

**ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ  
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΙ  
ΔΡΟΜΟΙ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ**

**DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND  
INTERCULTURAL EDUCATION. TWO PARALLEL  
APPROACHES TOWARDS SOCIAL JUSTICE  
AND INCUSION**

Σταυρούλα Βαλιαντή  
Συνεργ. Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΣΕΠ)  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας  
stavroula@valiandes.com

Λεύκιος Νεοφύτου  
Συνεργ. Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΣΕΠ)  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας  
lefkiosneophytou@gmail.com

Χριστίνα Χατζησωτηρίου  
Επίκουρη Καθηγήτρια  
Σχολή Επιστημών Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας  
hadjisoteriou.c@unic.ac.cy

## **Περίληψη**

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας, αναλύονται τα σημεία σύγκλισης τους και προτείνεται μια συνδυαστική, εκλεκτικιστική προσέγγιση. Το πλαίσιο σύζευξης των δύο προσεγγίσεων, όπως συζητείται στο άρθρο, μπορεί να αναζητηθεί μέσα από τη θεωρία της Πολιτισμικά Ευαίσθητοποιημένης Παιδαγωγικής (Culturally Responsive Pedagogy) (Gay, 2010, Kea, Campbell-Whatley & Richards, 2006, Ladson-Billings, 1995) ενώ η πρακτική για τη βελτιστοποίηση της παιδαγωγικής μεθόδευσης, μέσα από το Διαφοροποιημένο Διαπολιτισμικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Alenuma-Nimoh, 2012).

## **Λέξεις κλειδιά**

*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διαφοροποίηση Διδασκαλίας.*

## Summary

This paper discusses the principles of Intercultural Education and Differentiation of Instruction, focusing on their points of intersection and proposing an eclectic, yet unifying approach that could maximize their theoretical and the instructional potential, resulting into optimum practices for handling diversity in contemporary, pluralistic-mixed ability classrooms. The proposed framework derives from the theory of Culturally Responsive Pedagogy (Gay, 2010, Kea, Campbell-Whatley & Richards, 2006, Ladson-Billings, 1995) while the practical suggestions are based on the Interculturally Differentiated Curriculum (Alenuma-Nimoh, 2012).

### *Key words*

*Intercultural Education, Differentiated Instruction.*

## 0. Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα για τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις έχει πυροδοτήσει σωρεία θεωρητικών και μεθοδολογικών συζητήσεων οι οποίες μεταφράζονται σε αντίστοιχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Ως απόρροια της ακαδημαϊκής εκζήτησης, της φιλοσοφικής συζήτησης και της ερευνητικής αναζήτησης, οι οποίες εντεταλμένα επιχειρούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών, τόσο ως μεμονωμένων ατόμων, όσο και ως συλλογικών υποκειμένων, έχουν κυριαρχήσει δυο παιδαγωγικές προσεγγίσεις: η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας.

Αμφότερες, εδράζονται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμπεριληψης και της ισότητας και επιζητούν να ρυθμίσουν τις εκπαιδευτικές παροχές και ευκαιρίες ούτως ώστε η επιτυχία να είναι επιτεύξιμη για όλους τους μαθητές, χωρίς καμία διάκριση. Εντούτοις, στην ακαδημαϊκή-ερευνητική βιβλιογραφία οι δύο αυτές προσεγγίσεις παραμένουν ξεχωριστές, χωρίς να έχουν μέχρι στιγμής, εγκαθιδρυθεί ικανές τομές και κοινά σημεία αναφοράς. Στη βιβλιογραφία που πραγματεύεται τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σπάνια έως καθόλου, συναντώνται αναφορές για τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας. Αντίστοιχα, οι αναφορές για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε συγγράμματα που προέρχονται από ακαδημαϊκούς που ασχολούνται με τη Διαφοροποίηση, είναι πολύ περιορισμένες ή επιφανειακές. Κατά συνέπεια δεν παρατηρείται μια ουσιαστική συνδιαλλαγή, αλλά δύο παράλληλοι μονόλογοι.

Οι ερευνητές κάθε προσέγγισης, συχνά, χρησιμοποιούν τα ίδια επιχειρήματα και τις ίδιες στρατηγικές για να καταλήξουν σε παρόμοια συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, η έμφαση τους είναι διαφορετική: ενώ η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στηρίζει και δίνει έμφαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό των μαθητών αξιοποιώντας τον για την αποτελεσματική διδασκαλία (π.χ. Banks, 2010, Banks & McGee Banks, 2009, (Hajisoteriou

& Angelides, 2013), η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας εστιάζει στη διαχείριση των διαφορών στη μαθησιακή ετοιμότητα, επιχειρώντας μέσω του συστηματικού σχεδιασμού της διδασκαλίας να ανταποκριθεί στις διαφορές αυτές και να οδηγήσει όλους τους μαθητές στην επιτυχία (π.χ. Tomlinson, 2000, Tomlinson & Eidson, 2003, Tomlinson & Imbeau, 2010, Βαλιαντή, 2015, Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015).

Συνεπώς, ενώ και οι δύο προσεγγίσεις εργάζονται συστηματικά για την επίτευξη της συμπεριληψης όλων των μαθητών, η κάθε προσέγγιση στηρίζεται σε διαφορετικό φιλοσοφικό υπόβαθρο. Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας εστιάζεται στο άτομο και στο δικαίωμα του κάθε μαθητή για προσωπική, ακαδημαϊκή επιτυχία και ευτυχία. Από την άλλη, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προσεγγίζει τον μαθητή όχι στη βάση των ατομικών του δικαιωμάτων αλλά στη βάση της ταυτότητας του, που είναι υβριδική, συλλογική και πολυσυλλεκτική. Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε τη φιλοσοφική βάση της Διαφοροποίησης στον Φιλελευθερισμό, ενώ της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στον Κοινοτισμό και στην Κριτική Παιδαγωγική.

Η διάκριση αυτή μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τη διπλή πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις: να διατηρήσουν τις πολυσυλλεκτικές ταυτότητες και παράλληλα να διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία του κάθε μαθητή. Δεδομένης της διττής αυτής πρόκλησης, η σύζευξη τεχνικών, πρακτικών και στρατηγικών από τις δύο αυτές προσεγγίσεις διαφαίνεται ότι ενδεχομένως να μπορεί να στηρίξει την αποτελεσματική διαχείριση των προκλήσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.

