



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική»

ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΥΠΟΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

«Διδακτική Μεθοδολογία – Προγράμματα Σπουδών»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο:

Πτυχές και αποτελεσματικότητα στη σχολική τάξη.»

Επιμέλεια: Πριμηκυρίου Ευαγγελία

A.M: 213219

Επιβλέπων καθηγητής: Τριλιανός Αθανάσιος

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή: Τριλιανός Αθανάσιος

Βρεττός Ιωάννης

Μπαμπάλης Θωμάς

Αθήνα,

Ιούλιος, 2020

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
-----------------	----------

Κεφάλαιο 1ο

ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΜΑΘΗΣΗ

1.1 Ο μαθητής ως αναπτυσσόμενο πρόσωπο	11
1.2 Η μέθοδος διδασκαλίας και η μάθηση	12
1.3 Η αρχή της προσαρμογής της διδασκαλίας στα χαρακτηριστικά του μαθητή	18

Κεφάλαιο 2ο

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο	21
2.2 Ορισμοί	22
2.3 Ελληνικό σχολείο και διαφοροποίηση	25
2.4 Διαφοροποίηση - “Μύθοι” και πραγματικότητα	29
2.5 Διαφοροποίηση διδασκαλίας μέσα στην τάξη	31

Κεφάλαιο 3ο

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ - ΜΑΘΗΣΗ

3.1 Βασικές αρχές για αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	33
3.1.1 Βασικά χαρακτηριστικά διαφοροποίησης	36
3.2 Ανάγκη για αποτελεσματικά σχολεία και αποτελεσματική μάθηση	42
3.2.1 Έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας και διαφοροποίηση	43
3.2.2 Αποτελεσματικός δάσκαλος και διαφοροποίηση στη διδασκαλία	45
3.2.3 Η αποτελεσματική διδασκαλία ως προϊόν παραγόντων προαγωγής της διαφοροποίησης	49

3.3	Είδη διαφοροποίησης	53
3.3.1	Διαφοροποίηση περιεχομένου	53
3.3.2	Διαφοροποίηση διαδικασίας	54
3.3.3	Διαφοροποίηση αποτελέσματος	57
3.4	Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης	59
3.5	Τεχνικές διαφοροποίησης	69
3.6	Σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας	73
3.7	Δυσκολίες εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	78

Κεφάλαιο 4ο

ΟΜΑΔΟΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ **ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ - ΜΑΘΗΣΗΣ**

4.1	Συνεργατική μάθηση	79
4.2	Ατομική διδασκαλία	81
4.3	Εξατομικευμένη διδασκαλία	83
4.4	Μέθοδος Project	84
4.5	Χρήση Τ. Π. Ε	87
4.6	Παραδοσιακή vs Διαφοροποιημένη τάξη	91

Κεφάλαιο 5ο

ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ **ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

5.1	Ο δάσκαλος στο συνεργατικό σχολείο	93
5.2	Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αναστοχαζόμενος δάσκαλος	95
5.3	Δημιουργική ευφυΐα και διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα	98
5.4	Εκπαιδευτικός και στρατηγικές διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης	104
5.5	Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία	106

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

111

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωση	114
B. Ξενόγλωση και μεταφρασμένη	120
Γ. Περιοδικά	126
Δ. Νόμοι	127
Ε. Ιστοσελίδες	128

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδασκαλία αποτελεί τομέα της διδακτικής και έχει ως βασικό αντικείμενό της τη μετάδοση γνώσεων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων προς το μαθητή μέσω του δασκάλου. Τα αντικείμενα αυτά ο δάσκαλος θα τα οργανώσει και θα τα εφαρμόσει βάσει ειδικών σκοπών και στόχων που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδιάζοντας μια συγκεκριμένη στρατηγική.

Το να διδάσκει αποτελεί μια πολύπλοκη κι πολύπλευρη διαδικασία, για την οποία απαιτείται πολύς χρόνος για να περάσει κανείς από το στάδιο του αρχάριου σε αυτό του έμπειρου. Κατά βάση το μαθητικό δυναμικό σε κάθε τάξη αποτελείται από ανομοιογενείς ομάδες σε σχέση με το γνωστικό ,οικογενειακό υπόβαθρο κ.τ.λ (τάξεις μεικτών ικανοτήτων) , όπου προσκαλούν και προκαλούν τον εκπαιδευτικό να εναρμονίσει τη διδασκαλία του με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών του όσον αφορά στη μέθοδο, τα εργαλεία που χρησιμοποιεί και τον ρυθμό διδασκαλίας. Απαιτούνται πολλά διαφορετικά είδη γνώσης, μεταξύ των οποίων είναι η γνώση του διδακτικού αντικειμένου, οι παιδαγωγικές γνώσεις και οι διδακτικές ικανότητες. Αναγκαίο είναι ο δάσκαλος, για να έχει τα μέγιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα, να εντοπίζει τους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα αντικείμενο ή να διακρίνει τους χαρισματικούς μαθητές και να είναι ικανός να διαφοροποιεί εκείνο το στοιχείο της διδασκαλίας που απαιτείται, ώστε να καταστεί η διδασκαλία του αποτελεσματική. Ο εκπαιδευτικός επίσης οφείλει να έχει αναπτύξει στρατηγικές για το σχεδιασμό του μαθήματός του, να είναι σε θέση να υλοποιεί πολλές και ποικίλες δραστηριότητες διαφοροποιώντας τις ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι μαθητές του. Σημαντικές ομαδοκεντρικές και εξατομικευμένες μέθοδοι διδασκαλίας-μάθησης που λειτουργούν στο πνεύμα της διαφοροποίησης των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο είναι: η συνεργατική μάθηση, η ατομική διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η μέθοδος project κ.ά.

Συνάμα η παιδαγωγική ποιότητα του σχολείου και η αποτελεσματικότητά του έγκειται στο εκπαιδευτικό προσωπικό του. Το γεγονός αυτό βρίσκεται σε συνάρτηση με το ότι σε επίπεδο δράσης οι παιδαγωγικές διαδικασίες αποτελούν και διαπροσωπικές διαδικασίες ως επί το πλείστον μεταξύ ενηλίκων και αναπτυσσόμενων ανθρώπων. Η διδασκαλία είναι μια μοναχική δραστηριότητα, έτσι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και η συνεργασία με τους συναδέλφους φαίνεται να διευκολύνει και να προωθεί το στοχασμό στο εκπαιδευτικό έργο. Η ομάδα των συναδέλφων παρέχει τη συναισθηματική και τεχνική υποστήριξη που είναι απαραίτητα , προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να στοχαστούν επάνω στην πρακτική τους. Όταν εκπαιδευτικοί με διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις δουλεύουν μαζί για την ανάπτυξη διάφορων μορφών διδασκαλίας ή αναθεώρηση-βελτίωση υπαρχουσών, το αποτέλεσμα το οποίο προκύπτει είναι σαφώς καλύτερο.

Επιπλέον η αξιολόγηση τόσο της διαδικασίας όσο και των ίδιων των μαθητών είναι πολύ σημαντική για τον εκπαιδευτικό, καθώς μέσα από αυτή, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίον θα συνεχίσει να εργάζεται. Μέσω μιας συστηματικής, συνεχόμενης, στοχευμένης και διαφοροποιημένης διαδικασίας αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να προσαρμόζει την ύλη, επιλέγοντας κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας και εμπλουτίζοντας τους αρχικούς μαθησιακούς στόχους.

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο θεωρείται εφικτή και επιβεβλημένη λόγω των θετικών αποτελεσμάτων που επιφέρει στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Αρκετοί από τους παράγοντες που θέτουν εμπόδια στην εφαρμογή της έχουν σχέση με τους ίδιους τους

εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αισθάνονται ανασφάλεια και έχουν έλλειψη χρόνου ή δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποίηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, αποτελεσματική διδασκαλία, τάξεις μεικτής ικανότητας, στρατηγικές, τεχνικές, ομαδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας

ABSTRACT

Teaching is a field of teaching and its main object is the transmission of knowledge, feelings and skills to the student through the teacher. The teacher will organize and apply these objects based on specific goals and objectives set by the curriculum, designing a specific strategy.

Teaching is a complex and multifaceted process, which requires a lot of time to go from the beginner's stage to the experienced one. Basically, the student potential in each class consists of heterogeneous groups in relation to the cognitive, family background, etc. (mixed skills classes), where they invite and challenge the teacher to harmonize his teaching with the different characteristics of his students, concerns the method, the tools it uses and the pace of teaching.

Many different types of knowledge are required, including knowledge of the subject matter, pedagogical knowledge, and teaching skills. It is necessary for the teacher, in order to have the maximum possible learning outcomes, to identify the students who have learning difficulties or to distinguish the charismatic students and to be able to differentiate that element of teaching that is required in order to become his teaching effective.

The teacher must also have developed strategies for the design of his lesson, to be able to implement many and varied activities, differentiating them according to the needs and peculiarities of his students. Important group and individualized teaching-learning methods that work in the spirit of differentiating students in the modern school are: collaborative learning, individual teaching, individualized teaching, project method, etc.

At the same time, the pedagogical quality of the school and its effectiveness lies with its teaching staff. This is due to the fact that in terms of action, pedagogical processes are also interpersonal processes, mostly between adults and developing people. Teaching is a solitary activity, so the existence of a supportive environment and cooperation with colleagues seems to facilitate and promote reflection on educational work. The team of colleagues provides the emotional and technical support that teachers need to think about their practice. When teachers with different experiences and knowledge work together to develop different forms of teaching or review-improve existing ones, the result is clearly better.

In addition, the evaluation of both the process and the students themselves is very important for the teacher, as through it, he has the opportunity to choose the way in which he will continue to work. Through a systematic, continuous, targeted and differentiated assessment process, the teacher will be able to adapt the material, selecting appropriate teaching strategies and enriching the original learning objectives.

The application of differentiated teaching in the Greek school is considered possible and necessary due to the positive results it brings to the learning process. However, it is a challenge for teachers. Several of the factors that hinder its implementation are related to the

teachers themselves, who feel insecure and lack time or have not received the proper training and education.

Keywords: differentiation, differentiated teaching, effective teaching, mixed ability classes, strategies, techniques, group-centered teaching methods

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του τομέα Επιστημών της Αγωγής με υποκατεύθυνση «Διδακτική Μεθοδολογία – Προγράμματα Σπουδών».

Πριν από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίησή της. Πρώτο από όλους θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας, Καθηγητή Τριλιανό Αθανάσιο για την πολύτιμη καθοδήγησή του και την εμπιστοσύνη και εκτίμηση που μου έδειξε. Τις ευχαριστίες μου εκφράζω και στους καθηγητές Βρεττό Ιωάννη και Μπαμπάλη Θωμά που δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής εργασίας.

Στους προβληματισμούς και στις προσπάθειες για την επίτευξη και τη βελτίωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου το εκπαιδευτικό προσωπικό του, δηλαδή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί της τάξης, διαδραματίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο. Ο κύριος σκοπός του σχολείου επιτυγχάνεται μέσα στις σχολικές αίθουσες κατά τη συναναστροφή εκπαιδευτικών και μαθητών, συνεπώς οι ικανότητες του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία πρέπει να κρίνονται με βάση την ποιότητα του μαθήματός του, γεγονός που καθιστά τις ικανότητες του εκπαιδευτικού βασική αρχή των νεότερων ερευνών σχετικά με την ποιότητα του σχολείου. Η ιδιαίτερη θέση και το πεδίο ικανότητας των εκπαιδευτικών είναι τόσο αποφασιστικής σημασίας, ώστε έχουν κατά καιρούς καταρτιστεί «κατάλογοι υπεράνθρωπων αξιώσεων» για τον εκπαιδευτικό που αφορούν την παιδεία και την εκπαίδευσή του (Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 2009:38).

Η εργασία των εκπαιδευτικών έχει καταστεί δυσκολότερη, καθώς ο διαρκώς επιταχυνόμενος μετασχηματισμός της κοινωνίας επηρεάζει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά. Οι μαθητές φέρουν διαφορετικές εμπειρίες ο καθένας, συνάμα οι ίδιοι και οι γονείς τους εγείρουν νέες αξιώσεις από το σχολείο και κατά συνέπεια από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες δεν συνάδουν με τις παραδοσιακές πρακτικές του εκπαιδευτικού αλλά ούτε και με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός κατανοεί τον εαυτό του. Σαφέστατα, η εξέλιξη του σχολείου αποτελεί και διαδικασία εξέλιξης του εκπαιδευτικού, που θα συμβάλει στην απελευθέρωση των επαγγελματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του (ό.π. :39).

Τον εκπαιδευτικό πρέπει να τον διακρίνει επαγγελματισμός, αφενός ως έκφραση επαγγελματικής επάρκειας, στο πλαίσιο μίας μακροχρόνιας, προπαρασκευαστικής, εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφετέρου στο πλαίσιο μιας σταδιακής προσαρμογής στη δομή των καθηκόντων και των ικανοτήτων που απαιτούνται. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών πρέπει να θεωρηθεί ως ένα ατομικό αναπτυξιακό πρόβλημα της επαγγελματικής βιογραφίας (Terhart, 2005:88).

Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν ούτε να εμφυτεύσουν τις γνώσεις στα κεφάλια των μαθητών τους αλλά ούτε να τους αφήσουν αβοήθητους στην προσπάθεια τους να μάθουν. Οι αποδοτικοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να οργανώσουν την παρέμβασή τους με επιστημονική γνώση, βασισμένοι ως επί το πλείστον στις διαδικασίες εποικοδόμησης της γνώσης (Resnick, 1989:436) και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατά τις οποίες οι μαθητές μπορούν να μοιράζονται κοινούς στόχους, δεξιότητες και αξίες. Το γεγονός αυτό θέλει τον εκπαιδευτικό να είναι έτοιμος ώστε να διαφοροποιεί την διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του και να πετυχαίνει το μέγιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να ερευνήσει τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ποιες οι πτυχές της και πώς οι δάσκαλοι σήμερα μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους ώστε να γίνει περισσότερο αποτελεσματική. Στο ελληνικό σχολείο η διαφοροποίηση αποτελεί ατυχώς κακό δαίμονα. Όλοι έχουν ακούσει γι' αυτήν και για το πώς μπορεί να βελτιώσει τόσο την καθημερινότητά τους στη σχολική τάξη όσο και την επίδοση των μαθητών τους. Δυστυχώς, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δε επιμορφώνονται και έχουν άγνοια για πολλές πτυχές της παιδαγωγικής και της διδακτικής, μεταξύ άλλων και για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στα ελάχιστα σεμινάρια ή στις ημερίδες που πραγματοποιούνται σήμερα οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και οι επιμορφωτές για διάφορους λόγους δεν μπαίνουν στην ουσία των θεμάτων που υπάρχουν ή ανακύπτουν στην σχολική τάξη αλλά διδάσκουν ακαδημαϊκά ως επί το πλείστον. Έτσι, παρουσιάζουν τις θεματικές τους με δυσνόητο τρόπο, γεγονός που αποθαρρύνει και προκαταλαμβάνει αρνητικά τους δασκάλους σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής. Συνάμα, λιγοστοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θα προσπαθήσουν αυτόνομα και αυτόβουλα να ενημερωθούν για τις εξελίξεις στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής. Εντούτοις, πολλοί δάσκαλοι διαφοροποιούν λίγο ως πολύ τη διδασκαλία τους χωρίς να το αντιλαμβάνονται. Αυτός είναι και ο λόγος που μας ώθησε με την ενασχόληση του συγκεκριμένου θέματος, αφού η σε βάθος και έκταση διερεύνηση του εν λόγω προβλήματος

θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόησή του και στην επιτυχή εφαρμογή του στη σχολική τάξη.

Κεφάλαιο 1ο

1.ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΜΑΘΗΣΗ

1.1 Ο μαθητής ως αναπτυσσόμενο πρόσωπο.

Οι Επιστήμες της Αγωγής ασχολούνται με τη μελέτη της φύσης του παιδιού και των εσωτερικών του δυνατοτήτων δίνοντας έμφαση όχι μόνο στο «τι» αλλά και στο «πώς» εκείνο θα κατακτήσει τη γνώση, με ουσιαστικό τρόπο, μεγιστοποιώντας τις αναπτυξιακές του δυνατότητες. Καλείται, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα να συσχετίσει άμεσα τη σχολική γνώση με τη μεθοδολογική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2002:181). Οι μαθητές έχουν τις αυξημένες δυνατότητες του νου ,γεγονός που τους καθιστά εν δυνάμει αναπτυσσόμενα όντα. Όπως διακηρύσσει η γνωσιοκεντρική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2009:226) ο παιδικός νους έχει δυνατότητες να επεξεργάζεται νοητικά τη σχολική γνώση και μέσω αυτής της επεξεργασίας συνεχώς να αναπτύσσεται. Όμως, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως το παιδί αναπτύσσεται και ψυχοσυναισθηματικά, γι' αυτό και κατά την εκπαίδευσή του πρέπει να λαμβάνουμε υπ' όψιν μας τις βιωματικές εμπειρίες του και τις διαπροσωπικές σχέσεις που είναι ικανό να χτίσει, γιατί και τα στοιχεία αυτά επιδρούν σημαντικά στις μαθησιακές του επιδόσεις. Οι δάσκαλοι πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στο “πώς” μαθαίνουν οι μαθητές τους, καθώς και στο ποιες είναι οι εμπειρίες - βιώματά τους (στοιχεία που σηματοδοτούν το επίπεδο ετοιμότητάς τους), ώστε κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας να ενσχύσουν στα σημεία που χρειάζεται να διαφοροποιήσουν για να είναι αποτελεσματική. Οι ικανότητες αυτές του μαθητή τον καθιστούν ώστε ως ενήλικος να είναι ένας γνωστικά, κοινωνικά, ηθικά και πολιτικά αυτόνομος πολίτης ικανός, να αναλαμβάνει την ευθύνη των επιλογών του και να επεμβαίνει με εποικοδομητικό τρόπο στην εξέλιξη της κοινωνίας. Η Πολιτεία είναι αυτή που κρατά τα ηνία της εκπαίδευσης και έχει την υποχρέωση να παρέχει την Παιδεία αυτή που αποβλέπει στην ανάπτυξη ενός αυτόνομου, ελεύθερου, δημιουργικού, κριτικά σκεπτόμενου και υπεύθυνου ανθρώπου (Ματσαγγούρας, 2002).

Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος κατά την επιστημονική του κατάρτιση πρέπει να έχει κατανοήσει πως δεν είναι ένας στείρος μεταλαμπαδευτής γνώσεων, αλλά ότι καλείται να διδάξει τους μαθητές του τρόπους μάθησης και στη συνέχεια να τους εμπλέξει στη διαδικασία αναζήτησης και επεξεργασίας δεδομένων που θα τους οδηγήσει στην κατάκτηση της γνώσης. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει

καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου από μέρους του δασκάλου για να είναι σε θέση να αναδειξεί τις δομές της γνώσης, χωρίς να παραβλέπει τις αυξημένες εσωτερικές ανάγκες των μαθητών του, οι οποίοι πρέπει να ικανοποιούνται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Οι βιωματικές εμπειρίες (επίπεδο ετοιμότητας) και οι ανάγκες των μαθητών (ενδιαφέροντα, μαθησιακό στυλ) συνιστούν τη βάση που θα στηριχθεί η οικοδόμηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Mc Laughlin et al., 1993).

1.2 Η μέθοδος διδασκαλίας και η μάθηση.

Η διδασκαλία μέσω της ανάπτυξής της ως επιστήμης, επαγγέλματος και τέχνης έχει δεχθεί επιδράσεις σύμφωνα με τις κατά καιρούς τάσεις, εξελίξεις, επιστημονικά ευρήματα και θεωρίες με αποτέλεσμα τη δημιουργία χαρακτηρισμών για την ίδια, καθώς και για τον λειτουργό της, τον δάσκαλο (Τριλιανός, 2008).

Η διδασκαλία αποτελεί τομέα της διδακτικής και έχει ως βασικό αντικείμενό της τη μετάδοση γνώσεων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων προς το μαθητή μέσω του δασκάλου. Τα αντικείμενα αυτά ο δάσκαλος θα τα οργανώσει και θα τα εφαρμόσει βάσει ειδικών σκοπών και στόχων που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδιάζοντας μια συγκεκριμένη στρατηγική. Η στρατηγική της διδασκαλίας αναφέρεται σε διδακτικές προσεγγίσεις με καθορισμένο αριθμό αλληλεποικοδομούμενων **διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων**, που συγκροτούνται γύρω από συγκεκριμένες διδακτικές αρχές και προσφέρονται για τη διδασκαλία συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Οι στρατηγικές έχουν σαφή πορεία και αξιοποιούν μια ή περισσότερες μεθόδους διδασκαλίας κατά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης (Παπανδρέου, 2002:1-2).

Το να διδάσκει αποτελεί μια πολύπλοκη κι πολύπλευρη διαδικασία, για την οποία απαιτείται πολύς χρόνος για να περάσει κανείς από το στάδιο του αρχάριου σε αυτό του έμπειρου. Απαιτούνται πολλά διαφορετικά είδη γνώσης, μεταξύ των οποίων είναι η γνώση του διδακτικού αντικειμένου, οι παιδαγωγικές γνώσεις και οι διδακτικές ικανότητες. Βέβαια το να γνωρίζεις σε βάθος ένα διδακτικό αντικείμενο δεν αρκεί, αν δεν μπορείς να μετατρέψεις αυτό σε κάτι απτό και κατανοητό για τους μαθητές σου, οι οποίοι θα μπορούν να κάνουν χρήση της γνώσης που κατέκτησαν. Αναγκαίο, λοιπόν, είναι ο δάσκαλος να εντοπίζει τους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα αντικείμενο και να είναι ικανός να διαφοροποιεί εκείνο το στοιχείο της διδασκαλίας που απαιτείται ώστε να καταστεί

η διδασκαλία του αποτελεσματική. Ακόμη, παιδαγωγικές γνώσεις και έννοιες δεν είναι χρήσιμες, αν ο δάσκαλος δεν αναγνωρίζει τα εκπαιδευτικά προβλήματα και δεν συνεργάζεται με τους συναδέλφους του ως προς την επίλυσή τους. Οι διδακτικές του δεξιότητες στόχο έχουν μέσα από τις κατάλληλες στρατηγικές να επιφέρουν μάθηση στους μαθητές (Παπανδρέου, 2002:5).

Ο εκπαιδευτικός επίσης οφείλει να έχει αναπτύξει στρατηγικές για το σχεδιασμό του μαθήματός του, να είναι σε θέση να υλοποιεί πολλές και ποικίλες δραστηριότητες διαφοροποιώντας τις ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι μαθητές του. Ακόμη, οι στρατηγικές οργάνωσης απαιτούν τη δημιουργία σημαντικών και ενδιαφερόντων προγραμμάτων σπουδών που θα παρέχουν κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα και υλικά, δίνοντας επαρκή χρόνο στους μαθητές ώστε να βιώσουν επιτυχία. Τέτοιου είδους στρατηγικές προωθούν τη μαθητική συμμετοχή και οδηγούν σε υψηλά ποσοστά επιτυχίας, η οποία με τη σειρά της ενισχύει την αυτο-εκτίμηση και την αυτο-αξία των μαθητών που συνακολούθως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθητική παρώθηση (Jacobsen et al., 1998:7). Εντούτοις η αποτελεσματικότητα του δασκάλου και ο τρόπος που παίρνει αποφάσεις μέσα στην τάξη επηρεάζονται από τον χαρακτήρα του ως άτομο. Οι ενέργειές του και οι αντιδράσεις του κατά τη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζουν ουσιαστικά τη μάθηση των μαθητών του.

Δυστυχώς ο πιο συνηθισμένος τρόπος διδασκαλίας σήμερα είναι η ατομοκεντρική (ή δασκαλοκεντρική ή κατά μέτωπο) διδασκαλία. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας είναι λειτουργικός, κυρίως όσον αφορά την εξήγηση νέων εννοιών ή την παρουσίαση νέου υλικού στους μαθητές. Αυτού του είδους η διδασκαλία προσφέρει στους μαθητές ελάχιστες ευκαιρίες συμμετοχής κι επιπλέον, είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να κρατήσει αμείωτη την προσοχή της τάξης επί 40-45 λεπτά. Εκείνος είναι η πηγή των πληροφοριών και οι μαθητές, ως «δοχεία», τις δέχονται. Η επικοινωνία συνήθως είναι λεκτική και μονόδρομη και έχει στόχο την παροχή (και τη λήψη) πληροφοριών. Οι αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης είναι ελάχιστες (Τριλιανός, 1998). Όταν δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τους μαθητές, αυτομάτως μειώνεται η προσοχή τους την ώρα του μαθήματος και δεν έχουμε τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Επομένως, καλό θα ήταν αυτός ο τρόπος διδασκαλίας να περιορίζεται στο ελάχιστο. Η διαφοροποίηση εδώ δύσκολα μπορεί να βρει εφαρμογή, αφού κεντρικό πρόσωπο είναι ο δάσκαλος, και ο μαθητής και οι μαθησιακές ανάγκες του δεν διαδραματίζουν κανένα ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη ο Δομητισμός (Εποικοδομητική Παιδαγωγική) είναι η εκκίνηση της διαδικασίας μάθησης και η δόμηση της γνώσης πάνω στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και προσλαμβάνουσες των μαθητών. Εδώ η διαφοροποίηση μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος μιας και ο μαθητής μπορεί να μάθει μέσα από διαφορετικές πηγές πληροφόρησης (Μπονίδης, 2005-114). Επομένως καλύπτονται πολλά διαφορετικά στυλ μάθησης και η διδασκαλία είναι περισσότερο αποτελεσματική. Η γνώση οικοδομείται από το άτομο με την ενεργό συμμετοχή του στη γνωστική διαδικασία. Αυτή η διαδικασία σκέψης απαιτεί από το μαθητή να συνεργάζεται με τους άλλους. Η δημιουργία ενός σύνθετου μαθησιακού περιβάλλοντος είναι ουσιώδης, όταν είναι σύνθετες και οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Πηγή πληροφοριών δεν είναι μόνο τα βιβλία και οι εκπαιδευτικοί, αλλά η πραγματική ζωή. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναζητούν σε ομάδες λύσεις σε πραγματικά προβλήματα και αληθοφανείς καταστάσεις με διάφορους τρόπους και με ποικίλες τεχνικές. Η εποικοδομητική παιδαγωγική προϋποθέτει ειδικές συνθήκες διδασκαλίας, στις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνεργάζονται και να βοηθούν ο ένας τον άλλο. Μπορούν να χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα εργαλείων και πηγών πληροφοριών για να λύνουν τα προβλήματά τους και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους (Νέα Παιδεία, 123:58).

Ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ είναι να συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από ποικίλα προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας που το εύρος τους περιλαμβάνει τη μάθηση μέσα από την καθημερινή τους εμπειρία με τα πράγματα μέχρι και τη μάθηση από άλλους. Ο δάσκαλος καλείται να διαφοροποιήσει τις μεθόδους διδασκαλίας και τα διδακτικά μέσα που διαθέτει, ώστε να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με κύριο σκοπό να έχει τα μέγιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα (Κουτσελίνη, 2001).

Πρωταρχική προϋπόθεση είναι ο δάσκαλος να διεγείρει την επιθυμία των μαθητών για μάθηση, να παρακολουθεί την πορεία τους και να τους υποστηρίζει. Για να κάνει τα παιδιά να θέλουν να μάθουν και να τα υποστηρίξει σε αυτή τους την προσπάθεια πρέπει να γνωρίζει ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους, οι ιδιαίτερες ικανότητές τους, οι κλίσεις τους, οι επιδόσεις, και λαμβάνοντας υπόψιν του αυτά τα στοιχεία να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα με την περίπτωση (Κανάκης, 2007). Σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικές θεωρίες πιστεύουν ότι οι διαδικασίες μάθησης, από τις οποίες περνούν οι μαθητές, πρέπει να υποστηρίζονται και το γεγονός αυτό συνάδει με το πνεύμα της υποστηρικτικής διδασκαλίας

(Scaffolding). Η υποστήριξη συνδέεται με την ιδέα του Lev Vygotsky για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, η οποία ορίζεται ως η απόσταση από την πραγματική ικανότητα του ατόμου για αυτοδύναμη επίλυση ενός προβλήματος και στη δυνητική ικανότητα επίλυσης του προβλήματος υπό την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή πιο ικανού συνομήλικου. Τα υποστηρίγματα (βοήθεια) θεμελιώνουν στους μαθητές τη δεξιότητα να οικοδομούν πάνω στη νέα γνώση και να εσωτερικεύουν τη νέα πληροφορία. Απώτερος σκοπός μέσα από αυτή την κοινωνική διάδραση που επιτελείται είναι η δημιουργία της ενεργητικής μάθησης. Με μια ευρύτερη διατύπωση θα μπορούσε να ορίσει την «υποστηρικτική διδασκαλία» ως το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργεί ο δάσκαλος, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να περάσουν από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση. Τα στοιχεία που προάγουν τον χαρακτήρα αυτό είναι: α) οι επικοινωνιακές στρατηγικές, που υποστηρίζουν τη συν-οικοδόμηση της γνώσης, β) η παροχή υλικών και σημειωτικών εργαλείων, και γ) οι γνωστικές-διδασκτικές στρατηγικές. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα από τη χρήση ποικίλων στρατηγικών, υλικών και εργαλείων συνιστούν στοιχεία στήριξης-κάλυψης των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Βέβαια, για όσους έχουν εμπειρία σχολικής τάξης η αξιοποίηση της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» φαίνεται ουτοπική, αλλά μπορεί να βρει εφαρμογή, όταν οι μορφές υποστήριξης παρέχονται σε όλους, αλλά αξιοποιούνται από τον καθένα τους διαφορετικά (Νέα Παιδεία, 123:59-60).

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας άλλη μια υποχρέωση του δασκάλου είναι να παρωθήσει τους μαθητές του να εκδηλώσουν ενδιαφέρον και επιθυμία για να εμπλακούν με ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία δίνοντας τους κίνητρα. Η παρώθηση είναι διαφορετική για τον κάθε μαθητή, αφού και οι μαθητές είναι μεταξύ τους διαφορετικοί και έχουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Ίσως χρειαστεί στην αρχή της σχολικής τους ζωής οι μαθητές να λαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό εξωτερικές ανταμοιβές που θα τους ευχαριστούν και θα επιβεβαιώνουν την επιτυχημένη εμπλοκή τους στην ανακάλυψη της γνώσης. Άλλωστε είναι στην ανθρώπινη φύση να θέλει ο άνθρωπος να είναι χαρούμενος και να βιώνει μεγάλη ευχαρίστηση, όταν γίνεται αποδεκτός από τους άλλους. Έτσι και οι μαθητές θέλουν να είναι αρεστοί στους δασκάλους τους, γι' αυτό και προσπαθούν με κάθε τρόπο να κερδίσουν την επιβράβευσή τους. Δεν παύουν, όμως, τα σχολεία να είναι και χώροι εσωτερικής παρώθησης, δηλαδή οι μαθητές να εμπλέκονται σε εργασία ή δραστηριότητα λόγω μιας εσωτερικής επιθυμίας για επιτυχία στο έργο τους ανεξάρτητα αν αυτό έχει ή όχι εξωτερική αξία. Από ένα σημείο και μετά οι δάσκαλοι οφείλουν να

γνωρίζουν πώς να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσουν μηχανισμό ώστε εκείνοι να μετακινούνται από την εξωτερική στην εσωτερική παρώθηση (Τριλιανός, 2002:28).

Ο δάσκαλος, ακόμα έχει υποχρέωση να χρησιμοποιεί αμοιβές, έτσι ώστε να αυξάνει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών του, όταν του δίνουν ορθές απαντήσεις που δείχνουν πως έχουν εμπεδώσει την ύλη που διδάχθηκαν. Συνάμα, στην περίπτωση που δοθούν λανθασμένες απαντήσεις ή υπάρχει αοριστία και μη εμπέδωση του διδακτικού αντικειμένου με τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων να τους κατευθύνει στη σωστή απάντηση, κι έτσι να βιώσουν την επιτυχία, η οποία θα τους ωθήσει στην συνέχιση της προσπάθειας στην πορεία για την απόκτηση γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται διαφοροποιημένη ανατροφοδότηση που διευκρινίζει την πορεία του μαθητή και στην περίπτωση του κενού ο δάσκαλος γίνεται πιο σαφής με σκοπό την εμπέδωση της γνώσης. Βέβαια, και κατά το τελικό στάδιο της διδασκαλίας, στην αξιολόγηση, ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία και την δυνατότητα να ελέγξει το έργο του και να επέμβει συμπληρωματικά-επανορθωτικά κάνοντας περίληψη του μαθήματος, δίνοντας στους μαθητές να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας κ. ά (Κατσαούνου-Κατσαούνος, 1982).

Επιπλέον ο δάσκαλος πρέπει να κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας ώστε να πετύχει το μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα, επιλέγοντας ποια μέθοδος ταιριάζει πιο πολύ για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο αναλογιζόμενος και το υπόβαθρο των μαθητών. Είναι η επιλογή της πορείας που θ' ακολουθήσει, κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και ο κύκλος που θα διαγράψει για να καταλήξει στον προκαθορισμένο στόχο.

Αρκετές φορές μπορεί αυτός να κληθεί για να κάνει συνδυαστική χρήση κάποιων μεθόδων. Στο σημείο, όμως, αυτό ας βάλουμε τα πράγματα στη σωστή τους διάσταση. Όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Καμία μέθοδος δεν είναι αναποτελεσματική, αλλά αναποτελεσματικός μπορεί να είναι ο τρόπος χρήσης της, καθώς οι διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία μπορούν να διαφοροποιήσουν την πιθανότητα αλλά και την ποιότητα της μάθησης. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως το «βάρος» πέφτει στον δάσκαλο, ο οποίος καλείται να επιλέξει ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα: α) με τον στόχο του μαθήματος που έχει θέσει, και β) με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του. Ο δάσκαλος, όμως, μέσω της διδασκαλίας του δεν καλείται να μεταδώσει γνώση, αλλά διδάσκει τον μαθητή πώς να κατακτά τη γνώση, να την οικοδομεί, να την αντλεί από παντού. Όταν ο μαθητής κατακτά τις δεξιότητες πρόσκτησης της γνώσης, τότε μαθαίνει (Νέα Παιδεία, 123:57).

Ο βαθμός μάθησης ενός αντικειμένου καθορίζεται από τη σχέση του χρόνου που διατίθεται από τον εκπαιδευτικό και αξιοποιείται από τον μαθητή με τον χρόνο που έχει, πραγματικά, ανάγκη ο μαθητής για να μάθει το αντικείμενο αυτό. Ο χρόνος, λοιπόν, είναι ο κρίκος που συνδέει αιτιατά τη διδασκαλία με τη μάθηση και συνιστά κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασης. Ο διδακτικός χρόνος είναι βασικός παράγοντας μάθησης και δυστυχώς μόνο ένα μέρος του αξιοποιείται από τον δάσκαλο για διδασκαλία. Δυστυχώς, δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές στον ίδιο χρόνο. Ο δάσκαλος είναι επιφορτισμένος με την διαφοροποιημένη ανακατανομή του διδακτικού χρόνου ανάλογα με την ετοιμότητα και τις ανάγκες των μαθητών του. Για να επιτύχει ο δάσκαλος ψηλά ποσοστά αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου πρέπει να καθιστά σαφές τι αναμένει από τους μαθητές, να τους επιδεικνύει μορφές πρακτικής και συμπεριφοράς, να τους καθοδηγεί, να τους ανατροφοδοτεί και να βρίσκεται σε συνεχή επαφή μαζί τους (Ματσαγγούρας, 2009:486).

Πρέπει να σημειωθεί πως κατά την διδασκαλία τον εκπαιδευτικό πρέπει να τον διακρίνουν η ειλικρίνεια, η θετικότητα, ο ενθουσιασμός και η υποστηρικτικότητα για να μπορεί να επικοινωνεί το ενδιαφέρον του για τους μαθητές του, αλλά και όταν εκείνοι του μιλούν εκείνος να τους ακούει και να τους καθιστά ενήμερους ότι εκτιμά-αναγνωρίζει τα λεγόμενά τους και τη συνεισφορά τους στο μάθημα. Όντας «αεικίνητος» στην τάξη και μη χάνοντας την οπτική επαφή με τους μαθητές του προκαλεί το ενδιαφέρον τους για απόκτηση γνώσεων και τους βοηθά στην εκτέλεση των μαθησιακών τους καθηκόντων (Ματσαγγούρας, 2003).

Ακόμη, η αίσθηση του χιούμορ που έχει ο εκπαιδευτικός συνδράμει στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων με τους μαθητές, καθώς συνηγορεί στην μείωση των αρνητικών συναισθημάτων μέσα στην τάξη και βελτιώνει την άποψη των μαθητών για εκείνον. Επιπλέον, το καλό κλίμα στην σχολική αίθουσα συμβάλλει στην καλύτερη εστίαση της προσοχής των μαθητών και κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο «μειωμένος θόρυβος» συντείνει στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Jacobsen et al., 1998:7).

Ωστόσο, ο δάσκαλος όσο κι αν προβληματίζεται σχετικά με τον ρόλο του, λίγα είναι αυτά που μπορεί να κάνει αναφορικά με τις ικανότητες των μαθητών του, την υγεία τους, την διατροφή τους, τις εμπειρίες τους και τον ψυχισμό τους όταν έρχονται στο σχολείο, παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Εντούτοις, με βάσει τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα λάβει μια σειρά μέτρων για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, που σκοπό έχουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις

ικανότητες, στην επίδοση, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά ταυτόχρονα να διασφαλίσουν και ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Ακόμη μπορεί να τους ενισχύσει μαθησιακά παρέχοντάς τους σχολικές εμπειρίες που προάγουν τη σκέψη και κάνουν τη μάθηση θετική εμπειρία (Κανάκης, 2007).

Ο δάσκαλος τόσο κατά τη διάρκεια όσο και στο τέλος της διδασκαλίας του πρέπει να λειτουργεί σε κριτικό και στοχαστικό (reflective) πλαίσιο. Μέσα από την κριτική σκέψη δεν εξετάζει μόνο τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που επέλεξε, αλλά αναζητά και τις θεωρητικές παραδοχές που στήριξε την επιλογή τους και κατά πόσο αυτές έχουν θετικές ή αρνητικές επιδράσεις στα άτομα και στο κοινωνικό σύνολο. Γιατί μέσα στην τάξη με τις πιέσεις που δέχεται δεν είναι εύκολο να συνειδητοποιήσει τις συνεπαγωγές των επιλογών. Και κατά το στοχαστικό πλαίσιο αναστοχάζεται πάνω στο περιεχόμενο των επιλογών του, διασαφηνίζει τα κριτήρια με βάση τα οποία έκανε τις επιλογές, ζυγίζει τις αποφάσεις που πήρε, αναζητά κι εξετάζει τις εναλλακτικές επιλογές που έχει, και αναδεικνύει τα αποτελέσματα για τα θέματα που πραγματεύεται καθημερινά (Ματσαγγούρας, 2009:78-79).

