

Μαίρη Κουτσελίνη

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/ μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας
και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας**

Στο : Πανεπιστήμιο Αθηνών (2009). Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου.

1. Η έννοια της διαφορετικότητας και το πρόβλημα

Η διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης αποτελεί σήμερα την παιδαγωγική βάση για υλοποίηση της αρχής της ισότητας στην εκπαίδευση. Η διαφορετικότητα είναι δεδομένη, ήταν ανέκαθεν δεδομένη. Ποτέ οι μαθητές δεν ήταν ίδιοι, ποτέ τα παιδιά δεν είχαν τις ίδιες ανάγκες απλώς και μόνο γιατί ήταν παιδιά.

Η διαφοροποίηση ορίζεται συνήθως ως η διαδικασία κατά την οποία τα γνωστικά αντικείμενα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές και οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (Bearne, 1996). Η Tomlinson θεωρεί ότι η διαφοροποίηση είναι περισσότερο μια φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και οικοδομούν τη γνώση πάνω σε αυτές χωρίς να ποινικοποιούν την απόκλιση από το μέσο όρο. Η κριτική προσέγγιση της διαφοροποίησης πηγαίνει ακόμη ένα βήμα πέρα πέρα και αντιμετωπίζει το μαθητή ως ξεχωριστή βιογραφία, η οποία πρέπει να μελετηθεί, να αντιμετωπιστεί σφαιρικά και ενιαία ούτως ώστε να ελεγχθούν κατά το δυνατό όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του μαθητή, σχολικοί και μη (Κουτσελίνη, 2001).

Η διαφοροποίηση αποτελεί «μια διαδικασία δια της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει κριτηρίων

τρόπους, μέσα, διαδικασίες, ούτως ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας» (Κουτσελίνη, 2001, σελ. 124). Ταυτόχρονα η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια παιδαγωγική φιλοσοφία που στηρίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις διαφορές των μαθητών, ώστε να ικανοποιούν τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών, τις εκπαιδευτικές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους.

Το φαινόμενο της διαφορετικότητας πήρε έκταση και ποικίλες μορφές στη δική μας κοινωνία μετά το 1990, όπως και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Ταυτόχρονα, όμως, το πρόβλημα μετατέθηκε στις εξωτερικές διαφορές, σ' αυτές που γίνονται αντιληπτές με τις αισθήσεις, διαφορετική δηλαδή γλώσσα, διαφορετικό χρώμα, διαφορετικός τρόπος εξωτερικής αντίδρασης. Αυτή η μετάθεση έχει και τη θετική και την αρνητική της πτυχή: τη θετική, γιατί επιτέλους μας ευαισθητοποίησε και την αρνητική, γιατί χάριν των εμφανών εξωτερικών χαρακτηριστικών διαφορετικότητας, αγνοούμε τις βαθιές εσωτερικές διαφορές των παιδιών, τις διαφορές που υπάρχουν στα παιδιά του ίδιου πολιτισμού, της ίδιας γλώσσας, της ίδιας - θεωρητικά - νοητικής ικανότητας και γνωστικής ανάπτυξης.

Σε τι διαφέρουν τα παιδιά στα σχολεία; Επισημαίνουμε την κοινωνική - οικογενειακή διαφορετικότητα, την οικονομική, την πολιτισμική, τη σωματική, τη νοητική, την ψυχολογική, τη γνωστική, τη βιογραφική/ σχολική διαφορετικότητα. Όλα τα πιο πάνω συνεπάγονται διαφορετική ετοιμότητα μάθησης, διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες από το σχολικό περιβάλλον, διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και μάθησης, διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας, διαφορετικό ρυθμό μάθησης και διαφορετική παρώθηση.

Η διαφορετικότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο έχει έντονα τα σημάδια των διαφορών που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και τις εμπειρίες που αποκτούν σ' αυτό, καθώς και διαφορές ανάπτυξης. Οι ατομικές αυτές διαφορές έχουν ως αποτέλεσμα παιδιά που βρίσκονται στην ίδια

ηλικία να αποκλίνουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το ρυθμό ανάπτυξης και ετοιμότητας να εκπαιδευτούν με βάση ένα κοινό, μονολιθικό και αδιαφοροποίητο αναλυτικό πρόγραμμα. Ακόμη το ίδιο το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών προσδίδει ιδιαίτερη αξία στη θέση του Vygotsky για την ετοιμότητα των παιδιών, όπως αυτή προσδιορίζεται από το βαθμό ανάπτυξής τους αλλά και από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που είχαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι, έχουμε στο νηπιαγωγείο παιδιά που δεν έχουν ποτέ ανοίξει βιβλίο και παιδιά που κατέχουν το μηχανισμό της ανάγνωσης ή/ και της ερμηνείας εικόνων, παιδιά τεχνολογικά αλφαριθμητισμένα και παιδιά που δεν έχουν ανοίξει ηλεκτρονικό υπολογιστή. Αυτά τα παιδιά έχουν ταυτόχρονα και τεράστιες διαφορές ως προς τη στάση τους απέναντι στην εργασία και στο σχολείο, αλλά και απέναντι στη συνεργασία με τα άλλα παιδιά, νοούμενου ότι βιώνουν καθημερινά την αρνητική σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

Αδυναμία μας να χειριστούμε με διαφορετικό τρόπο διαφορετικά παιδιά σημαίνει σχολική μειονεξία που οδηγεί σε **σχολική αποτυχία** και **περιθωριοποίηση** οι οποίες μπορεί να έχουν ως συνέπεια προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής παραβατικότητας.

2. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία- μάθηση και ο εκπαιδευτικός

Από όλα τα προηγούμενα γίνεται φανερό ότι η διαφορετικότητα είναι φυσιολογικό βιολογικό και πολιτιστικό χαρακτηριστικό αλλά ταυτόχρονα και αποτέλεσμα του ιστορικού μάθησης και της εκπαίδευσης του κάθε προσώπου στη συγκεκριμένη κοινωνία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συνηθισμένη παραδοσιακή προσέγγιση στην ανάπτυξη προγραμμάτων δεν προνοεί για εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας- μάθησης, αλλά αντίθετα θεμελιώνεται στο προφίλ ενός ανύπαρκτου «μέσου μαθητή», γίνεται κατανοητό γιατί καθημερινά στην τάξη ο «αδύνατος» μαθητής γίνεται ολοένα και πιο αδύνατος, ταμπέλα που τον συνοδεύει σε όλη του τη ζωή

Η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη

φιλοσοφία της, αλλά δε γνωρίζουν πώς να την εφαρμόσουν, γεγονός που τους καθιστά επιφυλακτικούς απέναντι στην εφαρμοσιμότητα των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης που περιορίζεται σε μεθοδολογικές τεχνικές δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική. Χρειάζεται μια κριτική θεώρηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, που θα αντιμετωπίζει το φαινόμενο μάθηση σε συνάρτηση με το τι γίνεται στην τάξη, στο σπίτι και στην κοινωνία και σε σχέση με όλες τις καταστάσεις και διαδικασίες που επηρεάζουν την ποιοτική επικοινωνία, μαθητή, εκπαιδευτικού και γνώσης. Είναι εξάλλου γνωστό αυτό που από το 1900 διατύπωσε ο Sadler: Αυτό που συμβαίνει έξω από το σχολείο επηρεάζει τα παιδιά πολύ περισσότερο από αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη και στο σχολείο.

Η θέση, όμως, αυτή σε καμιά περίπτωση δεν συνεπάγεται την αποδοχή της παθητικής στάσης των εκπαιδευτικών η οποία θεμελιώνεται στην αντίληψη ότι αφού δεν μπορούν να ελεγχθούν από τον εκπαιδευτικό όλοι οι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας, ας περιμένουμε να αλλάξει το σύστημα και οι κοινωνικές ανισότητες, ασκώντας απλώς την κριτική μας. Η πρότασή μας για κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν αφοπλίζει τον εκπαιδευτικό, αλλά αντίθετα υποστηρίζει την προσπάθεια παρέμβασης, μια παρέμβαση, όμως, η οποία πέρα από μεθοδολογικά εργαλεία και νέες προσεγγίσεις επιχειρεί να κατανοήσει και ελέγξει και τους κοινωνικούς, οικογενειακούς και πολιτικούς παράγοντες και διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης.

Η διαφοροποίηση διδασκαλίας/ μάθησης θα συμβάλει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας δίνοντας την ευκαιρία σε όλους να μάθουν μέσα από τη διάγνωση των αναγκών τους και την κατάλληλη στήριξη. Ακόμη μέσα από τη διαδικασία αυτή τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες και τα talέντα τους, ούτως ώστε να διαμορφωθεί μια νέα κοινωνία η οποία θα στηρίζεται στη γνώση και στην κοινωνική συνοχή.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς σήμερα. Σε αυτό τον κόσμο με την τόσο πολύ έτοιμη διαθέσιμη γνώση, πρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές να συγκεντρώνονται σε αυτά που έχουν ανάγκη να μάθουν. Ίσως πιο σημαντικά πρέπει να τους βοηθήσουμε να μάθουν πώς να μαθαίνουν, πώς να σκέφτονται και πώς να αντιμετωπίζουν παλιά και νέα προβλήματα. Είναι ένα δύσκολο έργο αλλά ο στόχος μας είναι ξεκάθαρος: να ανταποκριθούμε στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή.

Σύμφωνα με το νεότερο τρόπο σκέψης και διδασκαλίας η γνώση είναι ένα προϊόν έτοιμο στα κεφάλια των ειδικών, το οποίο μεταφέρεται και εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις (Eggleton, 1980). Υπάρχει μόνο ένας ορθός ορισμός του τι είναι γνώση, ο οποίος είναι καλά θεμελιωμένος και αναμφισβήτητος. Αντίθετα, στο μετανεότερο παράδειγμα διδασκαλίας (Koutselini, 1997, 2002) η μάθηση επιτυγχάνεται σε συγκεκριμένο συγκείμενο, οικοδομείται μέσα από αλληλεπίδραση και παράγεται σε συνεργατικά νοηματοδοτημένα περιβάλλοντα. Διαφορετικοί άνθρωποι χρειάζονται διαφοροποιημένη διδασκαλία – μάθηση (Stradling & Saunders, 1993; Tomlinson 1999).

Ενώ το νεότερο παράδειγμα διδασκαλίας θεωρεί τους μαθητές ως καταναλωτές πληροφοριών, το μετα-νεότερο τους εξετάζει ως βιογραφίες, με συγκεκριμένο ιδιαίτερο ιστορικό ενταγμένο στην ευρύτερη πολιτιστική και εκπαιδευτική ιστορία της συγκεκριμένης κοινωνίας. Έτσι, η μάθηση θεμελιώνεται στις βιογραφίες των μαθητών και δεν θεωρείται μεταφορά γνώσης από το Αναλυτικό πρόγραμμα ή τα εγχειρίδια και τη «σοφία» του εκπαιδευτικού. Είναι φανερό ότι μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η ανάπτυξη των μαθητών εξαρτάται από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και ευαισθησία του εκπαιδευτικού (Goodson, 1987, 1988a, a, b; Hargreaves, 1989, 1994).

Από την άλλη δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας το γεγονός ότι πολλές φορές το να διδάσκεις έτοιμα πακέτα γνώσεων ή/και σελίδες βιβλίων είναι πολύ πιο εύκολο από το να αναπροσαρμόζεις τη διδασκαλία και τα υλικά με βάση τις ανάγκες των μαθητών σου. Ταυτόχρονα, η αδιαφοροποίηση

παράδοση και τα πανομοιότυπα εφαρμοζόμενα διδακτικά υλικά είναι μέσα και διαδικασίες αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών και αποξένωσής τους από τον παιδαγωγικό τους ρόλο.