## **1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση»**

Η διεθνής βιβλιογραφία αποκαλύπτει έναν έντονο διάλογο σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα επιχειρήματα υπέρ (Banks & McGee Banks 2009) και κατά της (Stables, 2005). Μια σύντομη σύγκριση δείχνει είναι ότι διάφορες χώρες υιοθετούν διαφορετικά μοντέλα για τη διαχείριση του πολιτισμικού και θρησκευτικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, εκ των οποίων απορρέουν συνέπειες τόσο για τις πλειονοτικές, όσο και για τις μειονοτικές (ή μεταναστευτικές) μαθητικές κοινότητες (Faas, Hajjoteriou & Angelides, 2014). Ωστόσο, σε πραγματικές συνθήκες, τα διάφορα μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού είναι σχετικά και συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Η εκ του σύνεγγυς θεώρηση των μοντέλων αναφέρεται στο μονοπολιτισμικό, πολυπολιτισμικό και διαπολιτισμικό μοντέλο ως διαφορετικές αντιλήψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κατ' αρχάς, το μονοπολιτισμικό μοντέλο συνεπάγεται μιας προσπάθειας «εκπολιτισμού» που αντλεί την επιχειρηματολογία του από τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος (Ζεμπύλας & Ιάσονος, 2010). Αναλυτικότερα, οι υποστηρικτές αυτού

του μοντέλου υποστηρίζουν ότι οι χαμηλές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών οφείλονται στο πολιτισμικό τους έλλειμμα, υπό την έννοια της ανεπάρκειας (Banks, 2006). Συνεπώς, καλούν τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες να απορρίψουν τα «κληροδοτημένα» πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και να υιοθετήσουν τον υπερκείμενο πολιτισμό της χώρας υποδοχής ούτως ώστε να εξομοιωθούν στην - ούτως καλούμενη - ομοιογενή γηγενή κοινωνία. Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός αφομοίωσης επιδιώκοντας να προσαρμόσει τα παιδιά των μεταναστών στον εθνικό πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής και των αξιών του σχολείου, και όχι στην αλλαγή των κοινωνικών και σχολικών στάσεων και πρακτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους (Banks, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Modood (1997: 10) ασκεί έντονη κριτική στο μονοπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζοντας ότι βασίζεται σε «μια λανθασμένη κατανόηση της έννοιας του πολιτισμού».

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί μια προσπάθεια να «επιμετρηθεί η πολιτισμική πολυμορφία, περιορίζοντας ταυτοχρόνως τις επιπτώσεις των αλλαγών στην πλειοψηφία» (Bleich, 1998: 83). Ο εορτασμός της διαφορετικότητας μέσα στο μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας προδίδει μια επίπλαστη προσοχή στις πολιτισμικές διαφορές των μειονοτήτων (Tiedt & Tiedt, 2002). Παρά την υπέρμετρη εστίαση στις διαφορές, το πολυπολιτισμικό μοντέλο αδυνατεί να αμφισβητήσει ή να προβληματίσει για τον αντίκτυπο των διαφορών αυτών στη ζωή των ατόμων (Kincheloe & Steinberg, 1997). Έτσι διακωμίζει την κοινωνική ιεραρχία, λόγω της αδυναμίας του να αποκαλύψει και να καταργήσει τις θεσμικές διακρίσεις. Παρ' όλα αυτά, ο Faas (2010: 14) υποστηρίζει ότι «η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να επανενοιοποιηθεί έτσι ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους της αλληλεπίδρασης και της συμπεριληψης», επαναπροσδιορίζοντας έτσι τη «συμπεριληπτική πολυπολιτισμικότητα» ως μια μορφή του διαπολιτισμικού μοντέλου.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση, την αλληλεπίδραση, και τις πολιτισμικές ανταλλαγές, ενώ συνάμα αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των μειονοτήτων διαμέσου της αμφισβήτησης των διαφόρων σχέσεων εξουσίας (Hajisotiariou & Angelides, 2013). Οι υποστηρικτές του μοντέλου τονίζουν τον δυναμικό χαρακτήρα των πολιτισμών, οι οποίοι αποτελούν «ασταθείς προσμίξεις ομοιοτήτων και διαφορών» (Leclercq, 2002: 6). Τα πολιτισμικά «σύνορα» αλλάζουν και επικαλύπτονται για να δημιουργήσουν έναν τρίτο χώρο, εντός του οποίου γηγενείς και μετανάστες αναπτύσσουν και «μοιράζονται» υβριδικές πολιτισμικές ταυτότητες. Η διαπολιτισμικότητα έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα καθότι συνεπάγεται την κριτική αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, στρατηγικές διδασκαλίας, κατάρτιση των εκπαιδευτικών, κ.ά.), με την προοπτική της κοινωνικής αλλαγής (Μανιάτης, 2012: 157). Το μοντέλο αυτό έχει ως στόχο όχι μόνο να αποκαλύψει τις «κρυφές» εκπαιδευτικές διαδικασίες που διακωμίζουν τις διακρίσεις, αλλά και να τις αλλάξει (Leclercq, 2002). Τέλος, αποσκοπεί

στο να ανταποκριθεί στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, και το κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.