1.3 Η αρχή της προσαρμογής της διδασκαλίας στα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Το σχολείο έχει θέσει βασικό στόχο του όλοι οι μαθητές να αποκτούν σε ικανοποιητικό βαθμό γνώσεις και δεξιότητες που θα τους καταστούν ικανούς να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της καθημερινότητάς τους.

Κατά βάση το μαθητικό δυναμικό σε κάθε τάξη αποτελείται από ανομοιογενείς ομάδες σε σχέση με το γνωστικό ,οικογενειακό υπόβαθρο κ.τ.λ, όπου προσκαλούν και προκαλούν τον εκπαιδευτικό να εναρμονίσει τη διδασκαλία του με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών του όσον αφορά στη μέθοδο, τα εργαλεία που χρησιμοποιεί και τον ρυθμό διδασκαλίας. Ιδίως, οι μαθητές εκείνοι που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και διακρίνουμε σε αυτούς κάποια μαθησιακά κενά ή δυσκολίες χρήζουν διαφορετικής μεταχείρισης ώστε να επιτευχθεί η προώθηση των δυνατοτήτων τους (Diether, 1982:42).

Στην πράξη οι δάσκαλοι βλέπουν πως κάθε μεταχείριση δεν είναι κατάλληλη για όλους τους μαθητές, τόσο από πλευράς μεθόδων διδασκαλίας όσο και στάσεών τους. Έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις στάσεις τους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, με αποτέλεσμα κάποιες από τις στάσεις τους να σχετίζονται με τις μεθόδους που επιλέγουν, όπως στην περίπτωση του βαθμού θορύβου που μπορεί να ανεχθεί να επικρατεί μέσα στη τάξη ο δάσκαλος (Diether, 1982:46).

Έχει φανεί πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ανεκτικοί, υπομονετικοί και μέσα από τη διδασκαλία τους προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες στην ατομικότητα του μαθητή, επιτρέποντάς του να μάθει ανακαλύπτοντας μέσα από την πρακτική εμπειρία. Διακρίνουμε, λοιπόν, πως η μέθοδος διδασκαλίας έχει πολύ μεγάλη σημασία για την πορεία και την εξέλιξη του παιδιού, γι' αυτό και κάθε δάσκαλος οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά των μαθητών του διαφοροποιώντας τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και τις στάσεις του ούτως ώστε να επιτύχει το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα (Diether, 1982:47).

Ο δάσκαλος επίσης οφείλει να σχεδιάζει τις δραστηριότητές του με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εμπειρίες των μαθητών να έχουν νόημα και να μπορούν και αυτές να εξυπηρετούν στους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος. Οι δραστηριότητες αυτές που είναι διαφοροποιημένες, δηλαδή προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα των μαθητών, επειδή σχετίζονται με εκφάνσεις του εαυτού και της ζωής τους, τους εμπλέκουν ενεργά στη διαδικασία ενσωμάτωσης νέων γνώσεων. Εδώ εισάγεται ο όρος της «νοηματικής μάθησης», ο οποίος κατά τον Ausubel ορίζει πως η μετάδοση των γνώσεων στους μαθητές πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο που θα αποκτούν νόημα και σημασία γι' αυτούς. Η έννοια του νοήματος συνδέεται άμεσα με αυτήν της κατανόησης και της μετέπειτα δημιουργίας εννοιολογικών συσχετισμών. Ο εαυτός του ανθρώπου είναι αυτός που έρχεται πρώτος κατά τη διαδικασία κατασκευής του νοήματος, δηλαδή ο πρώτος συσχετισμός που λαμβάνει χώρα κατά τη διαδικασία αυτή είναι ανάμεσα στον εαυτό του ατόμου και σε κάποια έννοια, ιδέα ή αντικείμενο (Ματσαγγούρας, 2009:240-241).

Ο δάσκαλος λοιπόν δεν μπορεί να εσωτερικεύσει εκείνος για χάρη των μαθητών του έννοιες ή συμπεριφορές, καθώς η διαδικασία αυτή είναι μοναδική για τον καθένα και πρέπει να αναλάβει να την διεκπεραιώσει μόνος του. Αντίθετα ο δάσκαλος οφείλει να εξοπλίσει τους μαθητές του τόσο με θεωρητικές όσο και με διαδικαστικές γνώσεις, να παράσχει

κατάλληλες και επαρκείς εμπειρίες που ενισχύουν τη μάθηση. Πρωταρχικά ,όμως, πρέπει να θέσει μαθησιακούς στόχους ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών του και να διαρθρώσει με τέτοιο τρόπο τις ομάδες στην τάξη, που θα μπορούν να δημιουργούνται ποικίλες ευκαιρίες μάθησης μέσα σε αυτήν (Jacobsen et al., 1998:13).

Κεφάλαιο 2ο

2. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

*«Δεν υπάρχει μεγαλύτερη ανισότητα από
την ίση μεταχείριση άνισων ανθρώπων»*

Thomas Jefferson(1743-1826)

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει τη βάση της στις θεωρίες της εποικοδόμησης της μάθησης (constructivism) και της αλληλεπίδρασης (Vygotsky, 1988). Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού, η γνώση κωδικοποιείται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας με βάση προηγούμενες έννοιες, σημασιολογικά δίκτυα και γνωστικά σχήματα (Βοσνιάδου, 1994. Weinstein & Mayer, 1986, χ.σ). Επομένως, η γνώση οικοδομείται, κτίζεται σε προηγούμενες – προαπαιτούμενες γνώσεις για το συγκεκριμένο καθήκον. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, λοιπόν, θεμελιώνεται στην ανάλυση της αδιαφοροποίητης ύλης σε **βασικές γνώσεις** του μαθήματος που διδάσκουμε και **προαπαιτούμενες γνώσεις** (αυτές που είναι απαραίτητες για την υποστήριξη των βασικών). Αντιμετωπίζοντας τους μαθητές ως ξεχωριστές και ιδιαίτερες προσωπικότητες, στηριζόμενοι στο μαθησιακό τους επίπεδο και λαμβάνοντας υπόψη τις προγενέστερες εμπειρίες τους και τα ενδιαφέροντά τους, κατορθώνουμε μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να ανταποκριθούμε στις ανάγκες και τη θεμελίωση της γνώσης ενός εκάστου μαθητή, που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μεταφορά γνώσης (Κουτσελίνη, 2006, χ.σ).

Η Κουτσελίνη (2006) προτείνει την ανάλυση και σε **μετασχηματιστικές γνώσεις** (αυτές που πάνε πέρα από τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και της ανάπτυξης), με το σκεπτικό ότι η διαφοροποίηση δε γίνεται μόνο για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με χαμηλή επίδοση και μαθησιακά προβλήματα, αλλά και για ικανοποίηση των αναγκών παιδιών με ταλέντο ή προχωρημένη γνώση σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Κάθε μαθητής διαφοροποιείται ως προς (Βαλιαντή κ.ά, 2008, χ.σ):

- Την ετοιμότητα, δηλαδή το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα . Σκοπός είναι οι εργασίες να βρίσκονται στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας ούτως ώστε να είναι και να παραμένουν παρωθητικές. Οι εργασίες που είναι εύκολες γίνονται βαρετές ,ενώ οι πολύ δύσκολες προκαλούν απογοήτευση.
- Το ενδιαφέρον, δηλαδή η έλξη , η περιέργεια ή ακόμη και το πάθος ενός μαθητή για ένα θέμα ή δεξιότητα. Η σύνδεση του ενδιαφέροντος ενός μαθητή με τα κίνητρα συνιστά έναν ακαταμάχητο παράγοντα μάθησης. Η ύπαρξη ενδιαφέροντος καθιστά τις εργασίες ικανοποιητικές και προκλητικές για τον καθένα. Οι επιλογές που γίνονται με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των μαθητών δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα.
- Το μαθησιακό προφίλ, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ένας μαθητής και μπορεί να διαμορφωθεί από τον τύπο της νοημοσύνης, το κοινωνικό περιβάλλον, το φύλο, κ.λ.π. . Η διδασκαλία για να είναι αποδοτική πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον προτιμητέο τύπο νοημοσύνης του ατόμου.

Ο Vygotsky (Ματσαγγούρας, 2006:60-92) εξηγεί ότι το παιδί μπορεί μέχρι ενός σημείου από μόνο του να κατανοήσει μια έννοια ή μια δεξιότητα. Από εκεί και πέρα ,όμως, δεν μπορεί να προχωρήσει μόνο του. Όταν ο δάσκαλος προσφέρει βοήθεια ή στήριξη σε έναν μαθητή , τότε ο μαθητής μπορεί να προχωρήσει και να κατακτήσει την επόμενη περιοχή μάθησης . την περιοχή αυτή ονόμασε « ζώνη εγγύτατης ανάπτυξης». Μέσα σε αυτή την ζώνη ο μαθητής αποκτά νέα γνώση, δηλαδή όταν η εργασία είναι λίγο πιο δύσκολη για το επίπεδο του μαθητή, τότε εκείνος με την συνδρομή του εκπαιδευτικού θα επιτύχει. Αν ο βαθμός δυσκολίας είναι αρκετά μεγαλύτερος των δυνατοτήτων, τότε ούτε με τη βοήθεια του δασκάλου θα τα καταφέρει και θα οδηγηθεί στην αποτυχία-ματαίωση.

2.2 Ορισμοί

Σήμερα τα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών μιας σχολικής τάξης. Αρκετοί μαθητές οδηγούνται στην σχολική αποτυχία, ενώ κάποιοι άλλοι στέκονται ανήμποροι μπροστά στα προβλήματα της πολυσύνθετης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, αφού δεν έχουν

«μάθει» να σκέπτονται κριτικά. Η αδυναμία αυτή των εκπαιδευτικών συστημάτων προκαλεί την ανάγκη άμεσης και σε βάθος διερεύνησης των αιτιών του προβλήματος και των μέτρων αντιμετώπισής τους, κάτι που για αρκετούς μελετητές μπορεί να αναζητηθεί στο πλαίσιο της θεωρίας και της πράξης της διαφοροποίησης (Βαλιαντή κ.ά, 2008, χ.σ).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τον τρόπο να ανταποκριθούν ισότιμα απέναντι στην διαφορετικότητα των μαθητών (Gamoran & Weinstein, 1995, χ.σ). Οι τάξεις μεικτής ικανότητας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ζωντανό παράδειγμα ισότητας ευκαιριών. Αν οι μαθητές γίνουν δέκτες τέτοιας διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητας τους, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους στυλ, τότε μεγιστοποιούν τις πιθανότητες τους για ανάπτυξη (McLaughlin et al., 1993, χ.σ).

Η Μ. Κουτσελίνη (2006) εντοπίζει τα βασικότερα αίτια του προβλήματος στις παραδοσιακές και αδιαφοροποίητες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν καθιστούν εφικτή τη δυνατότητα για οικοδόμηση της γνώσης σε όλους τους μαθητές στις τάξεις μεικτών ικανοτήτων. Ωστόσο η C. Tomlinson διατείνεται πως για να μπορέσει η παιδεία να συμπορευθεί με την κοινωνία πρέπει να βρει εκείνους τους τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιηθεί η διδασκαλία, ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του μαθητικού δυναμικού (Tomlinson et al., 2003, χ.σ).

Οι θεωρίες και οι θέσεις για τη διαφοροποίηση στη βιβλιογραφία είναι περιορισμένες, εντούτοις έχει να δώσει σημαντικό αριθμό μελετών και ερευνών βάσει των οποίων η διαφοροποίηση συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Tomlinson, 1999/Good & Brophy, 2003, χ.σ).

Ο Johnsen (2003) σε μια μελέτη για τη διαφοροποίηση διδασκαλίας με προπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος, οι οποίοι διαφοροποίησαν τη διδασκαλία ως προς τη διαδικασία και το περιεχόμενο χρησιμοποιώντας διαφορετικά υλικά ανάγνωσης και άλλες στρατηγικές διαφοροποίησης στηριζόμενοι στην μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, έδειξε ότι η χρήση διαφοροποιημένων τεχνικών κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και αποτέλεσε ικανοποιητική εμπειρία για τους προπτυχιακούς φοιτητές. Από την άλλη, επισημαίνει πως οι μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες συνέχισαν να υποστηρίζονται από υπηρεσίες εκτός τάξης, κάτι που προκαλεί το ερώτημα αν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να ικανοποιήσει τις σύνθετες ανάγκες των τάξεων μεικτών ικανοτήτων, εάν όλες οι άλλες υπηρεσίες υποστήριξης αποσυρθούν.

Ο Μ. Gayfer (1991) μελέτησε και ανέλυσε τα αποτελέσματα 57 από 65 μελέτες τυποποιημένων τεστ σε τάξεις που εφαρμόστηκε διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση την ετοιμότητα των μαθητών. Σημειώνει τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών από τις τάξεις που έγινε χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σχέση με τους μαθητές που διδάχθηκαν κυρίως με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας.

Ο Mc Adamis (2001) πραγματοποίησε έρευνα στην εκπαιδευτική περιφέρεια του Rockwood (Μισσούρι), όπου έδειξε πως μαθητές με χαμηλή επίδοση παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις μαθητικές τους επιδόσεις έπειτα από την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για το τι ακριβώς είναι η διαφοροποίηση και πότε ακριβώς η διδασκαλία πραγματικά διαφοροποιείται είναι ένα ερώτημα του οποίου η απάντηση είναι συνάμα εύκολη και δύσκολη, απλή και σύνθετη, λόγω του πολυεπίπεδου και πολυσύνθετου χαρακτήρα της διαφοροποιημένης πρακτικής.

Ως Διαφοροποίηση διδασκαλίας (Differentiated Instruction) νοείται η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με πρακτικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, και το μαθησιακό στυλ των μαθητών (Επιστήμες της Αγωγής, 2015:9).

Σύμφωνα με τον Perraudeau η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι η «ποικιλία των βοηθημάτων και των τρόπων μάθησης για μια ομάδα μαθητών με ετερογενείς ανάγκες αλλά κοινούς στόχους». Οι οπαδοί της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής γνωρίζουν ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με τον τρόπο του, σύμφωνα με διαφορετικές δυνατότητες πρόσβασης, και ότι στον καθένα αντιστοιχούν ξεχωριστές δεξιότητες και δυσκολίες. Οπότε για να βελτιωθεί η μαθησιακή δραστηριότητα εκτιμάται ότι είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι να γνωρίζουν τις ατομικές δυσκολίες, ώστε να διαφοροποιούν τον παιδαγωγικό χειρισμό σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή (Minder, 2007:349).

Διαφοροποιώ την παιδαγωγική σημαίνει πως είμαι σε θέση να προτείνω στους μαθητές μου κατευθύνσεις και μέσα προσαρμοσμένα στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, σεβόμενος τους προς επίτευξη παιδαγωγικούς στόχους. Αντιλαμβάνομαι την ετερογένειά τους, δηλαδή ότι διαφέρουν στην ταχύτητα-ρυθμό μάθησης, στο γνωστικό υπόβαθρο, στα ενδιαφέροντα κτλ. και καλούμαι να αξιοποιήσω τα προσόντα αυτά και τις δυνατότητες οδηγώντας τον κάθε μαθητή στην μέγιστη δυνατή απόδοση. Η διαφοροποίηση μπορεί να μεταφραστεί με διάφορους τρόπους, όπως με το να τροποποιούμε τα περιεχόμενα του μαθήματος ή τις τελικές απαιτήσεις, ή να διαφοροποιούμε τις διδακτικές προσεγγίσεις,

παραλλάσσοντας τις μεθόδους μάθησης και αυτά κατά περίπτωση. Επιπλέον στοιχεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι: οι πηγές πληροφόρησης, ο ρυθμός μάθησης, το επίπεδο αφαίρεσης, ο βαθμός οργάνωσης των εργασιών, η συχνότητα ανατροφοδότησης, η ποικιλία, η πολυπλοκότητα, η δυνατότητα επιλογής και η κοινωνική οργάνωση. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ενδείκνυται για την εφαρμογή της διαφοροποίησης (Μπονίδης, 2005:114).

Σύμφωνα με τον Κανάκη (1991), διαφοροποίηση είναι η διδασκαλία μέσω της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, περιβάλλον, ούτως ώστε ν' ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Πρόκειται τόσο για οργανωτική όσο και παιδαγωγική στρατηγική (Κουτσελίνη, 2001).

Στη βάση της, η διαφοροποίηση αποτελείται από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών που έχουν στην τάξη τους. Κάθε φορά που ένας δάσκαλος απευθύνεται σε ένα παιδί ή μια ομάδα με κάποιο διαφορετικό τρόπο προσέγγισης στον τρόπο που διδάσκει, ο δάσκαλος αυτός εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Απαραίτητα συστατικά της είναι η συνεχής αξιολόγηση και η ευέλικτη ομαδοποίηση (Tomlinson, 2001).

2.3 Ελληνικό σχολείο και διαφοροποίηση

Τα τελευταία χρόνια γίνεται συζήτηση γύρω από την Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και την δυνατότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο. Βέβαια, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώση πάνω στο θέμα και ελλείπει επιμορφωτικών προγραμμάτων ή αυτο-επιμόρφωσης αρνούνται να υιοθετήσουν καινούριες πρακτικές και μεθόδους που θα τους βοηθούσαν να γίνουν αποτελεσματικότεροι μέσα στην τάξη (Κανάκης, 2007).

Το ελληνικό σχολείο διαθέτει διαφορετικούς μαθητές αλλά «πάντοτε» επέλεγε να εφαρμόσει «τυποποιημένες» μεθόδους και μορφές διδασκαλίας μετατρέποντάς το αυτόματα σε ελιτίστικο και επιλεκτικό. Η διαφοροποίηση προκύπτει ως διδακτική ανάγκη από τη μεγάλη ανομοιογένεια των μαθησιακών δυνατοτήτων και αναγκών, που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική τάξη. Λαμβάνει μια εσωτερική μορφή διαφοροποίησης φάσεων της

διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει μια σειρά μέτρων για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, που επιδιώκουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ικανότητες, στην επίδοση, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά ταυτόχρονα να διασφαλίσουν και ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Κανάκης, 2007, χ.σ). Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία, σε κάποιες φάσεις, θα πρέπει να κινείται παράλληλα σε διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης, με διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης και διαφορετικό βαθμό καθοδήγησης, γι' αυτό κι απαιτείται η χρήση διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού (Κορρέ, 2010:208). Η απουσία διαφοροποίησης στη μάθηση οδηγεί σε άνισες διδασκαλίες και ενθαρρύνει τα σχολεία να εξειδικεύονται με τρόπο μη δημοκρατικό, με όλες τις κοινωνικές διακρίσεις που αυτό συνεπάγεται.

Οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, καθώς και οι αιτίες τους, ποικίλουν. Υπάρχουν διαφορές:

- στις προϋπάρχουσες γνώσεις εξαιτίας του οικογενειακού περιβάλλοντος (λεξιλόγιο, σύστημα αξιών, γνώσεις)
- στη γνωστική ικανότητα:
 - Αντίληψης (τι μπορεί να διδαχθεί σε μαθητές με αναπηρίες, π.χ. με προβλήματα όρασης ή ακοής)
 - Χρονικό διάστημα που ο μαθητής μένει συγκεντρωμένος
 - Μνήμη
 - Σκέψη και γλώσσα (7 είδη νοημοσύνης: Γλωσσική/Λεκτική, Λογική/Μαθηματική, Οπτική, Σωματική/Κινησθητική, Μουσική, Διαπροσωπική, Ενδοπροσωπική)
- Η διαφορετικότητα του χαρακτήρα, κάνει τους μαθητές να διαφέρουν και στον τρόπο που μαθαίνουν, στα κίνητρα, στη συμπεριφορά, στα ενδιαφέροντα, στο ημισφαίριο του εγκεφάλου που κυριαρχεί.
- Το φύλο
- Το εθνικό υπόβαθρο (Merényi et al., 2010:10).

Στο σημείο αυτό θα μιλήσουμε για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πώς αυτό δείχνει να αντιλαμβάνεται τη διαφοροποίηση.

Εξετάζοντας ορισμένους τρόπους διαφοροποίησης, διακρίνουμε μια σειρά χαρακτηριστικών ή κριτηρίων διαφοροποίησης, σύμφωνα με τα οποία πραγματοποιείται η ομαδοποίηση των μαθητών από τη στιγμή που εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο.

- Για την εισαγωγή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο αποτελεί προϋπόθεση η ηλικία του παιδιού, ούτως ώστε να γίνει δεκτό στην τάξη στην οποία ανήκει. Στο παρελθόν οι μαθητές ερχόμενοι στην πρώτη δημοτικού είχαν ηλικιακό όριο, τουλάχιστον, τα πεντέμισι χρόνια. Τα τελευταία χρόνια αυτό άλλαξε και προαπαιτούμενο πλέον είναι το παιδί ερχόμενο να φοιτήσει στην πρώτη τάξη του δημοτικού να έχει συμπληρώσει το 6^ο έτος της ηλικίας του και εφόσον διαθέτει πιστοποιητικό φοίτησης από το νηπιαγωγείο. Η αλλαγή αυτή επήλθε καθώς είχε διαπιστωθεί πως οι μαθητές ήταν «ανώριμοι» να ανταποκριθούν στα μαθητικά τους καθήκοντα (Σχολικός οδηγός, 2019:13).
- Μια άλλη διαφοροποίηση που ίσχυε κατά το παρελθόν ήταν αυτή με βάση το φύλο. Έτσι τα σχολεία διαχωρίζονταν σε αρρένων και θηλέων μέχρι το 1985. Από τότε μέχρι και σήμερα με τον Ν. 1566/1985 (άρθρο 2, εδ. 5) προβλέπεται ότι: «Στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια» (Λαμπρόπουλος, 1980:3).
- Η εθνότητα στην οποία ανήκει ένα παιδί αποτελεί κριτήριο διαφοροποίησης. Σε συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας που έχει συγκεντρωθεί μεγάλος αριθμός αλλοδαπών ιδρύθηκαν τα διαπολιτισμικά σχολεία. Εκεί καλούνται να φοιτήσουν τα παιδιά που ανήκουν σε άλλη εθνότητα συνυπάρχοντας και με Έλληνες μαθητές με σκοπό να γίνει η όσο το δυνατόν καλύτερη ένταξη και προσαρμογή τους στη χώρα μας. Ακόμη, σε Δημοτικά Σχολεία Γενικής Παιδείας όπου φοιτούν μαθητές/τριες με μηδενική ή μέτρια γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαποί, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες, Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες κτλ.), δύναται να ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ). Στις τάξεις αυτές, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν, συμπληρωματικά με τη φοίτησή τους στο τμήμα, εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και τους παρέχεται επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι (Σχολικός οδηγός, 2019:30). Οι παραπάνω ενέργειες του ελληνικού κράτους συμβάλλουν στην ισότιμη αντιμετώπιση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων κ.τ.λ μαθητών σε μια προσπάθεια του ελληνικού σχολείου και

κράτους να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997:48).

- Η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών συνιστούν χαρακτηριστικό διαφοροποίησης στο σχολείο αλλά και στη σχολική τάξη. Η δημιουργία Σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης γίνεται, για πρώτη φορά από την ελληνική πολιτεία, με την ψήφιση του Ν. 1143 του 1981, όπου αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ο νόμος αυτός ευνοεί την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση. Το 2008 με την εισαγωγή της παράλληλης στήριξης στα γενικά σχολεία δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτήσουν σε σχολική τάξη των σχολείων αυτών (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199Α'), καθώς και μέσα από τις τάξεις ένταξης σε όσα σχολεία τις διαθέτουν.
- Το μαθησιακό επίπεδο θεωρείται ως κριτήριο διαφοροποίησης. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μαθητές που υπολείπονται μαθησιακά τυγχάνουν στήριξης μέσω του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας. Οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, συμπληρωματικά με τη φοίτησή τους στο τμήμα, παρέχεται η δυνατότητα για επιπλέον διδακτική βοήθεια με ώρες Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Η Ενισχυτική Διδασκαλία προσφέρεται στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και αφορά κυρίως σε μαθητές που δεν κατέκτησαν τους βασικούς μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικού υπολογισμού (Σχολικός Οδηγός, 2019:30).
- Τέλος, ένα νεοσύστατο όργανο η ΕΔΕΑΥ (Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) (Ν. 4115/2013) αποτελεί πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης και έχει αρμοδιότητα να διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής.

Επομένως στο σημείο αυτό μπορούμε να δώσουμε ένα γενικό ορισμό στην έννοια της «διαφοροποίησης», που σημαίνει τη διαίρεση των μαθητών σε ομάδες οποιουδήποτε μεγέθους σύμφωνα με ένα ή περισσότερα γνωρίσματα(κριτήρια διαφοροποίησης), με την προϋπόθεση ότι έτσι είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι της αγωγής και

της μάθησης. Οι ομάδες στις οποίες χωρίζονται οι μαθητές μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ετερογενείς, ανάλογα με τα εκάστοτε χαρακτηριστικά. Επιπλέον, η διαφοροποίηση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Εξωτερική διαφοροποίηση σημαίνει πως οι μαθητές διδάσκονται σε ξεχωριστές ομάδες, λόγω χάριν στα Γενικά Δημοτικά Σχολεία ή στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία. Στην εσωτερική διαφοροποίηση οι μαθητές διδάσκονται – εργάζονται χωρισμένοι σε μικρότερες ομάδες αλλά όλοι βρίσκονται στον ίδιο χώρο, λόγω χάριν στην ομαδο-συνεργατική διδασκαλία (Diether, 1982:21).

2.4 Διαφοροποίηση - “Μύθοι” και πραγματικότητα

Για πολλούς δασκάλους η χρήση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής φαντάζει με ζούγκλα, όπου τα «άγρια θηρία» της, οι μαθητές, θα τον κατασπαράξουν και θα χάσει κάθε έλεγχο της τάξης. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν υπάρχει σωστή ενημέρωση πάνω στο αντικείμενο και οι περισσότεροι από αυτούς έχουν την λανθασμένη εντύπωση πως εφαρμόζοντάς την πρέπει να ορίσουν διαφορετικές δραστηριότητες για τον κάθε μαθητή. Κάτι τέτοιο όχι μόνο είναι αδύνατο αλλά θα ήταν και καταστροφικό, καθώς το σχολείο με αυτό τον τρόπο θα έχανε τη συλλογικότητά του. Αυτή η μυθοποιητική διάσταση της παιδαγωγικής αποκαλείται «ταυτόχρονη διαφοροποιημένη παιδαγωγική» ή «παιδαγωγική της πολλαπλότητας» (Minder, 2007:353). Η «ταυτόχρονη» διαφοροποίηση παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες στη διάγνωση και στη διαχείρισή της, επιδεικνύοντας ασαφή αποτελέσματα. Ο δάσκαλος σύντομα παύει να ελέγχει την πορεία της μάθησης και εξουθενωμένος φτάνει να δίνει τυχαία βοήθεια και επίβλεψη, που αφήνουν τον μαθητή να τα βγάλει πέρα μόνος του, χωρίς καμία ουσιαστική καθοδήγηση.

Μια μορφή διαφοροποίησης που επιδρά θετικά στην τάξη είναι αυτή της διαδοχικής διαφοροποίησης, καθώς δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να βρει την προσέγγιση που του ταιριάζει καλύτερα. Με αυτό τον τρόπο διατηρείται μια συλλογική πρόοδος της τάξης, καθώς ο δάσκαλος μπορεί να «ποικίλλει», δηλαδή να εναλλάσσει, να διαφοροποιεί, σταδιακά τις διαδικασίες και τις τεχνικές μάθησης. Κατά τον Astolfi «ποικίλλω» την παιδαγωγική σημαίνει «παραδέχομαι ότι καμία μέθοδος, όταν χρησιμοποιείται αποκλειστικά, δεν έχει την ιδιότητα μόνη της να οδηγήσει στην επιτυχία όλους τους μαθητές. Ένας τέτοιος κανόνας ποικιλίας δικαιολογείται τόσο από την προσωπική εξίσωση του κάθε εκπαιδευτικού όσο και από τα χαρακτηριστικά των διδασκομένων. Ποικίλλω την

παιδαγωγική που σημαίνει εμπλουτίζω την γκάμα των παρεμβατικών μου ικανοτήτων αντί να περιορίζομαι σε εκείνες που εφαρμόζονται από συνήθεια ή ιδιοσυγκρασία» (ό.π, 2007:354).

Η διαφοροποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω εξατομικευμένων σχεδίων εργασίας ή διαφορετικών εργασιών από ένα μαθητή στον άλλο ή από τη μια ομάδα μαθητών στην άλλη, χωρίς αυτό να τους εμποδίζει να πετύχουν τον ίδιο στόχο. Δεν ξεχνάμε ότι δεν είναι απαραίτητο να βάζουμε τους μαθητές να εργάζονται μόνο με τις μεθόδους που τους ταιριάζουν, επειδή είναι σημαντικό να μπορέσουν να οικειοποιηθούν και να υιοθετήσουν και άλλες στρατηγικές (Minder, 2007).

Ο χώρος και ο χρόνος αποτελούν άλλη μια πρακτική διαφοροποίησης της διδασκαλίας,. Αυτό σημαίνει ότι οι παραλλαγές μπορεί να αφορούν τις διαδοχικές δραστηριότητες που προτείνουν οι δάσκαλοι στους μαθητές, καθώς κι εκείνες που πραγματοποιούνται την ίδια στιγμή. Όλες μπορούν να στρέφονται γύρω από τα πλαίσια των εργασιών, τις μεθόδους, τα εργαλεία ή και τα περιεχόμενα (DeVecchi , 2003:194).

Οι διαδοχικές διαφοροποιήσεις στρέφονται γύρω από τη διαδοχική χρήση των διαφόρων εργαλείων, μέσων διδασκαλίας(κείμενα, εικόνες κ.τ.λ) και περιστάσεις μάθησης. Αντίθετα οι ταυτόχρονες διαφοροποιήσεις αφορούν τις εργασίες, τον εξοπλισμό και τις διάφορες πορείες που προτείνονται την ίδια στιγμή στους μαθητές και οι οποίες πρέπει να επιτρέπουν την επίτευξη ενός κοινού ή συμπληρωματικού στόχου (DeVecchi , 2003:194-195).

Οι θεμελιώδεις μηχανισμοί στη βάση της συγκρότησης της γνώσης είναι για όλους σχεδόν οι ίδιοι. Αυτό που είναι προσωπικό είναι οι στρατηγικές που ο καθένας χρησιμοποιεί για να κατακτήσει τις γνώσεις αυτές. Γι' αυτό και μιλάμε για χρήση ποικίλων παιδαγωγικών, όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν διαδοχικά διάφορες μεθόδους για διαφορετικές περιπτώσεις, όταν ενεργοποιούν πολλές τεχνικές συγχρόνως σε σχέση με πολύ συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, που είναι διαφορετικοί από μαθητή σε μαθητή. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ενσωματώνει τα στοιχεία αυτά προσθέτοντας τις διαφορές που αφορούν τα εννοιολογικά περιεχόμενα. Πηγαίνοντας ένα βήμα πιο πέρα τον ορισμό της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής θα λέγαμε ότι απευθύνεται στα άτομα που ανήκουν στο ίδιο σχολείο(τάξη, ομάδα) , αλλά που μπορεί να διαφοροποιούνται με βάση την ηλικία , τις αντιλήψεις, τον τρόπο που μαθαίνουν, τις στρατηγικές που είναι σε θέση να εφαρμόσουν και προτείνει μια ποικιλία περιστάσεων, τεχνικών και εργαλείων. Επιτρέπει στον καθένα

μαθητή να επιτύχει τους ίδιους διδακτικούς στόχους ή έναν ορισμένο αριθμό κοινών διδακτικών στόχων (DeVecchi , 2003:190).

2.5 Διαφοροποίηση διδασκαλίας μέσα στην τάξη

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη μπορεί να επιτευχθεί στα εξής πολλαπλά επίπεδα (Merényi et al., 2010:11).

A) Ένα από αυτά είναι η συγκρότηση ομάδων (3-5 ατόμων) ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Εδώ υπάρχει ομοιόμορφη οργάνωση της ομάδας, η οποία έχει κοινό στόχο. Τα μέλη της μπορούν να συνεργάζονται αλλά και να αναλαμβάνουν ξεχωριστά διαφορετικές εργασίες. Αυτή η μορφή οργάνωσης ενδείκνυται κυρίως για ιδιαίτερα προικισμένα παιδιά ή σε καταστάσεις στις οποίες κάποιοι μαθητές πρέπει να αναπληρώσουν κενά σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη (Ματσαγγούρας, 1998).

B) Διαφοροποίηση γίνεται ανάλογα και με το περιεχόμενο. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομοιογενείς ομάδες, ανάλογα με τις ικανότητές τους. Δεδομένου ότι τα μέλη των ομάδων εργάζονται ατομικά, δεν υπάρχει λόγος οι ομάδες να είναι μικρές. Κάθε μαθητής ασχολείται με την εργασία του ανεξάρτητα από τους άλλους, με προσωποποιημένο ως ένα βαθμό τρόπο.

Οι ομάδες μπορούν να είναι οργανωμένες με τους εξής τρόπους:

- Συνεργασία των μελών
- Ομάδες 3-5 ατόμων, οργανωμένες ομοιογενώς ή ετερογενώς
- Τα μέλη της ομάδας έχουν κοινό στόχο
- Όταν τα μέλη της ομάδας έχουν διαφορετικές ικανότητες, διαφέρει και το αντικείμενο εργασίας του καθένα (Merényi et al., 2010:11).

Γ) Διαφοροποίηση στις γνωστικές απαιτήσεις. Αυτή η μορφή διαφοροποίησης διευκολύνει την ενσωμάτωση μαθητών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες και δυσλειτουργίες. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τις ικανότητές τους. Οι απαιτήσεις, όσον αφορά την επίδοση των παιδιών αυτών, διαφέρουν από τις γενικές απαιτήσεις που υπάρχουν για την υπόλοιπη τάξη. Οι μαθητές αυτοί κάνουν τις εργασίες τους ανεξάρτητα ή σε συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας τους (Merényi et al., 2010:11).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως αφενός τα κριτήρια και οι τρόποι διαφοροποίησης καθορίζονται από τους σχολικούς και διδακτικούς στόχους αφετέρου οι μορφές

διαφοροποίησης που εφαρμόζονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα προβάλλουν τους στόχους που αυτό επιδιώκει.

Κεφάλαιο 3ο

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΜΑΘΗΣΗΣ

3.1 Βασικές αρχές για αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Το θέμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί σήμερα ένα από τα κρισιμότερα θέματα στη θεωρία της διδασκαλίας και στις προσεγγίσεις για αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Πολλοί γονείς πιστεύουν πως οι μαθητές μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και όπως τους τα πει ο δάσκαλος. Η αλήθεια είναι όμως πως οι μαθητές δεν είναι ίσοι απέναντι στη μάθηση και όταν το σχολείο λειτουργεί με την οπτική των γονέων διαιωνίζει και χειροτερεύει τις ανισότητες αυτές.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μέσο για το σεβασμό του ανθρώπινου δικαιώματος των μαθητών για ισότητα μέσα στην σχολική τάξη και αποτελεί ένα από τα πιο ουσιώδη θέματα όχι μόνο στην εκπαιδευτική θεωρία αλλά κυρίως στην εκπαιδευτική πράξη. Η αδιαφοροποίητη διδασκαλία αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ένα ομοιογενές σύνολο με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην μαθαίνουν αυτά που διδάσκονται και εν γένει να θεωρούνται «προβληματικούς», ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι, απλά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η κατάσταση αυτή διαιωνίζεται δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο, όπου οι δάσκαλοι «διδάσκουν» και οι μαθητές δεν μαθαίνουν (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009:277-303).

Ανέκαθεν οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν ότι οι μαθητές δεν είναι όλοι ίδιοι. Και η επιβεβαίωση ερχόταν μέσα στην τάξη, καθώς δεν κατάφερναν όλοι τους να φτάσουν στο ίδιο μαθησιακό επίπεδο. Επομένως ο εκπαιδευτικός για να έχει μια αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να έχει κατά νου όχι μόνο τι διδάσκει αλλά και ποιους διδάσκει (Κουτσελίνη, 2008:40). Ο κάθε μαθητής προσεγγίζει τη γνώση με προσωπικό τρόπο και αυτό κάνει τους δασκάλους να αναρωτιούνται αν θα πρέπει να εφαρμόσουν τόσες μεθόδους όσοι και οι μαθητές τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του καθενός τους. Τοιουτοτρόπως μεταμορφώνονται σε οικοδιδάσκालους, αλλά κάτι τέτοιο πώς θα λειτουργήσει, όταν μέσα στην τάξη έχουν 20-27 μαθητές;

Οι μαθητές παρουσιάζουν πολύ διαφορετικές μαθησιακές συμπεριφορές, αλλά το γεγονός αυτό δεν πρέπει να θεωρείται εμπόδιο, αλλά να αποτελέσει τη βάση που θα

επιφέρει πολύ καλύτερα αποτελέσματα και που μερικές φορές θα αναδείξει τις δυνατότητες του καθενός.

Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να θεωρεί πως βρίσκεται μπροστά σε αντιφάσεις και συγκρουσιακές καταστάσεις, αλλά να επιδείξει ψυχραιμία και να λάβει υπόψη του τις διαφορές σε ένα πνεύμα ενότητας και ομοψυχίας. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν τη λαθεμένη αντίληψη ότι πρέπει να δώσουν έμφαση στη μέγιστη διαφοροποίηση, γεγονός που τους επιτρέπει να κάνουν τα πάντα για να την επιτύχουν. Το ζητούμενο δεν είναι να προτείνει διαφορετικές περιστάσεις εργασίας σε διαφορετικά θέματα, αλλά να αναζητά σε δεδομένη στιγμή παραλλαγές που θα επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να μπορέσει να ακολουθήσει το δικό του δρόμο, κατά το δυνατόν, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που του ταιριάζουν καλύτερα προκειμένου όλοι να φτάσουν σ' έναν ορισμένο βαθμό παρόμοιων ή παρεμφερών στόχων. Στην διαφοροποίηση είναι αναγκαιότητα να θέτουμε κοινούς ή συμπληρωματικούς διδακτικούς στόχους (DeVecchi , 2003:194).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση που ξεκινά από τη θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, παρά να στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης, το οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Tomlinson, 2003, χ.σ).

Πρωταρχικά ο κάθε δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει τους λόγους για τους οποίους καλείται να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του. Οι λόγοι που επιτάσσουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι τόσο κοινωνικοί όσο παιδαγωγικοί και ψυχολογικοί.