Τα προκαθορισμένα διδακτικά εγχειρίδια και το τρέξιμο για κάλυψη της ύλης ασκούν έτσι πάνω στον εκπαιδευτικό αυτό που πολύ εύστοχα ο M. Apple (1995, σ.128) ονομάζει «τεχνικό έλεγχο»:

Τα προπαρασκευασμένα και μονοσήμαντα υλικά/ εγχειρίδια διδασκαλίας και οι αυστηρά προκαθορισμένες δραστηριότητες είναι μέσα τεχνικού ελέγχου πάνω στους εκπαιδευτικούς και μέσα αποπροσωποποίησης της εργασίας αλλά και της ζωής τους.

Σπάνια οι εκπαιδευτικοί αρνούνται αυτόν τον έλεγχο λόγω του ότι το βρίσκουν «πρακτικό» να ξέρουν τι θα χρησιμοποιήσουν και να τελειώνουν, στάση η οποία τους περιορίζει τη δυνατότητα αντίστασης στον έλεγχο.

Ο εκπαιδευτικός προνοώντας για διαφοροποίηση της διδασκαλίας του σύμφωνα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τον τύπο μάθησης και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του μπορεί να βελτιώσει τόσο την ακαδημαϊκή τους επίδοση, όσο και να καλλιεργήσει θετικές στάσεις για το σχολείο και τη μάθηση.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ορίζουμε ως διαφοροποίηση τη θετική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του μαθητή. Η ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Στη διδακτική πράξη ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών του. Έτσι στον πυρήνα της φιλοσοφίας για τη διαφοροποίηση βρίσκεται η θέση ότι αυτό που φέρουν μαζί τους οι μαθητές στο σχολείο επηρεάζει το πώς μαθαίνουν. Επομένως, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια αποτελεσματική διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τι διδάσκουν αλλά και ποιους διδάσκουν.

3. Προϋποθέσεις εφαρμογής Διαφοροποίησης Διδασκαλίας

Ο υπεύθυνος για την εφαρμογή του καταλληλότερου είδους διδασκαλίας και της ανάπτυξης προγράμματος σε μικροεπίπεδο δεν είναι άλλος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Hallam et al., 2004). Μέσα από την ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και διαμορφώνει ανάλογα τις πρακτικές στην τάξη, το περιβάλλον μάθησης, τα διδακτικά υλικά, τις δραστηριότητες, το χρόνο και το ρυθμό διδασκαλίας - μάθησης ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και στη δημιουργία ίσων ευκαιριών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Επομένως ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος καλείται να αναπτύξει το αναλυτικό πρόγραμμα σε μικροεπίπεδο προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες των μαθητών του, προβαίνοντας σε «λειτουργική ανάλυση της κατάστασης ή/ και των καταστάσεων που αντιμετωπίζει σε τάξεις μικτής ικανότητας» (Κουτσελίνη, 2001, σελ. 126).

Ο εκπαιδευτικός για να εφαρμόσει διαφοροποίηση πρέπει να έχει ξεκάθαρες ιδέες για τις έννοιες- κλειδιά και τις γενικεύσεις ή αρχές που δίνουν νόημα και δομή στο θέμα, το κεφάλαιο, την ενότητα ή το μάθημα που προγραμματίζει. Η επικέντρωση στις έννοιες - κλειδιά και στις γενικεύσεις εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές αποκτούν πυρηνικές έννοιες που χρησιμεύουν ως βάσεις για την κατανόηση και πρόσβαση σε άλλες γνώσεις. Ταυτόχρονα όλα τα μαθήματα πρέπει να δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης για όλους τους μαθητές. Όλες οι εργασίες πρέπει να απαιτούν από τους μαθητές να κατανοούν και να εφαρμόζουν το νόημα των συγκεκριμένων ιδεών. Δεν είναι αποδεκτό οι «αδύνατοι μαθητές» να εκτελούν εργασίες που απαιτούν μόνο απομνημόνευση πληροφοριών και ελάχιστη κατανόηση. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθούν τα μαθήματα τους να είναι για όλους τους μαθητές ενδιαφέροντα και να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις εργασίες και τις διαρρυθμίσεις του τρόπου εργασίας, που επιλέγονται από τους μαθητές, και αυτές που ανατίθενται από τον/ την εκπαιδευτικό (Tomlinson, 2000; Tomlinson & McTighe, 2006).

Όπως διαφαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας των Monsen & Frederickson (2003) οι μαθητές εκπαιδευτικών που έχουν θετικές στάσεις για τη διδασκαλία των μαθητών σε ενιαιοποιημένες τάξεις (mainstreaming) παρουσιάζουν υψηλότερο αίσθημα ικανοποίησης στην τάξη από ότι μαθητές εκπαιδευτικών αντίθετων στη διδασκαλία τάξεων μικτής ικανότητας.

Η θετική στάση απέναντι στις τάξεις μικτής ικανότητας δεν είναι όμως ικανοποιητικό στοιχείο που διασφαλίζει την εφαρμογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι Brian McGarvey et al. (1997) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και προσπαθούν να εφαρμόσουν τις αρχές της διαφοροποίησης στην τάξη τους, τις περισσότερες φορές χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια προκειμένου να διαχειριστούν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Τα εμπόδια που συναντούν αφορούν κυρίως το σχεδιασμό των μαθημάτων και την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που να επιτρέπουν και να υποστηρίζουν τη διαφοροποίηση. Παράλληλα πολλοί εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες στο να παρέχουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλο το φάσμα των μαθητών κυρίως τους μαθητές που είτε είναι πολύ καλοί είτε πολύ αδύνατοι. Ο χρόνος και ο επιπλέον φόρτος εργασίας αποτελούν σημαντική τροχοπέδη για όλη την προσπάθεια. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είτε δεν παρέχουν μαθησιακό υλικό που να αποτελεί πρόκληση για όλους τους μαθητές είτε αυτό που παρέχουν δεν είναι τόσο ευέλικτο ώστε να επιτρέπει στον καθένα να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό μάθησης.