## 2. Εννοιολόγηση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα όπου η έκκληση για εκδημοκρατικοποίηση και κοινωνική δικαιοσύνη για όλους γίνεται όλο και πιο έντονη οι Lynch και Bakes (2005) εντοπίζουν την ανάγκη για «ισότητα πρόσβασης» όπου διασφαλίζεται η δυνατότητα πρόσβασης όλων στη γνώση ανεξάρτητα από οποιοσδήποτε διαφορές (socioeconomic status, racial, intelligence etc.). Στο πλαίσιο αυτό, η μείωση του χάσματος της επίδοσης των μαθητών αποτελεί βασικό σκοπό των εκπαιδευτικών συστημάτων με κοινωνικό προσανατολισμό ώστε να επιτευχθεί η ισότητα. Είναι αξιοσημείωτο δε το γεγονός, ότι παρόλες τις προσπάθειες για αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών πολιτικών με στόχο την προώθηση της ισότητας μέσω της ποιότητας της εκπαίδευσης τα αποτελέσματα δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά. Μέσα από τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών ερευνών διαφαίνεται η αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων για διαμόρφωση συνθηκών εκπαιδευτικής ισότητας, με το χάσμα επίδοσης ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες μαθητών να μεγαλώνει (Brooks-Gunn & Duncan, 1997, De Civita, Pagani, Vitaro & Tremblay, 2004, Strant, 1999, Fryer & Levitt, 2004, 2006). Ο Porter (2013) στο άρθρο του “Rethinking the achievement gap” υποστηρίζει ότι η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών αποτελούν την ουσιαστική οδό για παροχή ισότητας ευκαιριών και πρόσβασης που μπορεί να φέρει ταυτόχρονα τη μείωση του χάσματος της επίδοσης.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως φιλοσοφία, εκπαιδευτική και διδακτική προσέγγιση, προτείνεται από τους ερευνητές για την προώθηση της ισότητας. Οι Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου (2009) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία *‘αποτελεί μέσο για το σεβασμό του ανθρώπινου δικαιώματος των μαθητών για ισότητα σε τάξεις μεικτής ικανότητας και είναι ένα από τα ουσιώδη θέματα όχι μόνο στην εκπαιδευτική θεωρία αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη’* (σελ. 2). Ενώ η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης γίνεται αποτελεσματικότερη όταν ταυτόχρονα εφαρμόζονται διαδικασίες οικοδόμησης εικόνας και χειραφέτησης οι,οποίες μπορούν να ισορροπήσουν τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών. (Koutselini & Agathangelou, 2009).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως μετουσίωση της θεωρίας σε πράξη, αποτελεί τη θετική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του μαθητή (Tomlinson & Allan, 2001), γνωστικές και συναισθηματικές (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015, σελ. 99) μέσω της δυνατότητας που δίνεται σε όλους τους μαθητές για συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης διαμέσου προσαρμοσμένων εργασιών οικοδόμησης της

γνώσης (Θεοφιλίδης, 2008). Η διαφοροποίηση στηρίζεται ουσιαστικά στην αναγνώριση της αξίας του κάθε ατόμου (Fenech Adami, 2004: 91). Στο πλαίσιο αυτό, η διαφοροποίηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια από τις βασικές διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Valiandes, 2015, Kyriakides & Creemers, 2009) η οποία μπορεί να προωθήσει και σε να διασφαλίσει την ισότητα σ' ένα δημοκρατικό σχολείο (Θεοφιλίδη, 2008). Στο σχολείο αυτό η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επικεντρώνεται στην αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών του κάθε μαθητή, όσον αφορά στο γνωσιολογικό επίπεδο δεξιοτήτων του μαθητή αλλά και το κοινωνικό-συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο του μαθητή (Βαλιαντή, 2013).

Η θεωρία του κοινωνικού οικοδομισμού (Vygotsky, 1978) η οποία εστιάζεται στη μεγιστοποίηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών σε μια αλληλεπιδραστική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης τους, στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης, αποτελεί τη βάση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η πράξη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μετατρέπει την γραμμική «διδασκαλία» σε «διαδικασία μάθησης» με το κέντρο βάρους να βρίσκεται στις διαντιδράσεις ανάμεσα στην γνώση, τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό σε ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον (Valiande & Koutselini, 2009).

Ο εκπαιδευτικός κατέχει το κλειδί για την επιτυχημένη διδασκαλία (Valiande & Koutselini, 2008, 2009, Βαλιαντή, 2010), καθώς καλείται να αξιολογήσει, να σχεδιάσει, να στηρίξει και να διευκολύνει τις μαθησιακές αυτές διεργασίες για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από όποιας μορφής πλουραλισμού: επίπεδο ετοιμότητας, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2014), κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, πολιτισμικό κεφάλαιο και ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά, λαμβάνοντας υπόψη του όλα τα χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες των μαθητών (Βαλιαντή, 2013, 2015, Ζήσκος & Παπαδάκης, 2015).

Σε μια καινοτόμα, αναστοχαστική διδακτική πρακτική, όπως είναι η διαφοροποίηση, τα έτοιμα σχέδια διδασκαλίας δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικά καθότι απαιτείται αυθεντικός σχεδιασμός της διδασκαλίας, όπου οι επιλογές των δραστηριοτήτων, των μέσων, των στρατηγικών και της οργάνωσης της τάξης αποτελούν συνειδητές επιλογές του εκπαιδευτικού στη βάση της γνώσης των μαθητών του (Hall, 2002, Valiande & Koutselini, 2008, 2009, Βαλιαντή, 2013, 2015). Η ερευνητική εγκυροποίηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, για όλους των μαθητές ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο ή το επίπεδο ετοιμότητας τους (Valiandes, 2015), αλλά και τις γενικότερες θετικές επιδράσεις που μπορεί να έχει στη μάθηση και την επιτυχία των μαθητών (Gayfer, 1991, Joseph et al. 2013, McAdamis, 2001, Good & Brophy, 2003, Tomlinson, 1999 Chall, 2000, Kim, 2005, Pfannenstiel, 1997, Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003, Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009, McQuarrie, McRae & Stack-Cutler, 2008, Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008, Tieso, 2005) αναδεικνύουν τόσο τη σημαντικότητα όσο και την αναγκαιότητα υιοθέτησης της από τους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα



που θα πρέπει να στηρίξουν ποικιλοτρόπως την εφαρμογή της καθότι απαιτείται συστηματική και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Valiandes & Neophytou, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, η δυναμικά προσαρμοσμένη αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μπορεί να αποτελέσει το σημείο μεθοδολογικής αναφοράς των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους για ισότητα πρόσβασης και ανάπτυξης των μαθητών, μέσα από την ποιότητα της διδασκαλίας, δύο διαστάσεις που συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται (Willie, 2006).

“Η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να εστιάζεται μόνο στην καλλιέργεια της αριστείας εις βάρος της ισότητας αλλά ούτε στην προώθηση της ισότητας σε βάρος της αριστείας. Σε μια ισορροπημένη κοινωνία, ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η παράλληλη προώθηση της αριστείας και της ισότητας καθώς η μια διάσταση χωρίς την άλλη είναι ημιτελής” (σ.16).

