονότητα αυτών (5 από τα 8) δεν μνημονεύεται καν, ενώ στα υπόλοιπα δεν προτείνεται ως μοναδική επιλογή. Με άλλα λόγια, η βαθμολόγηση ως κυρίαρχος τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών παραμένει αναμφισβήτητη και δεσπόζει στα ΠΣ.

Ασφαλώς, η κυριαρχία της βαθμολόγησης την οποία αναπαράγουν τα ΠΣ έχει συγκεκριμένες επιπτώσεις, αφού οι βαθμοί στο σχολικό σύστημα υπηρετούν συντηρητικές παιδαγωγικές. Στις αμφισβητήσεις της βαθμολόγησης που αφορούν τη διαγνωστική αξία, την πληροφοριακή ισχύ και τη δημιουργία εσωτερικού κινήτρου μάθησης, προστίθενται οι κριτικές για τον ιδεολογικό και πολιτικό της ρόλο, καθώς και οι κριτικές για τις αρνητικές επιπτώσεις της στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις οι οποίες αφορούν τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και την κινητοποίησή τους για υπέρβαση των δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν (Λιάμπας, 2011). Όμως, τέτοιου είδους αμφισβητήσεις και κριτικές της βαθμολόγησης αφήνουν αδιάφορους τους συγγραφείς των ΠΣ.

Κατά τα λοιπά, σχεδόν όλα τα ΠΣ (εκτός του μαθήματος των Μαθηματικών) επαναλαμβάνουν με παραπλήσιους τρόπους τις τρεις μορφές της αξιολόγησης, δηλαδή τη διαγνωστική ή αρχική, τη διαμορφωτική ή σταδιακή και την τελική ή συνολική. Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των μαθητών, από τα 8 ΠΣ τα 5 δεν τις μνημονεύουν (ΠΣ των μαθημάτων της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος). Στο ΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, μνημονεύονται οι ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ως τεχνικές αξιολόγησης ανάμεσα σε άλλες (σ. 76091) και στο ΠΣ του μαθήματος των Φυσικών η αυτοαξιολόγηση προτείνεται «ως μέσο καλλιέργειας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης

της μαθησιακής διαδικασίας» (σ. 75885). Το μοναδικό ΠΣ στο οποίο δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών που, μάλιστα, διαφοροποιούνται για τις Α, Β, Γ και Δ, Ε, ΣΤ τάξεις, είναι εκείνο του μαθήματος της Γλώσσας (σ. 75081).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο ότι η αξιολόγηση στα ΠΣ α) αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών και ελάχιστα στην αξιολόγηση των ίδιων των Προγραμμάτων από τους συμμετέχοντες στην εφαρμογή τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, β) αναφέρεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση της ατομικής εργασίας των μαθητών και όχι στην αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας τους, γ) χρησιμοποιεί ως θεμελιώδες κριτήριο αξιολόγησης της ατομικής εργασίας των μαθητών την επίτευξη των διδακτικών στόχων αποκλείοντας κάθε δυνατότητα χρήσης άλλων κριτηρίων, όπως η αξιολόγηση των μαθητών με βάση την προσπάθεια στην προσωπική τους διαδικασία μάθησης, δ) εμπεδώνει την κυριαρχία της βαθμολόγησης ως τρόπου αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών και ε) εμπεριέχει λίγες δυνατότητες συστηματικής χρήσης της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προβλέπεται σε 3 από τα 8 ΠΣ (των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας και των Μαθηματικών) ως μια σημαντική κατεύθυνση της «διδακτικής τους πλαισίωσης», στην οποία αφιερώνεται ένα κεφάλαιο σε κάθε ένα από τα 8 ΠΣ. Όμως, για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ισχύει απολύτως ό,τι ισχύει για την έννοια του μαθητοκεντρισμού στα ΠΣ. Δηλαδή, ενώ στην περίπτωση του μαθητοκεντρισμού όσα αναφέρουν τα ΠΣ είναι παντελώς αυθαίρετα και αντιφατικά μεταξύ τους και δεν παραπέμπουν σε οποιαδήποτε βιβλιογραφία (Γρόλλιος, 2022), στη διαφοροποιημένη διδασκαλία υπάρχει μία αναφορά (στο ΠΣ του μαθήματος της Γεωγραφίας) η οποία παραπέμπει σε βιβλίο της καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο της Βιρτζίνια Carol Tomlinson.