Στην κοινωνία οι πολίτες είναι ισότιμοι έχοντας ίδια δικαιώματα και οι υποχρεώσεις. Το πρόταγμα αυτό πρέπει να καθρεφτίζεται στην Παιδεία και συγκεκριμένα στα «κέντρα» που πραγματοποιείται η εκπαίδευση των νέων της χώρας. Πώς, όταν δεν υπάρχει ισότητα στην εκπαίδευση των παιδιών, θα μπορούμε να μιλάμε για μια αντιρατσιστική κοινωνία; Το κράτος, λοιπόν, για να μπορέσει να συνιστά ένα πραγματικό «κράτος δικαίου» στηριζόμενο στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οφείλει σύμφωνα με την UNESCO (2009): *«να προωθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο όλοι οι μαθητές να εγγράφονται σε κανονικές τάξεις στα σχολεία της περιοχής τους. Συγκεκριμένα παρέχονται υπηρεσίες υποστήριξης και εκπαίδευση βασισμένες στις δυνάμεις και τις ανάγκες όλων των μαθητών. Τα σχολεία που εφαρμόζουν πρακτικές συνεκπαίδευσης υιοθετούν την αρχή ότι όλα τα παιδιά μιας κοινότητας πρέπει να μαθαίνουν μαζί, ανεξάρτητα από της ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες τους. Επιπλέον*

τα σχολεία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των παιδιών, να υιοθετούν διαφορετικά στυλ και ρυθμό διδασκαλίας και να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση με την καταλληλότερη χρήση πόρων, τον κατάλληλο σχολικό προγραμματισμό και την εκπόνηση σχεδίων συνεργασίας με τους φορείς της κοινότητας» .

Επομένως, το ελληνικό κράτος οφείλει να διασφαλίσει την ελεύθερη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των παιδιών στη δημόσια εκπαίδευση παρέχοντας:

- 1.Ισότητα ευκαιριών για εκπαίδευση, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις (εκπαιδευτικός αποκλεισμός). Όλα τα παιδιά πρέπει να φοιτούν στα ελληνικά σχολεία και να λαμβάνουν ισότιμη αγωγή (Σταμέλος, 2003).
- 2.Ευφυή και εύχρηστη γνώση που να αποκτάται ενεργητικά, να κατανοείται από όλους, να είναι εύκαμπτη και ζωντανή για να μπορεί να αξιοποιηθεί σε νέες καταστάσεις (Gerstenmaier& Mandl, 1995:867).
- 3.Δια βίου μάθηση. Οι μαθητές είναι ανάγκη «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» ούτως ώστε να είναι σε θέση σε όλο τους τον βίο να είναι κοινωνοί της γνώσης και της μάθησης (Faure et al., 1972:182).

Παιδαγωγικά, το δημοκρατικό σχολείο, μέσα από ατομικές και συλλογικές διαδικασίες μάθησης, συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας υποστηρίζοντας, διαρκώς το «ανθρώπινο δικαίωμα» κάθε μαθητή/τριας, όπως κατοχυρώνεται στη διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και στο Σύνταγμα (*Οικουμενική διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών*, Άρθρο 26, παρ. 2 και *Σύνταγμα της Ελλάδας 2001*, άρθρο 16, παρ. 2), να αναπτύξει ισόρροπα και αρμονικά τις εγγενείς σωματικές, ψυχικές και πνευματικές του/της δυνατότητες σε ατομικές ικανότητες και δεξιότητες και μάλιστα στον ανώτατο δυνατό βαθμό.

Τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε ένα σύγχρονο δημοτικό σχολείο υπηρετούν επίσης και οι σύγχρονες αντιλήψεις της Γνωστικής Ψυχολογίας που θεμελιώνουν τις αρχές του οικοδομισμού (Vygotsky, Piaget, Dewey και Bruner.) και δηλώνουν ότι:

- Η μάθηση πρέπει να είναι μια διερευνητική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής αλλάζει και αναδομεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις του (Κανάκης ,2007, χ.σ).
- Οι μαθητές επιτυγχάνουν και βρίσκουν πιο ενδιαφέρον το σχολείο, εάν η διδασκαλία γίνεται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα προσωπικά τους μαθησιακά επίπεδα (Κουτσελίνη, 2008, χ.σ).

□ Η γνώση παράγεται μέσα από εμπειρία και λόγο και ο μανθάνων οικοδομεί ο ίδιος νοήματα μέσα σε ορισμένο διδακτικό συγκείμενο, τα οποία μάλιστα αναδομεί και αναδιαμορφώνει συνεχώς ως αποτέλεσμα αναστοχαστικής δράσης (Θεοφιλίδης, 2008, χ.σ).

Επομένως, με βάση τα παραπάνω, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι μια διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο προετοιμασίας από μια παραδοσιακή προσέγγιση. Γι' αυτό και οι δάσκαλοι είναι σημαντικό να δουλεύουν σε ομάδες προκειμένου να μοιράζονται τις εργασίες τους. Βέβαια αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, που δουλεύουν σε αντίστοιχα τμήματα μιας τάξης ενός σχολείου ή και όμορων σχολείων, πρέπει να ανταλλάσσουν εμπειρίες και απόψεις και να συνεργάζονται στη δημιουργία υλικού.

3.1.1 Βασικά χαρακτηριστικά διαφοροποίησης

Για να εφαρμοστεί επιτυχημένα η διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ως γνώμονα τα βασικά χαρακτηριστικά της (Σκοταράς, 2012, Tomlinson, 1999):

□ Επικέντρωση στα ουσιώδη. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τους βασικούς στόχους κάθε ενότητας, βασιζόμενος στις συγκεκριμένες συνθήκες της τάξης, και φροντίζει αφενός να βοηθήσει τους «αδύνατους» μαθητές στην κατάκτηση των στόχων, αφετέρου να εμβαθύνουν οι προχωρημένοι μαθητές σε πολυπλοκότερα θέματα.

□ Ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών /τριών. Οι εμπειρίες, οι πολιτισμικές καταβολές, το φύλο, οι γενετικοί κώδικες και η νευρολογική μας κατασκευή επηρεάζουν τον τρόπο, που μαθαίνουμε. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διαγνώσει τη διαφορετικότητα των μαθητών του, τους οποίους αποδέχεται ως έχουν, και προσπαθεί να τους βελτιώσει στον ανώτατο δυνατό βαθμό.

□ Ευέλικτη εργασία στην τάξη. Ο δάσκαλος γνωρίζει πώς, για να επιτύχει τους στόχους του ώστε να έχει θετικό αποτέλεσμα, μπορεί επιπλέον να μεταβάλλει το χρόνο, τα διδακτικά μέσα, τους τρόπους διδασκαλίας, τους τρόπους ομαδοποίησης, τους τρόπους αξιολόγησης κ.λ.π., (Ματσαγγούρας, 2002α:238-240).

□ Συνεχή και αποτελεσματική αξιολόγηση των αναγκών του/της μαθητή/τριας. Σε μία τάξη οι διαφορές των μαθητών είναι αναμενόμενες, σεβαστές και λαμβάνονται ως βάση για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να γνωρίζει σε ποιο σημείο βρίσκονται οι μαθητές σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους. Επίσης πρέπει να

επεξεργάζεται κάθε πληροφορία σχετική με τους μαθητές, ώστε να τους κατανοήσει και να τους βοηθήσει προσαρμόζοντας της διδασκαλία του.

□ Διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του αποτελέσματος. Με την αξιοποίηση της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, ως προς :

- Το περιεχόμενο, που περιλαμβάνει γνώσεις, έννοιες, δεξιότητες και υλικά μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση.
- Τη διαδικασία μάθησης, δηλ. τις δραστηριότητες που έχουν οργανωθεί, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες και πληροφορίες.
- Το αποτέλεσμα που είναι ο τρόπος, με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν περισσότερο αυτό που έμαθαν (Tomlinson, 1999,2001) .

□ Εφαρμογή αξιολογών δραστηριοτήτων και μαθησιακών διευθετήσεων. Κάθε μαθητής σε αίθουσα που εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει τον περισσότερο χρόνο να βρίσκει την εργασία του ελκυστική. Η διαφοροποίηση δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά διαφορετικές εργασίες για τον κάθε μαθητή, αλλά αρκετή ευελιξία στην πολυπλοκότητα της εργασίας, τους τρόπους εργασίας και τους τρόπους έκφρασης, ώστε διαφορετικοί μαθητές να βρίσκουν στις περισσότερες περιπτώσεις τη μάθηση κατάλληλη γι' αυτούς (Tomlinson, 1999).

□ Μαθητές και εκπαιδευτικοί συνέταιροι στη μάθηση. Όπως κάθε ορχήστρα αποτελείται από άτομα, μικρές ομάδες, τμήματα και σολίστ, έτσι και η διαφοροποιημένη τάξη δομείται γύρω από άτομα, διάφορες μικρές ομάδες και την τάξη ως σύνολο. Όλοι εργάζονται, για να μάθουν να εκτελούν το δικό τους ρόλο και να οδηγηθούν σε ένα καλό αποτέλεσμα. Στις τάξεις που εφαρμόζεται διαφοροποίηση, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνεργάζονται με διάφορους τρόπους, φυσικά πάντα με ηγέτη τον εκπαιδευτικό. Άλλες φορές όλη η τάξη εργάζεται ως σύνολο, σε άλλες περιπτώσεις οι μικρές ομάδες είναι πιο αποτελεσματικές. Κάποτε όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούν τα ίδια υλικά (πχ ενημερωτικές φωτοτυπίες), άλλοτε ορισμένοι μαθητές χρησιμοποιούν διαφορετικά υλικά. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές τελειώνουν μία εργασία στο τέλος μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, ενώ σε άλλες δίνεται παράταση χρόνου. Σε διαφοροποιημένη τάξη ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, που τον βοηθούν να επικεντρωθεί ή σε ολόκληρη την τάξη ή σε μικρές ομάδες ή και αν χρειαστεί ατομικά σε κάθε μαθητή. Ο στόχος είναι να ασχοληθούν οι μαθητές με βασικές έννοιες και δεξιότητες στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας και με βάση τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 1999).

□ Προώθηση τόσο της ομαδικής όσο και της ατομικής εργασίας.

Συνεπάγεται , λοιπόν, ότι οι δάσκαλοι οφείλουν να μην περιορίζονται στη χρήση μιας κύριας μεθόδου αλλά να εισάγουν κι άλλες συμπληρωματικές. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον στις διάφορες διδακτικές περιστάσεις να έχουν σχετική ποικιλία στα εργαλεία που χρησιμοποιούν , στις εργασίες που αναθέτουν, και αυτό εφαρμόζοντας όχι μόνο διαδοχικές δραστηριότητες αλλά και ταυτόχρονες (DeVecchi , 2003:195).

Σε κάθε τους σκέψη οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνυπολογίσουν ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές που εφαρμόζουν, όσο σωστά κι αν το κάνουν, δεν έχουν την ίδια αξία και αποτελεσματικότητα(έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα). Γι' αυτό και κατά τον σχεδιασμό τους πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι (DeVecchi , 2003:195):

- ο μαθητής πρέπει να θεωρείται, όπως ακριβώς είναι,
- ο μαθητής είναι αυτός που πρέπει να συγκροτήσει τη δική του γνώση.

Και για να έχουν νόημα και αξία τα παραπάνω κάθε διαφοροποιημένη παιδαγωγική πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία αυτόνομων μαθητών.

Εντούτοις υπάρχουν και παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Σχολικός Οδηγός):

1. έλλειψη ενημέρωσης –επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την διαφοροποιημένη διδασκαλία,
2. ανεπάρκεια χρόνου για την προετοιμασία και εφαρμογή διαφορετικών εργασιών για τους μαθητές,
3. δυσκολία στην λεπτομερή, συνολική και διαρκή αξιολόγηση των εργασιών,
4. δυσκολία στον εντοπισμό του σταδίου των δραστηριοτήτων που εκτελεί ο μαθητής,
5. δεν υπάρχει έλεγχος της τάξης, όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες.

Ο δάσκαλος για να έχει μια όσο το δυνατόν πιο στοχευμένη και αποτελεσματική διδασκαλία θα πρέπει να την οργανώσει όσο καλύτερα μπορεί. Οι μορφές οργάνωσης που θα επιλέξει ο δάσκαλος να εφαρμόσει ορίζονται από (Ματσαγγούρας 1998, 2000/ Τριλιανός 1998) :

α) τις ατομικές ανάγκες-χαρακτηριστικά των μαθητών.

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών είναι: η ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και ο τρόπος που κάθε μαθητής μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ).

Ετοιμότητα: Η ετοιμότητα είναι το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μία συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα. Οι μαθητές με μειωμένη ετοιμότητα μπορεί να χρειαστούν: βοήθεια στο

να εντοπίσουν και να καλύψουν τα μαθησιακά τους κενά, περισσότερες ευκαιρίες για άμεση διδασκαλία ή πρακτική άσκηση, δομημένες δραστηριότητες, υποστηρικτικές παρεμβάσεις και σταθερό ρυθμό μάθησης. Αν σε μια τάξη ένας μαθητής μπορεί να ολοκληρώσει μια εργασία, χωρίς να καταβάλει καμία προσπάθεια, από τη μια θα πάρει υψηλό βαθμό, αλλά από την άλλη δε θα μάθει, δε θα εξελίξει τη γνώση του. Εάν αντίθετα η εργασία βρίσκεται εκτός των δυνατοτήτων του, ο μαθητής δεν έχει καμία δυνατότητα να την ολοκληρώσει. Σε αυτή την περίπτωση το αποτέλεσμα θα είναι η απογοήτευση και όχι η μάθηση. Ο δάσκαλος οφείλει έχοντας διαγνώσει (διαγνωστική αξιολόγηση) τα επίπεδα των μαθητών να προγραμματίζει εργασίες, που να ανταποκρίνονται στην ετοιμότητά τους.

Ενδιαφέρον : Είναι το ενδιαφέρον, η έλξη, η περιέργεια ή ακόμη και το πάθος ενός μαθητή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή δεξιότητα. Τα γνωστικά αντικείμενα για τα οποία ο μαθητής αρέσκεται να μαθαίνει, να σκέπτεται και να ενεργεί ο σοφός εκπαιδευτικός τα συνδέει με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του. Οι μαθητές συνδέουν τις καινούργιες πληροφορίες και δεξιότητες με πράγματα που συμπαθούν και για τα οποία τρέφουν ενδιαφέρον. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνδέει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπου φυσικά αυτό είναι δυνατό, προκειμένου, να εμπλέξει το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, ορισμένες φορές μπορεί να αναθέτει εργασίες ανεξάρτητες από το αναλυτικό πρόγραμμα σε μαθητές με ζωνρό ενδιαφέρον σε κάποιο θέμα, ή ακόμη και να αναπτύσσει νέα ενδιαφέροντα και οράματα στους μαθητές.

Μαθησιακό προφίλ: Το μαθησιακό προφίλ είναι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής και μπορεί να διαμορφωθεί από τον τύπο της νοημοσύνης, το φύλο, το μαθησιακό στυλ, το πολιτισμικό περιβάλλον κ.λ.π. . Εάν δεν είναι γνωστός στον εκπαιδευτικό ο τρόπος που κάθε μαθητής μαθαίνει καλύτερα, είναι πραγματικά πολύ δύσκολο να τον βοηθήσει. Κάποιοι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν συνεργάζονται, άλλοι όταν εργάζονται ατομικά. Ορισμένοι είναι απαγωγικοί, άλλοι επαγωγικοί. Αρκετοί μαθητές δεν έχουν περάσει στο στάδιο της αφαιρετικής σκέψης, άλλοι το έχουν προσπεράσει κ.λ.π. . Όλες αυτές τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, πρέπει να έχει διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Άρα το πρώτο δύσκολο στάδιο για τον εκπαιδευτικό που θέλει να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι να διαγνώσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία θα χρησιμοποιήσει ως βάση για τα δύο επόμενα στάδια: 1) της μελέτης του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος και 2) τις μεθόδους διδασκαλίας, που θα ακολουθήσει (Θεοφιλίδης, 2008).

β) το περιεχόμενο του μαθήματος.

Υπάρχουν βασικά τρία στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος που οι δάσκαλοι μπορούν να προσαρμόσουν στα χαρακτηριστικά των μαθητών: το περιεχόμενο, τη διαδικασία (δραστηριότητες) και τα αποτελέσματα. Όσον αφορά το περιεχόμενο τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί διατηρούν σταθερό το περιεχόμενο του Α.Π και διαφοροποιούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές το κατακτούν. Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαφοροποιήσουν την εμβάθυνση, που θα προσδώσουν σε κάποιο θέμα του Α.Π, αν διαπιστώσουν ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο ή το αντίθετο. Από την άλλη στη διαδικασία ο δάσκαλος μπορεί να προσαρμόσει τη διαδικασία ή τις δραστηριότητες που περιγράφονται στο Α.Π ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Τα αποτελέσματα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν περισσότερο αυτό που έμαθαν (Ματσαγγούρας, 2001).

γ) τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Για να γίνει το ανωτέρω πιο κατανοητό ας περιγράψουμε την εργασία ενός επιτυχημένου προπονητή ενός ομαδικού αθλήματος. Τα παιδιά που προπονεί έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά (διαφορετική ηλικία, διαφορετική πολιτιστική και οικονομική κατάσταση, διαφορετικό ταλέντο στο άθλημα κ.λ.π.). Συχνά προπονούνται όλοι μαζί (π.χ στην αντοχή που χρειάζεται σε όλους τους αθλητές), αλλά ορισμένες φορές προπονούνται και ομαδικά (π.χ όλοι οι επιθετικοί μαζί ή οι αμυντικοί κ.λ.π) αλλά και ατομικά. Η ομάδα γίνεται συνεχώς καλύτερη, όταν κάθε παίχτης βελτιώνεται. Ο προπονητής διδάσκει σε όλους την τέχνη του αθλήματος, αλλά ο τρόπος που διδάσκει ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παίχτη και τις ανάγκες της ομάδας ως σύνολο. Αν ο δάσκαλος εφαρμόσει την ίδια στρατηγική με τον προπονητή, τότε εφαρμόζει αποτελεσματικά διαφοροποιημένη εργασία στην τάξη. Το γήπεδο και το σχολείο είναι μηχανισμοί, που βοηθούν τους νέους να μάθουν για τη ζωή, ο προπονητής με το παιχνίδι και ο δάσκαλος με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2001).

Ας δούμε ορισμένα παραδείγματα, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα τι σημαίνει διαφοροποίηση στην τάξη:

- Σε ένα μαθητή αρέσουν το ποδόσφαιρο και τα αυτοκίνητα, αλλά έχει δυσκολία στην ορθογραφία, το λεξιλόγιο και την ανάγνωση. Ο δάσκαλος θα τον βοηθήσει να διευρύνει το λεξιλόγιό του, όταν του αναθέτει εργασίες γύρω από το ποδόσφαιρο και τα αυτοκίνητα. Έτσι

ενισχύει την ορθογραφία του και την παρώθησή του για γραπτή έκφραση (διαφοροποίηση περιεχομένου με κριτήριο τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα).

- Ορισμένοι μαθητές είναι οπτικοί τύποι. Ο εκπαιδευτικός συχνά προβάλλει κείμενα σχετικά με το μάθημα, ώστε και αυτοί οι μαθητές να εξασφαλίζουν πληροφορίες με τον καλύτερο γι' αυτούς τρόπο παρακολούθησης (διαφοροποίηση περιεχομένου για να ανταποκρίνεται στην ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών), (Tomlinson, 1995).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσέξει η διαφοροποίηση να μην γίνει αιτία για διακρίσεις και χαρακτηρισμούς-ετικετοποίηση μαθητών, αλλά να λειτουργήσει ευέλικτα αναθέτοντας τις κατάλληλες εργασίες σε δεδομένο χρονικό διάστημα.

Μορφή οργάνωσης της διδασκαλίας που έχει υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα και δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία σε όλους τους μαθητές είναι η ομαδική εργασία. Μια ομάδα μπορεί να συγκροτηθεί τυχαία, σύμφωνα με τις προτιμήσεις των ίδιων των μαθητών, ή με συνειδητή επιλογή από τον εκπαιδευτικό. Προφανώς, στην τελευταία περίπτωση, έχει τη δυνατότητα να επιτύχει με τον καλύτερο τρόπο τους διδακτικούς στόχους του, δεδομένου ότι έχει όλες τις προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη συνεργασία: ικανότητα και γνώση, σύμπνοια, αριθμητική ισορροπία των δύο φύλων και ρύθμιση της εθνοτικής καταγωγής (Merényi et al., 2010:12).

Σημαντικό παράγοντα επιτυχίας αυτής της μορφής οργάνωσης αποτελεί το μέγεθος των ομάδων που θα συγκροτηθούν. Οι ομάδες πρέπει να αποτελούνται τουλάχιστον από 3 μαθητές, καθώς μικρότερος αριθμός θα σήμαινε εργασία ανά δυάδες ή ατομική εργασία, αλλά το ιδανικό είναι η ομάδα να απαρτίζεται από 4 μέλη, καθώς με αυτόν τον τρόπο κάθε μέλος της μπορεί να αναλάβει τη δική του υποεργασία. Επιπλέον, αν χρειαστεί, η ομάδα μπορεί εύκολα να χωριστεί σε δυάδες. Η διαχείριση των ομάδων με περισσότερα από 6 μέλη είναι πολύ δύσκολη. Έτσι, κάποιοι μαθητές μπορεί να μη συμμετέχουν καθόλου στην εργασία ή ακόμα και να ενοχλούν τους υπόλοιπους. Η αποτελεσματική συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας βασίζεται στον ίσο καταμερισμό της εργασίας και στην αμοιβαία ευθύνη. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάθεση σε κάθε μέλος της ομάδας συγκεκριμένου ρόλου-εργασίας. Η ανάθεση εργασιών και ευθυνών σε μια ομάδα έχει διπλό αποτέλεσμα: Αφενός ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές δεξιότητες και, αφετέρου, δημιουργεί νέες και τις βελτιώνει περαιτέρω. Δεδομένου ότι δεν αναμένεται από τους μαθητές να είναι σε θέση από την αρχή να οργανώσουν μόνοι τους μια ομαδική εργασία, είναι σκόπιμο να αναλάβει ο εκπαιδευτικός την ανάθεση στα μέλη της ομάδας των ρόλων του (π.χ ποιος θα είναι

συντονιστής, γραμματέας που κρατάει σημειώσεις, σχεδιαστής, ερευνητής). Με τον τρόπο αυτό, από τη μια πλευρά ο δάσκαλος θα κερδίσει χρόνο και, από την άλλη, θα διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές έχουν να κάνουν μια εργασία που ταιριάζει με τις ικανότητές τους. Ωστόσο, οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να δοκιμαστούν και σε νέους ρόλους. Π.χ. ένας μαθητής που συνήθως αναλαμβάνει ηγετική θέση, πρέπει να μάθει να δείχνει σεβασμό και να συνεργάζεται, όταν επικεφαλής είναι κάποιος άλλος, ενώ οι πιο άτολμοι-συνεσταλμένοι μαθητές πρέπει να ενθαρρυνθούν να λένε τη γνώμη τους δημοσίως. Παρότι οι συγκεκριμένοι ρόλοι δεν είναι τόσο σημαντικοί για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, εξακολουθεί να είναι χρήσιμη η ανάθεση ρόλων σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν υπευθυνότητα (Merényi et al., 2010:13).

Για να αποδειχθούν αποτελεσματικές οι διαφορετικές μορφές οργάνωσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις έννοιες που συνοδεύουν τη διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της, καθώς και τον τρόπο να τις χρησιμοποιεί. Ακόμη να έχει επίγνωση του οφέλους που μπορεί να υπάρξει από την εφαρμογή τους και να είναι σε θέση να χειριστεί τα προβλήματα, τα οποία ενδεχομένως θα προκύψουν στη διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας μπορεί πράγματι να έχει αποτελέσματα, εφόσον ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το πολυεπίπεδο της διδακτικής διαδικασίας και μπορεί να το χειριστεί.

3.2 Ανάγκη για αποτελεσματικά σχολεία και αποτελεσματική μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται στο σημερινό σχολείο να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους για να έχουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή να μπορέσουν να είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους. Σε μια προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές προτείνεται η διαφοροποίηση ως η διδακτική μεθοδολογία που αφενός ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας και αφετέρου λειτουργεί ως μέσο παροχής αντισταθμιστικής αγωγής και κοινωνικής δικαιοσύνης (Βαλιαντή, 2010).

Η πραγματικότητα των έντονα διαφοροποιημένων τάξεων, σε συνδυασμό με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και τις συνεχείς κοινωνικοοικονομικές αλλαγές των συστημάτων παγκοσμίως, υπαγορεύει την ανάγκη για διερεύνηση των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, όπως η διαφοροποίηση, οι οποίες μπορούν να στηρίξουν την

ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε μαθητή προκειμένου να οδηγηθεί αυτός στη σχολική και προσωπική επιτυχία (Βαλιαντή, 2013:421).

Τα σχολεία οφείλουν από την πρώτη στιγμή που θεσπίστηκαν να είναι αποτελεσματικά, δηλαδή να παράγουν έργο που θα έχει αντίκρυσμα στους μαθητές και στην κοινωνία με έναν τρόπο που κάνει την ύπαρξή τους επιτακτικά αναγκαία.

Η εκπαίδευση είναι μια δαπανηρή επένδυση της κοινωνίας, όπου σε συνδυασμό με τις πιέσεις που ασκούνται από τους εμπλεκόμενους φορείς -γονείς, πολιτεία, πολιτικούς-ολοένα και αυξάνονται οι απαιτήσεις για ποιοτικά αποτελέσματα από αυτήν. Απόρροια των απαιτήσεων και των πιέσεων ήταν η διεξαγωγή κοινωνιολογικών ερευνών (δεκαετία του 1960), που σόκαραν την κοινή γνώμη, καθώς τόνιζαν την ασημαντότητα του σχολικού παράγοντα στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Έτσι γεννήθηκαν δύο συγγενείς και παράλληλοι ερευνητικοί κλάδοι: ο κλάδος της αποτελεσματικής διδασκαλίας (teaching effectiveness research) και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (teacher effectiveness research) και ο κλάδος του αποτελεσματικού σχολείου (Ματσαγγούρας, 2009:496).

3.2.1 Έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας και διαφοροποίηση

Για τη δημιουργία μιας ποιοτικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να εξασφαλιστούν οι αναγκαίες προδιαγραφές και οι κατάλληλες μορφές πρακτικής. Η ποιότητα στη διδασκαλία προϋποθέτει, πέρα από την ύπαρξη μιας τάξης με μαθητές και ενός δασκάλου, την ποιότητα του έργου που παράγεται μέσα σε κάθε τάξη. Αυτομάτως δημιουργούνται κάποια ερωτήματα, όπως: Είναι ο δάσκαλος αποτελεσματικός, τηρουμένων σταθερών όλων των παραγόντων που προάγουν τη μάθηση, σε βαθμό που κάποιος άλλος δε θα έφερνε καλύτερα αποτελέσματα; Ποιες μορφές τεχνικής θα μπορούσαν να φέρουν καλύτερα αποτελέσματα; Τι είναι αυτό που θα οδηγήσει τον δάσκαλο να φέρει, αντικειμενικά, τα μέγιστα αποτελέσματα; (Παπανδρέου, 2002).

Ο Παπανδρέου (2002) ορίζει την αποτελεσματική διδασκαλία «ως τη συμπλήρωση των σκοπούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, σε ελάχιστο χρόνο». Επομένως, η αποτελεσματική διδασκαλία επιτυγχάνεται μέσα από: α) την αποτελεσματική σκοποθεσία και στοχοθεσία, β) την αποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικής, μεθόδου και τεχνικής διδασκαλίας και γ) την αποτελεσματική αξιολόγηση στη βάση των στόχων του μαθήματος, του προγράμματος διδασκαλίας και των σκοπών της Παιδείας.

Δεν πρέπει να λησμονούμε, όμως, πως το τι μαθαίνεται σε κάθε τάξη εξαρτάται από το υπόβαθρο του μαθητή, δηλαδή τις πρότερες γνώσεις του, την ευφυΐα του, το γνωσιακό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων του. Στοιχεία που πρέπει να γνωρίζει για να τα υπολογίσει ο εκπαιδευτικός, όταν σχεδιάζει την διδασκαλία του. Ο αποτελεσματικός δάσκαλος καλείται να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του προσαρμόζοντάς τη στο γνωστικό επίπεδο, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Έτσι, όταν ξέρει πότε και πώς θα διαφοροποιήσει την διδασκαλία του, θα μπορέσει να είναι αποτελεσματικός (Παπανδρέου, 2002).

Η αποτελεσματικότητα των σχολείων εξαρτάται από τον σωστό προγραμματισμό του μαθήματος που γίνεται με βάση τις γενικές αρχές της διδακτικής. Ο προγραμματισμός αυτός αποτελείται από 7 στάδια τα οποία κρίνονται απαραίτητα για τη δημιουργία πλαισίου εφαρμογής ενός προγράμματος αποτελεσματικής διδασκαλίας. Τα στάδια αυτά είναι τα παρακάτω (Παπανδρέου, 2002:3-4):

- Προσέλκυση της προσοχής των μαθητών
- Πληροφόρηση του μαθητή για τον στόχο του μαθήματος
- Ανάκληση προαπαιτούμενης γνώσης
- Προσφορά νέου περιεχομένου
- Εμπέδωση
- Ανατροφοδότηση
- Αξιολόγηση.

Η προσέλκυση της προσοχής αφορά την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, της περιέργειας και της προσοχής τους με βάση *τα ενδιαφέροντά τους* (χαρακτηριστικό διαφοροποίησης).

Η πληροφόρηση των μαθητών για τον στόχο του μαθήματος αφορά την ενημέρωσή τους για το ποιο είναι το επιθυμητό γνωστικό αποτέλεσμα που αναμένεται να αποκτηθεί με το τέλος του μαθήματος, καθώς και το ποια είναι η πολυπλοκότητά του. Με τη συγκεκριμενοποίησή και την επικέντρωσή τους στα ουσιώδη (χαρακτηριστικό της διαφοροποίησης) οι διδακτικοί στόχοι γίνονται λειτουργικοί (Σαλβαράς, 2011:19).

Η ανάκληση της προαπαιτούμενης γνώσης αφορά την υπενθύμιση ή επαναδήλωση των βασικών εννοιών που αποκτήθηκαν σε προηγούμενα μαθήματα και είναι αναγκαίες για το «χτίσιμο» της νέας γνώσης (*γνωστικό υπόβαθρο* - χαρακτηριστικό διαφοροποίησης).

Η προσφορά του νέου περιεχομένου είναι ο άξονας του μαθήματος που βοηθά στην προώθηση των διδακτικών στόχων. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συνέταιροι στη μάθηση(χαρακτηριστικό διαφοροποίησης).

Η εμπέδωση αφορά το βαθμό που μπορούν να αναπαραγάγουν οι μαθητές τη νέα γνώση και να μπορούν να την αξιοποιήσουν στην καθημερινότητα μέσω της επίλυσης προβλημάτων-δυσκολιών με *χρήση ευέλικτης εργασίας στην τάξη*(βασικό χαρακτηριστικό διαφοροποίησης).

Η ανατροφοδότηση προάγει τη μάθηση στο βαθμό που ο μαθητής είναι σε θέση να αποφασίσει για την ορθότητα της απάντησής του μέσω *αξιόλογων δραστηριοτήτων, και της συνεχούς και αποτελεσματικής αξιολόγησης των αναγκών του* (βασικό χαρακτηριστικό διαφοροποίησης).

Τέλος, η διαφοροποιημένη αξιολόγηση είναι η ενέργεια που καταδεικνύει το διδακτικό και μαθησιακό έργο που επιτελέστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Παπανδρέου , 2002:3-4).

3.2.2 Αποτελεσματικός δάσκαλος και διαφοροποίηση στη διδασκαλία.

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας βασικός παράγοντας για την επίτευξή της δεν είναι άλλος από τον δάσκαλο και τα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν. Προφανώς ,για να είναι πετυχημένος στο έργο του ο αποτελεσματικός δάσκαλος καλείται να αναπτύξει ορισμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές. Καθώς πρέπει να επισημανθεί πως η συμπεριφορά των δασκάλων επιδρά στη γνωστική, την ψυχοκινητική και τη συναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών και όταν η επιρροή αυτή είναι υψηλή φέρνει καλύτερα αποτελέσματα σε όλους τους τομείς. Έτσι, επιτυγχάνεται η αποτελεσματική διδασκαλία (Σαλβαράς, 2011, χ.σ).

Μέσα από τα στοιχεία που η διδακτική έρευνα έχει επισημάνει μπαίνουν στο μικροσκόπιο τα χαρακτηριστικά εκείνα που τον βοηθούν κατά τη διδασκαλία να επιτύχει τους στόχους που έχει ορίσει. Ο Fenstermacher (1986:40) ορίζει έξι βασικά καθήκοντα του δασκάλου που συνιστούν την καλή αποτελεσματική διδασκαλία:

- Να διδάξει στους μαθητές τις διαδικασίες, τους κανόνες και τα ζητούμενα της μάθησης. Οι μαθητές χρειάζεται να ενημερωθούν για το τι περιμένει ο δάσκαλος από εκείνους , να πεισθούν γι' αυτό και να ενθαρρυνθούν να το αναλάβουν. Διαφορετικά δεν θα πάρουν στα σοβαρά τη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται, δεν θα δείξουν

ενδιαφέρον και δεν θα προσπαθήσουν για το ρόλο τους αυτό. Η σύνδεση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή και η ανάπτυξη καινούριων ενδιαφερόντων στους μαθητές είναι συστατικό στοιχείο για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιήσει την διδασκαλία του και να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός.

- Να επιλέξει το προς μάθηση υλικό, το οποίο και θα υπηρετεί τον ευρύτερο στόχο της ενότητας ή μιας σειράς εννοιών και συχνά συνδέεται διαθεματικά και με τις απαιτήσεις άλλων μαθημάτων.
- Να προσαρμόσει το προηγούμενο υλικό στο επίπεδο και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Το υλικό αυτό θα είναι διαφοροποιημένο ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών.
- Να διαμορφώσει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ένα σύστημα ευκαιριών που επιτρέπει την πιο εύκολη πρόσβαση των μαθητών στη γνώση.
- Να παρακολουθεί, να ελέγχει και να αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών.
- Να αντιμετωπίζει τον μαθητή ως μια από τις πρωταρχικές πηγές γνώσης.

Κατά την βιβλιογραφία παράγοντες που προσδιορίζουν τον καλό-αποτελεσματικό δάσκαλο είναι: η συμπεριφορά του, η αγάπη του για τα παιδιά και το επάγγελμα, η παιδαγωγική συγκρότησή του, οι γνώσεις του για τη διδασκτέα ύλη, η συστηματικότητα, το ηθικό κύρος του, η προσωπικότητά του, η υπομονή του, η αυτοπεποίθησή του, η αυτοκυριαρχία του, και το αίσθημα δικαιοσύνης του (Παπανδρέου, 2002:8). Ο δάσκαλος ο οποίος έχει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά είναι σε θέση να διαφοροποιεί τη διδασκαλία για να πετυχαίνει το μέγιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Άρα, είναι αποτελεσματικός στη διδασκαλία του.

Ένα ακόμη στοιχείο που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι γνώστης της δικής του συμπεριφοράς. Καταρχήν γνωρίζει τον σκοπό για τον οποίο έγινε δάσκαλος, γεγονός που καθορίζει ποιος πραγματικά είναι, αλλά και τους λόγους για τους οποίους βρίσκεται μέσα στην τάξη. Ο καλός δάσκαλος δεν καταγράφει τις επιτυχίες και τις αποτυχίες, καθώς αποτελούν αξιολογικές κρίσεις των άλλων για την συμπεριφορά του και πολύ πιθανό να μην έχουν και σχέση με την πραγματικότητα. Αυτό όμως που επιβάλλεται να κάνει είναι να θυμάται περιστάσεις που η στάση του απέναντι στους μαθητές δεν ήταν η κατάλληλη ή η οργάνωση του μαθήματος ήταν πενιχρή (αναστοχασμός). Για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να παρατηρεί την διδασκαλία του

χωρίς να κάνει κριτική γιατί έτσι έχει την συγκέντρωση που χρειάζεται για να έχει τα μέγιστα αποτελέσματα. Μόνο με αυτό τον τρόπο όντας παρατηρητής και γνώστης της διδακτικής του συμπεριφοράς χωρίς επικριτική διάθεση μπορεί συνειδητά να παρατηρεί τη συμπεριφορά του και να νιώθει τα συναισθήματά του γι' αυτή. Έτσι μπορεί να δημιουργεί λύσεις διαφοροποιώντας τις πρακτικές και τις συμπεριφορές οι οποίες δεν φέρνουν το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Μέσα από την παρατήρηση, κατανοεί τι πράττει λάθος και αποφασίζει, έχοντας κατά νου τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, τι θα αλλάξει, τι θα διαφοροποιήσει αντί να μετασχηματίζει σε πράξη γνώσεις του παρελθόντος για να έχει έτοιμες λύσεις. Βασίζεται στα συναισθήματά του, τα οποία επηρεάζονται από τις εμπειρίες του, αλλά δεν καθορίζονται από αυτές (Πασιαρδής-Πασιαρδή, 2000:66-73).

Ένας εκπαιδευτικός για να γίνει αποτελεσματικός περνάει από τρία στάδια.

- **1^ο στάδιο: Στάδιο ανησυχίας για προσωπική επιβίωση.** Σε αυτό ο δάσκαλος ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τη δική του επιβίωση. Διακατέχεται από αισθήματα ανασφάλειας, έλλειψης αυτοπεποίθησης και πρωτοβουλίας. Αυτό που προσπαθεί να κάνει είναι να επιβάλλει τον έλεγχο στην τάξη του ώστε να φαίνεται καλός στα μάτια των μαθητών του και των συναδέλφων του.
- **2^ο στάδιο: Στάδιο προσανατολισμού από τον εαυτό του στη δουλειά του.** Εδώ ο δάσκαλος αποκτά συνήθειες, δημιουργεί ρουτίνες, ενεργεί ανεξάρτητα και επαναλαμβάνει επιτυχημένες τεχνικές και μεθόδους. Αρχίζει να γίνεται αποτελεσματικός μόνο και μόνο γιατί παρέχει ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών στους μαθητές του πάνω στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει.
- **3^ο στάδιο: Στάδιο υψηλής επαγγελματικής ωρίμανσης.** Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι δημιουργικός, ενσωματώνει στην διδασκαλία του καινούριες μορφές συμπεριφοράς, υλικά και μεθόδους. Διαφοροποιεί τις μορφές συμπεριφοράς, τα υλικά και τις μεθόδους διδασκαλίας, ανταποκρινόμενος στα χαρακτηριστικά των μαθητών του (ετοιμότητα, ενδιαφέρον, μαθησιακό προφίλ). Δημιουργεί καινούριες απαντήσεις που ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών του. Έχει σαν πρώτη ανησυχία του να επηρεάσει τους μαθητές του και να επιδράσει πάνω τους θετικά.