Επομένως, το κενό που παρατηρείται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, πέρα από το γεγονός ότι απουσιάζουν συστηματικές μελέτες και έρευνες που να αφορούν όλο το φάσμα της διαφοροποίησης, αυτό που προκύπτει ως επιπρόσθετο εύρημα, είναι η ανάγκη ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών με επιπρόσθετο υλικό που θα τους διευκολύνει στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η παροχή κατάλληλου διδακτικού υλικού που να υποστηρίζει και να διευκολύνει τη διαφοροποίηση σε συνδυασμό με την αλλαγή στον τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την ενθάρρυνση και την υποστήριξή τους από την ίδια τη σχολική μονάδα για την εφαρμογή

διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούν βασικές δικλίδες εφαρμογής της διαφοροποίησης στις σχολικές τάξεις.

Η έννοια, όμως, της διαφοροποίησης της διδασκαλίας δεν φαίνεται να είναι κατανοητή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όπως φαίνεται από έρευνα των Κουτσελίνη και Περισιάνη (2000) ανάμεσα σε φοιτητές του παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Κύπρου, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις αντιλήψεις των φοιτητών ταυτίζεται με τον περιορισμό και απλοποίηση της ύλης για τους λιγότερο ικανούς μαθητές. Καθίσταται λοιπόν επιτακτική ανάγκη καθορισμού του πώς ορίζεται η διαφοροποίηση από τους σύγχρονους μελετητές της και πως αυτή μπορεί να αποτελέσει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι ραγδαίες αλλαγές στις διάφορες κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα με τη συνεχιζόμενη εισροή μεταναστών στα σχολεία, τη διακηρυγμένη θέση για περιορισμό των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο και τη μείωση του αναλφαριθμητισμού, η πολιτική της ενσωμάτωσης σε τάξεις μικτής ικανότητας των παιδιών με ειδικές ανάγκες – μαθησιακές δυσκολίες και η ανάγκη για ενδυνάμωση των πολύ ικανών – χαρισματικών παιδιών (Callahan et al., 2000), αναδεικνύουν την ανεπάρκεια του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εφαρμογή της διαφοροποίησης.

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη μαθαίνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν συνεχώς πώς οι μαθητές τους μαθαίνουν, αξιολογούν το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών με διάφορους τρόπους και σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες βασισμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων μαθητών. Η συνεργασία με τους μαθητές είναι απαραίτητη ούτως ώστε να καθοριστούν μαθησιακές ευκαιρίες αποτελεσματικές για κάθε μαθητή, αφού βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες και δραστηριότητες.

Στις διαφοροποιημένες τάξεις οι εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν ότι κάθε μαθητής καθώς αναπτύσσεται, ανταγωνίζεται τον ίδιο του τον εαυτό και όχι τους συμμαθητές του. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί παρέχουν για κάθε μαθητή συγκεκριμένους τρόπους ώστε να κατακτήσει τη γνώση όσο πιο βαθιά γίνεται και όσο πιο γρήγορα γίνεται, χωρίς να υποθέτει ότι όλοι οι μαθητές ακολουθούν την ίδια πορεία για την κατάκτηση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά επιτυγχάνουν μετά από σκληρή δουλειά. Ακόμη χρησιμοποιούν ευέλικτα το χρόνο, εφαρμόζουν διδακτικές στρατηγικές, χρησιμοποιούν τις μεθόδους που ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών τους και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να οικοδομηθεί μάθηση για κάθε μαθητή/ τρια. Επιπλέον εφαρμόζουν στην τάξη «εξατομικευμένη διδασκαλία» που δε σημαίνει ότι ένας μόνο μαθητής συμμετέχει σε μια δραστηριότητα αλλά αντίθετα σημαίνει:

1. Ποικιλία χρόνου-όρια χρόνου για κάθε μαθητή
2. Διαφοροποίηση του μήκους των ίδιων ασκήσεων
3. Διαφοροποίηση ασκήσεων - βαθμού δυσκολίας
4. Αξιολόγηση του επιπέδου επίδοσης
5. Καθορισμός αυτών που πρέπει να μάθει και ιεράρχηση τους

Σημαίνει ακόμη τη διδασκαλία που αναπτύσσεται για τον κάθε μαθητή με βάση τα δεδομένα της αξιολόγησης του και τα λογικά επόμενα βήματα στη μάθηση.

Χαρακτηριστικά των τάξεων όπου εφαρμόζεται η διαφοροποίηση κατά τους Tomlinson & Kalbfleisch (1998) είναι τα πιο κάτω:

1. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εργάζονται συνεχώς για την αποδοχή και εκτίμηση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους (την ανάπτυξη του σεβασμού μεταξύ τους).
2. Οι εκπαιδευτικοί συνεχώς ανακαλύπτουν ό,τι μπορούν για το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών τους.
3. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτά που μαθαίνουν για τους μαθητές τους για να παρέχουν ποικίλες μαθησιακές επιλογές και να χτίζουν μαθησιακές εμπειρίες γύρω από τις σημαντικές ιδέες του περιεχομένου.
4. Όλοι οι μαθητές λαμβάνουν μέρος σε αξιόλογες μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες είναι εξίσου ενδιαφέρουσες, σημαντικές και δυναμικές.
5. Οι μαθητές χρησιμοποιούν βασικές δεξιότητες για να λύσουν ανοικτού τύπου προβλήματα, σχεδιασμένα να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν βασικές ιδέες και αρχές.
6. Οι εκπαιδευτικοί συχνά παρουσιάζουν ποικίλες μαθησιακές επιλογές διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, ούτως ώστε να εξασφαλίσουν την ανάλογη πρόκληση σε μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας.
7. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν συχνά στους μαθητές επιλογές για περιοχές μελέτης, τρόπους μάθησης, τρόπους έκφρασης και συνθήκες εργασίας.
8. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πληροφορίες με ποικίλους τρόπους, για παράδειγμα προφορικά, οπτικά, μέσα από επίδειξη, από το μέρος στο όλο και από το όλο στο μέρος.
9. Οι μαθητές εργάζονται ως συνεργάτες με τους συμμαθητές τους και τον/την εκπαιδευτικό.
10. Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως προπονητές οι οποίοι φροντίζουν τόσο τα άτομα όσο και το σύνολο της τάξης. Ο στόχος των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τον κάθε μαθητή να αναπτυχθεί περαιτέρω. Η μάθηση δεν έχει ανώτατο όριο και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους είναι υψηλές.

11. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ομαδοποιήσουν τους μαθητές με τυχαίο τρόπο ή βάση το ίδιο επίπεδο ετοιμότητας, με διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, κοινά ενδιαφέροντα, διαφορετικά ενδιαφέροντα, κοινά μαθησιακά προφίλ ή διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν τις ομάδες, ενώ μερικές φορές οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν τις ομάδες.

12. Υπάρχουν ποικίλες επιλογές για αξιολόγηση για παράδειγμα το ατομικό αρχείο του μαθητή (portfolios), αυθεντικά προβλήματα για επίλυση, προφορικές παρουσιάσεις και εξετάσεις.

13. Ο κάθε μαθητής αξιολογείται σε σύγκριση με την προηγούμενη ατομική του επίδοση.

4. Εποικοδόμηση γνώσης και Διαφοροποίηση

Η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας - μάθησης θεμελιώνεται στη θεωρία της Εποικοδόμησης της Μάθησης (constructivism) η οποία υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, νοηματοδότησης δηλαδή που εξαρτάται από τα προηγούμενα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα του κάθε μαθητή, τον τρόπο δραστηριοποίησης, αλλαγής ή/ και εμπλουτισμού τους. Η σημαντικότερη συμβολή της θεωρίας της εποικοδόμησης στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων και τη Διδασκαλία - Μάθηση είναι η γενική παραδοχή ότι η μάθηση δεν εξαρτάται από το τι κάνει ο εκπαιδευτικός αλλά από το αν αυτό που κάνει δραστηριοποιεί ή και οικοδομεί τα γνωστικά σχήματα του μαθητή (Κουτσελίνη, 2001). Αυτό συνεπάγεται διαφοροποίηση διαδικασιών μάθησης για διαφορετικούς μαθητές. Επειδή, όμως, η μάθηση δεν είναι μόνο γνωστική ανάπτυξη ή ανάπτυξη που επιβάλλεται, μεγάλη σημασία στις διαδικασίες διαφοροποίησης έχει και πάλι η συμμετοχή και συναισθηματική αποδοχή των διαδικασιών και του μαθησιακού περιβάλλοντος από τον ίδιο το μαθητή.

Ο εποικοδομητισμός ή οικοδομισμός είναι η διαδικασία μάθησης κατά την οποία ο κάθε μαθητής εποικοδομεί - κτίζει τη γνώση μέσα από εσωτερικές διεργασίες που οδηγούν σε αντίστοιχες γνωστικές δομές (σημασιολογικά

δίκτυα και γνωστικά σχήματα). Η σκέψη και η μάθηση δομούνται με την ενεργητική – εσωτερική (όχι μόνο νοητική) επεξεργασία των ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον. Ακόμη η εσωτερική δομή της σκέψης και η γνώση τροποποιούνται συνεχώς, η δημιουργία νέας γνώσης στηρίζεται στην προϋπάρχουσα. Η επαγωγική διερευνητική διαδικασία και η κωδικοποίηση υποστηρίζουν την εποικοδόμηση, ενώ η αλληλεπίδραση των μαθητών βοηθά στην εποικοδόμηση (κοινωνικός εποικοδομητισμός).

Τα χαρακτηριστικά της εποικοδομητικής μάθησης είναι τα ακόλουθα (Πίνακας 1):

- α) Ενεργητική: επεξεργασία των εισερχόμενων πληροφοριών με τρόπο που να έχουν νόημα για τον μαθητή.
- β) Συσσωρευτική και οργανωμένη: η νέα γνώση χτίζεται σε προηγούμενες.
- γ) Επικεντρωμένη: προσανατολισμένη σε συγκεκριμένους στόχους.
- δ) Αυτορρυθμιζόμενη: κατεύθυνση της γνώσης, έλεγχος, προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες του ατόμου.
- ε) Εποικοδομητική: οι νέες πληροφορίες πρέπει να συνδεθούν, να οικοδομηθούν σε προηγούμενες.

Πίνακας 1: Η πράξη της εποικοδόμησης της μάθησης

*Γνώση Μόνιμη = Εποικοδομημένη = Κωδικοποιημένη στην Μακροπρόθεσμη Μνήμη = Συνδεδεμένες πυρηνικές γνώσεις + Προαπαιτούμενες = Οργανωμένα Δίκτυα –Σχήματα

1. Προετοιμασία εκπαιδευτικού = Επισήμανση βασικών - πυρηνικών γνώσεων + προαπαιτούμενων
2. Υποστήριξη των μαθητών για κωδικοποίηση – συσχέτιση
3. Υποστήριξη των μαθητών να επισημαίνουν τι γνωρίζουν τι δεν γνωρίζουν, τι χρειάζεται γι να μάθουν (Μεταγνώση)
4. Επανάληψη Συσχέτισης – Συντήρησης – όχι εφαρμογής τελικού αποτελέσματος (π. χ. ενός τύπου ασκήσεων)
5. Μέθοδοι ενεργητικής συμμετοχής του κάθε μαθητή – όχι ακρόαση και υπενθύμιση
6. Περιορισμός του λόγου του εκπαιδευτικού – Ενίσχυση της εργασίας και συνεργασίας των μαθητών
7. Εμπλουτισμός της «μαιευτικής» με μικρές – καίριες διερευνήσεις.