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ότι οι άλλες αναφορές των ΠΣ στη διαφοροποιημένη διδασκαλία που δεν παραπέμπουν ευθέως στις απόψεις της Tomlinson μοιάζουν σε σημαντικό βαθμό με όσα αυτή υποστηρίζει, μας επιτρέπει να υποθέσουμε βάσιμα ότι αυτές ακριβώς οι απόψεις αποτέλεσαν σημείο αναφοράς των συγγραφέων των ΠΣ που αποφάσισαν να «εμπλουτίσουν» την ελληνική κρατική διδακτική με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η βασιμότητα της ίδιας υπόθεσης ενισχύεται από το γεγονός ότι οι απόψεις της Tomlinson αποτελούν θεμελιώδες σημείο αναφοράς για πολλούς από εκείνους που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ελληνική βιβλι-

ογραφία για την εκπαίδευση. Σταχυολογώντας, αναφέρουμε ότι στα τέλη της δεκαετίας του 2000 ο Ματσαγγούρας (2008α· 2008β) χρησιμοποίησε τις απόψεις της Tomlinson για να προτείνει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης των ονομαζόμενων από τον ίδιο παιδιών «Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης (ΥΨΙΜ)» σε ανομοιογενείς σχολικές τάξεις στις οποίες θα εντάσσονταν ομοιογενείς ομάδες ΥΨΙΜ 4-6 μελών. Οι ΥΨΙΜ θα επιλέγονταν με κριτήριο, μεταξύ άλλων, τις επιδόσεις τους σε τεστ νοημοσύνης, προωθώντας, βέβαια, τη λογική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, αφού, όπως έχει δείξει ο Au (2020), τα τεστ νοημοσύνης συνδέονται στενά μαζί της. Στη συνέχεια, και τα 13 κείμενα που δημοσιεύτηκαν σε σχετικό συλλογικό τόμο τον οποίο επιμελήθηκαν οι Παντελιάδου & Φιλιππάτου (2013), καθώς και το εισαγωγικό κείμενο των δύο επιμελητριών, περιείχαν βιβλιογραφικές αναφορές στις απόψεις της Tomlinson στηριζόμενα, στον ένα ή τον άλλο βαθμό, σ' αυτές. Μάλιστα, η μία εκ των δύο επιμελητριών του τόμου δήλωνε ότι η Tomlinson είναι «κύρια εκφραστής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (Παντελιάδου, 2013: 171). Την επόμενη χρονιά, μεταφράστηκε βιβλίο της Tomlinson στην ελληνική γλώσσα (Tomlinson, 2014). Επίσης, τις απόψεις της Tomlinson αξιοποίησαν ευρέως οι Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης (2015), Βαλιαντή & Νεοφύτου (2017) και Κορρέ (2021).

Συνεπώς, θεωρούμε χρήσιμο για την κατανόηση των ΠΣ να εξετάσουμε με σύντομο τρόπο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως αυτή παρουσιάζεται από την Tomlinson. Υπογραμμίζουμε ότι η κριτική που θα ασκήσουμε παρακάτω αναφέρεται στις δικές της απόψεις και όχι γενικά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ζήτημα του οποίου η πραγμάτευση απαιτεί μια ξεχωριστή, ευρύτερη εργασία. Ωστόσο, η κριτική μας για τις απόψεις της Tomlinson που ακολουθεί είναι προφανές ότι αφορά και τις προαναφερθείσες ελληνόγλωσσες εργασίες, οι οποίες, όπως είδαμε, τις χρησιμοποιούν ευρέως.