(Πασιαρδής- Πασιαρδή, 2000:83-88)

Οι σημερινές τάξεις είναι ανομοιογενείς σε πολύ μεγάλο βαθμό και χρειάζεται ένας διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισής τους. Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να διδάσκει

αποτελεσματικά σε ανομοιογενείς ομάδες πρέπει να προσπαθεί: να αναγνωρίσει τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του, να δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του και να δώσει τα κατάλληλα κίνητρα στους μαθητές του για να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα ενός θέματος. Για να είναι αποτελεσματικός οφείλει να κάνει τους μαθητές να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα αυτού που θα διδαχτούν μέσα από τον δικό τους κόσμο. Και τούτο επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργία νέων αναγκών. Ένα εργαλείο που έχει στα χέρια του ο δάσκαλος και τον εξυπηρετεί στο έργο του για να δημιουργήσει κίνητρα για μάθηση είναι οι ερωτήσεις, όπως : οι διαγνωστικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις –προβλήματα, οι ερωτήσεις-επιπτώσεις και οι ερωτήσεις αμοιβές. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το είδος των ερωτήσεων ανάλογα με τις περιστάσεις μάθησης (Πασιαρδής- Πασιαρδή, 2000:97, DeVecchi, 2003:194).

Μελέτες έχουν δείξει πως ο μειωμένος αριθμός μαθητών στην σχολική αίθουσα συνηγορεί στο να μπορεί να δαπανήσει ο δάσκαλος περισσότερη ενέργεια και να εκδηλώσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον κάθε μαθητή του. Ο εκπαιδευτικός με λιγότερους μαθητές στην τάξη είναι σε θέση να εφαρμόσει μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών στρατηγικών (Jacobsen et al.,1992:18). Μπορεί να χρησιμοποιήσει περισσότερες και διαφορετικές στρατηγικές, διαφοροποιώντας με τέτοιο τρόπο την διδασκαλία του ,ώστε να γίνει αποτελεσματικότερος στη διδασκαλία του και οι μαθητές του να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Παπανδρέου, 2002:10).

Ακόμη, ο Whitaker (2013) μιλάει για τον καλό δάσκαλο ο οποίος έχει πάντα σχέδιο και σκοπό σε οτιδήποτε κάνει. Ελάχιστα πράγματα αφήνονται στην τύχη. Όταν τα πράγματα δεν ακολουθούν την πορεία που είχε σχεδιάσει, σκέφτεται τι θα μπορούσε να κάνει να διαφοροποιήσει και προσαρμόζει το πλάνο του αναλόγως. Συνειδητά οργανώνει, αναδιοργανώνει, αλλάζει και προσαρμόζει αναλόγως τις εργαλειακές υποδομές που πλαισιώνουν τη διδασκαλία του. Επιλέγει με προσοχή πώς θα μπουν τα θρανία και τα καθίσματα, τις διδακτικές τεχνικές και τη διαχείριση του χρόνου, ώστε να προάγει ένα παραγωγικό περιβάλλον μάθησης.

Ωστόσο, οι έννοιες του καλού και αποτελεσματικού δασκάλου δεν ταυτίζονται σε όλες τις περιπτώσεις αλλά, τις περισσότερες φορές, είναι διαδοχικές ή σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις χαρακτηρίζονται και ως παράλληλες. Σε αυτές τις περιπτώσεις ένας δάσκαλος μπορεί να είναι καλός, για ορισμένους, αλλά όχι αποτελεσματικός, ή ένας

δάσκαλος μπορεί αντικειμενικά να είναι αποτελεσματικός αλλά όχι καλός, βάσει πάντα με την υποκειμενική γνώμη κάποιων. Ο καλός δάσκαλος καθορίζεται με υποκειμενικά και / ή αντικειμενικά κριτήρια, ενώ αντίθετα ο αποτελεσματικός δάσκαλος καθορίζεται μόνο με αντικειμενικά κριτήρια. Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, μια έννοια με ιδιαίτερη βαρύτητα στην εποχή μας που η εκπαίδευση αποτελεί μια δαπανηρή επένδυση όλης της κοινωνίας, των οικογενειών, των ίδιων των ατόμων. Η Πολιτεία, πρωτίστως, έχει υποχρέωση να ικανοποιήσει το δικαίωμα των μαθητών για παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης διαμέσου αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Παπανδρέου, 2001).

3.2.3 Η αποτελεσματική διδασκαλία ως προϊόν παραγόντων προαγωγής της διαφοροποίησης.

Για να βελτιωθεί η εκπαίδευση πρέπει να εργασθούμε με στόχο την προαγωγή της αποτελεσματικής διδασκαλίας, η οποία είναι προϊόν διάφορων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί που μπορούν να ελεγχθούν από τον δάσκαλο χωρίζονται σε άμεσους κι έμμεσους (Borich, 1988 / Κασσωτάκης και Φλουρής , 2006) και προάγουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Οι *άμεσοι παράγοντες* σχετίζονται με δυνάμεις, οι οποίες μπορούν να φέρουν τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Οι άμεσοι παράγοντες είναι οι εξής (Borich, 1988 / Κασσωτάκης και Φλουρής , 2006):

- Η καθαρότητα της διδασκαλίας μέσα από την διαβάθμιση της ύλης, καθώς και η προετοιμασία διαβαθμισμένου υλικού ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Η ποικιλία των διδακτικών μεθόδων και μέσων που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Μπονίδης, 2005).
- Η προσήλωση του δασκάλου στο καθήκον.
- Η εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης.
- Ο μέτριος μέχρι υψηλός βαθμός επιτυχίας.
- Η ποιότητα της διδασκαλίας.
- Οι ευκαιρίες για μάθηση.
- Η ανίχνευση των ικανοτήτων των μαθητών.
- Η σωστή διαχείριση του χρόνου.

Οι ανωτέρω παράγοντες οφείλουν τη δραστικότητα τους στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, είναι ή μπορούν να είναι ίδιοι για το σύνολο των δασκάλων μιας τάξης ή μιας ολόκληρης σχολικής μονάδας.

Τους παράγοντες αυτούς συνεπικουρούν και μερικές βοηθητικές μορφές συμπεριφοράς. Οι μορφές αυτές περιλαμβάνουν (Παπανδρέου, 2002, χ.σ) :

- τη χρήση των ιδεών των μαθητών με στόχο την αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και την τροποποίηση , τη σύγκριση και την περίληψή τους για την προαγωγή της γνώσης.
- Τη δόμηση (structuring), δηλαδή το σχολιασμό του δασκάλου είτε στην αρχή του μαθήματος ως οργανωτή που βοηθά τους μαθητές στην αντίληψη και συγκράτηση του περιεχομένου, είτε στο τέλος του μαθήματος με στόχο την ενδυνάμωση του περιεχομένου που διδάχθηκε.
- Την τεχνική των ερωτήσεων, όπου η αποτελεσματική χρήση τους εξαρτάται από την ορθότητα του είδους της ερώτησης και του κατάλληλου χρόνου που τίθεται.
- Την ενθαρρυντική στάση του δασκάλου απέναντι στους μαθητές του ώστε να συζητιούνται οι απαντήσεις που δίνονται και να ζητούνται περαιτέρω πληροφορίες-διευκρινίσεις ώστε να επιτυγχάνεται μια παραγωγική διδασκαλία.
- Τέλος, την πρόκληση ενθουσιασμού στους μαθητές από τον δάσκαλο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσα από την οπτική επαφή, τις χειρονομίες και τη γενικότερη ζωντάνια του, προάγοντας κατά αυτό τον τρόπο την ενεργή εμπλοκή του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Οι *έμμεσοι παράγοντες* που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας συνιστούν κι αυτοί σημείο αναφοράς για την πορεία μάθησης ενός μαθητή. Αν ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει πληροφορίες για τους παράγοντες που επηρεάζουν το μαθητικό δυναμικό του, δεν θα μπορεί να επέμβει στη διδασκαλία του, διαφοροποιώντας τα κατάλληλα στοιχεία της, για να είναι αποτελεσματικός. Οι έμμεσοι παράγοντες είναι οι εξής (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2006/ Παπανδρέου, 2002, χ.σ) :

- Πολιτική
- Οικονομία
- Κοινωνία και κοινωνικές ανάγκες
- Ιδεολογικό υπόβαθρο εκπαιδευτικών
- Οικογενειακό περιβάλλον μαθητή

- Σχολική μονάδα (διευθυντής, δάσκαλοι, εγκαταστάσεις, κ.τ.λ)
- Άρτια κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε γνωστικό, τεχνολογικό και ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο
- Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών
- Ευφυΐα των μαθητών
- Το κλίμα της σχολικής τάξης

Βεβαίως, και οι γνώσεις του δασκάλου διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο σε κάθε πτυχή της διδασκαλίας- στον προγραμματισμό, τη στοχοθεσία, τη διαφοροποίηση, την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση των μαθητών, πράγμα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του. Οι γνώσεις που αναμένεται να διαθέτει ο αποτελεσματικός δάσκαλος προσδιορίζονται από τους παρακάτω τομείς (Παπανδρέου, 2002:14):

- Ειδικό γνωστικό αντικείμενο.
- Παιδαγωγική.
- Αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας.
- Μαθητές .
- Μεθοδολογία διδασκαλίας.
- Οργάνωση και διοίκηση τάξης.

Έρευνες που έγιναν από Boriko καταδεικνύουν πως οι δάσκαλοι με δυνατές γνώσεις στο αντικείμενο που διδάσκουν είναι πιο ευαίσθητοι στις ανάγκες ειδικών ομάδων μαθητών. Και κατά Grossman οι δάσκαλοι που διαθέτουν ειδικές γνώσεις διδάσκουν ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν δικές τους πολύπλοκες δομές (διαφοροποίηση της διδασκαλίας), ενώ στην αντίθετη περίπτωση οι μαθητές αρκούνται στην απλή καταγραφή της διδακτέας ύλης και στην στείρα απομνημόνευσή της (Παπανδρέου, 2002:14).

Ακόμη, οι πεποιθήσεις του δασκάλου είναι αυτές που τον ωθούν στην υιοθέτηση, την εισαγωγή και εναλλαγή νέων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, γνωρίζοντας πώς να διαφοροποιήσει την διδασκαλία του, με στόχο να προάγει γνώσεις σε όλους τους μαθητές του, δηλαδή να γίνει αποτελεσματικότερος στη διδασκαλία του. Πιστεύει στην ικανότητα όλων των μαθητών του να μάθουν, γι' αυτό και εργάζεται σκληρά προς αυτή την κατεύθυνση. Αντίθετα, εκείνος που έχει στεγανά θεωρεί τις αποτυχίες των μαθητών του ως αποτέλεσμα των αδυναμιών και των μειονεκτημάτων τους και είναι αποστασιοποιημένος (Παπανδρέου, 2001).

Με βάση τις έρευνες και διαπιστώσεις του Howard Gardner περί πολλαπλής ευφυΐας πρώτη φορά γίνεται αναφορά περί εγκαθίδρυσης ευφυΐας που έχει σχέση με την αποτελεσματική εκτέλεση των διδακτικών καθηκόντων, τη λεγόμενη «διδασκαλική ευφυΐα». Ο ευφυής δάσκαλος ξέρει ότι για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του πρέπει να διαφοροποιήσει την διδασκαλία του. Αυτό από μόνο του, όμως, δεν αρκεί. Ο δάσκαλος που τον χαρακτηρίζει η «διδασκαλική ευφυΐα» γνωρίζει το πότε και το πώς θα διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του (Παπανδρέου, 2002).

Η διδασκαλική ευφυΐα χωρίζεται σε 2 είδη (Παπανδρέου, 2002:16):

1. Η γενική «διδασκαλική ευφυΐα» που επισημαίνει το βαθμό των έμφυτων ικανοτήτων του δασκάλου για εμπλοκή του σε πρόγραμμα αποτελεσματικής διδασκαλίας.
2. Η ειδική «διδασκαλική ευφυΐα» που αποτελεί προέκταση της γενικής μορφής και περιλαμβάνει τις ειδικές έμφυτες ικανότητες του δασκάλου, που προάγουν τη διδασκαλία σε ειδικά μαθήματα.

Τέλος, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι μια ηγετική φυσιογνωμία τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και μέσα στην σχολική αίθουσα. Ένα χαρακτηριστικό του είναι ότι μοιράζεται με τους συναδέλφους του τις εμπειρίες του. Διατηρεί μαζί τους καλές διαπροσωπικές σχέσεις, σε φιλικό και επαγγελματικό επίπεδο και επιδιώκει συνεργασία μαζί τους. Ακόμη προσπαθεί να τους εμπνεύσει γιατί νοιάζεται αληθινά γι' αυτούς. Έχει ανακαλύψει τους δικούς του σκοπούς διδασκαλίας και διακρινόμενος από αυτοπεποίθηση προσπαθεί με αγάπη και υπομονή να επιδράσει τόσο στους μαθητές όσο και στους συναδέλφους του. Έχοντας πίστη στον εαυτό του αγωνίζεται περισσότερο γι' αυτό και καταφέρνει καλύτερα αποτελέσματα. Βασική αρχή του αποτελεί ο παιδοκεντρισμός, καθώς οι μαθητές του και οι ανάγκες τους (χαρακτηριστικό στοιχείο που επηρεάζει τη μορφή οργάνωσης της διδασκαλίας και κατ' επέκταση τη διαφοροποίηση της) είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της προσοχής του. Αντιμετωπίζει τους μαθητές του ως αυτόνομα όντα, τα οποία επιδρούν όχι μόνο στη σχολική τάξη αλλά και σε ένα ευρύτερο περιβάλλον. Βασικός στόχος του είναι η επιτυχία των μαθητών του και η συνεχής τους εξέλιξη σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Σκέφτεται ελεύθερα, βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση, και χρησιμοποιώντας τη διαίσθησή του και τις εμπειρίες του, είναι ικανός να εφαρμόζει στην τάξη του καινοτομίες (Πασιαρδής- Πασιαρδή, 2000:98-105).

3.3 Είδη διαφοροποίησης

Η διδασκαλία μπορεί να διαφοροποιηθεί, όπως έχουμε ήδη αναφέρει (σελ. 34), στη βάση τριών γενικευμένων περιοχών: Η διαφοροποίηση γίνεται με βάση :

- ❖ **Το περιεχόμενο**, τι διδάσκουμε στους μαθητές και με ποια μέσα.
 - ❖ **Τη διαδικασία**, πώς επιλέγονται οι διάφορες δραστηριότητες.
 - ❖ **Το αποτέλεσμα**, πώς ο μαθητής επιδεικνύει τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησε, την κατανόηση του στο αντικείμενο που διδάχθηκε.
- (Tomlinson, 1999, 2001)

Η διαφοροποίηση σε κάθε μια περιοχή πρέπει να υπηρετεί προσωπικά γνωρίσματα του μαθητή (Θεοφιλίδης, 2008).

3.3.1 Διαφοροποίηση περιεχομένου

Ο διδάσκων μπορεί να διαφοροποιήσει το **περιεχόμενο**, δηλαδή την ύλη που θέλει να μάθουν οι μαθητές του σε μια συγκεκριμένη γνωστική ενότητα, τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές και τα διδακτικά μέσα (υλικά και μηχανισμοί) μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση. Ο εκπαιδευτικός αναλύει την αδιαφοροποίητη ύλη (Αναλυτικό Πρόγραμμα, Βιβλίο) σε:

- Θεμελιακές – πυρηνικές γνώσεις (έννοιες, πληροφορίες), δεξιότητες, διαδικασίες).
- Βασικές (διαβαθμισμένες) για το μάθημα της ημέρας
- Προαπαιτούμενες.
- Μετασχηματιστικές.

Όσον αφορά τα διδακτικά μέσα παρουσίασης της γνώσης(αναπαραστάσεις) επιλέγει εκείνα που να καλύπτουν το διαφοροποιημένο μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2008).

Η διαφοροποίηση σε μια τάξη δημοτικού σχολείου όσον αφορά το **περιεχόμενο** θα μπορούσε να πάρει τις εξής μορφές (Tomlinson, 1995, 1999; Winebrenner, 1992, 1996, χ.σ):

- Χρησιμοποιούμε αναγνωστικό υλικό που να αντιστοιχεί σε διάφορα επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας.
- Μεταφέρουμε το γραπτό κείμενο σε ακουστική μορφή (μαγνητοφώνηση, CD).

- Χρησιμοποιούμε καρτέλες λεξιλογίου ή ορθογραφίας ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών.
- Παρουσιάζουμε τις έννοιες και με ακουστικά και με οπτικά μέσα.
- Αξιοποιούμε τους «κολλητούς ανάγνωσης».
- Δουλεύουμε με μικρές ομάδες για να ξαναδιδάξουμε μια ιδέα ή μια δεξιότητα σε μαθητές που δυσκολεύονται ή για να επεκτείνουμε τη σκέψη ή τις δεξιότητες των προχωρημένων μαθητών.

3.3.2 Διαφοροποίηση διαδικασίας

Η **διαδικασία** που ακολουθεί ο δάσκαλος κατά τη διδασκαλία αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης. Οι δραστηριότητες, τις οποίες δίνει στους μαθητές για να κατανοήσουν βασικές έννοιες και να χρησιμοποιήσουν βασικές δεξιότητες μπορούν να προσαρμόζονται στις ανάγκες της τάξης ή σε αυτές μεμονωμένων μαθητών. Αυτό προϋποθέτει, προηγουμένως, την διερεύνηση του βαθμού μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών (διαγνωστική αξιολόγηση) που υστερούν. Στην περίπτωση αυτή οι δραστηριότητες μπορούν να διαφοροποιούνται ως προς την ταξινόμια του Bloom (ανάκληση γνώσης, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση).

Οι δραστηριότητες που δίνονται είναι κατάλληλες, όταν υπηρετούν ξεκάθαρους στόχους του μαθήματος και διαφοροποιούνται ως προς: α) το επίπεδο δυσκολίας (διαβαθμισμένες) και β) το μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 1999)

Ένα, ακόμη, στοιχείο της διαδικασίας που μπορεί να αλλάξει είναι η οργάνωση τάξης (ατομική και συνεργατική).

Η μέθοδος εργασίας (επαγωγική / διερευνητική) που επιλέγει ο εκπαιδευτικός κάθε φορά για να μπορέσουν οι μαθητές να «κτίσουν» τη γνώση συνιστά στοιχείο διαφοροποίησης. Προτιμητέες είναι οι μέθοδοι της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, όπως: η λύση προβλήματος, η υπόδυση ρόλων, η μέθοδος project, ο πειραματισμός, η διερεύνηση – ανακάλυψη και η προσομοίωση. Στην διαδικασία η διαφοροποίηση θα μπορούσε να πάρει τις εξής μορφές (Tomlinson, 1995,1999):

- Χρησιμοποιούμε διαβαθμισμένες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες όλοι οι μαθητές δουλεύουν τις ίδιες σημαντικές έννοιες και δεξιότητες, αλλά προχωρούμε με διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης, δυσκολίας ή πολυπλοκότητας.
- Δημιουργούμε κέντρα ενδιαφέροντος που ενθαρρύνουν τους μαθητές να διερευνήσουν υπο-ενότητες του θέματος που διδάσκουμε, οι οποίες τους ενδιαφέρουν ιδιαίτερα.
- Δημιουργούμε προσωπικές ατζέντες, δηλαδή, καταλόγους εργασιών που γράφονται από το δάσκαλο και περιέχουν εργασίες κοινές για όλη την τάξη αλλά και εργασίες που αντιστοιχούν σε ατομικές ανάγκες μαθητών. Οι εργασίες γίνονται είτε σε ειδικά καθορισμένο χρόνο είτε όταν κάποια άλλη εργασία τελειώσει γρήγορα. Οι δραστηριότητες μπορούν να διαφοροποιηθούν α) ως προς την **ποσότητα** που ανατίθενται. Δίνονται κοινές εργασίες σε όλους τους μαθητές και συμπληρωματικές, του ίδιου επιπέδου δυσκολίας, σε όσους τελειώνουν γρήγορα., β) ως προς την **ποιότητα** των εργασιών που δίνονται. Οι μαθητές που ολοκληρώνουν τις κοινές εργασίες γρήγορα, παίρνουν συμπληρωματικές εργασίες με διαβαθμισμένη δυσκολία, γ) ως προς τη **δυνατότητα επιλογής** των περιεχομένων. Οι δραστηριότητες που θα δοθούν επιλέγονται σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 2006: 13-14).
- Παρέχουμε χειροπιαστά αντικείμενα ή γενικά εμπλέκουμε και την αφή για όσους μαθητές το έχουν ανάγκη.
- Αλλάζουμε τα χρονικά περιθώρια που έχει ένας μαθητής για να τελειώσει μια εργασία, προκειμένου να παράσχουμε επιπλέον υποστήριξη σε όποιον δυσκολεύεται ή να ενθαρρύνουμε ένα προχωρημένο να εμβαθύνει σε ένα θέμα.

Το **μαθησιακό περιβάλλον** μπορεί να είναι ποικίλο. Ο δάσκαλος θα πορευθεί με πυξίδα το πώς νιώθουν και πώς δουλεύουν οι μαθητές του μέσα σε αυτό (Tomlinson, 1995). Η διδασκαλία και οι δράσεις που αναπτύσσει για δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης είναι αλληλό-υποστηρικτικές έννοιες. Ο μαθητής έχει συνεχώς μπροστά του δυο προκλήσεις που είναι:

- α) Ακαδημαϊκή πρόκληση (κατανόηση και εργασία στο συγκεκριμένο),
- β) Κοινωνική πρόκληση (αλληλεπίδραση με τους άλλους σε σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας) (Tomlinson, 1999).

Επίσης ο εκπαιδευτικός καλείται να διευκολύνει και τις δυο αυτές λειτουργίες των μαθητών του στην τάξη. Γι' αυτό έχει υποχρέωση να καλλιεργεί και να δημιουργεί ελκυστικό υποστηρικτικό κλίμα που να εμπλέκει τους μαθητές στη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι:

- Έχει υψηλές προσδοκίες από όλους.
- Δημιουργεί κλίμα που «σπρώχνει» προς τη μάθηση.
- Καθορίζει τί περιμένει από τους μαθητές του (κανόνες, διαδικασίες, κώδικας συμπεριφοράς, κλπ).
- Καθορισμός συστήματος λογοδότησης στη τάξη. Ποιες οι ευθύνες των μαθητών (Reynolds & Miller 2003).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους και να είναι ενθουσιασμένοι για αυτά που μαθαίνουν. Το γεγονός αυτό επιτυγχάνεται μέσω της εκτίμησης της εργασίας του μαθητή. Οι μαθητές παρακινούνται στη μάθηση, όταν αντιληφθούν την αξία της εργασίας τους, όπως και την αξία της εργασίας των συμμαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει την αξία της εργασίας των μαθητών και την διασυνδέει με άλλες γνωστικές περιοχές και ενδιαφέροντα. Επιπλέον σημαντική θέση στη διδασκαλία αποτελεί η καλλιέργεια της προσπάθειας. Η προσπάθεια συνδέει τον χρόνο, την ενέργεια και την δημιουργικότητα του μαθητή στη δημιουργία μιας εργασίας με αξία. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την προσπάθεια μέσω επαίνων, περνώντας στους μαθητές το μήνυμα ότι αυτό που κάνουν έχει αξία και είναι καλό. Συνάμα, η καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, καθώς και του υγιούς ανταγωνισμού συμβάλλει στην ύπαρξη του καλού κλίματος. Η συνεργασία καλλιεργείται με χειρισμό ερωτήσεων σε οριζόντιο άξονα, αλληλοσυμπληρώσεις μεταξύ των μαθητών και με ομαδικές εργασίες (Reynolds & Miller 2003).

Τέλος, πρέπει να εξασφαλιστεί ότι ο φυσικός χώρος που τελείται η διδασκαλία είναι ζεστός και φιλόξενος. Η διάταξη των θρανίων να βοηθά τη διδασκαλία όπως αυτή σχεδιάστηκε από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στα απαραίτητα υλικά. Πιθανά σημεία αποπροσανατολισμού της προσοχής των μαθητών στην τάξη να έχουν εκμηδενιστεί (Τσιπλητάρης, 1998).

Με βάση τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα πως οι μαθητές, που βρίσκονται σε ένα τέτοιο περιβάλλον, αναπτύσσουν ερευνητική στάση απέναντι στη γνώση, ικανότητα να λειτουργούν μέσα σε συνθήκες αβεβαιότητας και σύγκρουσης και φυσικά να αποδέχονται

τη διαφοροποίηση στη σκέψη και στην πράξη. Επίσης, οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για αναπτυξιακούς λόγους. Συγκεκριμένα, έχουν τις παρακάτω θετικές επιδράσεις στη γνωστική και νοητική κατάσταση του μαθητή : του επιτρέπουν να διδάσκεται πώς να μαθαίνει και να σκέπτεται, τακτική που αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη. Έρχεται σε αντίθεση, με την παραδοσιακή διδασκαλία που χρησιμοποιεί , ως επί το πλείστον, τη διάλεξη και έχει ως αποτέλεσμα την απλή απομνημόνευση χωρίς κατανόηση των γεγονότων, καθώς και τη μη συσχέτιση παλαιάς με την νέα γνώση και μη εφαρμογής της σε νέες προβληματικές καταστάσεις (Κασσωτάκης-Φλουρής, 2001).

Στο μαθησιακό περιβάλλον η διαφοροποίηση θα μπορούσε να πάρει τις εξής μορφές (Tomlinson, 1995,1999, χ.σ):

1. Φροντίζουμε να υπάρχουν στην τάξη χώροι, όπου οι μαθητές θα μπορούν να δουλεύουν μόνοι και χωρίς περισπασμούς, καθώς και χώροι για συμμετοχική εργασία.
2. Παρέχουμε υλικά που αντανακλούν διάφορα πολιτισμικά και οικογενειακά περιβάλλοντα.
3. Δίνουμε σαφείς οδηγίες για ανεξάρτητη εργασία που ταιριάζει με τις ατομικές ανάγκες.
4. Καλλιεργούμε συνήθειες που επιτρέπουν στους μαθητές να παίρνουν βοήθεια, όταν ο δάσκαλος είναι απασχολημένος με άλλους μαθητές και δεν μπορεί να τους βοηθήσει ο ίδιος.
5. Βοηθάμε τους μαθητές να καταλάβουν ότι μερικοί από αυτούς έχουν ανάγκη να κινούνται στην τάξη για να μάθουν, ενώ άλλοι αποδίδουν καλύτερα, όταν κάθονται και έχουν ησυχία.

3.3.3 Διαφοροποίηση αποτελέσματος

Το **αποτέλεσμα** της διδασκαλίας διακρίνεται μέσα από τον τρόπο με τον οποίο δείχνουν οι μαθητές τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν περαιτέρω αυτό που έμαθαν. Ο τρόπος με τον οποίο θα δείξουν το αποτέλεσμα της μάθησης είναι και αυτό στοιχείο διαφοροποιήσιμο. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να περιμένει το τέλος μιας ενότητας για να αξιολογήσει την πρόοδο των μαθητών, αλλά κατά τη διάρκεια της ελέγχει την αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας του μέσα από μικρά διαγωνίσματα, προφορικές

συζητήσεις, εργασίες, κατασκευές, παρουσιάσεις κ.τ.λ. . Στόχος του δεν είναι απλώς να ζητά από τον μαθητή την ικανότητα του να ανακαλεί πληροφορίες, αλλά εξετάζει την ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί κατάλληλα τη γνώση αλλά και να τη μετασχηματίζει . Εδώ η διαφοροποίηση θα μπορούσε να πάρει τις εξής μορφές (Tomlinson, 1995,1999):

- Δίνουμε στους μαθητές επιλογές ως προς το πώς θα εκφράσουν αυτό που έμαθαν (π.χ., να παίξουν κουκλοθέατρο, να γράψουν ένα γράμμα, να φτιάξουν ένα πόστερ κτλ.).
- Χρησιμοποιούμε σχόλια που ταιριάζουν στα διάφορα επίπεδα δεξιοτήτων και τις επεκτείνουν.
- Επιτρέπουμε στους μαθητές να δουλεύουν μόνοι ή σε μικρές ομάδες για να δημιουργήσουν το προϊόν τους.
- Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να καθορίσουν οι ίδιοι τη μορφή των προϊόντων τους, εφόσον η εργασία τους θα περιέχει τα απαιτούμενα στοιχεία.

Για να εφαρμοστεί η διαφοροποίηση, ο δάσκαλος είναι αναγκαίο να αναλύσει τις διαφορετικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει μέσα στην τάξη. Αυτό στοχεύει στο να διαγνώσει ο δάσκαλος τις ανάγκες του κάθε μαθητή και να μπορέσει στη συνέχεια να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις διαφορετικές αυτές ανάγκες του μαθητή.

Η διάγνωση των πραγματικών αναγκών των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί με τις εξής δραστηριότητες:

- ✓ μελέτη του αρχείου του κάθε μαθητή.
- ✓ Συνεργασία με τους γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς για τη συνειδητοποίηση της συναισθηματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής συμμετοχικής κατάστασης του μαθητή.
- ✓ Αρχεία για διάγνωση της γνωστικής ανάπτυξης και ακαδημαϊκής ετοιμότητας του μαθητή, ώστε η διαφοροποίηση να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 2006:14).

3.4 Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στο πλαίσιο σχεδιασμού της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητήσει στρατηγικές διδασκαλίας που αποτελούνται από μία σειρά διδακτικών φάσεων οι οποίες περιλαμβάνουν ποικιλία διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων (οργανωμένων χρονικά και λογικά σε ενιαίο διδακτικό σύστημα), που καλύπτουν όλο το φάσμα της ωριαίας διδασκαλίας και προσφέρονται για την υλοποίηση των στόχων της διδασκαλίας. Για την επιλογή των δραστηριοτήτων, καθώς και για την οργάνωσή τους, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η φύση του γνωστικού αντικειμένου, οι διδακτικοί στόχοι, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ο διαθέσιμος χρόνος και οι τρόποι, τα μέσα και οι συνθήκες που θα συνεισφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2001).

Για τη διδασκαλία σε μια ανομοιογενή τάξη ο δάσκαλος πρέπει να μεθοδεύσει τον τρόπο που θα παρέμβει για να μπορέσει να φθάσουν όλοι οι μαθητές του σε «ίσα» αποτελέσματα. Οι στρατηγικές διαφοροποίησης αποτελούν τους αγωγούς μέσα από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα διοχετεύσουν περιεχόμενο, διαδικασίες ή μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας δεν είναι τίποτε άλλο παρά διαφορετικές συνθέσεις δομικών στοιχείων, που καλείται ο εκπαιδευτικός να δοκιμάσει και, ακολούθως, μέσα από τις διαδικασίες κριτικής αυτοδιερεύνησης (action research), να τις αναδομήσει ανάλογα με τα αποτελέσματα και με τις ανάγκες που επιτάσσουν οι συνθήκες (Ματσαγγούρας, 2002:162-163).

Οι στρατηγικές διδασκαλίας διαφέρουν μεταξύ τους στις παιδαγωγικο-διδακτικές αρχές και στη διδακτική τους λειτουργία. Η κατηγοριοποίησή τους γίνεται σε τέσσερις ομάδες:

- α) στις στρατηγικές διδασκαλίας της δηλωτικής γνώσης,
- β) στις στρατηγικές διδασκαλίας της διαδικαστικής γνώσης,
- γ) στις στρατηγικές ανάπτυξης κοινωνικο-πολιτικών αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων, και
- δ) στις στρατηγικές διερεύνησης θεμάτων και προβληματικών καταστάσεων (Φλουρής, 1992:210). Οι τέσσερις αυτές ομάδες συνάδουν με τους βασικούς τομείς των επιδιώξεων του αναλυτικού προγράμματος που ισχύει στα σχολεία της Ελλάδας.

Εμείς θα επιλέξουμε να σας παρουσιάσουμε από το μεγάλο πλήθος των στρατηγικών διδασκαλίας, ορισμένες από εκείνες που συμφωνούν με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τέτοιες στρατηγικές είναι οι **στρατηγικές της δηλωτικής γνώσης** που είναι οι εξής:

- i. η επαγωγικο-υποθετική στρατηγική για τη διδασκαλία εννοιών,
- ii. η απαγωγική στρατηγική για τη διδασκαλία εννοιών και γενικεύσεων,
- iii. η επαγωγικο-απαγωγική στρατηγική για τη διδασκαλία γενικεύσεων ανωτάτου επιπέδου,
- iv. η προοργανωτική στρατηγική για τη διδασκαλία οργανωμένων γνώσεων και την ανάδειξη σχέσεων,
- v. η στρατηγική κατευθυνόμενης διερεύνησης, και
- vi. η στρατηγική νοηματικής προσέγγισης γραπτών κειμένων (Ματσαγγούρας, 2002:164).

Κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο των παραπάνω στρατηγικών είναι η συστηματική παρέμβαση του δασκάλου στο πώς επεξεργάζονται τα δεδομένα οι μαθητές. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να σχεδιάσει δραστηριότητες, οι οποίες να μην κρατούν τους μαθητές παθητικούς αλλά να τους ενεργοποιούν και να δοκιμάζουν τη σκέψη τους. Η ενεργοποίηση επιτυγχάνεται, όταν οι εργασίες που δίνει ο δάσκαλος ανταποκρίνονται στην ετοιμότητα των μαθητών γεγονός το οποίο συνιστά θεμελιώδες σημείο αναφοράς στο προαπαιτούμενα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Επιστήμες αγωγής, 2015:9). Όταν ο διδάσκων αντιληφθεί ότι ένας μαθητής μένει παθητικός, είτε λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος είτε δυσκολιών κατανόησης, παρεμβαίνει επιτόπου με την κατάλληλη στρατηγική που θα τον “ξυπνήσει”. Επομένως για να εξασφαλιστούν τα στοιχεία αυτά, που καθιστούν τις μαθησιακές δραστηριότητες αναπτυξιακές, είναι αναγκαία η διδακτική παρέμβασή του (Ματσαγγούρας, 2002:165).

Η μεθόδευση της διδακτικής παρέμβασης δομείται με διαφορετικές στρατηγικές: την οργανωτική στρατηγική της καταμάθησης ή της κυρίαρχης μάθησης και την τακτική του μεσοπρόθεσμου ξεπεράσματος των δυσκολιών μάθησης (Σαλβαράς, 2011:22). Αυτές οι στρατηγικές διδασκαλίας υποβοηθούν τους μαθητές να συγκροτήσουν γνωστικές στρατηγικές μάθησης (κωδικοποιούν, συγκρατούν, ανακαλούν γνώσεις) και

μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης (αποκτούν επίγνωση του ενεργήματος δράσης αλλά και δεξιότητες για παρακολούθηση και ρύθμιση της εφαρμογής του).

➤ **Οργανωτική στρατηγική της καταμάθησης.**

Με τη βοήθεια παραδειγμάτων ο δάσκαλος επαναφέρει προηγούμενες δεξιότητες. Δίνοντας ένα φύλλο εργασιών ή ένα τεστ μπορεί να εντοπίσει τους μαθητές που κατέχουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό τις επιθυμητές δεξιότητες ή δεν διαθέτουν το επιθυμητό επίπεδο. Οι μαθητές που κατέχουν τις βασικές δεξιότητες (90%) θα εργασθούν σιωπηρά σε ασκήσεις εμπλουτισμού. Οι υπόλοιποι μαθητές που έχουν δυσκολίες, συγκεντρωμένοι σε μικρές ομάδες 3-4 ατόμων, δέχονται πρόσθετη ενίσχυση από τον δάσκαλο ή από προχωρημένο συμμαθητή τους. Συνήθως, ο δάσκαλος αναφέρει παραδείγματα (προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών του), δείχνει και εξηγεί. Τέλος, δίνει ένα ισότιμο με το πρώτο τεστ για να ελέγξει αν οι μαθητές βρίσκονται στο επιθυμητό επίπεδο (Σαλβαράς, 2011:22-23).

Η διάρθρωση των διδακτικών ενεργειών και η κατανομή του διδακτικού χρόνου φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ(ενδεικτικός)
Επαναφορά προηγούμενων δεξιοτήτων(χρήση παραδειγμάτων).	8 λεπτά
Διαπίστωση του επιπέδου καταμάθησης(συμπλήρωση τεστ).	12 λεπτά
Σιωπηρή εργασία εμπλουτισμού για τους μαθητές που κατέχουν το προσδιορισμένο επίπεδο καταμάθησης - Εργασία πρόσθετης ενίσχυσης για όσους δεν βρίσκονται στο αντίστοιχο επίπεδο καταμάθησης και διαπίστωση του επιπέδου με άλλο τεστ ίδιου τύπου με το πρώτο.	20 λεπτά
Έλεγχος σιωπηρής εργασίας εμπλουτισμού δεξιοτήτων. Κλείσιμο μαθήματος.	5 λεπτά

(Σαλβαράς, 2011:23)

➤ **Προδρασιακή στρατηγική μακροπρόθεσμου ξεπεράσματος δυσκολιών μάθησης.**

Η τεχνική ρυθμίζει προκαταβολικά την πορεία της μάθησης, ώστε οι μαθητές να κάνουν λιγότερα λάθη. Πριν εκτεθούν στις δυσκολίες και κάνουν λάθη, εξοικειώνονται μαζί τους ώστε η διδακτική παρέμβαση του δασκάλου να ανιχνεύει το σωστό. Ο δάσκαλος, πρώτα θα εντοπίσει τις δυσκολίες των μαθητών, έπειτα με προδρασιακές ασκήσεις (προσαρμοσμένες στα προσωπικά μαθησιακά τους χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα και δοσμένες ,ακόμη, και με διαφορετικά εργαλεία κ.τ.λ) θα τους εξοικειώσει με τις πιθανές δυσκολίες τους και, τέλος, δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να δράσει κάνοντας «εκ του ασφαλούς» το σωστό, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του (Σαλβαράς, 2011:37-38).