Η αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας προωθεί και επιδιώκει μέσα από την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας να εξασφαλίσει την ισότητα πρόσβασης και ευκαιριών μάθησης για όλους χωρίς τις παρενέργειες διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες μαθητών.

### **3. Εννοιολογώντας τη Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας επιχειρεί μέσω του συστηματικού προγραμματισμού της διδασκαλίας να οδηγήσει όλους τους μαθητές σε μια τάξη μικτής ικανότητας στην επιτυχία (Tomlinson, 1999, Tomlinson & Eidson, 2003). Στο επίκεντρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η μαθησιακή ετοιμότητα η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο στον σχεδιασμό. Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών διαφορετικής ετοιμότητας είναι αυτές που καθοδηγούν τις προσαρμοστικές παρεμβάσεις της διδασκαλίας στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τη δυνατότητα του κάθε μαθητή για κατάκτηση της βασικής γνώσης, αλλά και για την προώθηση της μέγιστης δυνατής ακαδημαϊκή ανάπτυξης στα πλαίσια των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή, είτε αυτός έχει χαμηλή επίδοση είτε υψηλή.

Από την άλλη, στο επίκεντρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης βρίσκεται το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Στη βάση αυτών αναδεικνύει, γιορτάζει αλλά και χρησιμοποιεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό για να επαναπροσδιορίσει τα αναλυτικά προγράμματα και τις διδακτικές πρακτικές έτσι ώστε να προωθείται η ισότητα, η ισονομία, η συμμετοχικότητα και η δημοκρατία και να καταπολεμείται κάθε μορφής διάκριση (Nieto, 2012).

Έχοντας παραθέσει τα βασικά χαρακτηριστικά και το επίκεντρο της κάθε προσέγγισης, προχωρούμε στο να εξετάσουμε τα δομικά τους χαρακτηριστικά και τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες κάθε προσέγγιση δομεί τις διδακτικές της προσεγγίσεις. Η αναλυτικοσυνθετική εργασία που θα αναληφθεί στο μέρος αυτό αποσκοπεί στην εύρεση των συγκλίσεων και των κοινών σημείων αναφοράς που, κατά την άποψη μας θα οδηγήσουν σε μια περιεκτική διδακτική πρόταση που θα αξιοποιεί κατά το μέγιστο δυνατό βαθμό τα στοιχεία και των δύο προτάσεων.

### ***3.1. Βασικοί Άξονες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης***

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπως ορίζεται στο παρόν άρθρο, στηρίζεται στο πλαίσιο που προτείνει ο James Banks αναφορικά στην πολυπολιτισμική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Banks (2010), η πολυπολιτισμική διδασκαλία δεν περιλαμβάνει απλώς το πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται πέραν από αυτά καθώς εξετάζει - εκεί που χρειάζεται - την αναδιάρθρωση όλων των πτυχών της σχολικής εκπαίδευσης. Έτσι, κύριος στόχος της είναι να επιτρέψει στους μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να επιτύχουν σε έναν εθνοτικά, φυλετικά, και πολιτισμικά ποικιλόμορφο κόσμο. Ο Banks (2002) εντοπίζει πέντε βασικά στοιχεία, τα οποία η πολυπολιτισμική διδασκαλία θα πρέπει να περιλαμβάνει: Εμπλουτισμός Περιεχομένου, Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης, Παιδαγωγική της Ισότητας, Μείωση της Προκατάληψης, Ενδυνάμωση της Σχολικής Κουλτούρας και των Κοινωνικών Δομών.

Ο *Εμπλουτισμός Περιεχομένου* συνεπάγεται τη χρήση παραδειγμάτων και περιεχομένου από ποικίλους πολιτισμούς και ομάδες προκειμένου να σκιαγραφηθούν βασικές έννοιες, αρχές, γενικεύσεις, και θεωρίες σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή κλάδο (Banks & Banks, 2009). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να περιλάβουν έννοιες και παραδείγματα από διαφορετικούς πολιτισμούς και ομάδες στον τομέα της εξειδίκευσης τους. Η έννοια του πολιτισμικού πλουραλισμού βασίζεται σε χαρακτηριστικά όπως την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη μοναδικότητα, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, και τη θρησκεία (Taylor & Whittaker, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Εμπλουτισμός Περιεχομένου ενδυναμώνει και δίνει φωνή σε μαθητές, των οποίων οι πεποιθήσεις της ομάδας του δεν εκπροσωπούνται «παραδοσιακά» στο σχολικό πρόγραμμα και, συνεπώς, συχνά αισθάνονται αποκλεισμένοι. Από την άλλη πλευρά, όταν η γλώσσα και ο πολιτισμός των μαθητών αυτών αξιοποιούνται στην τάξη, η ακαδημαϊκή επίδοσή τους συχνά βελτιώνεται (Boykin & Bailey, 2000, Gay, 2004, Moses & Cobb, 2001). Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν για την ιστορία και τις εμπειρίες των διαφόρων ομάδων, ανεξάρτητα από τον βαθμό ετερογένειας της κοινωνίας ή της τάξης τους, δεδομένου ότι αυτή είναι μια απαραίτητη δεξιότητα και στάση για την εύρυθμη λειτουργία της σύγχρονης κοινωνίας.



Η *Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης* δίνει το έναυσμα στους μαθητές να κατανοήσουν και να διερευνήσουν πώς οι λανθάνουσες πολιτισμικές υποθέσεις, τα πλαίσια αναφοράς, οι αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις μέσα σε ένα δοσμένο συγκείμενο επηρεάζουν τους τρόπους που η γνώση κατασκευάζεται μέσα σε αυτό. Το πλαίσιο αυτό προϋποθέτει ότι οι μαθητές εξετάζουν τον βαθμό στον οποίο μειονοτικοί συγγραφείς περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών, ή/και αν οι προοπτικές πολλών (αν όχι όλων των) ατόμων και πολιτισμών, σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις τόσο των κυρίαρχων, όσο και των μη κυρίαρχων ομάδων εκπροσωπούνται εξίσου (Gay, 2004). Συνεπώς, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν πότε οι εναλλακτικές προοπτικές και «φωνές» περιθωριοποιούνται ή δεν εκπροσωπούνται επαρκώς, ούτως ώστε να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με συμπληρωματικό υλικό (Gardner & Whittaker, 2006).