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999: 108), η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μια διδακτική στρατηγική ή ένα μοντέλο διδασκαλίας, αλλά είναι *«ένας τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση που συνηγορεί να ξεκινούμε από εκεί όπου βρίσκονται τα άτομα παρά ένα προκαθορισμένο πλάνο δράσης το οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ. Είναι ένας τρόπος σκέψης που αμφισβητεί τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οραματίζονται τυπικά την αξιολόγηση, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τους ρόλους στη σχολική τάξη, τη χρήση του χρόνου και το αναλυτικό πρόγραμμα».*

Το πρώτο που μπορεί να παρατηρήσει κάποιος διαβάζοντας το βιβλίο της Tomlinson όπου περιέχεται το προηγούμενο απόσπασμα είναι η κυριαρχία της λογικής του μεθοδολογικού ατομικισμού, ο οποίος ανάγει τα κοινωνικά δεδομένα και φαινόμενα σε μη-κοινωνικά, δηλαδή σε ατομικά και ψυχολογικά.

Η ετοιμότητα για μάθηση, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ νοούνται αποκλειστικά ως ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν προσδιορίζονται πρωταρχικά από την κοινωνική και την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το δεύτερο που μπορεί να παρατηρήσει κάποιος είναι η έλλειψη οποιασδήποτε συστηματικής παρουσίασης της ιστορίας αυτού του «τρόπου σκέψης» για τη διδασκαλία και τη μάθηση τον οποίο η συγγραφέας ονομάζει διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η Tomlinson υποστηρίζει πως ο εν λόγω τρόπος σκέψης συνδέεται με τους δασκάλους μονοθέσιων σχολείων περισσότερο από έναν αιώνα πριν, δασκάλους οι οποίοι αντιμετώπιζαν το καθήκον να μοιράσουν τον χρόνο και την ενέργειά τους μεταξύ μαθητών που είτε δεν μπορούσαν να διαβάσουν και να γράψουν είτε ήταν «προχωρημένοι». Μετά, κάνοντας ένα ιστορικό άλμα ενός αιώνα, υποστηρίζει ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ίδια ακριβώς πρόκληση: πώς να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους. Οπότε, το ερώτημα παραμένει ίδιο για τον εκπαιδευτικό μετά από έναν αιώνα, παρά το ότι διδάσκει σε ηλικιακά ομοιογενείς σχολικές τάξεις: «πώς να προσεγγίσω αποτελεσματικά τους μαθητές […] πώς να μοιράσω τον χρόνο, τους πόρους και τον εαυτό μου για να γίνω αποτελεσματικός καταλύτης με σκοπό τη μεγιστοποίηση του ταλέντου όλων των μαθητών μου» (Tomlinson, 1999: 1).

Με βάση τα προηγούμενα, είναι φανερό ότι η Tomlinson δεν εξετάζει ούτε καν στοιχειωδώς την ιστορική διαδρομή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αυτή η παράλειψη, αυτό το ιστορικό άλμα ενός αιώνα, οδηγεί στην παρουσίαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως καινοτομίας. Ωστόσο, μορφές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην πατρίδα της Tomlinson που επιχείρησαν να δώσουν απαντήσεις στο πρόβλημα της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης εμφανίστηκαν και εφαρμόστηκαν πολύ πριν δουν το φως της δημοσιότητας τα δικά της κείμενα, με περισσότερο γνωστά τα Σχέδια Dalton και Winnetka.

Για τους συγγραφείς των ΠΣ, κάποιοι από τους οποίους ίσως τα αγνοούν, επισημαίνουμε ότι αυτά τα Σχέδια έχουν αναλυθεί στην ελληνική βιβλιογραφία από τη δεκαετία του 1950, όπως, για παράδειγμα στον δεύτερο τόμο της εργασίας της Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (1980), και συνεχίζουν να την απασχολούν μέχρι σήμερα, έστω και μέσω μεταφράσεων παιδαγωγικών βιβλίων, όπως για παράδειγμα η πρόσφατη μετάφραση του βιβλίου του Meirieu (2021). Παραθέτουμε, λοιπόν, μια πολύ σύντομη περιγραφή αυτών των Σχεδίων διαφοροποίησης της διδασκαλίας και μια κριτική τους στην εποχή που έκαναν την αρχική τους εμφάνιση.