Οι δάσκαλοι, αφενός, πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών τους και ,αφετέρου, να αντιλαμβάνονται την ετερογένειά τους. Τότε θα ξέρουν πως οφείλουν να τροποποιήσουν, να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους για να πετύχουν τους παιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους που έχουν θέσει. Μόνο έτσι θα καταφέρουν να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους. Για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν μια σειρά εκπαιδευτικών στρατηγικών (Tomlinson, 2003· 2004c), όπως:

➤ **Ετοιμότητα / ικανότητα του μαθητή –Προσαρμογή στις ανάγκες του**

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια ποικιλία αξιολογήσεων, για να καθορίσουν την ετοιμότητα και την ικανότητα των μαθητών τους. Οι μαθητές (ανάλογα με τις ανάγκες τους), για να μάθουν καινούριες έννοιες, μπορεί να δουλεύουν είτε κάτω από το επίπεδο της τάξης είτε πάνω από αυτό ή να καλύπτουν τα προηγούμενα κενά τους. Η ετοιμότητα των μαθητών συνεχώς αλλάζει και κατά τη διάρκεια των αλλαγών αυτών είναι σημαντικό να επιτρέπεται στους μαθητές να κινούνται σε διαφορετικές ομάδες (flexible grouping). Οι δραστηριότητες σε κάθε ομάδα συχνά διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που περιέχουν. Οι μαθητές με ικανότητα κατανόησης μικρότερη από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα αναλάβουν εργασίες λιγότερο σύνθετες από εκείνες με τις οποίες θα ασχοληθούν οι πιο προχωρημένοι μαθητές. Οι μαθητές των οποίων το επίπεδο ανάγνωσης είναι χαμηλότερο από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα ωφεληθούν διαβάζοντας με ένα συμμαθητή-φίλο τους, ή ακούγοντας ιστορίες από τον δάσκαλο ή το μαγνητόφωνο, ώστε να μάθουν τις πληροφορίες που τους δίνονται προφορικά (ακουστικοί τύποι, δυσλεκτικοί κ.ά.). Στην ετοιμότητα/ικανότητα των μαθητών συμβάλλει το να χρησιμοποιείται

διαφορετικό επίπεδο ερωτήσεων, άρα και ικανοτήτων σκέψης, όπως και το να συμπίεζεται η διδακτέα ύλη (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Διαφοροποιημένες ερωτήσεις**

Οι δάσκαλοι γνωρίζοντας τις ικανότητες των μαθητών τους μπορούν να θέτουν τις υψηλότερης δυσκολίας ερωτήσεις στους μαθητές που μπορούν να τις χειριστούν, προσαρμόζοντας ανάλογα τις ερωτήσεις για τους μαθητές με μεγαλύτερες ανάγκες. Όλοι οι μαθητές απαντούν σε σημαντικές ερωτήσεις, οι οποίες απαιτούν σκέψη, αλλά αυτές οι ερωτήσεις δίνονται σύμφωνα με το συγκεκριμένο επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή. Ένα εύκολο εργαλείο για να επιτευχθεί αυτή η στρατηγική είναι να αναρτώνται αφίσες στους τοίχους της τάξης με λέξεις «κλειδιά», που καθορίζουν το επίπεδο σκέψης των μαθητών, π.χ. έξι αφίσες με λέξεις της ταξινομίας του Bloom (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση), ώστε οι μαθητές κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στην τάξη να γνωρίζουν με τι ασχολούνται κάθε φορά και τι μπορούν να βελτιώσουν. Ένα άλλο εργαλείο είναι τα γραπτά κουίζ, στα οποία ορίζονται συγκεκριμένες ερωτήσεις για κάθε ομάδα μαθητών. Όλοι απαντούν σε ίδιο αριθμό ερωτήσεων, αλλά αυτές είναι διαφορετικής δυσκολίας σε κάθε ομάδα. Αν αποτύχουν οι μαθητές, αυτό σημαίνει πως χρειάζονται μεγαλύτερη πρόκληση για το επίπεδό τους, χωρίς να φταίει ο δάσκαλος (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Συμπίεση διδακτέας ύλης**

Ο δάσκαλος πρέπει να καθορίσει τη γνώση ενός μαθητή, δηλαδή τι συγκεκριμένα πρέπει να μάθει σύμφωνα με τις ικανότητες και τις στάσεις του, και να παρέχει εναλλακτικές δραστηριότητες στους μαθητές που έχουν ήδη ολοκληρώσει το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Κλιμακωτές εργασίες**

Οι κλιμακωτές εργασίες είναι μια σειρά εργασιών κλιμακούμενης δυσκολίας που μπορεί να ορίσει ο δάσκαλος στους μαθητές του. Όλες οι δραστηριότητες σχετίζονται με την απαραίτητη γνώση και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Ο δάσκαλος ορίζει τις δραστηριότητες αυτές ως εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των ίδιων στόχων για τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη του τις ατομικές τους ανάγκες. Ακόμη, μπορεί να ζητήσει από τους πιο αδύναμους μαθητές να εργασθούν μόνο με κάποιες από αυτές τις εργασίες (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Επιτάχυνση / Επιβράδυνση**

Μια άλλη στρατηγική διδασκαλίας είναι η επιτάχυνση ή η επιβράδυνση του ρυθμού, με τον οποίο οι μαθητές κινούνται σε ό,τι αφορά τη διδακτέα ύλη. Οι μαθητές με υψηλές ικανότητες τελειώνουν γρηγορότερα την ύλη, ενώ οι μαθητές που συναντούν κάποιες δυσκολίες μπορεί να χρειαστούν προσαρμοσμένες δραστηριότητες, που θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν το στόχο τους, αλλά με πιο αργό ρυθμό. Η στρατηγική αυτή επιτρέπει την διαφοροποίηση του ρυθμού με τον οποίο ολοκληρώνεται η διδακτέα ύλη (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Ευέλικτη ομαδοποίηση (flexible grouping)**

Με δεδομένο ότι η απόδοση του μαθητή ποικίλλει είναι σημαντικό να επιτρέψουμε τη μετακίνηση των μαθητών μεταξύ των ομάδων. Ένας μαθητής μπορεί να είναι κάτω από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης σε ένα μάθημα και ταυτόχρονα πάνω από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης σε ένα άλλο μάθημα. Οι ευέλικτες ομάδες επιτρέπουν στους μαθητές να δέχονται τις σωστές προκλήσεις και να αποφεύγουν την ετικετοποίηση της ετοιμότητάς τους ως στάσιμης. Άρα δεν θα έπρεπε να μένουν στάσιμοι σε μια ομάδα για κάθε μάθημα, αφού η μάθησή τους προφανώς θα επιταχύνεται από καιρό σε καιρό. Ακόμα και οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να ωφεληθούν από τις ευέλικτες ομάδες. Οι μαθητές που συναντούν δυσκολίες στη μάθηση ωφελούνται από τη συνεργασία με μαθητές με υψηλότερες ικανότητες, ενώ περιστασιακά μπορεί να νιώσουν και ως ηγέτες (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Εργασία ανά ζεύγη (εταιρικά σχήματα)**

Το να εργάζεσαι ανά ζεύγη είναι πολύτιμη στρατηγική, γενικότερα, για την ομαδική εργασία, διότι βασίζονται στο σύστημα της αμφίδρομης, διπολικής επικοινωνίας. Τα εταιρικά σχήματα διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ ισότιμων ή σχεδόν ισότιμων μαθητών, ανάλογα με το βαθμό ομοιογένειας ή ανομοιογένειας των δυο μελών (Ματσαγγούρας, 1998:457). Ο μαθητής που συναντά κάποιες δυσκολίες στη μάθηση μπορεί να χρειάζεται μια διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, δηλαδή δασκάλου-μαθητή. Αφού λάβει αυτή τη μορφή διδασκαλίας, θα μπορούσε να ονομαστεί «ειδικός» πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που διαπραγματεύτηκε. Επίσης, μπορεί να εξασκηθεί επιπλέον διδάσκοντας αυτό που έμαθε στο άλλο μέλος της ομάδας, ώστε να ωφεληθούν και οι δύο μαθητές, ο πρώτος γιατί θα έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση και ο δεύτερος γιατί θα μάθει να ακούει. Το σχήμα αυτό στη διεθνή ορολογία αναφέρεται ως peer-tutoring (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Προφίλ μαθητή**

Ο δάσκαλος, για να καθορίσει τις εργασίες μέσω της μεθόδου διδασκαλίας που ακολουθεί, θα πρέπει να προσαρμόσει το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών (π.χ. με άνετα καθίσματα, χαμηλό ή δυνατό φωτισμό κ.ά.), καθώς και τις μεθόδους μάθησης, π.χ. ακουστική (ακρόαση κειμένων), οπτική (χάρτες, σχεδιαγράμματα), κιναισθητική (συγκεκριμένα παραδείγματα, κίνηση) ή μέσω προσωπικών ενδιαφερόντων, π.χ. μουσική, ζωγραφική κ.ά (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Ενδιαφέροντα των μαθητών**

Αρχικά ο δάσκαλος ερευνά, για να καθορίσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια αναλύει ένα θέμα σε υποθέματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Μελέτη με φίλους**

Δυο-τρεις μαθητές μαζί εργάζονται σε ένα project. Τι προσδοκούμε; Όλοι μαζί να μοιραστούν την έρευνα, την ανάλυση, την οργάνωση της πληροφορίας, αλλά ο καθένας μόνος του να παρουσιάσει ένα ατομικό προϊόν, για να δείξει τη μάθηση που απέκτησε. Επίσης, κάθε μαθητής πρέπει να αναφέρει πώς διαχειρίστηκε το χρόνο του και οργάνωσε τη δουλειά του (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Κολλητοί ανάγνωσης**

Αυτή η στρατηγική είναι χρήσιμη για τους μικρότερους μαθητές, που ασκούνται στη διαδικασία της ανάγνωσης, ή για μαθητές που συναντούν δυσκολία στην ανάγνωση. Διαβάζοντας με τους φίλους τους επιτυγχάνεται επιπλέον εξάσκηση και εμπειρία μακριά από τον δάσκαλο και ταυτόχρονα αναπτύσσεται ευχέρεια και κατανόηση. Το σημαντικό είναι να διαβάζουν με συγκεκριμένο σκοπό και να έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τι διάβασαν. Τα παιδιά δεν χρειάζεται να είναι όλα του ίδιου επιπέδου (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Εργασίες-ανεξάρτητη μελέτη(Projects)**

Προτείνεται στους μαθητές ένα ερευνητικό project, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές μαθαίνουν πώς να βελτιώσουν το ανεξάρτητο διάβασμα ανάλογα με το πώς καταφέρνουν να οργανώσουν τις ιδέες τους, το χρόνο και την παραγωγικότητά τους. Project είναι ένα μοντέλο ομαδικής διδασκαλίας στο οποίο συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και η διδασκαλία διεξάγεται από όλους (Frey, 1986:9). Προτείνεται για δυο λόγους: αφενός επειδή προωθεί το βίωμα και, αφετέρου, επειδή προωθεί την επικοινωνία στη διδασκαλία

(Χρυσafiδης, 2006:43). Ανάλογα με αυτά ρυθμίζεται και ο βαθμός της βοήθειας που τους παρέχεται. Το project βασίζεται πάντα στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα του μαθητή.

➤ **Συμβόλαιο μάθησης**

Ο δάσκαλος και ο μαθητής συντάσσουν μια γραπτή συμφωνία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν να δουλεύουν οι μαθητές ανεξάρτητα. Κάτι τέτοιο βοηθά τους μαθητές να θέτουν καθημερινούς ή εβδομαδιαίους στόχους και να αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης αυτών των θεμάτων. Βοηθά, επίσης, τον δάσκαλο, γιατί με αυτό τον τρόπο παρακολουθεί την πρόοδο κάθε μαθητή (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Κέντρα μάθησης**

Τα κέντρα μάθησης έχουν χρησιμοποιηθεί πολύ καιρό από δασκάλους και μπορεί να περιέχουν δραστηριότητες συνηθισμένες ή διαφοροποιημένες. Είναι υποχρεωτικά διαφοροποιημένα, όταν το απαιτεί η ετοιμότητα / ικανότητα των μαθητών. Είναι σημαντικό οι μαθητές να καταλάβουν τι αναμένεται από αυτούς και να ενθαρρύνονται, ώστε να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους. Ο βαθμός της δομής που παρέχεται ποικίλλει ανάλογα με τις ατομικές συνήθειες δουλειάς του μαθητή. Στο τέλος κάθε εβδομάδας οι μαθητές πρέπει να λογοδοτούν για το πώς διαχειρίστηκαν το χρόνο τους (Tomlinson, 2003· 2004c).

➤ **Άγκυρες**

Οι άγκυρες μπορεί να είναι μια σειρά από δραστηριότητες, στις οποίες μπορεί να εμπλακεί ένας μαθητής οποιαδήποτε στιγμή, εφόσον έχει τελειώσει άλλες εργασίες ή μπορεί να ανατεθούν βραχυπρόθεσμα στην αρχή του μαθήματος, καθώς οι μαθητές οργανώνονται και ετοιμάζονται να δουλέψουν. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να σχετίζονται με ιδιαίτερες ανάγκες ή ευκαιρίες για εμπλουτισμό και να περιλαμβάνουν προβλήματα προς επίλυση ή ημερολόγια. Επίσης, μπορεί να αποτελούν μέρος ενός μακροπρόθεσμου έργου που δουλεύει ο μαθητής. Οι μαθητές μπορεί να δουλεύουν με διαφορετικούς ρυθμούς, αλλά πάντα περιλαμβάνουν δημιουργική δουλειά. Αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να αξίζουν το χρόνο που διαθέτει ο μαθητής και να αντιστοιχούν στις μαθησιακές του ανάγκες. Συγχρόνως, ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να προσφέρει ειδική βοήθεια ή διδασκαλία σε μικρές ομάδες (Tomlinson, 2003· 2004c).

Η Tomlinson (2004c) προσθέτει πώς, για να «κλειδώσει» ο δάσκαλος το τι έμαθαν οι μαθητές, πρέπει να ασχοληθεί με τους αδύνατους μαθητές περισσότερο και στους υπόλοιπους να δώσει εργασίες επίλυσης προβλημάτων ή συγγραφής κειμένου, π.χ. ενός άρθρου. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να έχουν διάρκεια μιας ημέρας ή να είναι πιο

μακροχρόνιες εργασίες. Έτσι, πάντα οι μαθητές εργάζονται με διαφορετικό ρυθμό, αλλά έχουν πάντα να κάνουν παραγωγική δουλειά. Αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να αντιστοιχούν στις ανάγκες των μαθητών και να αξίζουν το χρόνο που διαθέτει γι' αυτές ο μαθητής.

Αν και έχει αμφισβητηθεί πολύ, πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι η επιτυχέστερη μέθοδος διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000:453-478). Υπογραμμίζεται, μάλιστα, πως οι μαθητές διατηρούν τις πληροφορίες κατά 10% αυτού που διαβάζουν, 26% αυτού που ακούν, 30% αυτού που βλέπουν, 50% αυτού που βλέπουν και ακούν, 70% αυτού που λένε και 90% αυτού που λένε και κάνουν (Fenech - Adami, 2004:94). Για να επιτύχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι απαραίτητη η υψηλής ποιότητας διδακτέα ύλη και διδασκαλία. Πώς επιτυγχάνεται αυτό;

- Ο δάσκαλος θα πρέπει να σιγουρευτεί ότι με σαφήνεια εστιάζεται στις πληροφορίες που έχουν αξιολογηθεί από ένα ειδικό όργανο, π.χ. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τα μαθήματα, οι δραστηριότητες και τα προϊόντα πρέπει να σχεδιάζονται με στόχο να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές μπορούν να καταπιαστούν, να χρησιμοποιήσουν και να φτάσουν στην κατανόηση των αναγκών. Τα υλικά και οι εργασίες πρέπει να είναι ενδιαφέροντα για τους μαθητές και να έχουν κάτι να τους «πουν». Η μάθηση για τον μαθητή να είναι ενεργή και να υπάρχει χαρά και ικανοποίηση από τη μάθησή του (Tomlinson, 2003-2004c).

Οι Chapman & King (2005) έχουν συνοψίσει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να καταστεί επιτυχής η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτοί είναι:

1. Γνώση του επιπέδου των μαθητών, για να μπορέσουν ευκολότερα να σχεδιάσουν στρατηγικές και δραστηριότητες, οι οποίες θα αρχίζουν από το σημείο του επιπέδου όπου βρίσκονται οι μαθητές (Chapman & King, 2005:20).
2. Ποικιλία στις διδακτικές στρατηγικές και δραστηριότητες, για να προσελκύσουν τους μαθητές σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες του καθενός, τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις του. Καλό είναι να προσδιοριστούν οι οχτώ νοημοσύνες του Brophy ή Gardner, ώστε να σχεδιάζονται οι κατάλληλες στρατηγικές και δραστηριότητες (Chapman & King, 2005:20).
3. Δημιουργία κλίματος μάθησης. Μια διαφοροποιημένη τάξη παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον πρόκλησης προς τους μαθητές, οι οποίοι θεωρούν ότι τους σέβονται. Ένα αποτελεσματικό εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης σχεδιάζεται για να παρακινήσει, να

προκαλέσει και να υποκινήσει την επιθυμία κάθε μαθητή να βελτιωθεί (Ματσαγγούρας, 2003, Μπαμπάλης, 2012).

4. Έκθεση του «πάθους» του δασκάλου για διδασκαλία. Οι σημερινοί δάσκαλοι πρέπει να εκθέτουν το «πάθος» τους για τη διδασκαλία. Προσφέρουν την αγάπη τους σε όλους τους μαθητές, θεωρώντας ότι κάθε μαθητής είναι πολύτιμο μέρος ενός διαφορετικού πολιτισμού μάθησης.

5. Παροχή μεγάλης ποικιλίας πηγών και υλικών. Ο δάσκαλος πρέπει να επιλέγει τις πηγές και τα υλικά του, για να συντονίσει τη γνώση των μαθητών του σε σχέση με τα επίπεδα δυνατότητας και ενδιαφερόντων τους. Τα επιλεγμένα υλικά παρέχουν επιτυχή εμπειρία για τους μαθητές. Όλα τα υλικά, όμως, δεν ανταποκρίνονται σε όλες τις ανάγκες των μαθητών.

6. Γνώση των μαθητών ως ατόμων. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίσει τους μαθητές του, ώστε να μπορεί να ταιριάζει τα κατάλληλα υλικά και τις στρατηγικές του για να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και να χειραφετηθούν (Ματσαγγούρας 2000).

7. Αξιολόγηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη εκμάθηση. Ένα άτυπο ή επίσημο εργαλείο αξιολόγησης προσδιορίζει τη βάση γνώσεων, την προγενέστερη εμπειρία και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, ώστε ο δάσκαλος να προγραμματίσει τη διδασκαλία του. Πριν εισαχθεί ένα νέο θέμα, οι δάσκαλοι πρέπει να αναρωτηθούν: Τι ξέρουν οι μαθητές; Τι μπορούν να κάνουν; Είναι το θέμα σύμφωνο με τα ενδιαφέροντά τους; Η αξιολόγηση πρέπει να συνεχίζεται και κατά τη διδασκαλία, γιατί εκεί εντοπίζονται οι ελλείψεις των μαθητών. Είναι καλό να ξαναδιδάσκεται ότι οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει καλά, για να καλυφθούν τα κενά τους. Μετά τη διδασκαλία ο δάσκαλος πρέπει να αξιολογεί τι έμαθαν οι μαθητές του και αν είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν στον πραγματικό κόσμο τις ιδέες, τις δεξιότητες ή τις έννοιες που έμαθαν ή απέκτησαν (Chapman & King, 2005:23).

8. Παρουσίαση εργασιών. Μπορεί να γίνει ατομικά, σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, ανάλογα με τα επίπεδα γνώσης και τις δυνατότητες των μαθητών. Έτσι, ο μαθητής αισθάνεται σεβαστός και συναισθηματικά ασφαλής.

9. Σχεδιασμός ευκαιριών εστιασμένων στον μαθητή σύμφωνα με τις ανάγκες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντά του.

10. Χρήση ευέλικτων σχεδίων ομάδας. Τα εύκαμπτα σχέδια ομαδοποίησης είναι ζωτικής σημασίας συστατικά στον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γιατί επιτρέπουν στους μαθητές την κίνηση σύμφωνα με τις αποδόσεις, τα ενδιαφέροντα και τα

ποικίλα επίπεδα γνώσης τους. Επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν πώς να εργαστούν, και ανεξάρτητα και σε διαφορετικές ομάδες.(Chapman & King, 2005:25).

11. Η αλλαγή είναι βαθμιαία. Όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση πρέπει να θυμηθούν ότι η αλλαγή έρχεται βαθμιαία. Ο κάθε δάσκαλος είναι μοναδικός στην επαγγελματική γνώση, εμπειρία και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πρέπει όλοι να συνειδητοποιήσουν ότι είναι μια επιτυχής εμπειρία για τους μαθητές και ότι η εκτέλεση ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι μια αυξανόμενη διαδικασία που διαρκώς εμπλουτίζεται.

3.5 Τεχνικές διαφοροποίησης

Ο όρος «διδασκτική τεχνική» είναι συνώνυμος με τους όρους «τεχνική διδασκαλίας» ή «εκπαιδευτική τεχνική» και αφορά ένα παιδαγωγικό «εργαλείο» το οποίο αξιοποιείται στο πλαίσιο των διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων μιας στρατηγικής και χαρακτηρίζει τη διδακτική μορφή της διδασκαλίας. Κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιούνται διάφορες διδακτικές τεχνικές, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους, τις συνθήκες, τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα και να κινητοποιείται/διατηρείται το μαθησιακό ενδιαφέρον. Επιπλέον, η αξιοποίηση πολλαπλών διδακτικών τεχνικών στη διδασκαλία ικανοποιεί τις ανάγκες και το στυλ μάθησης των μαθητών, αυξάνοντας την προσαρμοστικότητά τους, καθώς εξασκούνται σε εναλλακτικές συνθήκες μάθησης (Τριλιανός, 2004).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική απαρτίζεται από ένα σύνολο τεχνικών. Οι τεχνικές αυτές διαθέτουν μια σειρά από εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σημεία εκκίνησης, επανεκκίνησης, επικέντρωσης, προσκόμισης πληροφοριών και διάρθρωσης σε μια διδασκαλία. Τέτοια είναι (DeVecchi, 2003:196):

- Ένα τεστ, ένα αίνιγμα, ένα πρόβλημα χωρίς ερώτηση, δύο στοιχεία φαινομενικά αντιφατικά που πρέπει να σχολιαστούν, στοιχεία που θέτουν υπό αμφισβήτηση μια κοινή αντίληψη σε πολλούς και γενικά κάθε περίπτωση που θέτει ένα πρόβλημα.
- Στοιχεία που εκπλήσσουν και χρειάζονται αποκωδικοποίηση, όπως: μια ταινία, ένας πίνακας, ένα σχεδιάγραμμα, ένα γραφικό, μια φωτογραφία, ένα

χιουμοριστικό σχέδιο, μια παρτιτούρα, ένας πίνακας ζωγραφικής, μια αθλητική δραστηριότητα, άρθρα εφημερίδων, περιεχόμενα βιβλίων ή σχολικών εγχειριδίων, κείμενα γραμμένα από εκπαιδευτικό(λόγος, θεατρικό έργο κ.τ.λ).

- Ένας σύντομος προβληματισμός σε γενικό ή ειδικό θέμα και θα συζητηθεί κατά μόνας ή σε ομάδες.

Στις τεχνικές αυτές ανήκουν και οι εργασίες που πρέπει οι δάσκαλοι να ζητήσουν να γίνουν, όπως: η συγγραφή ποικίλων κειμένων, η μετατροπή των κειμένων σε άλλες μορφές αναπαράστασης-απεικόνισής τους(σχεδιάγραμμα, γραφική παράσταση, ζωγραφική κ.ά), προετοιμασία και πραγματοποίηση διαφόρων τύπων παρεμβάσεων, άντληση και ανάδειξη των σημαντικών στοιχείων ενός κειμένου, πραγματοποίηση συγκρίσεων(διαφορές και κοινά στοιχεία) , αναζήτηση πληροφοριών, παραδειγμάτων, δεδομένων κάθε είδους, προετοιμασία και παρουσίαση εργασίας, μιας συνέντευξης, ενός ρεπορτάζ (DeVecchi , 2003:196-197).

Ένα άλλο σημαντικό μέρος των τεχνικών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής αποτελούν οι μορφές αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος για επιμέρους τμήματα και εργασίες της διδασκαλίας, καθώς και για την συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού διδασκαλικού του αποτελέσματος. Τέτοιες μορφές είναι (DeVecchi , 2003:197):

- Αναζήτηση των αναγκών και των δυσκολιών που προκύπτουν στην αρχή ή και στη διάρκεια της μελέτης ενός αντικειμένου.
- Οργάνωση τμηματικών επαληθεύσεων της υπέρβασης ενός εμποδίου.
- Πρόταση για επίλυση ενός προβλήματος μέσω μιας δραστηριότητας, μιας συνθετικής εργασίας, κάποιων εφαρμογών σε καινούριες περιστάσεις.
- Ανάλυση ατομικών ή ομαδικών εργασιών.
- Συνειδητοποίηση του δρόμου που ακολουθήσαμε , της μεθόδου που εφαρμόσαμε για να επιτύχουμε ένα στόχο, του τρόπου με τον οποίο ξεπεράσαμε ένα εμπόδιο, της δύναμης που φέρνει μια καινούρια γνώση που κατακτήσαμε.
- Επιπλέον να ρωτήσουμε τους μαθητές, όταν ανακοινώσουμε το αντικείμενο μελέτης, τι θα μπορέσουμε να αξιολογήσουμε και πώς. Στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας τους βάζουμε να επεξεργαστούν οι ίδιοι κάποιες ασκήσεις αξιολόγησης.

Οι παραπάνω δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε μέσω της συν-αξιολόγησης είτε μέσω της αυτό-αξιολόγησης.

Τέλος , πρέπει οι δάσκαλοι κάποιες περιστάσεις να τις ενεργοποιήσουν σταδιακά κι άλλες συγχρονικά((DeVecchi , 2003:197-199):

A) Σταδιακή ενεργοποίηση

- Έναρξη μελέτης με μια γενική παρουσίαση του θέματος, των προβλημάτων που τίθενται, ή ακόμη και των ιδεών που θα αναπτυχθούν. Η τεχνική αυτή μπορεί να προκαλεί έκπληξη αλλά παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς στο μάθημα οι μαθητές καλούνται να προσκομίσουν επιχειρήματα ή να επαληθεύσουν τις αρχικές θέσεις γεγονός που ευνοεί την οικειοποίηση των γνώσεων.
- Να χρησιμοποιήσουν ποικίλα εργαλεία με έναν εξατομικευμένο τρόπο, σε μικρές ομάδες ή συνολικά σε ολόκληρη την τάξη που στόχο έχουν τις νέες πληροφορίες-γνώσεις να τις αναλύσουν κριτικά, να τις συγκρίνουν και να τις αντιπαραθέσουν.
- Να διενεργούν έρευνα με λεπτομερέστερους ή γενικότερους στόχους σε μικρές ομάδες. Αφού τεθεί το θέμα ο δάσκαλος για να βοηθήσει τους μαθητές να οδηγηθούν στη λύση των ερωτημάτων που δημιουργήθηκαν, μπορεί να τους παράσχει στοιχεία κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, όταν το κρίνει απαραίτητο ή του ζητηθεί, επιτρέποντας στον καθένα μαθητή να πορευτεί ακολουθώντας τον δικό του δρόμο.
- Να προκαλεί ο δάσκαλος την άσκηση κριτικής ,αποδεχόμενος ως επιμορφωτική δραστηριότητα την αμφισβήτηση των όσων διαβάζουν οι μαθητές , αλλά ακόμη και των δικών του λεγομένων ή πράξεων σε μια δεδομένη στιγμή.
- Να επεξεργαστούν μια έννοια ή μια ιδέα είτε διατυπώνοντας θέσεις που την στερεώνουν ή την αμφισβητούν.
- Να συνδυάζουν τις προσεγγίσεις της ανάλυσης (από το γενικό στο ειδικό) και της σύνθεσης (από το ειδικό στο γενικό).
- Να συντάσσουν ένα κείμενο στηριζόμενοι σε ένα πλάνο.
- Να διατυπώσουν σε ομάδες ή ανά τάξη έναν κανόνα, ξεκινώντας από έναν συγκεκριμένο αριθμό δεδομένων και διατυπώνοντας μια σειρά υποθέσεων (επαγωγή). Έπειτα να δοκιμάσουν να επαληθεύσουν τη λειτουργικότητά του (συμπέρασμα). Να σκεφτούν περιπτώσεις εφαρμογής του.

- Να επεξεργαστούν συνθέσεις με την ομάδα-τάξη ή να μοιράσουν τις εργασίες σε μικρές ομάδες, έχοντας ως διδακτικό στόχο να ξεκινήσουν ένα μέρος αυτής της σύνθεσης πριν την επεξεργαστούν και την παρουσιάσουν στο τέλος όλοι μαζί.
- Να προκαλέσουν αίσθημα σιγουριάς, στηριζόμενοι σε αυτά που γνωρίζουν καλά οι μαθητές, αλλά και να προκαλούν ρήξη σε σχέση με προηγούμενες γνώσεις (DeVecchi, 2003:197-198).

B) Συγχρονική ενεργοποίηση

- Ο δάσκαλος να παρέχει την ίδια στιγμή δεδομένα με προσδιορισμένο στόχο, των οποίων ο τίτλος θα προαναγγέλλει τη χρησιμότητά τους ή τον ειδικό τους ρόλο. Με αυτό τον τρόπο θα τεθούν σε λειτουργία διάφοροι τύποι μάθησης(ακουστικοί, οπτικοί, συνθετικοί τύποι).
- Να αναλύσουν ένα κείμενο χωρίζοντάς το σε επιμέρους κομμάτια, που το καθένα θα δουλευτεί και θα παρουσιαστεί από μια μικρή ομάδα μαθητών. Στο τέλος, όμως, θα καταλήγουν σε συλλογική σύνθεση.
- Σε ένα γενικό πρόβλημα να θέτουν έναν ορισμένο αριθμό ερωτήσεων. Να μοιράζουν τους στόχους κατά άτομο ή κατά ομάδα. Η διαφοροποίηση να εμφανίζεται στον καταμερισμό εργασίας, που προσαρμόζεται στις δυνατότητες των μαθητών, αλλά κυρίως στις ελλείψεις τους δίνοντάς τους την ευκαιρία να προσπαθήσουν. Μπορεί η διαφοροποίηση να αντιστοιχεί και στα πεδία ενδιαφέροντος των μαθητών, επιτρέποντάς τους να επιλέξουν οι ίδιοι τις δραστηριότητές τους. Στο τέλος ο καθένας θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα της δουλειάς του και θα γίνει μια σύνθεση από κοινού (DeVecchi, 2003:198).
- Να ορίσουν ομάδες αναγκών σε μία ή περισσότερες τάξεις παράλληλα. Να καθορίσουν επακριβώς το θέμα που θα τεθεί, να επεξεργαστούν και να δώσουν στους μαθητές ένα προκαταρκτικό τεστ που θα καθορίσει το γνωστικό τους επίπεδο σε σχέση με τις γνώσεις που προαπαιτούνται για τη μελέτη του θέματος που τους ενδιαφέρει και έπειτα να οριστούν ομάδες σε συνάρτηση με όσα έχουν ήδη αποκτήσει. Άλλες ομάδες θα λειτουργούν συμπληρωματικά με στόχο την κάλυψη των ελλείψεών τους και άλλες με στόχο να προεκτείνουν το θέμα.

- Να προτείνουν εργασίες ανάλογα με τα επίπεδα δυσκολίας των μαθητών , επιτρέποντας σε όλους να φέρουν σε πέρας το στόχο που έχει εξ αρχής οριστεί και σε μερικούς να προχωρήσουν πιο πέρα.
 - Κατά τον ίδιο τρόπο , να οργανώσουν ένα σύστημα εξατομικευμένων εργασιών ή σχεδίων μάθησης για άτομα ή ομάδες.
 - Να προκαλέσουν την εμφάνιση των παραστάσεων που παρουσιάζουν οι μαθητές (στην αρχή ή σε μια δεδομένη στιγμή μελέτης ενός θέματος) και να οργανώσουν ομάδες παραστάσεων χωρίζοντας τους μαθητές σε σχέση με τα εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπίσουν. Οι μαθητές θα εργασθούν πάνω σε αυτόν τον στόχο και θα κάνουν σύνθεση και παρουσίαση της εργασίας τους.
 - Οι δάσκαλοι να χρησιμοποιήσουν συνδυαστικά περιστάσεις και εργαλεία για να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη παιδαγωγική με προοδευτικό τρόπο.
 - Τέλος, να κάνουν συνδυασμό όλων των παραπάνω προτάσεων.
- (DeVecchi , 2003:198-199)

3.6 Σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση δεν αναφέρεται μεμονωμένα στην προσαρμογή στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά στην υποστήριξη τόσο της υποκειμενικής όσο και της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πραγματοποιείται κατά τρόπο που να λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να εμπλακούν οι μαθητές στις διαδικασίες της μάθησης, έχοντας ως απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη γνώση και τον μαθητή (Δαφέρμος, 2002 , Σφυρόερα, 2004, O' Brien & Guiney, 2001).

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει ενεργητικό κατευθυντήριο ρόλο στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Δαφέρμος, 2002: 204). «Όμως η παρέμβαση του εκπαιδευτικού δεν είναι αυθαίρετη και δεσποτική, αλλά στηρίζεται στον υπολογισμό των αναπτυσσόμενων ενδιαφερόντων και αναγκών των εκπαιδευομένων» (Δαφέρμος, 2002:199). Η

διαμεσολάβηση δεν εξαντλείται στην επίλυση προβλημάτων και στη δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών από την πλευρά του, αλλά επεκτείνεται στην από κοινού με τους μαθητές «οικοδόμηση μαθησιακών περιβαλλόντων , εργασιών, ταυτοτήτων και πλαισίων» (Thorne, 2005:399)

Ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής εκπορεύεται από την κριτική-διερευνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη σχολική μάθηση, έτσι όπως αυτή συνδιαμορφώνεται από μια πληθώρα παραμέτρων, όπως είναι το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι αντιλήψεις περί διδασκαλίας και μάθησης, οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ο.κ. Η διερεύνηση αυτή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαμεσολάβησης του εκπαιδευτικού μεταξύ των περιεχομένων της μάθησης και των μαθητών (Δαφέρμος, 2002).

Από τις ανωτέρω παραμέτρους για τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ο εκπαιδευτικός καλόν είναι να ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη:

- **Μελέτη του επίσημου Προγράμματος Σπουδών**

Η μελέτη του επίσημου Προγράμματος Σπουδών αποτελεί απαραίτητο στοιχείο στον σχεδιασμό και την οργάνωση της σχολικής μάθησης σε μακροπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη προοπτική (Cohen et al., 2010). Από την άποψη αυτή μπορεί να λάβει τον χαρακτήρα τόσο της γενικής επισκόπησης στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά και μιας πιο εξειδικευμένης και λεπτομερούς μελέτης σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, η οποία θα εστιάζει στις επιμέρους θεματικές ενότητες για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, καθώς και στην προοπτική της οργάνωσης διαθεματικών εργασιών, projects και συνθετικών εργασιών. Έτσι, στο πλαίσιο μιας θεματικής ενότητας:

- Εξετάζονται οι βασικές έννοιες, αρχές, ιδέες, δεξιότητες, γνώσεις και πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε αυτή, στο πλαίσιο μιας συγκριτικής παράθεσης του προγράμματος σπουδών, του οδηγό του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικό υλικού που είναι διαθέσιμο.

- Εξετάζεται η σκοποθεσία του μαθήματος και αναλύεται αποσκοπώντας, σε πρώτη φάση, στην ανάδειξη βασικών δεξιοτήτων, αλλά και διαφοροποιημένων διαδικασιών μάθησης και δραστηριοτήτων, καθώς και του εποπτικού υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εμπλουτισμό και την υποστήριξη της εκάστοτε δραστηριότητας (Οδηγός , 2015:24).

Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας προσφέρονται ιδιαίτερα μαθησιακοί στόχοι οι οποίοι έχουν περισσότερο ευρύ, ανοιχτό και εξελικτικό χαρακτήρα και οι οποίοι δεν προσδιορίζουν το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα με τη μορφή μιας τελικής ορατής συμπεριφοράς ή προκαθορισμένης δεξιότητας (π.χ. να γράψουν, να διατυπώσουν, να καταγράψουν κ.ο.κ.) (Οδηγός , 2015:24).

Οι τρόποι διδασκαλίας, ωστόσο, δεν ταυτίζονται μόνο με τους τρόπους μάθησης των μαθητών , αλλά επηρεάζονται κι από τις προσωπικές εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών και τους δικούς τους τρόπους οργάνωσης της πληροφορίας . Συγχρόνως, πιθανότατα να έχουν σχηματίσει και κάποιες λιγότερο ή περισσότερο σταθερές αντιλήψεις σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο διδακτικής προσέγγισης, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο ή τα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. ανακαλυπτική μάθηση για τις φυσικές επιστήμες ή για μαθητές που έχουν κατακτήσει ένα επίπεδο αυτονομίας ή, αντίθετα, για μαθητές που χάνουν εύκολα το ενδιαφέρον τους όταν διδασκαλία είναι μετωπική) (Girps et al., 1999).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προάγει γενικά την ευελιξία ως βασική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο του και στις πρακτικές που υιοθετεί. Είναι όμως διαφορετικό όταν ερμηνεύεται ως ενσωμάτωση σε έναν άνευ όρων πλουραλισμό των περιεχομένων, των μεθόδων, των εργαλείων και των διαδικασιών και διαφορετικό όταν στηρίζεται σε μια συνειδητή επιλογή στρατηγικού χαρακτήρα. Σε κάθε διαφοροποιημένη προσέγγιση, πέρα από το «τι» και το «πώς», είναι σημαντικό να γνωρίζουμε το «γιατί» της διαφοροποίησης (O' Brien &Guiney, 2001).

- **Ανάδειξη-αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών, ενδιαφερόντων και τρόπων μάθησης των μαθητών.**

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική έχει σε περίοπτη θέση τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει, τις στρατηγικές μάθησης που ενστερνίζεται. Ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η αναζήτηση στοιχείων που μπορούν να βοηθήσουν στην από κοινού οικοδόμηση του νοήματος μέσα από τις δραστηριότητες μάθησης. Βασική παραδοχή είναι ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και, υπό το πρίσμα αυτό, ο δάσκαλος προσεγγίζει κάθε μαθητή φέρνοντας στο φως όχι μόνο τις αδυναμίες του, αλλά και τις δυνατότητές του. Για να επιτευχθεί ο στόχος του αυτός πρέπει:

- α) Να αποκτήσει μια πρώτη εικόνα για την ως τώρα σχολική πορεία των μαθητών.
- β) Να αναζητεί συνδέσεις μεταξύ της σχολικής μάθησης και των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων, των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς και του ευρύτερου πλαισίου της τάξης.
- γ) Να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς και πολλαπλά καθορισμένους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε μια νέα μαθησιακή εμπειρία. (Οδηγός, 2015:26-30)

Στο στάδιο του σχεδιασμού για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός διερευνά κριτικά, αφενός, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και, αφετέρου, λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες όλων όσων συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η διερεύνηση αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο εκπαιδευτικός θα πάρει αποφάσεις σχετικά με τη διατύπωση των στόχων, την επιλογή και οργάνωση των περιεχομένων και των διαδικασιών της εκάστοτε μαθησιακής εμπειρίας. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής η διαδικασία λήψης των αποφάσεων δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη. Η διατύπωση στόχων που να έχουν νόημα για τους μαθητές συγκλίνει με τη συμμετοχή των τελευταίων στη διαδικασία της στοχοθεσίας. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές καθορίζουν εξ' ολοκλήρου τους στόχους. Ο εκπαιδευτικός μέσα από το διαμεσολαβητικό του ρόλο διαπραγματεύεται τη στοχοθεσία και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσα από τις πολλαπλές κοινωνικές,

πολιτισμικές και προσωπικές αναφορές τους να επηρεάσουν την εμπειρία της μάθησης (Οδηγός, 2015:53).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ως μιας προσέγγισης που εστιάζει στους φραγμούς στη μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών, η διαδικασία διατύπωσης των στόχων για τη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην προοπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης αντιμετωπίζει την αναπηρία ως «πρόβλημα» που αφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών και ευρύτερα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Υπό την έννοια αυτή ζητήματα που τίθενται σε ατομικό επίπεδο επαναπροσδιορίζονται στο πλαίσιο ενός γενικού σχεδιασμού, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν από την ατομική διάσταση της αναπηρίας καθίσταται δυνατή στο πλαίσιο ενός συνεργατικού σχεδιασμού, στον οποίο, εκτός από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, συμμετέχουν ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και ο ίδιος ο μαθητής. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί μέρος της ανάπτυξης ενταξιακών πρακτικών που εστιάζουν στην άρση των φραγμών στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004).