Η *Παιδαγωγική της Ισότητας* προϋποθέτει σημαντικές τροποποιήσεις στη διδασκαλία για να καλυφθούν και να φιλοξενηθούν οι ανάγκες των κοινωνικο-πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ως εκ τούτου, αποτελείται από τεχνικές και μεθόδους που σκοπό έχουν να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών.

Η *Μείωση της Προκατάληψης* έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν πιο θετικές στάσεις για τον πολιτισμικό πλουραλισμό, και ως εκ τούτου να αποδεχτούν τις φυλετικές, εθνοτικές, και έμφυλες διαφορές τους. Για το σκοπό αυτό, επιδιώκει να εντοπίσει τους βέλτιστους τρόπους με τους οποίους οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα διδακτικά υλικά μπορούν να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις των μαθητών προκειμένου αυτοί να αναπτύξουν θετικές στάσεις αναφορικά στην ποικιλομορφία (Polite & Saenger, 2003). Ως εκ τούτου, η *Μείωση της Προκατάληψης* προϋποθέτει τον σχηματισμό ομάδων στην τάξη στις οποίες οι μαθητές μπορούν «ανοιχτά», αλλά με ευαισθησία, να συζητούν αναφορικά στις διαφορές τους. Επιπλέον, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων θα πρέπει να διδάσκονται με σκοπό την ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων (Schmiedewind & Davidson, 1998).

Τέλος, η *Ενδυνάμωση της Σχολικής Κουλτούρας και των Κοινωνικών Δομών* περιγράφει τη διαδικασία της αναδιάρθρωσης της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου, επιτρέποντας στους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνοτικές, και κοινωνικές ομάδες να βιώσουν την ισότητα και την πολιτισμική ενδυνάμωση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές και οι οικογένειές τους θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και να έχουν ουσιαστική συμβολή σε διάφορες συνιστώσες της σχολικής ζωής (π.χ. τον καθορισμό κανόνων για την τάξη, επιλογή εργασιών, κ.ά.).

Αφού εξετάσαμε τα στοιχεία της πολυπολιτισμικής διδασκαλίας, μετατοπίζουμε την προσοχή μας στις αντίστοιχες συνιστώσες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τις πιθανές συγκλίσεις αυτών των δύο προσεγγίσεων και να συζητήσουμε πώς αυτές μπορεί να είναι χρήσιμες στην προσπάθεια για ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών στο γενικό πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για την πλειοψηφία των μαθητών, είτε για «χαρισματικούς» μαθητές, μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ή μαθητές από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά υπόβαθρα.

### *3.2. Άξονες Διαφοροποίησης της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας*

Παρότι η διαφοροποίηση αφορά μια σύνθετη διαδικασία μπορούμε να αναλύσουμε τα πιο βασικά μέρη της πριν συνθέσουμε το όλο. Οι βασικότεροι άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας, όπως επισημαίνεται και από τη βιβλιογραφία (Tomlinson, 2001, 2003, Κουτσελίνη, 2006, Koutselini, 2008, Bender, 2012, Cox, 2008), είναι η διαφοροποίηση ως προς:

- *το περιεχόμενο*, που ορίζει τι πρέπει να μάθει ο μαθητής και πώς ο μαθητής θα μπορέσει να έχει πρόσβαση σε κρίσιμες πηγές πληροφοριών,
- *τη διαδικασία*, η οποία αναφέρεται ουσιαστικά στις δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, για να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση,
- *το αποτέλεσμα (product)*, στο οποίο στοχεύουν και θα πρέπει να καταλήξουν όλες οι δραστηριότητες του μαθητή, ώστε να εφαρμόσει την νεοαποκτηθείσα γνώση ή δεξιότητα. Σε μια αποτελεσματική διδασκαλία η διαφοροποίηση ως προς τους στόχους βασίζεται στην ιεράρχηση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, τόσο με βάση το βαθμό δυσκολίας όσο και με βάση τη σχέση της προαπαιτούμενης γνώσης και των ζητούμενων.
- *την αξιολόγηση* τόσο τη διαμορφωτική όσο και την τελική, που αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους θα αξιολογούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μέσα από τη συνεχή μαθησιακή τους πορεία δίνοντας πολύτιμες πληροφορίες για περαιτέρω προσαρμογή και διαφοροποίηση.
- *το μαθησιακό περιβάλλον*, που ουσιαστικά αποτελεί τον τρόπο που η τάξη είναι διαρρυθμισμένη και οργανωμένη ώστε λειτουργικά να προσφέρει επιλογές εργασίας, πρόσβαση σε υλικά και μέσα, ευελιξία προσαρμογής σε ρουτίνες προσφέροντας έτσι ένα περιβάλλον φιλικό και ζεστό όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και άνετοι να εργαστούν.

#### **4. Συνδυάζοντας τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης**

Η εξέταση των βασικών στοιχείων της Διαφοροποίησης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποκαλύπτει πόσο στενά αλληλένδετες είναι αυτές οι προσεγγίσεις. Ο συνδυασμός των διακριτών χαρακτηριστικών τους, διευρύνει το πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η οποία δύναται τώρα να επιδιώξει την εκπαιδευτική πρόοδο, και γιατί όχι την αριστεία, μαζί με τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας. Μια τέτοια συνδυαστική προσέγγιση αμφισβητεί το άλλοθι που συχνά χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά στη σχολική αποτυχία αποδίδοντας την, όχι στις παιδαγωγικές και οργανωτικές δομές των σχολείων και στα πορογράμματα σπουδών, αλλά στους μαθητές και τις οικογένειές τους (Banks, 2002, Gay, 2000, Stodden, Galloway & Stodden 2003, Taylor & Whittaker, 2009, Gardner & Whittaker, 2006).