Είναι φανερό ποια είναι η σχέση Εποικοδόμησης και Διαφοροποίησης: Διαφοροποίηση είναι η εποικοδόμηση μάθησης για κάθε μαθητή. Αν δεν γνωρίζαμε για τη σχέση προαπαιτούμενων και βασικών- πυρηνικών γνώσεων

καθώς και για το πώς αποτελεσματικότερα επεξεργάζεται ο μαθητής τις πληροφορίες και κτίζει έννοιες και διαδικασίες, δεν θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε διαφοροποίηση διδασκαλίας- μάθησης.

Η εποικοδόμηση στηρίζεται στις προηγούμενες γνώσεις/ εμπειρίες των μαθητών. Οι προηγούμενες γνώσεις δεν είναι πάντα και οι προαπαιτούμενες για το χτίσιμο της καινούριας γνώσης μια και οι προηγούμενες γνώσεις είναι δυνατό να στηρίζονται σε παρανοήσεις ή σε ακατέργαστες και επιφανειακές γνώσεις.

Ιδιαίτερη σημασία για την εποικοδόμηση γνώσης εκ μέρους των μαθητών έχει η προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Η εκ μέρους του επισήμανση βασικών/ πυρηνικών γνώσεων (εννοιών, πληροφοριών, δεξιοτήτων, στρατηγικών) στο μάθημα ημέρας και ο καθορισμός των προαπαιτούμενων είναι διαδικασία θεμελιακής σημασίας για την εποικοδομητική διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι διαδικασίες κωδικοποίησης τις οποίες θα βοηθήσει ο εκπαιδευτικός να δραστηριοποιηθούν μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες και πειραματικές/ διερευνητικές εργασίες.

5. Είδη Διαφοροποίησης και η διαφοροποίηση στην πράξη

Η αντίδραση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης είναι κατά κανόνα θετική, πλην όμως με πολλές επιφυλάξεις ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής της. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η φιλοσοφία της διαφοροποίησης δεν μπορεί να εγκλωβιστεί σε προκαθορισμένες τεχνικές, πρακτικές και μεθόδους. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλία και να δοκιμάσει να βρει τρόπους να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του και ιδιαίτερα να έχει πάντοτε υπόψη ότι θα πρέπει να συνεργαστεί με τους γονείς, ούτως ώστε να μειώσει τα εμπόδια που το οικογενειακό περιβάλλον θέτει στη μάθηση, στις στάσεις απέναντι στη μάθηση και το σχολείο και στην επίδοση του μαθητή.

Η έρευνα έχει δείξει ότι ακόμα και το απλό ενδιαφέρον των γονιών για την πρόοδο των μαθητών είναι σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με τα καλύτερα επίπεδα επίδοσης των παιδιών. Αυτό τον παράγοντα πρέπει οπωσδήποτε να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς και το οικογενειακό ευρύτερα περιβάλλον.

Όταν το μαθησιακό έργο είναι συνεχώς πολύ δύσκολο οι μαθητές γίνονται ανήσυχοι και απογοητεύονται, ενώ όταν το μαθησιακό έργο είναι συνεχώς πολύ εύκολο οι μαθητές οδηγούνται στην ανία. Τόσο η ανία όσο και η ανησυχία εμποδίζουν το κίνητρο για μάθηση και ταυτόχρονα ζημιώνουν τα επιτεύγματα. Η διαφοροποίηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν αυτά τα προβλήματα στη διδασκαλία τους. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δώσει ποικιλία μεθόδων και τεχνικές διαφοροποίησης που μπορούν να ικανοποιήσουν ταυτόχρονα τις ανάγκες όχι μόνο των αδύνατων αλλά και των «εξαιρετικών – χαρισματικών παιδιών» που βρίσκουν, όπως και οι αδύνατοι μαθητές, ανιαρό το αδιαφοροποίητο πρόγραμμα (Κουτσελίνη, 2001).

Είναι ήδη διαπιστωμένο ότι τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται κατάλληλα διαφοροποιημένο πρόγραμμα, σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά, ανάγκες και ικανότητες (Berger, 1991). Σύμφωνα με τους μελετητές των χαρισματικών παιδιών, παρόλο που είναι δύσκολο να γενικεύεις, τα παιδιά αυτά καταλαβαίνουν πολύπλοκες ιδέες γρήγορα, μαθαίνουν γρηγορότερα και σε μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους και μπορεί να επιδείξουν μεγαλύτερο και διαφορετικό ενδιαφέρον από τους συνομήλικους τους. Ανάλογα με τον τομέα στον οποίο τα παιδιά αυτά είναι χαρισματικά, παρουσιάζονται με πρωτότυπες και δημιουργικές ιδέες και είναι σε θέση να συνδέουν φαινομενικά ασύνδετες έννοιες και φαινόμενα.

Ένα πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα κάθε φορά χαρακτηριστικά του χαρισματικού παιδιού διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο, την πορεία, το περιβάλλον και το προϊόν (Maker, 1982). Η ίδια διαφοροποίηση

μπορεί να γίνει και για τα παιδιά που υστερούν ως προς την επίδοση τους ή παρουσιάζονται πιο αργά στη διαδικασία μάθησης.

Διαφοροποίηση του περιεχομένου

Το περιεχόμενο αποτελείται από ιδέες, έννοιες, περιγραφικές πληροφορίες και γεγονότα. Το περιεχόμενο, όπως και οι μαθησιακές εμπειρίες, μπορούν να τροποποιηθούν μέσα από επιτάχυνση/ επιβράδυνση, συμπύκνωση, ποικιλία, επαναδιοργάνωση, ευέλικτο ρυθμό και τη χρήση λιγότερο ή πιο προχωρημένων και πολύπλοκων ιδεών και υλικών.