Σημαντικό στοιχείο μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης που αναπτύσσεται στο παραπάνω πλαίσιο είναι η αναγνώριση της σημασίας που το πλαίσιο της σχολικής μάθησης μπορεί να παίζει, τόσο ως προς τα γνωστικά όσο και ως προς τα συναισθηματικά και κοινωνικά του χαρακτηριστικά, στη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Μια τέτοια εστίαση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο πλαίσιο και στις διαδικασίες της μάθησης συμπεριλαμβάνει και τις περιπτώσεις που ένας ή περισσότεροι μαθητές χρειαστεί κάποιες στιγμές να δουλέψουν παράλληλα ή εκτός της κύριας ομάδας της τάξης, με την προϋπόθεση ότι μια τέτοια επιλογή, αποτελώντας μέρος ενός γενικότερου σχεδιασμού, θα εξασφαλίζει τη συνέχεια στη μαθησιακή εμπειρία του εκάστοτε μαθητή (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004).

3.7 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Από την επιστημονική κοινότητα συνιστάται και είναι διαδεδομένη η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Rock et al.,2008, Lawrence-Brown, 2004). Εντούτοις, η εφαρμογή των πρακτικών της είναι πολύπλοκη και προκαλεί δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς (Tomlinson,1999).

Οι δάσκαλοι βλέπουμε πως αντιστέκονται στο ρεύμα της διαφοροποίησης. Σύμφωνα με την James (2009) είναι πολλές οι προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι δάσκαλοι στις αίθουσες διδασκαλίας. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη χρόνου όσον αφορά την προετοιμασία, τον σχεδιασμό του μαθήματος, τη συνεργασία με άλλους και τη διδασκαλία (Burkett,2013, Thompson,2019). Παρομοίως, οι Vlachou et al. (2009) υποστηρίζουν ότι η έλλειψη χρόνου και το υπερφορτωμένο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών, συνιστούν βασικά εμπόδια που δεν επιτρέπουν της εφαρμογή των πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ακόμη, αρκετές έρευνες έχουν δείξει πως η έλλειψη επαρκούς χρόνου για προετοιμασία δρα κι αυτή ανασταλτικά στη προσπάθεια να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Πολλές δυσκολίες προκύπτουν κι από την έλλειψη ή ανεπάρκεια πόρων , ο περιορισμένος χρόνος για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και η έλλειψη εξειδικευμένων προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς (Whipple, 2012).

Επιπλέον, δυσκολίες για τους δασκάλους αποτελούν η αδύναμη διοικητική υποστήριξη, η αδύναμη γονική υποστήριξη, η έλλειψη μέσων εκμάθησης και ενημέρωσης (Roiha, 2012).

Ανακεφαλαιώνοντας, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Αρκετοί από τους παράγοντες που θέτουν εμπόδια στην εφαρμογή της έχουν σχέση με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αισθάνονται ανασφάλεια και έχουν έλλειψη χρόνου ή δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες αφορούν το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και, πιο συγκεκριμένα, τη στάση της διεύθυνσης , τη δυναμική του σχολείου, το νομικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα και το προφίλ του συνόλου της κάθε τάξης (Παντελιάδου, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

4. ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΜΑΘΗΣΗΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναπτυχθούν σημαντικές ομαδοκεντρικές και εξατομικευμένες μέθοδοι διδασκαλίας-μάθησης που λειτουργούν στο πνεύμα της διαφοροποίησης των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο. Τέτοιες μέθοδοι είναι:

4.1 Συνεργατική μάθηση

Συνεργάζομαι, σημαίνει εργάζομαι μαζί με κάποιον άλλο. Η συνεργατική μάθηση προκύπτει από “...μια συντονισμένη, σύγχρονη νοητική δραστηριότητα, αποτέλεσμα μιας συνεχούς προσπάθειας δόμησης και διατήρησης μιας κοινής αντίληψης ενός προβλήματος” (Roschelle & Teasley, 1995). Απαιτεί την “αμοιβαία εμπλοκή των συμμετεχόντων σε μια συντονισμένη προσπάθεια, προκειμένου να λύσουν το πρόβλημα από κοινού” (Roschelle & Teasley, 1995).

Η συνεργατική διδασκαλία έχει στόχο τη χρήση μεθόδων που καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία κοινωνική δραστηριότητα. Στόχος είναι η συνεργασία των μαθητών ως ομάδα συνομηλίκων. Υπάρχουν πολλές συνεργατικές, εκπαιδευτικές και μαθησιακές μέθοδοι π.χ: μέθοδος πρότζεκτ, συζήτηση, μάθηση βασισμένη σε πρόβλημα, μάθηση μέσω παρατήρησης κτλ. Δεν υπάρχει μία και μοναδική ορθή συνεργατική μέθοδος. Επομένως, χωρίς να χρησιμοποιείται αποκλειστικά η μία ή η άλλη μέθοδος, μπορεί να επιλέγεται μια λύση, η οποία θεωρείται κατάλληλη σε κάποιες δεδομένες παιδαγωγικές συνθήκες, ενώ, σε άλλη περίπτωση, να εφαρμόζεται κάποια άλλη μέθοδος, γεγονός που εξυπηρετεί τους σκοπούς της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Merényi et al., 2010:17).

Μέσα από τη συνεργατική μάθηση (cooperativerative learning) οι μαθητές εξοικειώνονται με τη δημιουργική επίλυση προβλήματος. Η συνεργατική μάθηση είναι γνωστή ως μέθοδος Kagan (1990) που βασίζεται στη συνεργασία και επιχειρεί να λάβει υπόψη τις ατομικές διαφορές. Επομένως πέρα από τη μετάδοση γνώσης, αυτή η τεχνική στοχεύει να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων και τη συνεργασία. Η δε διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης στη συνεργατική μάθηση έχει διπλό στόχο: Α)Το στόχο ενός δεδομένου μαθήματος: να αναπτυχθούν γνωστικές δεξιότητες

βασισμένες στο διδακτικό υλικό και Β) Τον κοινωνικό στόχο: πρώτον, οι μαθητές να αναλάβουν ευθύνες και, δεύτερον, η εκπαιδευτική ύλη να διδαχθεί με διαφορετικές μορφές οργάνωσης (π.χ. διαφοροποίηση), βασισμένες στη συνεργασία, ώστε να αναπτυχθούν και οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Η μάθηση που βασίζεται στη συνεργασία αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο ομάδας (Merényi et al., 2010:17).

Από την άλλη η δημιουργική επίλυση προβλήματος απαιτεί ανεξάρτητη έρευνα από τους μαθητές και ικανότητα να εντοπίζουν την ουσία του θέματος, στοχεύοντας στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του συντονιστή ή του συμβούλου. Η δημιουργική επίλυση προβλήματος μαθαίνει στα παιδιά πώς να μαθαίνουν. Οι μαθητές μαθαίνουν συνεργαζόμενοι σε ομάδες και αναζητώντας λύσεις σε προβλήματα της πραγματικής ζωής. Ταυτόχρονα μαθαίνουν πώς να συντονίζουν τη μαθησιακή διαδικασία με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Merényi et al., 2010).

Κεντρική ιδέα της μεθόδου είναι να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τις δεξιότητές τους ώστε να αποκτούν γνώσεις και όχι να ενεργούν ως αποδέκτες έτοιμης γνώσης. Έτσι οι μαθητές χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο, συνειδητοποιούν πώς η μάθηση γίνεται μια διαδικασία αναζήτησης της γνώσης. Αναπτύσσουν κριτικό τρόπο σκέψης, ο οποίος τους κάνει ικανούς να συνδέουν τις πληροφορίες που διαβάζουν με το σκοπό για τον οποίο μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν. Η επιτυχία της επίλυσης προβλημάτων και της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται από την αποτελεσματική δράση των μαθητών εντός και εκτός του σχολείου. Επίσης, όταν τα μέλη της ομάδας κάνουν ομαδικά τις εργασίες τους, κερδίζουν χρόνο και αναπτύσσουν κοινωνικές και λεκτικές δεξιότητες. Η δημιουργική επίλυση προβλήματος είναι μια καινοτόμα τεχνική, που χρησιμοποιεί εποικοδομητικές παιδαγωγικές μεθόδους για την παρουσίαση νέου υλικού με τη μορφή ενός προβλήματος που πρέπει να λυθεί (Merényi et al., 2010:17).

Τα βασικά στάδια εφαρμογής της μεθόδου:

- α) Ορισμός της εργασίας
- β) Στρατηγικές για την αναζήτηση πληροφοριών
- γ) Ορισμός πρόσβασης σε δεδομένα και πληροφορίες (πού βρίσκονται)
- δ) Χρήση πληροφοριών και επίλυση προβλημάτων
- ε) Σύνθεση
- στ) Αξιολόγηση (Merényi et al., 2010:17).

4.2 Ατομική διδασκαλία

Πριν την εμφάνιση του θεσμού του σχολείου η μόρφωση των παιδιών γινόταν μέσα στην οικογένεια με φυσικό και αβίαστο τρόπο, χωρίς να τηρείται κάποιο ορισμένο και τακτικό πρόγραμμα. Αυτή η μορφή διδασκαλίας ονομάστηκε ατομική. Ο Otto Berthold (Βαϊνά, 2008) τη χαρακτηρίζει φυσική διδασκαλία, καθώς συνδέεται με τη φύση του ανθρώπου από τη στιγμή που αυτός εμφανίστηκε στη γη και είναι ίδια για όλους τους λαούς. Η μητέρα είναι αυτή που μαθαίνει στο παιδί τη γλώσσα του(τη μητρική του γλώσσα), ο πατέρας επιφορτίζεται με την εκμάθηση και τη χρήση των εργαλείων και των όπλων και ένας τεχνίτης θα του μάθει μια τέχνη. Είναι λοιπόν μια μορφή διδασκαλίας που αποτελεί την αρχαιότερη κοινωνική μορφή διδασκαλίας.

Αναρωτιέται κανείς πώς θα μπορούσε να ενταχθεί η φυσική μορφή διδασκαλίας στα πλαίσια των σχολικών διαδικασιών μάθησης και τι επιδιώκεται. Πόσο λειτουργική θα μπορούσε να φανεί στο σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Ο δάσκαλος καλείται να διαφοροποιηθεί εσωτερικά και μέσα από την προσωπική του αφοσίωση επιδιώκει την εξατομίκευση των μαθησιακών διαδικασιών της τάξης. Αυτό θα επιτευχθεί υπηρετώντας την κοινωνική-ανθρώπινη αξίωση για το κάθε παιδί πως ο ίδιος θα αφιερώσει συγκεκριμένο χρόνο αποκλειστικά για εκείνο (Ρέλλος, 2000:244). Με αυτό τον τρόπο ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να βελτιώσει ή και να εξαλείψει τις αδυναμίες του, να ενισχύσει τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα του, να τον κατανοεί, να τον βοηθά, να τον υποστηρίζει και να τον συμβουλεύει, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες κατακτώντας την εμπιστοσύνη του. Όλα αυτά συμβάλλουν στην ενίσχυση του παιδιού στο γνωστικό και ψυχολογικό πεδίο, βελτιώνοντας, συνάμα, τη σχέση του μαθητή με τον δάσκαλό του.

Κατά τον Ascherleben η ατομική διδασκαλία διακρίνεται σε τρεις μορφές (Ρέλλος, 2000:245-248) :

- I. Την άμεση ατομική διδασκαλία, κατά την οποία η διδακτική προσπάθεια προσανατολίζεται αποκλειστικά σε ένα πρόσωπο και αντιπροσωπεύει την ιδανική εικόνα της διδασκαλίας. Στο μέτρο των διδακτικών – μαθησιακών διαδικασιών του σχολείου αυτό προκύπτει κατά την ενασχόληση της τάξης με σιωπηρή εργασία(ατομική). Σε αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με συγκεκριμένους μαθητές και να κάνει τις εξής δραστηριότητες:

- Να λύσουν από κοινού μια άσκηση.
- Να κάνουν από κοινού ανάγνωση, σε περίπτωση που δεν έχει αναπτυχθεί η αναγνωστική ικανότητα.
- Να εργαστούν μαζί στην έδρα.
- Να κάνουν κάτι μαζί στον πίνακα κ.λ.π .

Η μορφή αυτή διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί ως ένα αντισταθμιστικό μέτρο σε ελλειμματικές καταστάσεις που διακρίνονται στο γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό πεδίο.

II. Την ατομική εργασία σαν έμμεση ατομική διδασκαλία, κατά την οποία ο μαθητής εργάζεται μόνος του πάνω σε μια εργασία που είναι κοινή για όλους ή είναι διαφοροποιημένη και καλείται να οδηγηθεί στην χειραφέτηση και αυτονόμηση της προσωπικότητάς του. Η επίδραση του δασκάλου είναι έμμεση, καθώς απλώς τον καθοδηγεί και του κάνει υποδείξεις.

Η ένταξη και αξιοποίηση της ατομικής εργασίας στις σχολικές διαδικασίες δεν μπορεί να εφαρμοστεί παντού και πάντα, αλλά μπορεί να βρει εφαρμογή για μια μάθηση που κινείται σε γνώριμο για το παιδί επίπεδο γνώσης και στο πεδίο εφαρμογής αυτής της γνώσης. Ακόμη στο πεδίο της ατομικής εργασίας ανήκουν και οι κατ' οίκον εργασίες που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των σχολικών μαθησιακών διαδικασιών και είναι χρήσιμες για τον μαθητή, εφόσον είναι στα πλαίσια των δυνατοτήτων του και δεν τον επιβαρύνουν. Δεν πρέπει ο δάσκαλος να λησμονεί πως η παιδαγωγική σημασία της ατομικής εργασίας έγκειται στο ότι ο μαθητής μέσω κατάλληλων οδηγιών και εργασίας μαθαίνει να λύνει ασκήσεις και προβληματικές καταστάσεις με τις δικές του δυνάμεις (Ρέλλος, 2000:247) :

III. Την ενισχυτική διδασκαλία, κατά την οποία μέσω της προσφερόμενης ατομικής βοήθειας ο δάσκαλος δρα αντισταθμιστικά σε μερική ή ολική αποτυχία του , δηλαδή προσπαθεί να ανακαλύψει και να καλύψει τις όποιες μαθησιακές του δυσκολίες.

Μέχρι το πολύ πρόσφατο παρελθόν- στο εκπαιδευτικό μας σύστημα- ,συνήθως, ο δάσκαλος της τάξης του παιδιού που αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες αναλάμβανε είτε με τη μορφή της συμπλήρωσης του διδακτικού του ωραρίου είτε (σπάνια) με υπερωριακή αμοιβή να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Σήμερα λαμβάνονται διάφορα άλλα μέτρα ως προς την αντιμετώπιση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών, όπως με την δημιουργία τμημάτων ένταξης όπου εκεί ειδικός δάσκαλος με ειδικότητα στην ειδική αγωγή κάνει

ενισχυτική διδασκαλία, και το θεσμό της παράλληλης στήριξης, όπου ειδικός δάσκαλος μέσα στην τάξη και κατά τη διάρκεια του μαθήματος στηρίζει και ενισχύει το μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες (Ρέλλος, 2000:248) :

4.3 Εξατομικευμένη διδασκαλία

Στο εξωτερικό έρευνες έχουν καταλήξει πως η δημιουργία ομοιογενών τμημάτων (streaming) για τους καλούς, μέτριους και αδύνατους μαθητές μιας τάξης, που εφαρμόστηκαν κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960, καθώς και η δημιουργία ομοιογενών ομάδων μέσα σε ανομοιογενή τάξη, λειτουργεί συνήθως μαθησιακά και κοινωνικά εις βάρος των αδύνατων μαθητών που κατά κανόνα προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Τα στοιχεία αυτά οδήγησαν το σχολείο να στραφεί, τη δεκαετία του 1970, προς τα προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας. Τα προγράμματα αυτά βασίζονται στη διαφοροποίηση του διδακτικού χρόνου, των διδακτικών μέσων και του διδακτικού προσωπικού κατά Carroll και είναι γνωστά ως “Mastery learning”, “Personalized System of Instruction” κ.λ.π. Οι έρευνες που αφορούν τα προγράμματα αυτά καταλήγουν στην πλειοψηφία τους στο συμπέρασμα ότι για συγκεκριμένες διδακτικές επιδιώξεις και κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις αυτά τα προγράμματα είναι αποτελεσματικά. Υπάρχουν, όμως, και έντονες κριτικές και επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητά και τη σκοπιμότητά τους (Ματσαγγούρας, 2009:485).

Ο όρος «εξατομικευμένη διδασκαλία» σημαίνει δίνω ατομικό χαρακτήρα στη διδασκαλία (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2005:60). Κάθε μαθητής έχει διαφορετικές ικανότητες και τον δικό του προσωπικό τρόπο να μαθαίνει. Αυτό είναι κάτι που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ιδίως στην περίπτωση μαθητών ιδιαίτερα περιορισμένων ή ιδιαίτερα μεγάλων ικανοτήτων. Ένας τρόπος εργασίας που στοχεύει στην ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι η εξατομίκευση. Αυτός ο τρόπος εργασίας είναι πολύ χρήσιμος για τα προικισμένα παιδιά ή για περιπτώσεις στις οποίες κάποιοι μαθητές πρέπει να καλύψουν κενά σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη. Βέβαια να σημειωθεί πως δεν θα πρέπει να υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στην εξατομικευμένη εργασία και την ανεξάρτητη, καθώς είναι δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα. Η ανεξάρτητη εργασία μπορεί να γίνεται ατομικά, σε ζεύγη ή σε ομάδες. Εκείνο που έχει σημασία είναι οι μαθητές να εργάζονται ανεξάρτητα. Στην

περίπτωση της εξατομίκευσης, η εργασία είναι προσαρμοσμένη έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή (Merényi et al., 2010:14).

Υπάρχει και η μερικώς εξατομικευμένη εργασία. Εδώ όλοι οι μαθητές που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο κάνουν την ίδια εργασία, ο καθένας μόνος του. Οι διαφορές ανάμεσα στη μερικώς εξατομικευμένη και την ομαδική εργασία είναι ότι η μερικώς εξατομικευμένη εργασία γίνεται ανεξάρτητα, χωρίς συνεργασία, ενώ η ομαδική εργασία χαρακτηρίζεται από συνεργασία (Merényi et al., 2010:14).

Στη χώρα μας η μερικώς εξατομικευμένη εργασία εφαρμόζεται συνήθως στα ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια) , όπου ο «ένας» εκπαιδευτικός του σχολείου προσπαθεί να ανταποκριθεί στα διδακτικά του καθήκοντα κάνοντας μια ξεχωριστή προετοιμασία για την εξασφάλιση εργασίας για τον κάθε μαθητή ή το σύνολο μιας μικρής ομάδας μαθητών. Αυτό απορρέει από την ιδιαιτερότητα αυτών των σχολείων και ιδιαίτερα στην περίπτωση του μονοθέσιου, όπου ο ένας και μοναδικός δάσκαλος καλείται να διδάξει σε μια αίθουσα που περιλαμβάνει μαθητές όλων των τάξεων. Ο δάσκαλος, ενώ διδάσκει την μία από τις τάξεις του, στις υπόλοιπες έχει αναθέσει σιωπηρή εργασία, η οποία αποδίδει έργο και δεν πρόκειται απλώς να καλύψει την ώρα.

Η εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας δεν περιορίζεται μόνο σε αυτό τον τύπο των σχολείων αλλά σε όλα τα σχολεία. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν ο εκπαιδευτικός έχει προγραμματίσει να ασκηθεί αρχικά ο κάθε μαθητής ατομικά και στη συνέχεια να συζητήσει τα πορίσματά του με τους άλλους μαθητές. Για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων συνιστάται η χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας σε συνδυασμό κι άλλων μορφών διδασκαλίας αλλά και για την αποφυγή του κινδύνου κοινωνικής απομόνωσης που δημιουργεί η συγκεκριμένη μορφή (Merényi et al., 2010:15).

4.4 Μέθοδος project

Η μέθοδος project αποτελεί μια ανοιχτή και συνάμα συλλογική διαδικασία μάθησης , κατά την οποία οι μαθητές δεν περιορίζονται στο ρόλο του παθητικού δέκτη της προσφερόμενης από τον εκπαιδευτικό γνώσης, αλλά οι ίδιοι εμπλέκονται στη μαθησιακή-εκπαιδευτική διαδικασία, στην έρευνα, στην επίλυση προβλημάτων. Η μέθοδος αυτή στοχεύει στο να μαθαίνουν οι μαθητές βιωματικά και χωρίς να έχουν την αίσθηση ότι

«υπακούν» στις επιταγές της παραδοσιακής διδασκαλίας (Χρυσafiίδης 2009). Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς τα θέματα που θα διερευνηθούν ,θα αναλυθούν και θα αξιοποιηθούν, είναι επιλεγμένα με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η βιωματική μάθηση γίνεται αντιληπτή ως οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με την παιδαγωγική αρχή «μάθηση μέσα από την πράξη», η οποία σημαίνει πως οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις και αναπτύσσουν δεξιότητες, αφού προηγουμένως έχουν πράξει ή βιώσει κάτι νέο (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010:73). Τα νέα αυτά βιώματα άπτονται των προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών .

Οι όροι μέθοδος project και σχέδιο εργασίας είναι ταυτόσημοι (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002). Ως μέθοδο project/σχέδιο εργασίας εννοούμε μια χρονικά, τοπικά και θεματικά προσδιορισμένη, προσεκτικά σχεδιασμένη και κατευθυνόμενη σε συγκεκριμένους στόχους ενέργεια (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010:73). Σήμερα τα σχέδια εργασίας θεωρούνται από πολλούς μελετητές και παιδαγωγούς ως συμπληρωματική προσέγγιση του συστηματικού αναλυτικού προγράμματος αλλά και ουσιώδες μέρος των «ανεπίσημων» εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ο στόχος είναι να μάθει κανείς περισσότερα για ένα θέμα, παρά να βρει τις σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις που τέθηκαν από το δάσκαλο. Έναυσμα σε αυτή την προσπάθεια αποτελεί η θεματολογία των σχεδίων εργασίας, όταν αυτή είναι προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των μαθητών. Εφόσον ο μαθητής βρίσκει ελκυστικό το θέμα, που θα πραγματευτούν ,θα δείξει το απαιτούμενο ενδιαφέρον και αν οι εργασίες είναι στο φάσμα των δυνατοτήτων του θα έχει θετικά αποτελέσματα.

Στη συγκεκριμένη μέθοδο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και ο καθορισμός των στόχων που γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές και τα κριτήρια βαθμολόγησης της εκπαιδευτικής τους δραστηριότητας, προτού δραστηριοποιηθούν (Ματσαγγούρας, 2002).

Βασικό στοιχείο της θα μπορούσε να προσδιοριστεί το γεγονός της εξασφάλισης ότι το θέμα, στο οποίο θα εργαστεί ο μαθητής στα πλαίσια της μεθόδου project, συνάδει με τις ικανότητες και δεξιότητές του, έτσι ώστε με την κατάλληλη παρότρυνση και αναγνώριση, να πετύχει τους μαθησιακούς στόχους, ώστε να βιώσει και να λάβει αισθήματα χαράς και δημιουργικότητας.

Τα ανωτέρω στοιχεία συνάδουν με τις επιταγές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας(Ματσαγγούρας, 2002α).

σε ό,τι αφορά τα στάδια ανάπτυξης της μεθόδου project αυτά είναι τα παρακάτω:

1) ο προβληματισμός (μέσα από τα προσωπικά βιώματα των μαθητών), 2) ο προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων (είναι προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των μαθητών και το μαθησιακό προφίλ), 3) η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων (διαμέσου διαφορετικών πηγών πληροφόρησης, διαφορετικών μέσων διδασκαλίας, εναλλακτικών περιβαλλόντων διδασκαλίας κ.τ.λ) και 4) η αξιολόγηση. Το κάθε ένα από αυτά αναλύεται σε επιμέρους φάσεις (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010:74). Στα σχέδια εργασίας η διαφοροποίηση βρίσκει εφαρμογή, αφού δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να τροποποιήσει με άνεση το περιεχόμενο διδασκαλίας, το ρυθμό μάθησης, το βαθμό οργάνωσης των εργασιών κ.ά.

Ο δάσκαλος γνωρίζει πως μέσα από το σχέδιο εργασίας το παιδί καλείται να χρησιμοποιήσει και να αναπτύξει τις ακόλουθες ικανότητες:

- Να παρατηρεί χρησιμοποιώντας όλες του τις αισθήσεις
- Να συλλέγει πληροφορίες, υλικά κλπ
- Να καταγράφει κρατώντας σημειώσεις και κάνοντας γραφικές παραστάσεις, χάρτες και διαγράμματα
- Να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές
- Να οργανώνει-ταξινομεί υλικά και δεδομένα
- Να υποθέτει προτείνοντας θεωρητικά σχήματα για ερμηνεία εκείνων που δεν είναι σωστά
- Να προβλέπει πιθανές μελλοντικές καταστάσεις, σταθμίζοντας τα δεδομένα
- Να πειραματίζεται χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα όργανα και να ελέγχει υποθέσεις
- Να βγάζει συμπεράσματα κάνοντας επαγωγικούς και απαγωγικούς συλλογισμούς για να βρίσκει λύσεις (Λολώνης, 1981:59).

Με τη χρήση τόσων πολλών και διαφορετικών πρακτικών, ικανοτήτων, εργαλείων κ.τ.λ βλέπουμε πως η διαφοροποίηση βρίσκει πρόσφορο έδαφος στα σχέδια εργασίας.

Πολλοί εκπαιδευτικοί στο άκουσμα του όρου «σχέδιο εργασίας» αντιδρούν αρνητικά και δεν δείχνουν καμιά προθυμία να ασχοληθούν με αυτό. Αυτό συμβαίνει γιατί στο νου τους είναι συνδεδεμένο ως μια χρονοβόρα και μεγαλεπήβολη διαδικασία, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά, αλλά ταυτόχρονα δε θέλουν και να φύγουν από την πεπατημένη αλλάζοντας τον τρόπο εργασίας τους στη σχολική τάξη. Δεν αντιλαμβάνονται, ίσως, πως είναι άλλο ένα εργαλείο διαφοροποίησης της διδασκαλία τους, το οποίο θα τους βοηθήσει

να τη φέρουν στα “μέτρα” των μαθητών τους ,πετυχαίνοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Γι’ αυτό και ασχολούνται με αυτό εκείνοι που το βλέπουν θετικά και επιθυμούν να παρουσιάσουν στο σχολείο κάτι διαφορετικό από τα «κοινά» , εκείνοι που έχουν όρεξη να δουλέψουν και που τολμούν να δημιουργήσουν, «χαλώντας την πιάτσα». Βέβαια, ο κύριος λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν ενδιαφέρον να εφαρμόσουν τα «project», είναι η μη σωστή ενημέρωση (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002:55). Στο σημείο αυτό δεν μπορούμε να πούμε σε καμία περίπτωση πως τα σχέδια εργασίας έχουν βρει στο ελληνικό σχολείο τη θέση που τους αξίζει.

Επίσης τα σχέδια εργασίας έχουν αξία για τους μαθητές, για τους εκπαιδευτικούς και για όσους ενδιαφέρονται για το σχολείο (γονείς, τοπική κοινωνία κτλ). Κάθε σχολική μονάδα μεταβάλλεται σε έναν χώρο δημιουργικότητας και δράσης, έναν χώρο που αξιοποιεί τις αναρίθμητες δυνατότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Ακόμα μέσα από την εργασία με τη μέθοδο project τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την κοινωνική τους ικανότητα με ευκαιρίες να μιλήσουν, να εργαστούν και να παίξουν μέσα στην τάξη. Να εργαστούν ,κυρίως , με θεματικές που τους ενδιαφέρουν και να καταπιαστούν με δραστηριότητες που είναι στις δυνατότητές τους και μπορούν να τα πάνε ένα βήμα παραπέρα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τη συνεργασία παρουσιάζοντας τα κατάλληλα προβλήματα σε αυτά. Με τη μέθοδο αυτή ο ίδιος ενισχύει την τάση των μαθητών του να είναι ευρηματικοί και ανεξάρτητοι (Λολώνης 1981).

Τέλος η προσέγγιση των σχεδίων εργασίας προσφέρει στα παιδιά ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο βοηθά να αναπτυχθεί η δική τους ικανότητα και αξία. Έτσι δημιουργείται στην τάξη ένα ήθος, στο οποίο οι απόψεις των παιδιών αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και τα συναισθήματα, οι ικανότητες και οι γνώμες τους με σεβασμό.

Και επιπλέον πραγματοποιείται η πολυπόθητη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας που αποτελεί σήμερα , περισσότερο από ποτέ, το μεγάλο ζητούμενο στην εκπαίδευση (Anttila & Vaananen, 2013).

4.5 Χρήση Τ.Π.Ε

Τις τελευταίες δεκαετίες τα τεχνολογικά εργαλεία έχουν μετατραπεί σε θεμελιώδεις δομές στην υπηρεσία της επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τους μαθητές τους

γνωρίζουν και το πώς και από πού αποκτούν την πληροφορία. Το γεγονός αυτό τους επιφορτίζει με την αναγκαιότητα της χρήσης της τεχνολογίας.

Για την ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία απαιτείται σχεδιασμός και οι εκπαιδευτικοί που τον εφαρμόζουν διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσης και τεχνογνωσίας όσον αφορά τη χρήση ποικίλων τεχνολογικών μέσων μέσα στην τάξη. Εντούτοις κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των υπολογιστών και άλλων τεχνολογικών μέσων ή επιδεικνύουν απροθυμία στο να χρησιμοποιήσουν ακόμη και την άμεση προσβάσιμη τεχνολογία που τους παρέχει η σχολική μονάδα. Εφόσον η τεχνολογία, κυρίως οι υπολογιστές, τίθεται στη διάθεση των σχολείων, αυτό αποβαίνει σε όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των οικογενειών και της κοινότητας. Η χρήση της τεχνολογίας είναι σε θέση να φέρει επανάσταση στην ποιότητα και στον βαθμό επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας και της μάθησης για το σύνολο των μαθητών. Η ευρύτητα του πνεύματος που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς ως προς τη χρήση της τεχνολογίας αλλά και η προθυμία τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για τη χρήση τους θεωρούνται πρωταρχικής σημασίας για την εξέλιξή τους σε επαγγελματίες παιδαγωγούς (Goethals et. al., 2013:105-106).

Ασφαλέστατα, το γνωστικό επίπεδο και η δεξιότητα του δασκάλου είναι αυτά που καθορίζουν το βαθμό και την ποιότητα της μάθησης. Η έρευνα (Goethals et al., 2013:105) έχει δείξει πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντοτε έτοιμοι να ενσωματώσουν την τεχνολογία στο μάθημά τους εξαιτίας των συνεχόμενων μεταβολών στις οποίες υπόκειται. Ενδεχομένως να προκύπτουν απορίες σχετικά με το περιεχόμενο και τη διδασκαλία, καθώς και για τον αποτελεσματικότερο τρόπο συνδυασμού τους με την τεχνολογία κατά την διδασκαλία, χωρίς να επηρεάζεται η αρτιότητα του αναλυτικού προγράμματος. Εντούτοις, η μη εξοικείωση με τις πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις δεν αποτελεί «αμάρτημα», αλλά το να διακρίνει τον δάσκαλο ευρύτητα πνεύματος και προθυμία για ανάληψη πρωτοβουλίας χρησιμοποιώντας την τεχνολογία θεωρούνται πρωταρχικής σημασίας για την εξέλιξή του.

Η επιλογή του κατάλληλου τεχνολογικού εργαλείου συνιστά μια συνεχή διαδικασία λήψης αποφάσεων που συνδέονται με το διδακτικό σχεδιασμό. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει κατά νου πως η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεν πρέπει να συνδέεται με τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά με το μαθησιακό περιβάλλον και τη δυνατότητα που μας παρέχει η τεχνολογία να επιτύχουμε πράγματα, τα οποία δεν είναι εφικτά με άλλο τρόπο. Η

τεχνολογία έχει θετικά αποτελέσματα σε ένα σχολείο όχι επειδή αυξάνονται οι επιδόσεις των μαθητών , αλλά επειδή παρέχει νέες λύσεις(Jones et al., 1995:1).

Η διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας μπορεί να γίνει με αναρίθμητα τεχνολογικά μέσα, όπως βίντεο, προτζέκτορας, υπολογιστής κτ.λ. Οι σύγχρονες εφαρμογές των Τ.Π.Ε διαθέτουν τεράστια εκπαιδευτική δυναμική, που θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι είναι δυνατόν να μεταβάλλουν το εκπαιδευτικό τοπίο. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής συνιστά εργαλείο με το οποίο μπορεί κανείς με παιγνιώδη τρόπο να προσεγγίσει τους γνωστικούς στόχους προσφέροντας στη διαδικασία της μάθησης τα στοιχεία του ενθουσιασμού και της ανακάλυψης, που συνιστούν βασικές αρχές στην προσπάθεια για τη δημιουργική κατάκτηση της γνώσης. Συνάμα, ο υπολογιστής, καθώς «δεν βιάζεται» ούτε «τιμωρεί», επιτρέπει στον μαθητή να κινείται με τον δικό του ρυθμό , χωρίς άγχος, εξατομικεύοντας με αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία(Διαμαντόπουλος, 2001).

Ο κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει υλικό προσαρμοσμένο στα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και στους ρυθμούς των μαθητών του ώστε οι τεχνολογίες να αποτελέσουν άλλο ένα μέσο που θα μπορέσει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του. Η τεχνολογία, όταν χρησιμοποιείται στοχευμένα ,πέρα από την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, εξασφαλίζει την πρόσβαση στην διδακτέα ύλη για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των ικανοτήτων, των μαθησιακών δυσκολιών και της κοινωνικοοικονομικής τους στάθμης(Goethals et al., 2013:106).

Η τεχνολογία ενισχύει την διδακτική διαδικασία, καθώς παρέχει ήχο, εικόνα και αλληλεπίδραση. Επομένως τα δεδομένα παρουσιάζονται πολυτροπικά με την εικόνα και τον ήχο να κυριαρχούν τις περισσότερες φορές στα περιβάλλοντα μάθησης , στοιχεία που δεν διατίθενται ούτε εντός ούτε εκτός σχολείου. Έκαστος εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει υλικό προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα και στους ρυθμούς του για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Όταν γίνεται στοχευμένη χρήση της τεχνολογίας εξασφαλίζεται η προσβασιμότητα της διδακτέας ύλης σε όλους τους μαθητές. Ο δάσκαλος χρειάζεται να γνωρίζει όχι μόνο ποια τεχνολογικά μέσα είναι διαθέσιμα και τον τρόπο χρήσης τους, αλλά και την κατάλληλη χρονική στιγμή κατά την οποία μπορεί να τα χρησιμοποιήσει. Για να κάνει δε αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας στην τάξη του , θα πρέπει να λάβει υπόψη του τους μαθησιακούς τύπους των μαθητών του και να γνωρίζει σε βάθος το περιεχόμενο της διδασκαλίας του. Αντιλαμβανόμαστε ,λοιπόν, πως οι ΤΠΕ ενδείκνυνται για εξατομικευμένη μάθηση, αφού μπορούν εύκολα να ρυθμίζουν τις

παραμέτρους που επηρεάζουν τα περιβάλλοντα μάθησης, τον τρόπο διδασκαλίας, καθώς και τον χρόνο μάθησης (Διαμαντόπουλος, 2001).

Η Benjamin (2005, όπως αναφέρεται στους Κουτσουνάκη & Μπερκούτης, 2014) συνοψίζει τη συνεισφορά των ΤΠΕ στα εξής έξι χαρακτηριστικά τους, που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία: α) Ιδιωτικότητα, β) Συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, γ) Οργάνωση, δ) Υποστήριξη, ε) Παροχή επιλογών, και στ) Αυθεντική μάθηση. Επίσης, ο Dubochet (2009) αναφέρει ότι οι γλώσσες προγραμματισμού πέρα από τον έλεγχο του υπολογιστή μπορεί να θεωρηθούν και ως ένα μέσο για την βελτίωση της ανθρώπινης επικοινωνίας. Επιπλέον, σε έρευνα του Fiorini (2010) φαίνεται ότι η χρήση του υπολογιστή έχει θετική επίδραση στις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών και ότι ορισμένα από τα αντιπροσωπευτικά παραδείγματα αξιοποίησης των ΤΠΕ για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι: α) Τα εργαλεία Web 2.0 (π.χ. Wikis), β) Τα ψηφιακά βιβλία (π.χ. eBooks), γ) Ο κειμενογράφος, και δ) Οι οπτικές γλώσσες προγραμματισμού (π.χ. Scratch).

Κλείνοντας ας παραθέσουμε μερικά παραδείγματα χρήσης της τεχνολογίας. Η εκμάθηση λόγου χάρη μιας έννοιας μπορεί να προϋποθέτει την αναζήτηση στο διαδίκτυο για τη συλλογή περαιτέρω πληροφοριών, μια άλλη πάλι έννοια να προϋποθέτει τη βιωματική μάθηση εκ μέρους των μαθητών. Για την ενίσχυση της μάθησης, ίσως καταλληλότερες μέθοδοι θα ήταν η προβολή διαφανειών (power point) ή η προσομοίωση. Επίσης οι παρουσιάσεις των μαθητών σε μορφή προβολής διαφανειών, αποσπασμάτων βίντεο, κ.ο.κ, τους εμπλέκουν και τους κινητοποιούν σε υψηλού επιπέδου μάθηση και σύνδεση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ως ειδικών στο γνωστικό αντικείμενο. Η διδασκαλία λοιπόν έχει πολυάριθμες όψεις και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε αυτή είναι πολύ σημαντική, δεδομένου ότι δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης και επίδειξης των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση παρέχει τη δυνατότητα μεταφοράς του εξωτερικού κόσμου στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας σχετικά με την κοινωνική, πολιτική, γεωγραφική και επιστημονική διάστασή του (Goethals et al., 2013:107).