Αντί να στηρίζεται σε μονοσήμαντες και μεταξύ τους αποκομμένες προσεγγίσεις, η Διαπολιτισμικά - Διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται και συγχωνεύει τα πλαίσια και τις μεθόδους των δύο προσεγγίσεων. Κάθε ιδιαίτερο δομικό στοιχείο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας συνδυάζεται με ένα ή περισσότερα στοιχεία από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με αποτέλεσμα να προκύπτει ένα νέο στοιχείο το οποίο συνδυάζει τη μαθησιακή ετοιμότητα με την πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

##### ***4.1. Βασικοί Άξονες Συγχώνευσης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διαφοροποίησης***

Η Alenuma-Nimoh (2012) προτείνει ένα διαφορετικό μοντέλο συγχώνευσης των δύο εννοιών εστιάζοντας στους βασικούς άξονες της κάθε έννοιας. Ειδικότερα προτείνει τη συγχώνευση του άξονα του Περιεχομένου στη Διαφοροποίηση με τους άξονες Εμπλουτισμός Περιεχομένου, Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης, Μείωση της Προκατάληψης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μέσα από τη συγχώνευση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισαγάγει έννοιες και ιδέες, να παρέχει καθοδήγηση μέσω πρωτογενών σημειώσεων και κειμένων, να προβάλλει τη φωνή μη – κυρίαρχων ή καταπιεσμένων ομάδων με τη χρήση ποικίλων μέσων (π.χ κειμένων, ταινιών, ποίησης, λογοτεχνία, φωτογραφία), ή ακόμη να προσκαλέσει ομιλητές για να καλύψει περιοχές που αυτός / αυτή δεν κατέχει επαρκώς και να χρησιμοποιεί διαδραστική και υποστηρικτική τεχνολογία.

Συνεχίζοντας, το στοιχείο της Διαδικασίας της Διαφοροποίησης μπορεί να αναμιχθεί με διάφορα στοιχεία ή στοιχεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως την Παιδαγωγική της Ισότητας, και τη Μείωση των Προκαταλήψεων. Στο πλαίσιο αυτό,

ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιεί ομαδοσυνεργατικές μεθόδους ή αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των μαθητών. Οι ομάδες θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν διαφορετικές πτυχές ή προοπτικές για μαθησιακά σχέδια εργασίας (projects) και μελετώντας να γίνουν ειδικοί για ένα θέμα εξετάζοντας διαφορετικές πηγές και βάσεις δεδομένων επιτυγχάνοντας μια πολυπρισματική θεώρηση του ίδιου θέματος. Οι μαθητές σε μια τέτοια κατηγορία θα έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν διάφορους και διαφορετικούς ρόλους. Ο εκπαιδευτικός θα αναδειξει μέσα από διάλογο και συζήτηση καίρια κοινωνικά θέματα προκαλώντας τον αναστοχασμό επί διαφόρων προκαταλήψεων και διακρίσεων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, άλλοι εκπαιδευτικοί, εκτός από τον διδάσκοντα, μπορούν να λειτουργήσουν ως σύμβουλοι των μαθητών προωθώντας τη μάθηση για όλους τους μαθητές.

Μια άλλη σύζευξη των δύο προσεγγίσεων, σύμφωνα με την Alenuma - Nimoh (2012) μπορεί να γίνει με τη συγχώνευση του *Εμπλουτισμού Περιεχομένου και της Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης* της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με το Προϊόν της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την τροποποίηση του βασικού Αναλυτικού Προγράμματος με πολλαπλούς τρόπους όπως τη μεταβολή της δομής μιας δραστηριότητας με τη χρήση διαφορετικών γραφικών οργανωτών (όπως χρονοδιαγράμματα, διαγράμματα, νοητικούς χάρτες). Επιπλέον, μέσω της παροχής ποικιλίας επιλογών για ολοκλήρωση των εργασιών τους (π.χ. γραπτές μορφές, εικόνες, παραστάσεις, προφορικές παρουσιάσεις) ή εναλλακτικών τρόπων εξέτασης, οι μαθητές μπορούν να ενθαρρυνθούν να συμμετάσχουν σε ανεξάρτητα projects, τα οποία είναι καλό να σχετίζονται με τρέχοντα ζητήματα.

Η τελική σύνθεση των στοιχείων που προτείνει ο Alenuma - Nimoh (2012) μπορεί να γίνει με την συνένωση του *Μαθησιακού Περιβάλλοντος* της Διαφοροποίησης και της *Ενδυνάμωσης της Σχολικής Κουλτούρας και των Κοινωνικών Δομών* της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει πόστερ που εκθέτουν και αναδεικνύουν την εργασία των μαθητών του (π.χ γραπτά και σχέδια) και περαιτέρω θα εμπλέξει τους μαθητές στη διαρρύθμιση της τάξης, τη διάταξη των επίπλων και τη διακόσμηση. Ο σχηματισμός και η συμμετοχή σε ομίλους δραστηριοτήτων (π.χ. χορευτικούς, αθλητικούς, ακτιβιστικούς) που προάγουν την ποικιλομορφία και την ελευθερία της έκφρασης θα πρέπει να ενθαρρύνεται. Αυτή η συγχώνευση θα ενισχύσει τη λειτουργία και τον θεσμό του μαθητικού συμβουλίου ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή σε αυτό ατόμων προερχόμενων από ποικίλες ομάδες (π.χ. διαφορετικού χρώματος, φυλής, φύλου, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού κτλ)

Η Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εμπλουτίσει το πλαίσιο που προτείνει η Ladson-Billings (1995), με τίτλο Πολιτισμικά Σχετική Διδασκαλία ή Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης (Culturally relevant teaching or Culturally Responsive teaching (CRT)). Η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών, την διατήρηση της πολιτιστικής

τους ακεραιότητα, ενώ παράλληλα τους δίνει την δυνατότητα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Η υπόθεση στην οποία βασίζεται είναι, σύμφωνα με τον Gay (2010), το γεγονός ότι ο πολιτισμός καθορίζει τον τρόπο που σκεφτόμαστε, πιστεύουμε, και συμπεριφερόμαστε, ακόμη και αν αυτό είναι κάτι που δεν το έχουμε συνειδητοποιήσει. Η θεωρία γύρω από τη Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης συνδέεται όχι μόνο με το πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά και τον κονστрукτιβισμό, δεδομένου ότι οι μαθητές διδάσκονται να αναγνωρίζουν την αξία των πολλαπλών πολιτιστικών απόψεων, αλλά παράλληλα ενδυναμώνονται να υποβάλλουν ερωτήσεις και να προβαίνουν σε κριτική ανάλυση των πληροφοριών χωρίς να αποδέχονται στα τυφλά ό,τι διδάσκονται (Kea, Campbell-Whatley & Richards, 2006, Paris & Alim, 2014). Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη διαφοροποίηση για να ρυθμίσει τη μάθηση σε κάθε πτυχή του πολιτισμού ενός μαθητή, αναγνωρίζει και αναμένει ότι οι μαθητές έχουν διαφοροποιημένες ανάγκες και η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτές τις ανάγκες (Klingner, Artiles et.al., 2005).