Ένας άλλος τρόπος για να τροποποιήσεις το περιεχόμενο είναι η εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης. Οι έρευνες των Jacobs και Borland (1986) έδειξαν ότι τα χαρισματικά παιδιά επωφελούνται σημαντικά από τις εμπειρίες τους που πάνε πέρα από τις παραδοσιακές περιοχές περιεχομένου και συνδέουν τους διάφορους τομείς γνώσης.

Διαφοροποίηση της πορείας

Για να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο πρέπει να επαναδιοργανωθούν οι δραστηριότητες, ώστε να είναι ανάλογης δυσκολίας με τις ανάγκες των μαθητών. Σε τάξεις μικτής ικανότητας πρέπει να προσφέρονται εναλλακτικοί τρόποι εργασίας και ιεραρχημένες δραστηριότητες. Η επιλογή των δραστηριοτήτων πρέπει να βασίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και οι δραστηριότητες πρέπει να χρησιμοποιούνται με τρόπους που ενθαρρύνουν την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει μια ποικιλία από τρόπους για να παρακινήσει και να ενθαρρύνει τα ανώτερα επίπεδα των δεξιοτήτων σκέψης. Μερικές μέθοδοι για το χειρισμό δραστηριοτήτων στην τάξη οι οποίες υποστηρίζουν την διαφοροποίηση του περιεχομένου είναι η ομαδική αλληλεπίδραση και οι προσομοιώσεις, ο ευέλικτος ρυθμός και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Είναι, όμως, απαραίτητο στην ιεράρχηση των δραστηριοτήτων να αρχίζουμε από τις προαπαιτούμενες, οι οποίες συνιστούν το πρώτο σκαλοπάτι πάνω στο οποίο θα οικοδομηθούν οι γνώσεις. Οι ταξινομίες εργάζονται μονο-επίπεδα και προσφέρονται για οριζόντια διαφοροποίηση, στο ίδιο δηλαδή μάθημα ημέρας, ενώ οι προαπαιτούμενες γνώσεις πάνε πέρα από το συγκεκριμένο περιεχόμενο.

Διαφοροποίηση περιβάλλοντος

Όλα τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σ' ένα δεκτικό, μαθητοκεντρικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την έρευνα και την ανεξαρτησία, περιλαμβάνει ποικιλία υλικών και συνδέει τις εμπειρίες του σχολείου με τον ευρύτερο κόσμο. Ένα περιβάλλον με ποικιλία μέσων και εναλλακτικούς τρόπους εργασίας είναι δυνατό να παρωθήσει κάθε μαθητή.

Διαφοροποίηση ως προς το προϊόν

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επιδεικνύουν αυτά που έχουν μάθει με ποικιλία τρόπων οι οποίοι αντανακλούν τόσο τη γνώση όσο και την ικανότητα τους να χειρίζονται ιδέες. Για παράδειγμα, αντί να δίνουν μια γραπτή ή προφορική αναφορά βιβλίου, οι μαθητές μπορεί να προτιμούν να σχεδιάσουν ένα παιχνίδι γύρω από το θέμα και τους χαρακτήρες του βιβλίου ή να συνθέσουν κολλάζ ή να κωδικοποιήσουν με σημεία τις ιδέες τους. Τα προϊόντα μπορεί να είναι σύμφωνα με το στυλ μάθησης που προτιμά κάθε μαθητής.

Στην πράξη μπορούν να εφαρμοστούν διάφορα είδη διαφοροποίησης (Κουτσελίνη, 2001; Stradling & Saunders, 1993):

- Διαφοροποίηση ως προς το στόχο – καθήκον όπου οι μαθητές καλύπτουν το ίδιο περιεχόμενο σε διαφορετικά επίπεδα. Οι κοινοί στόχοι προορίζονται για όλους τους μαθητές, ενώ οι συμπληρωματικοί διαφοροποιούνται κατά ποσότητα και ποιότητα και προσαρμόζονται στις ατομικές προϋποθέσεις των μαθητών.

Οι στόχοι, όμως, και οι αντίστοιχες δραστηριότητες θα πρέπει να είναι ιεραρχημένες, από τα προαπαιτούμενα δηλαδή στα επόμενα και από τα απλά στα σύνθετα. Επίσης θα πρέπει να σημειωθεί εμφαντικά ότι οι δραστηριότητες δεν ανατίθενται στους μαθητές αλλά όλοι είναι υποχρεωτικό να αρχίσουν από την πρώτη και να προχωρήσουν, μια και

η ιεράρχησή τους γίνεται με κριτήριο το ότι αυτή που προηγείται είναι σκαλοπάτι για την επίτευξη της επόμενης.

- Διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα, όπου οι ίδιες γενικές εργασίες - καθήκοντα απαιτούνται απ' όλα τα παιδιά, όμως υπάρχει η ευελιξία ο κάθε μαθητής να δουλέψει στο επίπεδο του και να επιτύχει αυτό που χρειαζόταν να επιτύχει πριν προχωρήσει στα επόμενα. Έτσι γίνεται πράξη η διαφοροποίηση και για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους οι οποίοι επίσης αδικούνται σε αδιαφοροποίητες τάξεις μικτής ικανότητας.
- Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα, όπου αναγνωρίζεται ότι διαφορετικοί μαθητές είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικό στυλ μάθησης και διαφορετικό είδος ευφυΐας. Μπορούν να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο και με επιτυχία να εκτελέσουν την ίδια εργασία στο ίδιο επίπεδο, αλλά με διαφορετικούς τρόπους και εφαρμόζοντας διαφορετικό γνωστικό τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών.
- Διαφοροποίηση ως προς το ρυθμό στην τάξη, όπου οι εκπαιδευτικοί τακτικά συζητούν με συγκεκριμένους μαθητές την εργασία που κάνουν με σκοπό να ερμηνεύσουν την κατανόηση που έχουν και να διαγνώσουν και να αναθεωρήσουν τις επείγουσες μαθησιακές ανάγκες (όχι απλώς δυσκολίες). Έτσι προσφέρεται επίσης διαφορετικό ποσόν και ποιον υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό προς τους συγκεκριμένους μαθητές.
- Διαφοροποίηση ως προς την ανατροφοδότηση που είναι ανάλογη με τις προσωπικές ανάγκες και την προσωπική πρόοδο του μαθητή. Την ώρα που οι μαθητές εργάζονται εξατομικευμένα και συνεργατικά, ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να προσεγγίσει τα παιδιά που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και να τα βοηθήσει.