4.6 Παραδοσιακή vs Διαφοροποιημένη τάξη

Στα πλαίσια της διάρθρωσης μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα ήταν ωφέλιμο να αντιπαραθέσουμε τη δομή της παραδοσιακής τάξης με αυτή της διαφοροποιημένης. Η Tomlinson (2003) αντιπαραθέτει τις κυριότερες διαφορές στη φιλοσοφία και στις πρακτικές μεταξύ της παραδοσιακής και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

Παραδοσιακή Αίθουσα διδασκαλίας

(Tomlinson, 2003)

- Οι διαφορές των μαθητών αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται, όταν είναι προβληματικές .
- Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως στο τέλος για να διαπιστωθεί ποιος απέκτησε τη γνώση.
- Επικρατεί σχετικά στενή αντίληψη για τη νοημοσύνη.
- Υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός για την ιδέα “εξαιρετική επίδοση”.
- Σπάνια λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Λίγες είναι οι επιλογές οι οποίες προσιδιάζουν στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών και οι οποίες λαμβάνονται υπόψη.
- Κυριαρχεί η διδασκαλία προς ολόκληρη τη τάξη:
 - Η κάλυψη του εγχειριδίου και του αναλυτικού προγράμματος κατευθύνει τη διδασκαλία.
 - Επικρατεί ένα και μοναδικό εγχειρίδιο.
 - Η μάθηση εστιάζεται στην απομνημόνευση γεγονότων και την απόκτηση δεξιοτήτων.
 - Κανόνας είναι η ανάθεση μιας και μοναδικής εργασίας.
 - Μπορεί να αναζητηθεί μια και μοναδική ερμηνεία ιδεών και γεγονότων.
 - Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών.
 - Ο εκπαιδευτικός λύνει προβλήματα.
 - Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κοινά κριτήρια για την αξιολόγηση όλων των μαθητών.
 - Συχνά χρησιμοποιείται μια και μοναδική μορφή αξιολόγησης.
 - Υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός για την ιδέα "εξαιρετική επίδοση".
 - Ο χρόνος είναι καθορισμένος και δεν μπορεί εύκολα να διαφοροποιηθεί.

Αίθουσα διδασκαλίας με διαφοροποίηση

(Tomlinson, 2003)

- Οι διαφορές μαθητών μελετώνται ως βάση για τον προγραμματισμό.
- Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική με σκοπό την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών.
- Γίνεται αποδεκτό ότι η νοημοσύνη έχει πολλαπλές μορφές.
- Η εξαιρετική επίδοση καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόοδο που σημειώνει ο μαθητής με κριτήριο το σημείο από το οποίο ξεκίνησε.
- Οι μαθητές συχνά καθοδηγούνται ώστε να κάνουν μαθησιακές επιλογές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.
- Παρέχονται πολλές επιλογές ανάλογες με το μαθησιακό προφίλ.
- Χρησιμοποιούνται πολλές διδακτικές ρυθμίσεις.
- Η ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών διαμορφώνουν τη διδασκαλία:
 - ➔ Παρέχονται πολλά μέσα.
 - ➔ Αναζητούνται συστηματικά πολλαπλές προσεγγίσεις στις ιδέες και τα γεγονότα.
 - ➔ Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να ανεξαρτητοποιηθούν περισσότερο ως μανθάνοντες.
 - ➔ Οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και μαζί με τον εκπαιδευτικό λύνουν προβλήματα.
 - ➔ Οι μαθητές συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό για να θέσουν μαθησιακούς στόχους για τους ίδιους και για ολόκληρη την τάξη.
 - ➔ Οι μαθητές αξιολογούνται με πολλαπλούς τρόπους.
- Η μάθηση εστιάζεται στη χρήση βασικών δεξιοτήτων για την αντίληψη και κατανόηση βασικών εννοιών και αρχών.
- Κανόνας είναι η ανάθεση εναλλακτικών μορφών εργασίας.
- Ο χρόνος χρησιμοποιείται ευέλικτα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

5.1 Ο δάσκαλος στο συνεργατικό σχολείο

Το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βασίζεται στην προϋπόθεση ότι καμιά θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκή βάση για την εκπαιδευτική πρακτική. Επομένως, η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται τόσο ως μια αναστοχαστική δράση «παιδαγωγικής φροντίδας» (Aoki, 1992:21) όσο και ως μια κοινωνικο-πολιτιστική κατασκευή της χρήσιμης γνώσης.

Η παιδαγωγική ποιότητα του σχολείου και η αποτελεσματικότητά του έγκειται στο εκπαιδευτικό προσωπικό του. Το γεγονός αυτό βρίσκεται σε συνάρτηση με το ότι σε επίπεδο δράσης οι παιδαγωγικές διαδικασίες αποτελούν και διαπροσωπικές διαδικασίες ως επί το πλείστον μεταξύ ενηλίκων και αναπτυσσόμενων ανθρώπων (Παιδαγωγική επιθεώρηση, 2009:38). Οι εκπαιδευτικοί κατά την συνάντησή τους με συναδέλφους, γονείς, μαθητές και λοιπά μέλη της κοινωνίας καλούνται να χρησιμοποιήσουν ικανότητες, όπως την αυτογνωσία, την κοινωνική και μεθοδολογική τους επάρκεια, καθώς και ικανότητες σχετιζόμενες με τους ιδιαίτερους διδακτικούς τομείς. Στο σημείο αυτό ο αναστοχασμός διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί, να αποδεχτεί και να αντιμετωπίσει διάφορα συναισθήματα, όπως άγχος και εκνευρισμό, ενδοιασμούς και ιδεολογικά εξιδανικευμένες προβολές (Παιδαγωγική επιθεώρηση, 2009:42).

Οι εκπαιδευτικοί κατά την τέλεση του διδακτικού-παιδαγωγικού τους έργου συνεχώς έρχονται αντιμέτωποι με προβληματικές –συγκρουσιακές καταστάσεις. Οι καταστάσεις αυτές, μέσα στα πλαίσια ενός συνεργατικού σχολείου, για να επιλυθούν σημαίνει πως ο δάσκαλος πρέπει να συνεργασθεί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, πιθανόν και με συναδέλφους όμορων σχολείων. Οι δάσκαλοι με την πίεση των πραγμάτων και την ροή των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη δεν είναι εύκολο πάντα να καταλάβουν τις συνεπαγωγές των επιλογών τους που τους οδηγούν σε αρνητικά αποτελέσματα. Εδώ υπεισέρχεται η σχέση και η συνεργασία που έχουν αναπτύξει με τους συναδέλφους του, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ακόμη και με τον σχολικό σύμβουλο. Εκείνοι είναι αυτοί που θα τους βοηθήσουν να στοχαστούν και να αναστοχαστούν το περιεχόμενο των επιλογών τους, να κρίνουν τη βασιμότητα των επιχειρημάτων και

συμπερασμάτων, να διασαφηνίσουν κριτήρια, να ζυγίσουν αποφάσεις, να αναζητήσουν και να εξετάσουν κατά αντιπαράθεση εναλλακτικές επιλογές, δηλαδή να δουν πώς μπορούν να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους ώστε να γίνει αποτελεσματικότεροι μέσα στην σχολική αίθουσα (Ματσαγγούρας, 2009:79).

Η διδασκαλία είναι μια μοναχική δραστηριότητα, έτσι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και η συνεργασία με τους συναδέλφους φαίνεται να διευκολύνει και να προωθεί το στοχασμό στο εκπαιδευτικό έργο. Η ομάδα των συναδέλφων παρέχει τη συναισθηματική και τεχνική υποστήριξη που είναι απαραίτητα, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να στοχαστούν επάνω στην πρακτική τους. Όταν εκπαιδευτικοί με διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις δουλεύουν μαζί για την ανάπτυξη διάφορων μορφών διδασκαλίας ή αναθεώρηση-βελτίωση υπαρχουσών, το αποτέλεσμα το οποίο προκύπτει είναι σαφώς καλύτερο (Καλαϊτζοπούλου, 2001:143).

Επιπλέον, οι γονείς και η συνεργασία μαζί τους συνιστά κρίσιμο παράγοντα που θα βοηθήσει στο να ξεδιπλωθούν-αποκαλυφθούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ή για να φανερωθούν οι αιτίες των δυσκολιών των μαθητών που αποτελούν εμπόδιο στη διδακτική -μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από τη συνεργασία αυτή χτίζεται σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο δάσκαλο και τον γονέα που στοχεύει στην από κοινού εύρεση λύσεων για την μαθησιακή και ψυχολογική υποστήριξη και ενδυνάμωση των μαθητών. Ο δάσκαλος βοηθιέται να καταλάβει το πώς και γιατί παρουσιάζει την όποια δυσκολία ο μαθητής και μπορεί να εργαστεί αποτελεσματικότερα για το πώς θα διαφοροποιήσει την διδασκαλία του. Η ποιότητα του στοχασμού του εκπαιδευτικού και πώς αυτός θα οδηγηθεί σε όποια διαφοροποίηση επηρεάζει το διδακτικό του έργο εξαρτάται και από τη γνώση των μαθητών του ως άτομα και ως ομάδα, αλλά και από τη γνώση του σχολικού περιβάλλοντος και της ευρύτερης κοινωνίας, στην οποία αυτό υπάγεται (Καλαϊτζοπούλου, 2001:144).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιλαμβάνονται την διαλεκτική σχέση που αναπτύσσουν αυτοί οι τομείς και πρέπει να είναι ελεύθεροι να σκέφτονται και να αισθάνονται ότι ενθαρρύνονται σε αυτή τους την προσπάθεια, έτσι ώστε να νιώθουν ασφαλείς για να συζητήσουν εμπειρίες με τους συναδέλφους τους προσβλέποντας σ' ένα σχολείο πάντοτε ανοικτό απέναντι στους γονείς και την κοινωνία.

5.2 Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αναστοχαζόμενος δάσκαλος

Ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού δυναμικού των σχολείων αποτελείται από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είτε διαγνωσμένες είτε όχι. Το στοιχείο αυτό έχει αποτελέσει ένα σημείο ιδιαίτερου προβληματισμού για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς είναι αρκετά μεγάλο το εύρος των δυσκολιών αυτών, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η αντιμετώπισή τους στη σχολική τάξη. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνήσει ή να μάθει. Πρόκειται για έναν πολυσυλλεκτικό όρο που μπορεί να αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές συνθήκες, όπως δυσκολίες αντίληψης, εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αυτισμό, δυσλεξία κ.ά. Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Kirk (Hammill, 1990) για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και την αναντιστοιχία που αυτό επιδείκνυε ανάμεσα στις εμφανείς του ικανότητες να μάθει και την τελική του απόδοση. Από τότε έχει παραχθεί ένα μεγάλο σύνολο ορισμών ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη της εποχής σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Εντούτοις όλοι οι ορισμοί διαθέτουν τα εξής κοινά στοιχεία (Δράκος, 1998):

- Ο όρος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα ατόμων.
- Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής χαρακτηρίζουν όλο το φάσμα της ζωής του και όχι μόνο τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις.
- Η διάγνωση πρέπει να αποκλείει άλλου τύπου δυσκολίες ή δυσλειτουργίες ως πρωταρχικές αιτίες, αλλά δεν αποκλείει την ταυτόχρονη εμφάνιση και άλλων δυσλειτουργιών ή διαταραχών (π.χ κώφωση)
- Τα κριτήρια θα πρέπει να αναφέρονται στο παιδαγωγικό μοντέλο παρέμβασης. Επιπλέον, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υστερούν σημαντικά από το μέσο όρο της τάξης τους και ο μαθητής δεν μπορεί να επωφεληθεί από το «κανονικό» εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Σύμφωνα πάντως με έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό από την επιστημονική κοινότητα: «Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990). Ωστόσο, η επιστημονική κοινότητα εργάζεται ,ακόμη, στα πλαίσια βελτίωσης του ορισμού.

Πρωταρχικό ρόλο για την βελτίωση ή και την εξάλειψη των μαθησιακών δυσκολιών μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές –διδακτικές παρεμβάσεις διαδραματίζει η στάση των δασκάλων απέναντι στην ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική κοινότητα. Καθώς, όταν δεν υπάρχει αποδοχή και διάθεση ομαλής ένταξης των μαθητών που εμφανίζουν τις όποιες δυσκολίες , πώς θα εργασθούν με ζήλο και αγάπη για αυτούς τους μαθητές τους εφαρμόζοντας πλείστες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ούτως ώστε να κομίσουν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα και ανάλογα πάντα με τις δυνατότητές τους; Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα(Φεβρουάριος –Μάρτιος 2005/Νέα Παιδεία,121:70,75) έχει δείξει πως το είδος του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (ειδικό-γενικό) επηρεάζει την άποψή τους και τη στάση τους για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι «ειδικοί» δάσκαλοι έχουν θετικότερες αντιλήψεις ως προς το συναισθηματικό και το πραξιακό στοιχείο της στάσης απέναντι στην ένταξη σε σχέση με τους δασκάλους των «γενικών» σχολείων. Εντούτοις και οι γενικοί δάσκαλοι που έχουν εμπειρία με μαθητές ΜΕΑ, ή έχουν δεχθεί κάποιο είδος επιμόρφωσης εμφανίζουν μεγαλύτερη διάθεση και θετικότερα συναισθήματα απέναντί τους, ενώ τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς τείνουν προς τον θετικό πόλο, αν και εμφανίζονται επιφυλακτικοί. Επίσης, Βρετανοί ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι δάσκαλοι επηρεάζονταν περισσότερο αρνητικά από την παρουσία και ένταξη στην τάξη τους ενός μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς από την ένταξη ενός μαθητή με σοβαρές δυσκολίες, όπως αυτισμό ή σύνδρομο Down. Μαθητές με σοβαρές δυσκολίες διατρέχουν περισσότερο τον κίνδυνο να αγνοηθούν από τους δασκάλους τους, ενώ εκείνοι με ήπιες να απορριφθούν (Νέα Παιδεία, 121:70,75).

Ωστόσο δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι ο οικονομικός, κοινωνικός και πολιτισμικός χώρος, στον οποίο αναπτύσσεται ένα παιδί, επηρεάζουν τις ικανότητές του για μάθηση, πόσο μάλλον ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια είναι και η φύση που δίνει στο κάθε παιδί ορισμένες δυνατότητες, αλλά φαίνεται ότι το περιβάλλον είναι που τις βοηθάει να πραγματοποιηθούν ή να μείνουν ανενεργές (Μυλωνάς, 1998: 88).

Οι δάσκαλοι στην παρουσία μαθητών με δυσκολίες νιώθουν εκτεθειμένοι, διότι δεν έχουν επαρκή γνώση και κατανόηση των δυσκολιών – προβλημάτων τους και έτσι υπάρχει έλλειψη άνεσης στην επαφή μαζί τους. Ακόμη, το συναίσθημα του «οίκτου» στην περίπτωση των ατόμων ΜΕΑ τους φορτίζει αρνητικά, αλλά και η ένταξη ενός μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθήματος τους κάνει να αισθάνονται ευάλωτοι μέσα στην τάξη. Όλα αυτά για να εξαλειφθούν και να κάνουν τους δασκάλους δεκτικούς στην ένταξη μαθητών με δυσκολίες και πρόθυμους να εργασθούν αποτελεσματικά και να παράγουν έργο μαζί τους πρέπει η εκπαιδευτική πολιτική να στοχεύσει και στην μόρφωση-επιμόρφωση όλων των δασκάλων πάνω σε αυτό το εκπαιδευτικό πρόβλημα-ζήτημα. Όχι, όμως, μένοντας και εμμένοντας σε αυστηρά θεωρητικό πλαίσιο αλλά υπερθεματίζοντας στην προβολή εμπειρικά αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισης προβλημάτων για να ενισχυθεί ουσιαστικά η αποτελεσματικότητα των δασκάλων (Μαστροθανάσης & Γελαδάρης, 2011).

Ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται με γνώμονα το όφελος-συμφέρον των μαθητών του εν γένει, πόσο μάλλον για τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, χρειάζεται να παράγει φύλλα ασκήσεων, όπου οι ασκήσεις θα πρέπει να είναι οργανωμένες σε επίπεδα δυσκολίας. Κάθε φορά λοιπόν που διδάσκει νέο στόχο, θα πρέπει να επαναφέρει στο φύλλο ασκήσεων και τους προηγούμενους τύπους ασκήσεων. Η εκτέλεσή τους καλόν είναι να γίνεται με τη λογική των μικρών βημάτων μία-μία, με ανατροφοδότηση και άμεση ενίσχυση (Σαλβαράς, 2006α:75).

Ας μην ξεχνάμε ότι στο γενικότερο πλαίσιο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών σημαντική θέση κατέχει και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, διότι με το τεράστιο εύρος των εφαρμογών που κατέχει, συμβάλλει ουσιαστικά στην πληρέστερη κατανόηση της διδασκόμενης ύλης (Διαμαντόπουλος 2001).

5.3 Δημιουργική ευφυΐα και διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η δημιουργική ικανότητα εξετάζεται υπό το πρίσμα των στρατηγικών διδασκαλίας που αφορούν τη διδασκαλία παιδιών του Δημοτικού Σχολείου σχεδιασμένο για την γενική αγωγή, αλλά θα μπορούσε να εξυπηρετήσει ανάγκες ειδικών περιπτώσεων με παιδιά τα οποία παρουσιάζουν ξεχωριστή ικανότητα στη γραπτή και προφορική έκφραση και τα χαρακτηρίζουμε ως ευφυή ή χαρισματικά. Μπορεί να ορισθεί η χαρισματικότητα ως το σύνολο των γνωστικών δυνατοτήτων και κινήτρων αλλά και των κοινωνικο-πολιτισμικών ευκαιριών για μάθηση και επίτευξη (Ματσαγγούρας, 2008:437). Η εξέλιξη αυτή των ατόμων θεωρείται «ασύγχρονη», καθώς δεν είναι συγχρονισμένος ο ρυθμός της γνωστικής, συναισθηματικής και βιολογικής τους εξέλιξης. Η έλλειψη συγχρονισμού αντικατοπτρίζεται στην εξωτερική δυσκολία προσαρμογής του παιδιού, διότι νιώθει διαφορετικό σε σχέση με τους άλλους, αφού τα παιδιά αυτά λειτουργούν σε εκπληκτικά ανώτερα επίπεδα κατορθωμάτων σε σύγκριση με τα άλλα άτομα της ηλικίας τους.

Γενικά μπορούμε να δηλώσουμε ότι «χαρισματικό ή ταλαντούχο είναι το άτομο που δείχνει ή έχει το δυναμικό για μια ιδιαίτερα υψηλή ή ξεχωριστή απόδοση σε έναν ή περισσότερους τομείς» (Τσιάμης 2006:44).

Τα νεαρά αυτά άτομα επιδεικνύουν μεγάλη ικανότητα λειτουργικότητας στον νοητικό, δημιουργικό ή και στον καλλιτεχνικό τομέα. Ακόμη διαθέτουν μια ασυνήθιστη ηγετική ικανότητα και παρουσιάζουν μεγάλα επιτεύγματα σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς (Ματσαγγούρας, 2008:438).

Η δημιουργική διάσταση της ευφυΐας σχετίζεται με την αποκλίνουσα έκφραση(δημιουργικότητα), τη διέγερση, την ένταση, την ευαισθησία, την οξυμένη αντίληψη και ενδελέχεια, την τελειομανία χωρίς να σημαίνει πως τα χαρισματικά παιδιά διακρίνονται από όλα αυτά τα χαρακτηριστικά αλλά από κάποια από αυτά. Αυτού του είδους τα γνωρίσματα τα καθιστούν ευάλωτα σε κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, ειδικά όταν το περιβάλλον τους σχολικό και οικογενειακό δεν είναι κατάλληλα ενημερωμένο ώστε να τα κατανοήσει και να τα στηρίξει. Αντιλαμβανόμαστε ,λοιπόν, τα χαρισματικά-ευφυή παιδιά έχουν ειδικές ανάγκες και, επομένως, χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση λόγω της διαφοροποίησής τους από τον μέσο όρο (Ματσαγγούρας, 2008:439-440).

Αυτή η έκφραση γίνεται κατανοητή από το περιβάλλον του ευφυούς παιδιού με την παραγωγή πολλών ιδεών που διαφέρουν από το σύνηθες γλωσσικό επίπεδο ποιοτικά και

ποσοτικά . Ως προς τη συγκεκριμένη αυτή κατηγορία μελέτης ένας ορισμός που θα εξυπηρετούσε στην αναγνώριση των δημιουργικών χαρακτηριστικών ενός ευφυούς ατόμου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, θα συμπεριλάμβανε τα εξής στοιχεία:

- ◆ Πρόκειται για παιδιά που έχουν αναπτύξει άνεση στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, όπως επίσης και επικοινωνιακές ικανότητες που υπερβαίνουν τη νόρμα.
- ◆ Τα παιδιά αυτά έχουν συνήθως ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, εμπλέκονται σε παιχνίδια νοητικά, όπως επίσης εκφράζονται με λογοπαίγνια. Προτιμούν την ανεξάρτητη μελέτη έναντι της ομαδικής σε σχέση με αντικείμενα του ενδιαφέροντός τους.
- ◆ Συνήθως χαρακτηρίζονται από συνοχή στο συλλογισμό τους και προετοιμάζουν τη γλωσσική τους έκφραση πριν ανακοινώσουν τις σκέψεις τους οργανώνοντας μια βασική σειρά που θα ακολουθήσει η γλωσσική προσέγγιση της νοητικής τους σύλληψης.
- ◆ Διατυπώνουν αυθεντικές ιδέες και πρωτότυπες, όταν μιλούν ή γράφουν. Είναι ευαίσθητα σε θέματα που αφορούν όλο τον κόσμο και τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης με κοινωνικά, εθνικά και ηθικά κριτήρια επιχειρημάτων στην γλωσσική τους επικοινωνία (Παπαδοπούλου, 2008).
- ◆ Ενδιαφέρονται ιδιαίτερος για την αιτιότητα των πραγμάτων και κάνουν συχνά ερωτήσεις για το πώς και το γιατί των πραγμάτων, εμμένοντας συχνά με αυξημένη επιστασία σε λεπτομέρειες που αφορούν το αντικείμενο μελέτης τους.
- ◆ Διαβάζουν για θέματα ασυνήθιστα και διαφορετικά από τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.
- ◆ Γράφουν σε ποικιλίες γραφής που αφορούν το ρυθμό και τη ρίμα του ποιητικού λόγου, την οπτική παράσταση φανταστικών-υποθετικών καταστάσεων και τους αρέσουν οι μελωδικές συνθέσεις, στις οποίες και επιδίδονται.
- ◆ Χρησιμοποιούν τόσο προφορικά όσο και γραπτά ασυνήθιστα επίθετα και επιρρήματα εφόσον το οικείο γλωσσικό περιβάλλον συντελεί σε ακούσματα και ερεθίσματα τέτοιου τύπου.
- ◆ Είναι παιδιά με έφεση σε φιλοσοφικές και καλλιτεχνικές ενασχολήσεις.
- ◆ Συνεισφέρουν με νέες μεθόδους προϊόντα, παρουσιάσεις δεδομένων στη γνώση, και έχουν εξαιρετική ευχέρεια λόγου-ευφράδεια (Παπαδοπούλου, 2008).

- ◆ Είναι παρατηρητικά και προσέχουν ιδιαίτερος τη λεπτομέρεια, χρησιμοποιούν μοναδικές λύσεις σε προβλήματα, κάνουν αυτοσχεδιασμούς και τελειοποιούν υπάρχουσες ιδέες και προϊόντα.
- ◆ Κάνουν συνδέσεις ανόμοιων - άσχετων μεταξύ τους ιδεών.
- ◆ Ασκούν εποικοδομητική κριτική.
- ◆ Είναι ριψοκίνδυνα άτομα, σίγουρα για τον εαυτό τους.
- ◆ Συνήθως τους αρέσουν μυθιστορήματα επιστημονικής φαντασίας με σύνθετη πλοκή και δομή, και είναι επιρρεπή στο μυστηριακό και στο απίθανο. Ακόμα βρίσκουν ή δίνουν λύσεις σύνθετων προβλημάτων και προσαρμόζονται σε νέα δεδομένα (Manning, 2006:66).

Η χαρισματικότητα για πολλούς ανθρώπους φαίνεται ότι είναι συνδεδεμένη με τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης, αλλά κάτι τέτοιο δεν είναι βάσιμο. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη ανάγεται σε κάτι υψηλότερο από τις αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές ικανότητες του ατόμου. Κατά τον Sternberg (1996:197) κάθε άνθρωπος μπορεί να είναι χαρισματικός σε κάποια ικανότητα του, αλλά δεν σημαίνει ότι παρουσιάζει απαραίτητα υψηλή νοημοσύνη, θεώρηση που συνιστά κατάλοιπο παλαιομοδίτικου τρόπου σκέψης που στηριζόταν σε δοκιμασίες για δείκτες νοημοσύνης. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως οι δεξιότητες αναπτύσσονται και αποκτώνται μέσα από την καθημερινή τριβή με δεξιότητες αυξημένων απαιτήσεων και όχι επειδή κάποιος είναι «νοήμων». Γι' αυτό και μπορούμε να αιτιολογήσουμε, γιατί κάποιος έχει χαρισματικότητα σε κάποιον τομέα δεξιοτήτων και όχι σε κάποιον άλλο (Sternberg, 1996:267). Η νοημοσύνη δεν είναι αυτή που γεννά τη δημιουργική σκέψη και τη χαρισματικότητα, αλλά συμβάλλει στην διαμόρφωσή τους σε συνδυασμό με τη γνώση, τον τρόπο σκέψης, την προσωπικότητα, την παρότρυνση και το περιβάλλον.

Στην τάξη ο δάσκαλος τι μπορεί να κάνει για τους μαθητές αυτούς; Γνωρίζουμε πως οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την διδασκαλία τους με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα διά μέσου του οποίου εξασφαλίζεται ότι το σύνολο των μαθητών μιας τάξης θα εργάζονται κοντά στην ζώνη επικείμενης ανάπτυξης ,κατά τον Vygotsky(1988). Για χάρη των παιδιών αυτών το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να διαφοροποιείται ώστε να κινηθεί ο δάσκαλος σε υψηλότερα επίπεδα προσδοκιών τόσο σε σχέση με το περιεχόμενο όσο και με τις διαδικασίες και τις έννοιες που θα ζητήσει. Μια συνθήκη για να τεθούν υψηλότερες προσδοκίες από τους μαθητές είναι να συνταχθούν Αναλυτικά Προγράμματα απαιτητικότερα, τα οποία θα

στοχεύουν σε μαθητές όλο και μικρότερης ηλικίας, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι όλα τα επιμέρους ζητήματα του Αναλυτικού Προγράμματος θα οδηγηθούν κι αυτά σε υψηλότερα επίπεδα. Ένα Διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα στο θέμα της λειτουργικής μάθησης πρέπει να συνδυαστεί με τις αυξημένες προσδοκίες των δασκάλων. Αυτό σημαίνει ότι δεν αρκεί οι μαθητές να μεταβούν στο επόμενο επίπεδο, αν προηγουμένως δεν έχει εκτιμηθεί η πολυπλοκότητα των εμπειριών που πρέπει να τους δοθούν έχοντας συνυπολογίσει τις ανάγκες τους (Ματσαγγούρας, 2008:391).

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να αποσαφηνιστεί είναι η επιλογή των διδακτικών στρατηγικών. Δυστυχώς, για ποικίλους λόγους, δεν υπάρχουν διαφοροποιημένες στρατηγικές για τους χαρισματικούς μαθητές. Η προσέγγιση της διδασκαλίας για αυτά τα παιδιά είναι «τόσο ισχυρά διαγνωστική και περιγραφική», γιατί έτσι επιτρέπεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα να είναι πιο διακριτό και να αλλάζει πιο εύκολα, όταν αυτό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο. Καλά αποτελέσματα έχουμε στην τάξη, όταν χρησιμοποιούνται κατάλληλα εργαλεία, όπως ερωταποκρίσεις υψηλού επιπέδου στηριζόμενες σε εικόνες ή αναγνώσματα, που μπορούν να προκαλέσουν τέτοιου επιπέδου συζήτηση. Ακόμη, η χρήση ανοιχτών δραστηριοτήτων είναι αποτελεσματικές, εφόσον έχουν την απαιτούμενη δυσκολία. Άλλο ένα εξαιρετικό εργαλείο αποτελεί η μάθηση μέσω της λύσης προβλημάτων(problem based learning). Με το να λύνει κανείς προβλήματα που δεν είναι ενταγμένα σε πλαίσια, έχει ήδη εξασφαλισμένο το αυξημένο επίπεδο δυσκολίας, γεγονός που τα καθιστά ενδεδειγμένα για τα προικισμένα παιδιά. Συνεπώς, η διαφοροποίηση στις στρατηγικές διδασκαλίας για τα χαρισματικά παιδιά οφείλει να συμβαδίζει και με υψηλότερου επιπέδου περιεχόμενα ώστε να είναι αποτελεσματική (Ματσαγγούρας, 2008:392).

Πρόκληση των χαρισματικών μαθητών μπορούμε να επιτύχουμε και μέσα από τη διαφοροποιημένη-διαφορετική επιλογή των διδακτικών μέσων και υλικών που χρησιμοποιούμε στη διδασκαλία μας. Τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας, ενώ αποτελούν μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος στα σχολεία, εντούτοις δεν προωθούνται αποτελεσματικά προς τους χαρισματικούς μαθητές. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως πρέπει να έχουμε κατάλληλα Αναλυτικά Προγράμματα, που θα ενέχουν τα χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης και θα απευθύνονται στους προικισμένους μαθητές. Αν και σε εθνικό επίπεδο δεν διαθέτουμε τα κατάλληλα διδακτικά υλικά, οι δάσκαλοι πρέπει να τα αναζητούν

ώστε μέσω αυτών να διαφοροποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Να σημειωθεί ότι τα σχέδια εργασίας (project method) πρέπει κι αυτά να διαφοροποιούνται ώστε να ικανοποιείται το κριτήριο της δημιουργικότητας για τα χαρισματικά παιδιά. Οι δάσκαλοι οφείλουν να εξετάζουν τα σχέδια εργασίας αν αποτελούν πρόκληση για αυτούς τους μαθητές και αν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η διδασκαλία προσφέρει πραγματικά την ευκαιρία στα παιδιά αυτά να βελτιωθούν. Όσο μεγαλύτερη διαφοροποίηση επιτρέπουμε στα προϊόντα των σχεδίων εργασίας τόσο περισσότερο βελτιώνεται ο τομέας της δημιουργικότητας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2008 :392).

Θα μπορούσε κανείς στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να κάνει χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων στηριζόμενος στα διάφορα είδη ευφυΐας (Διανοητική :μνήμη, παρατηρητικότητα, κριτική αντίληψη, λογικομαθηματική, γλωσσική κ.ά.). Τέτοιες δραστηριότητες είναι:

➔ Γλωσσοδέτες, σπαζοκεφαλίες, γραφή σε ρίμα και ποιητικές συνθέσεις, παραλληλισμοί, αντιστροφές και άλλα λογοπαίγνια . Στρατηγική: Να κάνουμε το παράξενο οικείο, να συσχετίσουμε κάτι οικείο με την επίλυση προβλήματος, να γίνεται τυχαία σύνδεση γεγονότων (Starko,2005:224).

➔ Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στη γλώσσα για παιδιά, μέσω των οποίων επιδιώκεται ανώτερο επίπεδο πολυπλοκότητας και καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας :

- Ενασχόληση με την ποιητική γλώσσα και τον ελεύθερο στίχο. Τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν δικές τους ποιητικές δομές, ομαδικά και ατομικά. Οι μαθητές μπορούν να αυτοσχεδιάσουν με την τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming-συνειρμική γραφή) πάνω στο θέμα της παρουσίασης των συναισθημάτων που τους δημιουργούνται.
- Χρήση κομματιών από κλασσικά παραμύθια, ώστε να δοθεί μια απροσδόκητη τροπή σε χαρακτήρες, σκηνικά, υπόθεση.
- -Βιογραφία -μελέτη ιστορίας προσωπικοτήτων. Οι βιογραφίες ως υλικό γλωσσικής προσέγγισης της διδασκαλίας δίνουν στα ευφυή παιδιά τη δυνατότητα να επανασχεδιάσουν γεγονότα που είναι πραγματικά στη φαντασία τους. Επιτρέπει μάλιστα να ανακαλύψουν νέες πτυχές σε βίους

σημαντικών ανθρώπων διατυπώνοντας ασυνήθιστες θεωρήσεις για πολιτικούς, ιστορικούς κ.ά. (Starko,2005:224-226).

- ➔ Επιπλέον θα μπορούσαμε να εντάξουμε και ομαδικές δραστηριότητες δημιουργικής ευφυΐας: Τα παιδιά φτιάχνουν ένα χάρτη των ηρώων και των γεγονότων της πλοκής με τα επεισόδια ή τους μεγαλύτερους άθλους των ηρώων. Δημιουργούν card postal ή σελιδοδείκτες με διάφορες σκηνές της ιστορίας και φτιάχνουν καταλόγους για να κάνει τις αγορές του ο φανταστικός ήρωας. Επίσης βρίσκουν τη μουσική που ταιριάζει στο λόγο ή κατασκευάζουν ιστοσελίδα στο διαδίκτυο με εικόνες και κείμενα που αναφέρονται στο σημαντικότερο ζήτημα που θέτει το βιβλίο που διάβασαν από το χώρο της λογοτεχνίας και άλλα πολλά (Starko,2005:226).

Τέλος, ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης των ευφυών παιδιών με ερωτήσεις παρουσιάζεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 2004), κάνουν λόγο για το ρόλο της δημιουργικότητας στα ευφυή παιδιά. Πιο συγκεκριμένα τονίζεται σε σχετικό κεφάλαιο: «Η έννοια της δημιουργικότητας» (κεφ.3^ο,σς.34-44). Δεν αναφέρεται πουθενά, βέβαια, αν αυτός ο οδηγός πέρασε από τη φάση σχεδιασμού στην σχολική πράξη. Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνονται δραστηριότητες τέτοιας φύσης, όπως αυτές που προαναφέραμε και είναι διαθέσιμες στο: Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ωστόσο, τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν, ανάλογα με τις συνθήκες ζωής και μάθησής τους, συγκεκριμένα αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως:

- Αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση, όταν το περιβάλλον δεν ευνοεί την ενασχόλησή τους με τα ενδιαφέροντα που επιθυμούν και τα υποχρεώνει να συμβιβαστούν με άλλες επιλογές.
- Ανία ή άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, όταν δεν υπάρχουν προκλήσεις, ή όταν τους ζητείται να μάθουν αυτά που ήδη γνωρίζουν.
- Απογοήτευση, όταν μια ασυμφωνία στην ανάπτυξη (ενδοατομικές διαφορές) επεμβαίνει απαγορευτικά σε στόχους που θέτουν τα ίδια για τον εαυτό τους.

- Υποεπίδοση σε όλους τους τομείς της μάθησης, όταν δεν αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ικανότητές τους και δεν προγραμματίζονται δραστηριότητες για την ικανοποίησή τους.
- Ανασφάλεια, άγχος, αυτοαπομόνωση ή, αντίθετα, επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να αντιμετωπίσουν πιθανή απόρριψη από λιγότερο προικισμένους συνομηλίκους.
- Τα προικισμένα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στα αισθήματα των άλλων και αντιλαμβάνονται την απόρριψη έντονα.
- Ανάγκη για περισσότερη προσοχή από τους ενήλικους, προκειμένου να έχουν απαντήσεις στις ποικίλες ερωτήσεις τους (Karnes & Shwedel, 1983· Δαβάζογλου, 1999· Λόξα, 2004).

Συμπερασματικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η σύγχρονη διδακτική μπορεί να ρυθμίσει δυσκολίες και προβλήματα μέσω της δημιουργικής έκφρασης, ώστε τα παιδιά να επιτυγχάνουν υψηλότερη επίδοση στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά και να αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες μάθησης και επικοινωνίας των ευφυών παιδιών σε μια τάξη γενικής αγωγής.

5.4 Εκπαιδευτικός και στρατηγικές διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης

Ανακαλώντας μνήμες από την διδακτική του εμπειρία ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει κατά πόσο έχουν διαφοροποιηθεί οι αντιλήψεις του σχετικά με την διδασκαλία. Οι αλλαγές αυτές προέκυψαν ως αποτέλεσμα της αναστοχαστικής πρακτικής της διδασκαλίας του, καθώς και από την ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους. Η αναστοχαστική διαδικασία δημιουργεί ευκαιρίες για τη συνεχή βελτίωση των πεποιθήσεων των δασκάλων και των δεξιοτήτων του. Αποτέλεσμα αυτών αποτελεί η κατανόηση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την ανάλυση των διδακτικών στρατηγικών, των αντιδράσεων των μαθητών και του εκπαιδευτικού κλίματος που υπάρχει.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πολλές διαφορετικές στρατηγικές ούτως ώστε να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, που ανήκουν σε διάφορους μαθησιακούς τύπους. Η χρήση

των διάφορων διδακτικών στρατηγικών από τους δασκάλους αποσκοπεί στο να βοηθήσουν τους μαθητές να αφομοιώνουν τις γνώσεις, να αξιολογούν τον βαθμό της μάθησης που συντελείται και να καθορίζουν κατά πόσον οι μαθητές κατάφεραν να μετατρέψουν τις στρατηγικές σε προσωπικά εργαλεία μάθησης. Επιπροσθέτως, οι μαθητές δεν ανακαλούν, απλώς, πληροφορίες αλλά κατακτούν υψηλότερα επίπεδα σκέψης και μάθησης. Η διερευνητική, ανακαλυπτική και ανιχνευτική μάθηση συνιστούν στρατηγικές που δημιουργούν ισχυρά κίνητρα τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή. Ωστόσο, ο δάσκαλος πριν επιλέξει τις διδακτικές στρατηγικές που καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών του, θα πρέπει, προηγουμένως, να εξετάσει, να εφαρμόσει και να αναθεωρήσει μια ποικιλία στρατηγικών πριν την τελική επιλογή (Goethals et al., 2013:178).

Ο Arends (Goethals et al., 2013:178) συστήνει ένα μοντέλο τεσσάρων γνωστικών στρατηγικών: δοκιμή, επεξεργασία, οργάνωση, και μεταγνώση, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να ενεργούν πάνω στις καινούριες γνώσεις και να τις συνδέουν με προηγούμενες. Με βάση αυτό το μοντέλο ταξινομεί τις βασικές εκπαιδευτικές πρακτικής εφαρμογής στην τάξη σε πέντε ομάδες:

1. Οι γνωστικές στρατηγικές ξεκινούν από τις βασικές τεχνικές μνήμης και φθάνουν σε στοχαστικές τεχνικές αυτό-αξιολόγησης.
2. Οι συνεργατικές στρατηγικές εμπλέκουν τον εκπαιδευτικό κι τους μαθητές σε μία συνεργατική προσέγγιση μάθησης.
3. Οι στρατηγικές που βασίζονται στην κοινότητα μεταφέρουν τον εκπαιδευτικό κι τον μαθητή εκτός της τάξης, σε ένα ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον.
4. Οι οργανωτικές στρατηγικές προσφέρουν στον δάσκαλο συγκεκριμένες τεχνικές, για να κατευθύνει τη μάθηση σε ένα δομημένο ή λογικό πλαίσιο.
5. Οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος διεγείρουν τις κριτικές και δημιουργικές νοητικές δεξιότητες και αφορούν τόσο τη διαδικασία όσο και το παραγόμενο προϊόν.