Ωστόσο, η Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης δεν είναι μόνο διαφορετικές ετικέτες. Διαφέρουν σημαντικά σε σχέση με την έμφαση και το σημείο αφετηρίας τους. Η Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ξεκινά με την παραδοχή ότι οι μαθητές διαφέρουν σε ικανότητες, ενώ οι διαφορές πηγάζουν από διάφορους λόγους (μεταξύ των οποίων και ο πολιτισμός), ως εκ τούτου, όλες οι αναγκαίες μέθοδοι πρέπει να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η δυνατότητα μάθησης του κάθε μαθητή και να βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων που τίθενται από τα Αναλυτικά Προγράμματα και την πολιτεία. Το πλαίσιο που χρησιμοποιείται για το σχεδιασμό των μαθημάτων είναι αυτό που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων μαθημάτων, που όμως εμπλουτίζεται με στοιχεία από τη μεθοδολογία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Από την άλλη, η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης ξεκινά με την παραδοχή ότι η σχολική αποτυχία σε ορισμένους μαθητικούς πληθυσμούς προέρχεται από την έλλειψη σεβασμού για το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στον συνολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Υποστηρίζοντας ότι ο πολιτισμός καθορίζει το πώς σκεφτόμαστε τι πιστεύουμε και πώς συμπεριφερόμαστε, η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να γίνεται πολιτισμικά σχετικά και ευαισθητοποιημένη ώστε να βελτιωθεί έτσι και η ακαδημαϊκή επίδοση. Τα μαθήματα στη Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης αποσκοπούν στη διατήρηση της πολιτιστικής ακεραιότητας, η οποία είναι η βάση για την ακαδημαϊκή αριστεία. Έτσι, η έμφαση δίνεται στην πολιτιστική πολυμορφία και όχι στις διαφορές στην ικανότητα ή ευφυΐα.

## 5. Συμπέρασμα

**Η** Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης πραγματεύονται αμφότερες θέματα που έχουν να κάνουν με τη μάθηση, την επιτυχία στο σχολείο αλλά και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Αποτελούν δε, προσεγγίσεις οι οποίες συνενώνουν τη Διαφοροποίηση και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση επιχειρώντας την μέγιστη δυνατή ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις μικτής ικανότητας και την άμβλυση χρόνιων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων που συνδέονται με τη σχολική αποτυχία, την παραβατικότητα και τη σχολική διαρροή. Η επιλογή της καταλληλότερης εκ των δύο πρέπει να γίνεται στη βάση του κάθε ιδιαίτερου συγκειμένου.

Έτσι, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί, ότι η Διδασκαλία Πολιτισμικής Ανταπόκρισης μπορεί να είναι πιο κατάλληλη όταν η πολιτιστική πολυμορφία είναι πιο εμφανής, από την άποψη των παραδοσιακών κατηγοριοποιήσεων της διαφορετικότητας (π.χ. σε αίθουσες διδασκαλίας όπου οι μαθητές έχουν διακριτές διαφορές στο κοινωνικό εθνοτικό τους υπόβαθρο, τη γλώσσα ή θρησκεία), ενώ η Διαπολιτισμικά Διαφοροποιημένη Διδασκαλία θα μπορούσε να εφαρμοστεί πιο εύκολα σε τάξεις όπου η ποικιλομορφία συνδέεται κυρίως με την ικανότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ποικιλομορφία όσον αφορά τον πολιτισμό είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποικιλομορφία όσον αφορά την ικανότητα. Παρ' όλα αυτά, όταν προσπαθεί κάποιος να πείσει τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τις διδακτικές τους μεθόδους είναι καλύτερα η προτεινόμενη προσέγγιση να σχετίζεται σαφώς με τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου και τις προκλήσεις που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο συγκεκριμένο σχολείο που εργάζονται.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνική*

- Βαλιαντή, Σ. (2010) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας / διαδικασίες Μάθησης και Αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας. *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου.*
- Βαλιαντή, Σ. (2013) Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ. (2015) *Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση*



- της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων της. *Επιστήμες Αγωγής*. Τεύχος 1/2015.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2009) *Εφαρμογή της διαφοροποίησης διδασκαλίας-μάθηση με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων*. ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ιωάννινα.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Λειτουργική και Αποτελεσματική Εφαρμογή*. Πεδίο: Αθήνα.
- Βαλιαντή, Σ. (2015) *Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων της*. *Επιστήμες Αγωγής*. Τεύχος 1/2015. <http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=29,0,0,1,0,0/>
- Ζήσκος, Β. & Παπαδάκης, Σ. (2015) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξ αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS*. Διεθνές Συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμος, 8, 2015.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008) *Ρωγμές και θεμέλια της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτσελίνη, Μ. (1992) *Ενεργητική μάθηση και θεραπευτική εργασία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001) *Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31/2001, 26-37. Koutselini, 2015.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006) *Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας*. *Φιλοσοφία και έννοια προσέγγισης και εφαρμογές*. Τόμος Α. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009) *Διαφοροποίηση διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: 2009, Τόμος προς τιμή Ευγενείας Κουτσουβάνου.
- Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009) *Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. Στο ΕΠΑ (2009). Τιμή Ένεκεν Μ.Ι. Μαραθεύτη, σσ. 227-303.
- Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015) *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση*. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*.