Το πρώτο Σχέδιο έλαβε το όνομά του από το ομώνυμο σχολείο που ίδρυσε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1919 η Helen Parkhurst και την έκανε διάσημη

σε πολλές χώρες. Σκοπός του Σχεδίου Dalton ήταν να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο θα παρείχε εμπειρίες ώστε να απελευθερωθούν οι φυσικές παρορμήσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Η Parkhurst υποστήριζε ότι η ατομική εργασία των παιδιών δεν έπρεπε να διακόπτεται όταν τα ενδιέφερε κάποιο αντικείμενο μάθησης και ότι τα παιδιά έπρεπε να μαθαίνουν με τους δικούς τους διαφορετικούς ρυθμούς. Οι μαθητές συζητούσαν με τους δασκάλους και με τους συμμαθητές τους τα σχέδια για την υλοποίηση της εργασίας της σχολικής χρονιάς σε κάθε μάθημα. Το αναλυτικό πρόγραμμα χωριζόταν σε περιόδους εργασίας 20-30 ημερών και οι μαθητές υπέγραφαν ατομικά διαφορετικά συμβόλαια για κάθε περίοδο υλοποίησής του. Δινόταν έμφαση στις εργαστηριακές ώρες κατά τις οποίες οι μαθητές αξιοποιούσαν τις πηγές που τους παρείχαν οι εκπαιδευτικοί. Γραπτές οδηγίες παρακινούσαν, τόνωναν το ενδιαφέρον, έδιναν οδηγίες για χρήση βοηθητικών μέσων και σε περιπτώσεις δυσκολιών υποδείκνυαν επιμέρους λύσεις ή την ανάγκη συνεργασίας με τους συμμαθητές και με τους εκπαιδευτικούς, ενώ γραφήματα αποτύπωναν την εκτέλεση των καθηκόντων των μαθητών. Οι σχολικές τάξεις λειτουργούσαν μόνο όταν ήταν αναγκαίο για να συζητηθούν κοινά προβλήματα παιδιών της ίδιας ηλικίας, συνεπώς η εργασία ήταν διαφορετική για κάθε μαθητή.

Σκοπός της Parkhurst ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές εκείνες τις ικανότητες με τις οποίες θα μπορούσαν να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις, να είναι ευλύγιστοι στο μελλοντικό τους επάγγελμα και στα μελλοντικά τους καθήκοντα. Το δεύτερο Σχέδιο πήρε το όνομά του από το προάστιο της πόλης του Σικάγο Winnetka, στο οποίο το 1919 ο Carleton Washburne ανέλαβε την εποπτεία των σχολείων. Με βάση τους στόχους που οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν αναγκαίους, κάθε μαθητής εργαζόταν με διαφορετικά κείμενα και με τον δικό του ρυθμό μάθησης. Με διαγνωστικό τεστ διαπιστωνόταν η επίτευξη κάθε στόχου και ακολουθούσε συμπληρωματική εξάσκηση και νέο τεστ, για να είναι σίγουρη η επιτυχία σε έναν συγκεκριμένο στόχο πριν ο μαθητής προχωρήσει στον επόμενο. Αυτό το διαφοροποιημένο πρόγραμμα στα σχολεία του Winnetka διαρκούσε περίπου τη μισή σχολική ημέρα. Η άλλη μισή περιλάμβανε ομαδικές-δημιουργικές δραστηριότητες όπως οι τέχνες και η μουσική, η συζήτηση επίκαιρων γεγονότων, οι έξοδοι από το σχολείο και η μαθητική αυτοδιοίκηση. Ρόλος αυτών των δραστηριοτήτων ήταν το σχολείο να αξιοποιήσει τα ζωντανά ενδιαφέροντα της σύγχρονης παιδικής ζωής για να επιδιώξει να πετύχει σημαντικούς σκοπούς για το παιδί και την κοινωνία. Όμως, ο προοδευτικός παιδαγωγός William Kilpatrick, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Κολούμπια και μαθητής του επιφανέστερου θεωρητικού εκπροσώπου του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης John Dewey, διατύπωσε μια σημαντική κριτική για το σχέδιο Winnetka. Σύμφωνα με τον Kilpatrick, δεν υπήρχε καθολική συμφω-

νία για εκείνα που ο Washburne θεωρούσε «κοινά θεμελιώδη», δηλαδή για το περιεχόμενο του πρώτου μισού (διαφοροποιημένου για κάθε μαθητή) μέρους του αναλυτικού προγράμματος. Το σχέδιο Winnetka υπέθετε λανθασμένα, παρομοίως με το σχέδιο Dalton, ότι η εκπαίδευση συνίσταται κυρίως σε μάθηση προκαθορισμένων αντικειμένων για εξεταστικούς σκοπούς (Γρόλλιος, 2011).