Στο σημείο αυτό θα προτείνουμε κάποιες προτάσεις για το πώς μπορεί ο δάσκαλος να διαφοροποιεί την διδασκαλία του :

- ➔ Συμπύκνωση ή αραίωση του προγράμματος σπουδών και παροχή κατάλληλων δραστηριοτήτων.

- ➔ Διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενεργοποιεί όλες τις αισθητηριακές οδούς και που αποσκοπεί στην ανταπόκριση γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών.
- ➔ Εφαρμογή ενός πολυεπίπεδου σχεδίου διδασκαλίας, το οποίο θα διαφοροποιείται για την κάλυψη των διαφορών μάθησης μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων και των χαρισματικών μαθητών. Οι μαθητές με διαφορετικό γνωστικό δυναμικό μπορούν να εργάζονται στο ίδιο αντικείμενο αλλά σε διαφορετικό επίπεδο (π.χ. ένα ιστορικό γεγονός αναλύεται σε βάθος από τους μαθητές ανώτερου γνωστικού επιπέδου ή χαρισματικούς, και το θεωρητικό πλαίσιο από τους υπόλοιπους μαθητές). Έτσι οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν μια διαβαθμισμένη εργασία ως μία ομάδα (Reis & McCoach, 2000:152-170).
- ➔ Το πρόγραμμα πρέπει να είναι περισσότερο μαθητοκεντρικό. Οι δάσκαλοι μπορούν να παρακινούν τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη διδακτική διαδικασία, ώστε να μάθουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μαθησιακή διαδικασία.
- ➔ Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτρέψουν στους μαθητές να προχωρήσουν σε εργασίες με βάση τα ατομικά τους ενδιαφέροντα. Ακόμη, μπορούν να τους αναθέσουν έργα με βάση το επίπεδο ικανότητας, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συνδυάσουν φαινομενικά μη σχετιζόμενα γνωστικά αντικείμενα με δημιουργικό τρόπο
- ➔ Είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να διατηρούν υψηλές προσδοκίες από τους καλούς και χαρισματικούς μαθητές, ώστε εκείνοι να μην μειώνουν την επίδοσή τους, επειδή τους φαίνεται η παραδοσιακή διδασκαλία βαρετή. Μπορούν για να τους κρατούν σε εγρήγορση να τους παρακινούν παροτρύνοντάς τους, για παράδειγμα, να λύσουν όσο πιο γρήγορα μπορούν μια άσκηση ή να γράψουν όσο καλύτερα μπορούν μια περίληψη (Little, 2012:695-705).

5.5 Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Αξιολόγηση είναι η αποτίμηση του αποτελέσματος μιας προσπάθειας. Στην περίπτωση που μας απασχολεί το εκτιμώμενο αποτέλεσμα αναφέρεται στις **γνώσεις** και **δεξιότητες**, που φέρεται να έχει κατακτήσει κατά τη φοίτησή του ο αξιολογούμενος.

Αποτελεί συστηματική διαδικασία που καθορίζει την έκταση, κατά την οποία έχουν επιτευχθεί οι προκαθορισμένοι σκοποί και στόχοι από τον μαθητή στο τέλος μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας (Τριλιανός, 1998:105).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επιδιώκει τη διακρίβωση της επίτευξης προσδιορισμένων παιδευτικών στόχων, καθώς και την ενίσχυση της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου. Γενικά, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί επιμέρους παράμετρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συνθήκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Η σχολική αξιολόγηση έχει δυο σκέλη:

1. Έχει προκαθορισμένους στόχους, άρα δεν πρόκειται για τυχαία και ανεξέλεγκτη έκφραση κρίσεων για τον κάθε μαθητή ή κάθε μια τάξη.
2. Αποτελεί σειρά μεθοδευμένων ενεργειών, άρα δεν πρόκειται για τυχαίο γεγονός, αλλά αποτελεί ελεγχόμενη διαδικασία (Τριλιανός, 1998).

Συγκεκριμένα, οι στόχοι της αξιολόγησης μπορούν να συνοψισθούν ως εξής (Τριλιανός, 1998:142) :

- Έλεγχος της ατομικής προόδου των μαθητών στους τομείς της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και στον τομέα της καλλιέργειας αρχών και αξιών.
- Παρακολούθηση της εξέλιξης της προσωπικότητας του μαθητή.
- Ταξινόμηση των μαθητών σε κοινωνικούς ρόλους και επαγγελματικούς προσανατολισμούς τους.
- Ενίσχυση του κάθε μαθητή μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και τους κηδεμόνες.

Η αξιολόγηση του μαθητή:(Τριλιανός, 1998:143-144)

- Αποτελεί βασικό παράγοντα κινητοποίησης και ανατροφοδότησης μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Συνθέτει διαρκή, δυναμική διαδικασία, η οποία ενσωματώνεται στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση και τη βελτιστοποίησή της.

- Δεν μεταβάλλεται σε αυτοσκοπό, δεν ταυτίζεται με την «εξέταση» επί του μαθήματος και δεν συνιστά ελεγκτικό μηχανισμό με χρονικά οριοθετημένη μέτρηση.

Ειδικά, η αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές ικανότητες (ΑμεΑ) πρέπει να διαπνέεται, εκτός από τις προαναφερθείσες αρχές, και από τις ακόλουθες:

- Την αρχή της ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του μαθητή, προκειμένου να διαγνωσθούν αδυναμίες και να ενισχυθούν δυνατότητες σε σχέση με την καθημερινή ζωή.
- Τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την αναπηρία ή την ειδική εκπαιδευτική ικανότητα του μαθητή.
- Την ένταξη-ενσωμάτωση του μαθητή στη σχολική κοινότητα και τις ειδικές εκπαιδευτικές παροχές που πιθανόν να χρειάζεται.

Η αξιολόγηση και η διδασκαλία συνδέονται στενά (Tomlinson, 2003), καθώς η αξιολόγηση στην τάξη χρησιμεύει για τη μέτρηση και την τεκμηρίωση της μάθησης καθώς και για την προώθησή της (McTighe & O'Connor, 2005). Συνεπώς, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 1999, 2003).

Ο προσδιορισμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ως ανοιχτής διαδικασίας προκύπτει ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας-μάθησης, έτσι όπως αυτό σχηματίζεται από την αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτό. Από την άποψη αυτή, κάθε σχολική ομάδα, αλλά και κάθε μαθησιακή περίπτωση χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα (Οδηγός, 2015:198). Η ανάδειξη των καλών πρακτικών σε σχέση με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, μπορεί από τη μία πλευρά να εισαγάγει εφαρμοσμένες προσεγγίσεις στο πεδίο της πρακτικής, ενέχει, ωστόσο, τον κίνδυνο της τυποποίησης και της δημιουργίας στερεότυπων τρόπων ανταπόκρισης στη μαθητική διαφορετικότητα. Η δυνατότητα για ευελιξία και προσαρμογή στα δεδομένα κάθε σχολικού πλαισίου είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Ο σχεδιασμός για την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία και τη μάθηση ακολουθεί μια πορεία η οποία είναι κυκλική και περιλαμβάνει, εκτός από το αρχικό

σχέδιο δράσης, και την αξιολόγηση της εφαρμογής του με στόχο την περαιτέρω βελτίωση (Καραγιάννη, 2008). Σε ένα γενικό επίπεδο η αξιολόγηση αναφέρεται σε όλα τα στάδια του προγραμματισμού, της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων μιας δράσης, η οποία έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση του αρχικού σχεδιασμού και τη βελτίωση των σχετικών επιλογών (Χαραμής, 2012). Η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων θεωρείται απαραίτητη για την διασφάλιση της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης συνολικά, σε κοινωνικές διαδικασίες όπως είναι η διαδικασία της εκπαίδευσης. Μια σειρά παραμέτρων που αναφέρονται στο θεσμικό πλαίσιο της οργάνωσης και λειτουργίας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Από την άποψη αυτή, η αξιολόγηση της διαδικασίας της διαφοροποίησης μπορεί να οργανωθεί σε δύο άξονες οι οποίοι αφορούν (Οδηγός, 2015:199) :

α) στο στενό πλαίσιο της σχολικής τάξης εντός της οποίας επιχειρείται η ανάπτυξή της, και
β) στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου και στους συναφείς με αυτό παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την προσπάθεια ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης, ως δομικό στοιχείο της ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι συνεχής και προσλαμβάνει χαρακτήρα διαμορφωτικό, προκειμένου να παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση ως προς την καταλληλότητα των σχετικών επιλογών αναφορικά με στρατηγικές, διαδικασίες και μέσα. Σε ό, τι αφορά στο πλαίσιο της τάξης η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει (Οδηγός, 2015:199-200):

✖ Καταγραφή των επιλογών που έγιναν από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με στρατηγικές, διαδικασίες, μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ανά θεματική ενότητα του Προγράμματος Σπουδών.

✖ Δημιουργία αρχείου με τα παραπάνω στοιχεία, καθώς και των σημείων του Προγράμματος Σπουδών που αξιοποιήθηκαν από την ομάδα.

✖ Επιλογή αντιπροσωπευτικών δειγμάτων της αξιολόγησης των μαθητών κατά τρόπο που να αναδεικνύονται μια συνολική εικόνα για τον κάθε μαθητή, η εξέλιξη της πορείας του, και οι δραστηριότητες στις οποίες έλαβε μέρος σε όλο το φάσμα των αντικειμένων και μαθησιακών περιοχών του προγράμματος σπουδών.

✖ Καταγραφή των επιλογών που κρίθηκαν καταλληλότερες και επίλυση προβλημάτων σε σχέση με άλλες επιλογές που κρίθηκαν λιγότερο κατάλληλες.

- ✱ Αναθεώρηση του σχεδίου στα σημεία που χρειάζεται σύμφωνα με τα παραπάνω.

Η αξιολόγηση τόσο της διαδικασίας όσο και των ίδιων των μαθητών είναι πολύ σημαντική για τον εκπαιδευτικό, καθώς μέσα από αυτή, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίον θα συνεχίσει να εργάζεται. Μέσω μιας συστηματικής, συνεχόμενης, στοχευμένης και διαφοροποιημένης διαδικασίας αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να προσαρμόζει την ύλη, επιλέγοντας κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας και εμπλουτίζοντας τους αρχικούς μαθησιακούς στόχους (Φιλιππάτου 2013). Για να είναι αποτελεσματική και χρήσιμη στον εκπαιδευτικό η αξιολόγηση, θα πρέπει να αφορά όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πράξης.

Με βάση τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης, έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση του μαθητή, ώστε αυτός να εκτιμά την εκπαιδευτική διαδικασία και να έχει τη δυνατότητα να αυτοαξιολογείται (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Η αξιολόγηση αυτή, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές τεχνικές, δεν περιορίζεται στο αποτέλεσμα, αλλά σε κάθε στοιχείο και παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να εντοπιστούν οι ελλείψεις του κάθε μαθητή και οι αδυναμίες του προγράμματος διδασκαλίας, με σκοπό τη βελτίωσή του (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Διάχυτη είναι η πεποίθηση ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι μια καλά προγραμματισμένη και οργανωμένη λειτουργία. Για να είναι επιτυχημένη πρέπει να σχεδιάζεται για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών και να ακολουθεί μια συγκεκριμένη κι όχι τυχαία διαδικασία. Να στηρίζεται σε υγιείς αρχές, οι οποίες και θα θεμελιώνουν τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν για τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η αξιολόγηση δεν είναι μια ανεξάρτητη διαδικασία, αλλά συνιστά ενιαίο όλο με τη διαδικασία της μάθησης (Δημητρόπουλος, 2005:54).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σήμερα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς (κυρίως του παλιού, αυτού που έχουν πάνω από 20 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας) να αλλάξουν ουσιαστικά επαγγελματική ταυτότητα. Διότι πολλοί από αυτούς διαλέγοντας να μπουν στην εκπαίδευση είχαν κατά νου ότι θα ήταν οι κύριοι κριτές των μαθητών και εκείνοι που θα είχαν τη δύναμη του ελέγχου και της επιλογής. Τώρα όμως, με βάση τα παραπάνω καλούνται να γίνουν συνοδοιπόροι, σύμμαχοι, σύντροφοι των μαθητών και πηγή βοήθειας, τόνωσης και εμπύχωσης τους. Αυτό από μόνο του αποτελεί μεγάλη ρήξη για τους εκπαιδευτικούς που έβλεπαν διαφορετικά τη διδασκαλία και τον μαθητή. Ας μην λησμονείται ακόμη, ότι συχνά πολλοί δάσκαλοι κουβαλούν τις μεθόδους που οι ίδιοι έχουν βιώσει ως μαθητές. Στηριζόμενοι στα βιώματά τους υιοθετούν τις μεθόδους αυτές στη διδακτική πράξη, σύμφωνα με την ψυχολογία που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι έχουν συνήθως την τάση να κάνουν τους άλλους να βιώνουν αυτά που έχουν βιώσει οι ίδιοι. Γιατί λοιπόν, να αλλάξουν στάσεις και προσεγγίσεις; (Reynolds & Miller, 2003).

Το ερώτημα αυτό προκαλεί έντονο προβληματισμό στον κύκλο των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή στο άκουσμα της και μόνο προκαλεί φόβο και ανασφάλεια. Αλλάζω σημαίνει τροποποιώ κάποιες από τις συνήθειές μου, δηλαδή χάνω ένα κομμάτι του εαυτού μου. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αλλαγή, η αλλαγή της μαθησιακής διδασκαλίας (Tomlinson, 2001).

Όταν οι καιροί και οι συνθήκες επιτάσσουν την αλλαγή από τους εκπαιδευτικούς, αυτοί δεν πρέπει να αφήνονται ανοχύρωτοι και έρμαιο μπροστά στα νέα δεδομένα. Η ανάγκη για αλλαγή της διδασκαλίας, με βάση τις ανάγκες των μαθητών, θα πρέπει να συνοδεύεται από ένα πλήρες και καλά οργανωμένο στάδιο επιμόρφωσης των δασκάλων για να περιοριστούν οι όποιες ανισορροπίες που πιθανόν να δημιουργηθούν.

Τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης στις τάξεις μικτής ικανότητας συνιστά η θέση των ειδικών που τη μελετούν, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση μπορεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο ετοιμότητας, το φύλο ή το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Όλοι οι μαθητές που διδάχθηκαν με διαφοροποίηση της διδασκαλίας σημείωσαν πρόοδο (Κουτσελίνη, 2008).

Τι πρέπει άραγε να κάνουν οι δάσκαλοι; Κάνοντας την αυτοκριτική τους και στηριζόμενοι στις παρατηρήσεις των σχολικών συμβούλων και ειδημόνων πρέπει να

αναρωτηθούν αν είναι αποτελεσματική η διδασκαλία τους, πώς πρέπει να τη διαφοροποιήσουν - τι είναι αυτό που ταιριάζει κάθε φορά στην περίπτωση τους, ώστε να γίνει αποτελεσματικότερη πετυχαίνοντας μεγαλύτερα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Θα μπορούσαν επομένως να θέσουν στον εαυτό τους τα εξής ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι διδακτικοί - μαθησιακοί στόχοι που πρέπει να πετύχω;
- Ποιες είναι οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές μου;
- Τι είναι αυτό που χρειάζεται να διορθώσω στη διδασκαλία μου, όσο χρονοβόρο και δύσκολο κι αν φαντάζει;
- Να διαφοροποιήσω τους τρόπους μάθησης,;
- Ποιες είναι αυτές οι πρακτικές που διαθέτω και πώς να τις διαφοροποιήσω;
- Να τροποποιήσω τα περιεχόμενα του μαθήματος; Αν ναι, ποια και πώς;
- Να διαφοροποιήσω τους στόχους - απαιτήσεις που έχω για τον καθένα μαθητή;
- Να διαφοροποιήσω τις διδακτικές προσεγγίσεις; Ποιες να επιλέξω; Να χρησιμοποιήσω παραπάνω από μία εναλλάσσοντας τις κατά περίπτωση;
- Πώς να διαφοροποιήσω τα διδακτικά μέσα που διαθέτω; Ποια μέσα ταιριάζουν στην περίπτωση και στις ανάγκες των μαθητών μου;

Αναλύοντας τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης καταλαβαίνει κανείς πως δεν υπάρχει μόνο μία καλή που θα λύσει όλα τα προβλήματα μόνη της. Οι δάσκαλοι στηριζόμενοι σε ό,τι τους φαίνεται ενδιαφέρον στον τρόπο που δουλεύουν, πρέπει να τολμούν να πειραματίζονται και να δοκιμάζουν καινούριες στρατηγικές, να πλουτίζουν το φάσμα των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους αντλώντας από κάθε μέθοδο ό,τι μπορεί να του προσφέρει, και τέλος να γίνουν ερευνητές και επινοητές κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Για να επιτευχθεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σημαντική είναι η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών. Η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής δεν είναι ζήτημα ενός μόνο εκπαιδευτικού, αλλά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την οργάνωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Hall, 2002). Η ανάληψη δράσης σε συλλογικό επίπεδο, π.χ. σχολικής μονάδας ή στο πλαίσιο μιας μικρότερης ομάδας εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, ενδείκνυται γενικά πιο αποτελεσματικός τρόπος όσον αφορά στις δυνατότητες που προσφέρει η συνεργατική αντιμετώπιση των προκλήσεων που γεννά ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών προς την

κατεύθυνση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Corbett, 2001). Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου δεν περιορίζεται στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μεταξύ δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών, ούτε αντιστοιχεί στην απλή συνύπαρξή τους μέσα στην ίδια τάξη για τις ανάγκες μιας παράλληλης ή υποστηρικτικής διδασκαλίας. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, αλλά δεν ισοδυναμούν με συνεργασία. Η έννοια της συνεργασίας αναφέρεται σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της αξιολόγησης των μαθησιακών εμπειριών και θεμελιώνεται στην από κοινού ανάληψη της ευθύνης από την πλευρά όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνδέεται επομένως στενά με την καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας στο πλαίσιο του σχολείου. Από την άποψη αυτή, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών προϋποθέτει τον διάλογο, ακόμα και τη διαφωνία και τη δημιουργική εποικοδομητική σύγκρουση σε σχέση με ζητήματα που άπτονται των μαθησιακών εμπειριών που προσφέρονται στους μαθητές (Corbett, 2001).

Τα πρακτικά οφέλη από την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, την οργάνωση και υποστήριξη της μαθησιακής εμπειρίας συνολικά για όλους τους μαθητές καθώς και μεμονωμένων μαθητών, είναι σημαντικά, στη βάση της παραδοχής ότι το εκπαιδευτικό έργο εν γένει δεν εξαντλείται στον «προσωπικό υποκειμενικό χώρο» και ότι η σχολική τάξη δεν «λειτουργεί σαν μια νησίδα μοναχή στη θάλασσα» (Πηγιάκη, 2001: 51).

Εντούτοις υπάρχουν αρκετά ερευνητικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά ερωτήματα, στα οποία ο εκπαιδευτικός κόσμος και οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής θα κληθούν να απαντήσουν. Κάποια από αυτά είναι: Πώς ενισχύεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για εφαρμογή της διαφοροποίησης; Πώς διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης, η οποία αίρει τα κοινωνικά εμπόδια στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης; Η εφαρμογή της αποτελεσματικής διαφοροποίησης, όπως φαίνεται, δεν είναι εύκολη υπόθεση, είναι όμως εφικτή και επιβεβλημένη, αν επιθυμούμε να κάνουμε τα σχολεία μας χώρους χαράς και μάθησης (Apple, M., 1991).

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βαϊνά Μ., (2008). Σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις. Έκδοση: Ε.Κ.Π.Α & Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Βαλιαντή Σ., Ιωαννίδου Μ. Κουτσελίνη, (2008), «Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις Τάξεις Μεικτής Ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση», Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου

Βαλιαντή, Σ. (2010), Διαφοροποίηση της διδασκαλίας/διαδικασίες μάθησης και αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο 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

Βοσνιάδου Σ., (1994), Κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση και διδακτικές διαδικασίες της μάθησης των φυσικών και λογικομαθηματικών εννοιών στο σχολείο, Gutenberg

Γεωργογιάννης, Π., (1997), Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Gutenberg

Δαβάζογλου, Α. (1999), Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.

Δαφέρμος, Μ. (2002), Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές Διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Διαμαντόπουλος Δ.(2001), Δυσλεξία και Νέες τεχνολογίες, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 12-121.

Δράκος, Γ. Δ. (1998), Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Αθήνα: Περιβολάκι & Ατραπός.

Δημητρόπουλος Ε., (2005), Εκπαιδευτική αξιολόγηση- Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σπανδάγου, Η. (2004), Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα, Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (επ). Εκπαίδευση και Τύφλωση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σς. 189-200.

Θεοφιλίδης, Χ. (2008), Ρωγμές στα θεμέλια της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καλαϊτζοπούλου Μ., (2001), Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, Αθήνα ,εκδ. τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος

Κανάκης, Ι. Ν, (1991), Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης. Νεοελληνική Παιδεία, τ. 23, σς. 33-49.

Κανάκης, Ι. Ν. (2007), Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία, σς. 21-33.

Κασσωτάκης Μ., Φλουρήs Γ. ,(2001), Μάθηση και διδασκαλία

Κασσωτάκης Μ., Φλουρήs Γ. ,(2006), Μάθηση και διδασκαλία, β' τόμος

Κατσούνου – Καραθανάση, Α. & Κατσαούνος, Α., (1982), Ειδική Διδακτική στην Πράξη, Λαμία

Κορρέ Ε. , (2010), Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας, Αναλυτικό Πρόγραμμα, Διδασκαλία, Σχολικά Εγχειρίδια , Αθήνα: Γρηγόρη

Κουτσελίνη, Μ. (2001), Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία – Έρευνα – Πράξη. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Κουτσελίνη, Μ. (2006), Διαφοροποίηση Διδασκαλίας- Μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές, τόμος Α΄, Λευκωσία

Κουτσελίνη, Μ. (2008), Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία .

Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου Μ. , (2009), Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή.

Λαμπρόπουλος, Β. Α. (1980), «Μικτά θα γίνουν όλα τα γυμνάσια και λύκεια από τον Σεπτέμβριο. Ανεβάζουν την επίδοση των μαθητών, οι γονείς δεν έχουν πλέον επιφυλάξεις», εφημ. Ακρόπολη, 23 Φεβρουαρίου.

Λολώνης, Δ. (1981), Η διεθνής εκπαίδευση και η εφαρμογή του project στα σχολεία, Αθήνα ,αυτοέκδοση

Λόξα, Ι. (2004), Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαστροθανάσης, Κ., Γελαδάρη, Α. (2011), Στρατηγικές ανάγνωσης από μαθητές του δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων (σς. 422-436), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ματσαγγούρας, Η. (1998), Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, τ. Β΄, Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000), Η σχολική τάξη, Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2001), Οι Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2002), Οι Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, τ. Β΄, Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., (2002α), Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η., (2003), Η σχολική τάξη. Χώρος – Πειθαρχία - Μέθοδος, Αθήνα :Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006), «Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας». Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση, τ. 7, σς. 60-92.

Ματσαγγούρας, Η., (2008), Εκπαιδευοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., (2009), Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής, Εναλλακτικές προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις, Αθήνα, Gutenberg.

Μπαμπάλης, Θ., (2012), Η ζωή στην σχολική τάξη, Αθήνα :Διάδραση.

Μπονίδης Κ., (2005), Διαδικασία και Κριτήρια Αξιολόγησης των Σχολικών Βιβλίων, Διδακτικό βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό, Πρακτικά, Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη:Ζήτη.

Μυλωνάς, Θ. (1998), Κοινωνιολογία της Ελληνικής εκπαίδευσης Συμβολές. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Πεδίο

Παπανδρέου, Α. (2001), Μεθοδολογία της διδασκαλίας, Αθήνα, Γρηγόρης, β' έκδοση.

Παπανδρέου, Α., (2002), Αποτελεσματική διδασκαλία, Λευκωσία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Πασιάρδης Π. –Πασιαρδή Γ. , (2000), Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία; Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.

Ρέλλος, Ν., (2000), Για μια επίκαιρη διδασκαλία, Αθήνα, Gutenberg.

Σαλβαράς Γ., (2006) *Διαθεματικότητα και εκπαίδευση, Πρακτικά 8^{ου} τριήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου*

Σαλβαράς Γ., (2006α), Διδακτική Μεθοδολογία αντιμετώπισης δυσκολιών μάθησης στα Μαθηματικά Α' και Β' τάξεων Δημοτικού, Διδάσκοντας όλα τα παιδιά ή πως θα περάσουμε από την «ομογενοποιημένη, επιλεκτική διδασκαλία» στη «διαφοροποιημένη διδασκαλία», Ατραπός

Σαλβαράς Γ., (2011), Διδακτική Μεθοδολογία αντιμετώπισης δυσκολιών μάθησης στα Μαθηματικά Γ' και Δ' τάξεων Δημοτικού, Διδάσκοντας όλα τα παιδιά ή πως θα περάσουμε από την «ομογενοποιημένη, επιλεκτική διδασκαλία» στη «διαφοροποιημένη διδασκαλία», Ατραπός

Σταμέλος, Γ.,(2003), Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα, εις Πρακτικά 2 ου Συνεδρίου με θέμα «Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα», Πάτρα.

Σφυρόερα, Μ. (2004), Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ταρατόρη-Τσαλακατίδου, Ε., (2002), Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη, Κυριακίδη

Ταρατόρη-Τσαλακατίδου, Ε., (2005), Σχεδιασμοί Μαθημάτων Δημοτικού Σχολείου, Κυριακίδη

Τριλιανός, Αθ. (1998), Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, β' τόμος, Αθήνα

Τριλιανός, Αθ. (2002), Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση, Αθήνα

Τριλιανός, Θ. (2004) Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας : καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Αθήνα

Τριλιανός Αθ. (2008), Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη. 3η έκδοση, τόμος Α' και Β', Αθήνα

Τσιάμης, Α. (2006), Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας. Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους, Αθήνα, Γρηγόρης

Τσιπλητάρης, Αθ., (1998), Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης

Φιλипάτου, Δ. (2013), Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλипάτου (Επιμ.), Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές (σσ. 61-98). Αθήνα: Πεδίο.

Φλουρής, Γ., (1992), Δυσαρμονία Εκπαιδευτικών Νόμων, Σχολικού Προγράμματος, Διδακτικών Βιβλίων και Διδακτικής Πράξης. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Ι. Κανάκης (επιμ.), Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα; , Αθήνα: Γρηγόρης

Φραγκούλης Ιωσήφ – Φραντζή Φωτεινή, (2010), Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, Πικραμένος, Πάτρα

Χαραμής, Π. (2012), Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επ). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο, σς. 399-420.

Χρυσafίδης, Κ., (2006), Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο, Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσafίδης Κώστας, (2009), Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, Δίπτυχο, Αθήνα

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2019), Σχολικός οδηγός για τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών και των μαθητριών των Δημόσιων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

.

Unesco,(1999), «Εκπαίδευση ο θησαυρός που κρύβει μέσα της», Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της Unesco για την εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors, μτφρ, Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Πρόλογος Μιχ. Κασσωτάκης. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Anttila, E. & Vaananen, A. (2013), Rural schoolteachers and the pressures of community life: local and cosmopolitan coping strategies in mid-twentieth- century Finland. History of Education: Journal of the History of Education Society, 42(2), σελ. 182-203 □ Foster, R. (2005). Leadership and secondary school

Aoki, T.T. (1992), Layered voices of teaching. The uncannily correct and the elusively true. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.) Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Texts. New York: Teachers College Press

Apple, M. (1991), Ideology and curriculum . New York: Routledge.

Borich, Gary D., (1988), *Effective Teaching Methods*, Longman Higher Education

Burkett, J. A. (2013), *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. PhD Thesis, College of Oklahoma State University

Chapman, C. & King, R. (2005), *11 Practical ways to guide teachers toward differentiation*, National Staff Development

Cohen, L. Manion, L., Morrison, K. & Wyse, D. (2010), *A Guide to teaching practice*. Revised 5th edition. London & New York: Routledge.

De Vecchi, G. (2003), *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί*. Μτφρ. Ι. Καλογνώμης. Αθήνα:Σαββάλας.

Diether H., (1982), *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*, Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι διδασκαλίας, μετάφραση Βασιλική Δεληγιάννη Κουμτζή, εκδ. Κυριακίδη , Θεσσαλονίκη

Dubochet, G., (2009), “Computer Code as a Medium for Human Communication: Are Programming Languages Improving?”, presented at the 06/2009, PPIG 2009 - 21st Annual Workshop.

Faure, E., F. Herrera, A.R. Kaddoura, H. Lopes, A. V. Petrousky, M. Rahnema, F.C. Ward, (1972), *Learning to be : the world of Education Today and Tomorrow*, Unesco

Fenech-Adami, A. (2004), “Enhancing students’ learning through differentiated approaches to teaching and learning: a Maltes perspective”, *Journal of Research in Special Education Needs*, Vol. 4 (2), pp. 91-9.

Fenstermacher, G. D (1986), *Philosophy of research on teaching: Three aspects*. In M. C. Wittrock, Ed., *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 37-49). New York: Macmillan

Fiorini, M., (2010), The effect of home computer use on children's cognitive and non-cognitive skills, *Economics of Education Review*, vol. 29, issue 1, 55-72

Frey, K. (1986), Η μέθοδος Project, μτφ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Gamoran, A., & Weinstein, M. (1995). Differentiation and opportunity in restructured schools. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document No. ED 386 828)

Gerstenmaier, J., Mandl, H. (1995) Wissenswerb aus konstruktivistischer Perspektive. in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, pp. 867.

Gipps, C., McCallum, B. & Brown, M. (1999). Primary teachers' beliefs about teaching and learning, *Curriculum Journal*, 10, 1, pp. 123-134

Goethals M. Serra, Howard A. Rose & Sanders M. (2013), Ο αρχάριος εκπαιδευτικός ενώπιον της διδασκαλίας. Μια δοκιμή προσέγγισης στην αναστοχαστική διδακτική πράξη. Ένα πλαίσιο για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επιμέλεια ΑΣπανός Ι. Γεώργιος, Μετάφραση: Αργυροπούλου Αθηνά-Ευριπίδου Ρωξάνη, εκδόσεις : Da Vinci

Good T.L. , Brophy (2003) , *Looking in classrooms*, Boston: Allyn and Bacon

Gayfer, M. , (1991), «The Multi Grade Classroom: Myth and Reality A Canadian Study.» A Canadian Education Association Report

Hall, T. (2002). Differentiated instruction. Effective classroom practices report. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs.

Hammill, D.D. (1990), A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, TX: Pro-Ed.

Jacobsen David, Paul Eggen, Don Kauchak, (1998), *Methods for teaching , Promoting Student Learning*, New Jersey-Merrill

James, D. (2009), *Differentiated instruction: one school' s survey analysis*, *The Corinthian*, 10 (13), 169-191.

Johnsen, S. (2003), «Adapting instruction with heterogeneous groups.» *Gifted Child Today*, 26(3).5-6

Kagan, S. (1990), *The structural approach to cooperative learning*. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.

Karnes, M. B., & Shwedel, A. M. (1983), *Assessment of pre-school giftedness*. In D. Paget & B. A. Bracken (Eds), *The psychoeducational assessment of pre-school children* (pp. 473-509). New York: Grune & Stratton.

Little, C.A (2012), *Curriculum as motivation for gifted students*. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695-705

Manning, S. (2006), *Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers*. Kappa Delta Pi Record, 66.

McAdamis, S. (2001), *Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs*. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.

McLaughlin, M., Talbert, J. (1993), «Contexts that matter for teaching and learning:Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals.» Stanford C.A: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. CERIC Document Reproduction servise No. ED 357 0230)

McTighe, J.,O'Connor, K. (2005). *Seven practices for effective learning*. *Educational Leadership*. 63(3). 10-17

Merényi Ádám, Vince Szabó, Attila Takács (2010), 101 Ιδέες για πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς (Παραγγελία της Microsoft Ουγγαρίας) Μετάφραση: Γιάννα Σκαρβέλη Επιμέλεια κειμένων και Προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, Αθήνα

Minder, M. (2007), Λειτουργική διδακτική, Στόχοι,στρατηγικές, αξιολόγηση, Ο συντελεστικός γνωστισμός, μετάφραση Φοίβος Αρβανίτης, εκδ. Πατάκη

O' Brien, T. & Guiney, D. (2001), *Differentiation in Teaching and Learning: Principals and Practice*. London-New York: Continuum.

Reis, S. & McCoach, C. B (2000), The underachievement of gifted children Q What do we know and where do we go? *Gifted child quarterly*, 44(3) , 152-170

Resnick, L. B (1989), Developing Mathematical knowledge. *American Psychologist*, 44(2), 162–169.

Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003), *Handbook of Psychology, Volume 7: Educational Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Rock, L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable A. (2008), REACH: A Framework for Differentiating Classroom Instruction. *Preventing School Failure*, 52 (2) 31-47.

Roiha, A. S. (2012), ‘Teachers’ views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices and challenges.’ *Language and Education*, 28 (1), pp. 1–18.

Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995), The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. E. O'Malley (Ed.), *Computer-Supported Collaborative Learning* (pp.69-197). Berlin: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-642-85098-1_5

Starko, A. J. (2005), *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*, third edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R.J (1996), *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York : Simon and Schuster

Terhart, E. (2005), *Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit*. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81 (1), 79 – 97. 188.

Thompson, V. (2009), *The Impact of Differentiation on Instructional Practices in the Elementary Classroom*. ProQuest LLC, Ed. D. Dissertation, Walden University.

Thorne, St.L. (2005), *Epistemology, politics and ethics in sociocultural theory*. The Modern Language Journal, 89, 3, pp. 393-409.

Tomlinson, C. (1995), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 386 301.

Tomlinson, C. (1999), *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 429 944.

Tomlinson., C. (2001), *Differentiated instruction in the regular classroom*. Understanding Our Gifted, 14(1), 3-6

Tomlinson, C. (2003), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, μτφρ. Χρ. Θεοφιλίδη & Δ. Μαρτίδου Φορσιέ, Αθήνα:Γρηγόρης

Tomlinson, Carol Ann; Brighton, Catherine; Hertberg, Holly; Callahan, Carolyn M.; Moon, Tonya R.; Brimijoin, Kay; Conover, Lynda A.; Reynolds, Timothy(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), 119-45

Unesco. (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO

Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009), 'Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses', *Journal Revista de Education*, 349, 179-203.

Vygotsky, L (1988), *Σκέψη και γλώσσα*. Μτφρ. Α. Ρόδη, Αθήνα, εκδ. Γνώση

Weinstein C & Mayer, R. (1986), The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research of teaching* (pp. 315-327)

Whitaker, T. (2013), *Ο καλός δάσκαλος: σε τι ξεχωρίζει;*, μετάφραση Κώστας Σίμος, εκδόσεις Πατάκη, Σεπτέμβριος 2013

Winebrenner, S. (1992), *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Winebrenner, S. (1996), *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit. ED 396 502.

Whipple, K. A. (2012), *Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district*. EdD Thesis. Boston, Massachusetts: Northeastern University.

Γ. ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

Επιστήμες Αγωγής, (2015), *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της*, τεύχος 1, σελ: 2-28

Νέα Παιδεία, (2007), Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού, τεύχος 121, σελ: 64-77

Νέα Παιδεία, (2007), Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού, τεύχος 123, σελ: 54-69

Παιδαγωγική επιθεώρηση, (2009), τεύχος 48, σελ: 38-42

Παιδαγωγική επιθεώρηση, (2006), τεύχος 41, σελ: 9-14

Πηγιάκη Πόπη, (2001), «Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης», Νέα Παιδεία , 99, σσ. 51- 68.

Φιλιππάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο.Μ. (2017), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΖ (68): 147-182.

Δ. ΝΟΜΟΙ

Ν. 1143/1981 (ΦΕΚ80/81 Α), «Περί ειδικής αγωγής ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τίνων εκπαιδευτικών διατάξεων».

Ν.1566/1985 (ΦΕΚ Α'167), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199 Α'), «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ 315/2014), «Σύσταση και καθορισμός καθηκόντων μελών και συντονιστών ΕΔΕΑΥ (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης)».

Οικουμενική διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, Άρθρο 26, παρ. 2

Σύνταγμα της Ελλάδας 2001, άρθρο 16, παρ. 2

Ε. ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Βαλιαντή, Σ. (2013), Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας από την θεωρία στην πράξη.

<http://262566792.Baliante.S.2013.Apotelesmatike.didaskalia.se.taxeis.miktes.ikanot.etas.meso.tes.diaphoropoieses.tes.didaskalias.apo.te.theoria.sten.praxe.Sto.Diaphoropoiemene.didaskalia.Theoretikes.prosengiseis.kai.ek/>

Corbett, J., 2001, Supporting Inclusive Education .A connective pedagogy , London and New York <http://www.eleanorhick.co.uk/images/MorningTraining/AMSpring2018/Corbett-Supporting-Inclusive-Education.pdf>

Jones, B. F.,Valdez, G., Nowakowski, J., & Rasmussen, C. (1995). New times demand new ways of learning. In plugging in: Choosing and using educational technology. Washington , DC: North Central Regional Educational Laboratory. Retrieved January 31,2002, from <http://www.nerel.org/sdrs/edtalk/toc.htm>

Καραγιάννη, Π. (2008). Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη. 5ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη. Πάτρα. www.eriande.elemedu.upatras.gr

Κουτσοιράκη Στέλα, Μπερκούτης Αντώνης (2014), Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_51_64.pdf

Lawrence-Brown, D. (2004) Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-Based Learning that Benefit the Whole Class. <https://knilt.arcc.albany.edu/images/b/b9/Brown.pdf>

Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (2015) ,Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το δημοτικό, Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_B/2018/Odigoi_Diafor_Didaskalia/Odigos_diaf_Dimotiko.pdf

Παπαδοπούλου Σμαράγδα., (2008), Τελική μελέτη υποέργου. Καινοτόμες δράσεις, ΟΕΠΕΚ <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3849/1144.pdf>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ,Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, (2004), Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3296/972.pdf>

Σκοταράς, Ν. (2012), Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στην Τάξη. https://pappanna.files.wordpress.com/2015/08/ceb4ceb9ceb1cf86cebfcf81cebfcf80cebfcceb9ceb7cf83ceb7-cf80ceb9_cf83cebacebfcf84ceb1cf81ceb1cf83.pdf

Σχολικός οδηγός για τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών των Δημόσιων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων, (2019) Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο τεχνολογίας και εκδόσεων «Διόφαντος» https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/25_02_19sch_odigos.pdf

Tomlinson, C.A. (2003-2004c). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades, Eric Digest, <http://www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html>

Theroux, P. (2004). Strategies for Differentiating, Updated 20 June, 2004, Retrieved June 29, 2008 from <http://members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html>

www.teach-nology.com

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα (2004), Αθήνα http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/aps_depps/harismatika.pdf