### *Αγγλική*

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

- Banks, J. A. (2002) *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (2006) Approaches to multicultural curriculum reform. In: J. A. Banks (ed) *Race, Culture and Education: The Selected Works of James A. Banks*. London: Routledge, 181-190.
- Banks, J. A. (2010) Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed). NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2009) *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B. & Rush, C. (2003) Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction. Available from Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203) (Master's research).
- Bender, W. N. (2012) *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.
- Bleich, E. (1998) From international ideas to domestic policies: Educational multiculturalism in England and France. *Comparative Politics*, 31(1), 81–100.
- Boykin, A. W & Bailey, C. T. (2000) *The role of cultural factors in school relevant cognitive functioning: Synthesis of findings on cultural contexts, cultural orientations, and individual differences*. (Report No. 42). Baltimore, MD: Center for Research on Education of Students Placed at Risk. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 441 880).
- Chall, J. S. (2000) *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Cox, S. G. (2008) Differentiated instruction in the elementary classroom. *The Education Digest*, 73(9), 52.
- Faas, D. (2010) *Negotiating Political Identities: Multiethnic Schools and Youth in Europe*. Farnham: Ashgate.
- Faas, D., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014) Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318.
- Garderen, D. & Whittaker, C. (2006) Planning Differentiated Multicultural Instruction for Secondary Inclusive Classrooms. In *Teaching Exceptional Children*. 38(3), 12-20.
- Gay, G. (2000) *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. NY: Teachers College Press.
- Gay, G. (2004) The importance of multicultural education. *Educational Leadership*, 6J(4), 30-35.

- Gay, G. (2010) *Culturally responsive teaching*, 2nd Ed. New York, New York: Teachers College Press.
- Gayfer, M. (1991) *The multi-grade classroom: Myth and reality. A Canadian study*. Toronto, Canada: Canadian Education Association.
- Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R., III & Lovelace, T. (2009) Differentiated writing interventions for high achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 214-247.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003) *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hajisoteriou, C. (2012) Intercultural education set forward: Operational strategies and procedures of Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2).
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2013) The politics of intercultural education in Cyprus: Policy-making and challenges. *Education Inquiry*, 4(1), 103-123.
- Hall, T. (2002) *Differentiated instruction*. In *CAST: National Center on Accessing the General Curriculum: Effective classroom practices report* Retrieved from: <http://www.cast.org/nacac/index.cfm?i=2876>.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G. & Ramscook, L. (2013) The impact of differentiated instruction in the teacher education setting: Successes and challenges. *International journal of higher education*, 2(3), 28-40.
- Kea, C., Campbell-Whately, G. & Richards, H. (2006) *Becoming culturally responsive educators: Rethinking teacher education pedagogy*. National Center for Culturally Responsive Educational Systems. Retrieved from <http://www.niusileadscape.org/docs>.
- Kim, J. S. (2005) The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7-19.
- Kincheloe, L. & Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., Kozleski, E., Harry, B., Zion, S., Tate, W. & Riley, D. (2005). Addressing the disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education through culturally responsive educational systems. *Education policy analysis archives*, 13(38), n38.
- Koutselini, M. (2008) Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and Teaching*, 1(1), 17-30.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009) Human rights and teaching: Equity as praxis in mixed ability classrooms. In P. Cunningham (Ed.), *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) thematic*

- network: human rights and citizenship education* (CD-ROM) (pp. 237-244). London: CiCe Publication.
- Koutselini, M. & Gagatsis, A. (2003) Curriculum Development for the differentiated classroom in Mathematics. *World Studies in Education*, 4, 45-66.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008) Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. (2009) The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), 61-85.
- Ladson-Billings, Gloria (1995a) Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Research Journal*. 32(3) 465-491.
- Leclercq, J. M. (2002) *The lessons of thirty years of European co-operation for intercultural education*. Strasbourg: Steering Committee for Education.
- Lynch, K. & Baker, J. (2005) Equality in education: The importance of equality of condition. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- McAdamis, S. (2001) Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- McQuarrie, L., McRae, P. & Stack-Cutler, H. (2008). *Choice, complexity, creativity: Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton, AB: Alberta Education.
- Modood, T. (1997) Introduction: the politics of multiculturalism in the new Europe. In: T. Modood & P. Werbner (Eds.) *The politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community*. London: Zed Books.
- Moses, R. P. & Cobb, C. E., Jr. (2001) *Radical equations: Math literacy and civil rights*. Boston: Beacon Press.
- Nieto, S. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Paris, D. & Alim, H. S. (2014) What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84(1), 85-100.
- Polite, L. & Saenger, E. B. (2003). A pernicious silence: Confronting race in the elementary classroom. *Phi Delta Kappan*, 85(4), 274-278.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008) REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
- Schniedewind, N. & Davidson, E. (1998) *Open minds to equality: A sourcebook of learning*

- activities to affirm diversity and promote equity* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Stodden, R. A., Galloway, L. M. & Stodden, N. J. (2003) Secondary school curricula issues: Impact on postsecondary students with disabilities. *Exceptional Children*, 70, 9-25.
- Taylor, L. S. & Whittaker, C. R. (2009) *Bridging Multiple Worlds: Case Studies of Diverse Educational Communities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (2002) *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources (Sixth edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tieso, C. (2005) The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60-89.
- Tomlinson, C. A. (2000) *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Tomlinson, C. A. (1999) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2004) Differentiation in diverse settings: A consultant's experience in diverse settings. *The School Administrator*, 7(61), 28-35.
- Tomlinson, C. A. (2014) *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010) *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Eidson C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K. et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- Valiandes, S. & Neophytou, L. (2017) Teachers' professional development for Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: Investigating the impact of development program on teachers' professional learning and students' achievement. *Teachers Development*. Routledge
- Valiandes, S. & Koutselini, M. (2008) *Differentiation instruction in mixed ability classrooms the whole picture: Presuppositions and issues*. Newport Beach, CA: Paper presented at the annual meeting of the International Academy of Linguistics,

Behavioral and Social Sciences.

Valiandes, S. & Koutselini, M. (2009) *Application and evaluation of differentiation instruction in mixed ability classrooms*. Paper presented at the 4th Hellenic Observatory PhD Symposium, 25-26 June 2009.

Willie, Ch.V. (2006) The Real Crisis in Education: Failing to Link Excellence and Equity, *Voices in Urban Education 10* (Winter, Equity after Katrina), 11-19.