Αξίζει να προσέξουμε αυτή την κριτική, η οποία αμφισβητούσε α) την υποτιθέμενη συναίνεση γύρω από το τι αποτελούσε θεμελιώδες περιεχόμενο που έπρεπε να διδαχθεί στα σχολεία και β) την ταύτιση της εκπαίδευσης κυρίως με τη μάθηση προκαθορισμένων αντικειμένων για εξεταστικούς σκοπούς. Η ίδια ακριβώς κριτική μπορεί να ασκηθεί σήμερα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία της Tomlinson. Στο βιβλίο της που προαναφέραμε, η συγγραφέας προτείνει ως πρώτη βασική αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει «να οργανώνει προσεκτικά τη διδασκαλία γύρω από τις θεμελιώδεις έννοιες, αρχές και ικανότητες κάθε διδακτικού αντικειμένου» (Tomlinson, 1999: 9), αποφεύγοντας όμως να τις προσδιορίσει, με αποτέλεσμα να προβάλλει μια υποτιθέμενη συναίνεση για το ποια είναι τα «κοινά θεμελιώδη», ανάλογη με εκείνη την οποία θεωρούσε πως υπήρχε ο Washburne στο Σχέδιο Winnetka και υπέβαλε σε κριτική ο Kilpatrick.

Το ίδιο ισχύει για το δεύτερο στοιχείο της κριτικής του Kilpatrick, αφού η Tomlinson δεν αντιτίθεται στην κυρίαρχη κρατική πολιτική που προσανατολίζει την εκπαίδευση των Ηνωμένων Πολιτειών στη λογική των εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων, παρά το ότι αποστασιοποιείται από ορισμένες συνέπειές τους (Tomlinson, 2013), κυρίαρχη κρατική πολιτική η οποία προωθεί την ταύτιση της εκπαίδευσης, κυρίως, με τη μάθηση προκαθορισμένων αντικειμένων για εξεταστικούς σκοπούς, σύμφωνα με τη σχετική ανάλυση του Au (2020).

Από τα προηγούμενα γίνεται φανερό ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία της Tomlinson δεν αποτελεί καινοτομία. Παραλείποντας να αναφέρει και (πολύ περισσότερο) να αποτιμήσει την ιστορική διαδρομή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πατρίδα της, η Tomlinson όχι μόνο επιχειρεί να προσδώσει στη δική της εκδοχή για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία το «άρωμα της καινοτομίας», αλλά και να αποφύγει να συζητήσει την κριτική που έχει διατυπωθεί για προηγούμενες εκδοχές της, όπως τα Σχέδια Dalton και Winnetka.

Η εκδοχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας την οποία προβάλλει η Tomlinson δεν είναι μόνον αν-ιστορική. Επίσης, είναι μια προσέγγιση για τη διδασκαλία που παρουσιάζεται σα να μην εντάσσεται σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό περιβάλλον και βέβαια, σα να μην έχει κοινωνική, πολιτική και ιδεολογική στόχευση. Στα βιβλία της Tomlinson για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (ενδεικτικά, Tomlinson, 1999· 2014· Tomlinson & Moon, 2013) δεν υπάρχουν συγκροτημένες αναφορές για τη δόμηση, τη λειτουργία

και τον χαρακτήρα της αμερικάνικης κοινωνίας, δεν υπάρχουν συγκροτημένες αναφορές για την κυρίαρχη πολιτική και την κυρίαρχη ιδεολογία, ούτε καν συγκροτημένες αναφορές για τη δόμηση, τη λειτουργία και τον χαρακτήρα της αμερικάνικης εκπαίδευσης, την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική και την αντίστοιχη ιδεολογία. Το τι συμβαίνει στις σχολικές αίθουσες μοιάζει να είναι ανεξάρτητο από το τι συμβαίνει έξω από αυτές -η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική δεν φαίνεται να τις επηρεάζει.

Με άλλα λόγια, η διαφοροποιημένη διδασκαλία της Tomlinson είναι μια διδακτική προσέγγιση η οποία εμφανίζεται να διατυπώνεται σε κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό κενό, της οποίας το πρώτιστο μέλημα είναι να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στα αμερικάνικα σχολεία. Η αποτελεσματικότητα είναι εκείνος ο σκοπός που πρέπει να χαρακτηρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τους εκπαιδευτικούς, και η διαφοροποίηση πρέπει να την εξυπηρετεί. Γι' αυτό στα βιβλία της η Tomlinson χρησιμοποιεί συχνά τους όρους «αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί», «αποτελεσματική διδασκαλία», «αποτελεσματικό αναλυτικό πρόγραμμα», «αποτελεσματική σχολική τάξη» και «αποτελεσματική αξιολόγηση».

Αυτή η προσήλωση της Tomlinson στην αποτελεσματικότητα είναι, βέβαια, ανάλογη με την έμφαση που έδινε στην ίδια έννοια η «παιδαγωγική της πρόγονος», στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως, δηλαδή η Parkhurst, με το Σχέδιο Dalton στην αρχή του 20ού αιώνα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας μελετητής αυτού του Σχεδίου (Van der Ploeg, 2012: 20): *«Ως προσέγγιση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, το Σχέδιο Dalton είναι σχετικά περιορισμένη. Με βάση την Parkhurst, δεν πρέπει να είναι τίποτε περισσότερο από ένα "μέτρο αποτελεσματικότητας": "μια απλή και οικονομική αναδιοργάνωση του σχολείου". Ο κόσμος δεν πρέπει να αλλάξει, το παιδί δεν πρέπει να σωθεί, τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα δεν πρέπει να αλλάξουν ριζικά και τα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα δεν πρέπει να απορριφθούν. Το Σχέδιο Dalton προσπαθεί να κάνει τη συνηθισμένη εκπαίδευση πιο αποτελεσματική. Πρόκειται για πιο αποτελεσματική εκπαίδευση: τίποτε περισσότερο και τίποτε λιγότερο».*

Η διδακτική προσέγγιση της Tomlinson, λοιπόν, ενδύεται το πέπλο της κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής ουδετερότητας, δηλαδή είναι μια τεχνοκρατική προσέγγιση για τη διδασκαλία που όχι μόνο δεν αντιτίθεται στην κυρίαρχη λογική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, αλλά την εξυπηρετεί.

Με βάση τα προηγούμενα, δεν είναι δύσκολο να εξηγηθεί η προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία και η χρήση της από τους συγγραφείς των ΠΣ. Η διαφοροποίηση της διδα-

σκαλίας των 3 ΠΣ που την προβλέπουν δεν είναι τίποτε περισσότερο από ένας τρόπος να ενισχυθεί η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας φορώντας το «πέπλο της ευαισθησίας» για τα ατομικά προβλήματα της ετοιμότητας για μάθηση, για τα ατομικά ενδιαφέροντα των μαθητών και για τους ατομικούς τρόπους με τους οποίους αυτοί βλέπουν τον κόσμο. Ερωτήματα για τη σχέση των ατομικών προβλημάτων της ετοιμότητας για μάθηση των μαθητών με τις κοινωνικές και μορφωτικές ανισότητες που διαπερνούν τη μεγάλη πλειονότητα των σχολικών τάξεων, ερωτήματα για τη σύνδεση των ατομικών ενδιαφερόντων και των ατομικών τρόπων που βλέπουν τον κόσμο οι μαθητές με αυτές τις ανισότητες και με την κυρίαρχη ιδεολογία, καθώς και ερωτήματα για το εάν μπορούν να ληφθούν όλα τα προηγούμενα σοβαρά υπόψη όταν η διδασκαλία θεμελιώνεται σε προκαθορισμένους συμπεριφοριστικού τύπου στόχους, δεν φαίνεται να απασχόλησαν τους συγγραφείς των ΠΣ που υιοθέτησαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προφανώς γοητευμένοι από τη ρητορική της.

Συμπέρασμα

Στα ΠΣ των 8 μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου που μελετήσαμε, η θεμελιωμένη σε συμπεριφοριστικού τύπου στόχους δραστηριότητα των μαθητών, με βάση τις προβλέψεις των ΠΣ για την αξιολόγηση, θα διεξάγεται ατομικά και η επίτευξη των στόχων θα αποτυπώνεται σχεδόν αποκλειστικά βαθμολογικά. Δηλαδή, όπως τα ΠΣ θεμελιώνονται σε συμπεριφοριστικούς στόχους που κατακερματίζουν την ενότητα των γνωστικών αντικειμένων και προωθούν τη μηχανική δραστηριότητα των μαθητών με βάση την τεχνοκρατική-συντηρητική οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, αναλόγως τα ΠΣ προωθούν και συντηρητικές αξιολογικές πρακτικές οι οποίες αφενός εμπεδώνουν την κυριαρχία της βαθμολογίας και αφετέρου ενισχύουν την τεχνοκρατική λογική της μη αξιολόγησης των προγραμμάτων από αυτούς που τα υλοποιούν, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές.

Όσον αφορά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συμπερίληψή της στο ένα τρίτο των προγραμμάτων που μελετήσαμε δεν αμφισβητεί σε καμιά περίπτωση τη «διπλή τυραννία» της επίτευξης των στόχων και της βαθμολογίας. Μη προωθώντας μια διακριτά διαφορετική κοινωνική, πολιτική και ιδεολογική προοπτική, η διαφοροποιημένη διδασκαλία διαδραματίζει στα ΠΣ απλώς έναν συμπληρωματικό ρόλο ενίσχυσης της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας με μια ρητορική ευαισθησίας για τα ατομικά προβλήματα και ενδιαφέροντα των μαθητών, ρητορική η οποία επιχειρεί να θέσει στο απυρόβλητο τη σχέση αυτών των προβλημάτων και ενδιαφερόντων με τον κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό ρόλο του σύγχρονου σχολείου.

Βιβλιογραφία

Au, W. (2020). *Άνισες βάσει σχεδίου. Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και η τυποποίηση της ανισότητας.* (Μτφρ. Μ. Γρόλλιου). Αθήνα: Gutenberg.

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

Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρόλλιος, Γ. (2022). Η οπτική του σχεδιασμού των νέων προγραμμάτων σπουδών. *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*, *16*, 10-15.

Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1980). *Η νέα αγωγή. Θεωρία και μέθοδοι*. Αθήνα: Βιβλία για Όλους.

Κορρέ, Ε. (2021). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Από τη θεωρία έως τη διδασκαλία*. Αθήνα: Άλκιμο.

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

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιάμπας, Τ. (2011). Έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης. Μια μελέτη περίπτωσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *167*, 89-100.

Ματσαγγούρας, Η. (2008α). Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πολιτικές, παραδοχές και πρακτικές. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (σσ. 47-90). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008β). Επιλογή και οργάνωση παιδιών με Υψηλές Ικανότητες Μάθησης: Κριτήρια και φορείς επιλογής, οργανοτικο-διδακτικά σχήματα. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (σσ. 91-116). Αθήνα: Gutenberg.

Meirieu, P. (2021). *Παιδαγωγική: Από τους κοινούς τόπους στις έννοιες- κλειδιά. Για να τελειώνουμε (προσωρινά) με κάποιες παρεξηγήσεις.* (Μτφρ. Χ. Παπαδόπουλος). Αθήνα: Εύμαρος.

Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: Μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 149-183). Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.) (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs*

of all learners. Alexandria VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Tomlinson, C.A. (2013). Preface. In C. A. Tomlinson & T. Moon, *Assessment and student success in a differentiated classroom* (pp. vii-xiii). Alexandria VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Tomlinson, C. A. (2014). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας.* (Μτφρ. Ε. Κορρέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
Tomlinson, C. A. & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Van der Ploeg, P. (2012). *Dalton Plan: Origins and theory of Dalton education*. Saxion: Dalton University Press.

Abstract

This paper examines assessment and differentiated teaching in the new Curricula of Greek elementary education. Specifically, this paper examines a) the objects and criteria of assessment as well as the forms of assessment's presentation and b) the logic of the differentiated teaching that these curricula contain, in order to comprehend their relationships.

Key-words: Currricula, assessment, differentiated teaching

Γιώργος Γρόλλιος
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ.
Κολοκοτρώνη 19, Φίλυρο, Θεσσαλονίκη 570 10
Τηλ.: 2310991238
E-mail: grol@eled.auth.gr