- Διαφοροποίηση ως προς το βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών πάνω στα οποία εργάζονται οι μαθητές, για να επιτύχουν ίδιους στόχους, αποτελέσματα και περιεχόμενο.
- Διαφοροποίηση ως προς τη διαρρύθμιση του χώρου - οργάνωση της τάξης, που εξασφαλίζει ευχάριστη παραμονή και ευνοϊκές συνθήκες για αποδοτική ομαδική, συνεταιριστική και ατομική εργασία.
- Διαφοροποίηση ως προς τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, όσον αφορά την ποικιλία τους και τους εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησής τους, μαθησιακή ατμόσφαιρα η οποία ευνοεί ιδιαίτερα την ικανοποίηση διαφορετικών προτιμήσεων των μαθητών.
- Διαφοροποίηση ως προς τη διάρθρωση ή πορεία της διδασκαλίας όσον αφορά τη χρονική ακολουθία των δραστηριοτήτων.
- Διαφοροποίηση ως προς τη συμμετοχή των μαθητών ανάλογα με το κλίμα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός και το βαθμό επικοινωνίας εκπαιδευτικού - μαθητή.
- Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο: (α) Ως προς την ποσότητα, δηλαδή ανατίθενται κοινές εργασίες σε όλους τους μαθητές και συμπληρωματικές, του ίδιου, όμως, επιπέδου, σε όσους τελειώνουν γρήγορα, (β) Ως προς την ποιότητα, δηλαδή δίνονται συμπληρωματικές εργασίες με διαβαθμισμένη δυσκολία, (γ) Ως προς τη δυνατότητα επιλογής των περιεχομένων, δηλαδή συνδυάζονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών με την επιλογή δραστηριοτήτων.
- Διαφοροποίηση ως προς τις μεθόδους. Είναι δυνατό την ίδια ώρα και στην ίδια τάξη να εφαρμόζονται ποικίλες διαφορετικές μέθοδοι, με κριτήριο επιλογής τους την καταλληλότητά τους για τα συγκεκριμένα καθήκοντα των μαθητών και τα στυλ μάθησης των συγκεκριμένων μαθητών.

- Διαφοροποίηση ως προς την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση γίνεται πάντα σε σχέση με την προηγούμενη επίδοση και στάση του κάθε μαθητή και ποικίλλει ως προς τη μορφή, ανάλογα με τους στόχους και τα καθήκοντα του κάθε μαθητή, π. χ. μορφή project, πολλαπλής επιλογής, τύπου έκθεσης, κ.ο.κ.

6. Προγραμματισμός μαθήματος με διαφοροποίηση

Το είδος της διαφοροποίησης, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και ο τρόπος οργάνωσης της τάξης επιλέγονται με βάση τις πραγματικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Ο/ Η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει διαφοροποίηση ως προς το στόχο, το χρόνο, το βαθμό δυσκολίας, το περιεχόμενο, το είδος της δραστηριότητας, τα υλικά, την οργάνωση της επικοινωνίας, το ποσό του χρόνου που θα διαθέσει για εξατομικευμένη βοήθεια και επικοινωνία με κάθε μαθητή και άλλα. Οι αποφάσεις όμως λαμβάνονται πάντοτε σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών ώστε να επιτευχθεί η μάθηση για τον καθένα.

Σύμφωνα με την Tomlinson (2003), η διαφοροποίηση θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως ένας ωρολογιακός μηχανισμός ο οποίος αποτελείται από τρία αλληλοσυσχετιζόμενα γρανάζια. Στο πρώτο εμπεριέχονται οι ανάγκες των μαθητών μέσα σε μια τάξη, το δεύτερο αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού και το τρίτο αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις .

Η διαφοροποίηση διδασκαλίας, όπως δοκιμάστηκε σε τάξεις μικτής ικανότητας, θεμελιώνεται στην ανάλυση της αδιαφοροποίητης ύλης – σελίδων βιβλίου σε θεμελιακές – πυρηνικές γνώσεις (έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες – διαδικασίες – στρατηγικές) και στην ιεράρχηση τους σε κάθε μάθημα ημέρας σε **βασικές** (= του μαθήματος που διδάσκουμε), **προαπαιτούμενες** (=αυτές που είναι απαραίτητες για την υποστήριξη των βασικών) και μετασχηματιστικές (Κουτσελίνη, 2001).

Επειδή, ακόμη, 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, πέρα από τις **βασικές και προαπαιτούμενες** γνώσεις προτείνουμε και τις **μετασχηματιστικές** αυτές που πάνε πέρα από τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και της ανάπτυξης στα πλαίσια μιας γενικής παιδείας (Πίνακας 2).

Ο προγραμματισμός για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ξεκινά πάντοτε από τη γνώση μας για τους μαθητές, με διάγνωση του επιπέδου μάθησης στο οποίο έχουν φτάσει, του στυλ μάθησής τους, των ενδιαφερόντων τους και του επιπέδου της δέσμευσής τους για τη δική τους μάθηση.

Πίνακας 2: Προετοιμασία διαφοροποίησης διδασκαλίας

Καθορισμός σκοπού ενότητας και μαθήματος: Τι σε τελευταία ανάλυση

θα έπρεπε ΟΛΟΙ οι μαθητές να πάρουν από το συγκεκριμένο μάθημα.

1. Καθορισμός **πυρηνικών γνώσεων**
2. Καθορισμός **προαπαιτούμενων γνώσεων**
3. Καθορισμός **μετασχηματιστικών γνώσεων**
4. **Μετατροπή τους σε στόχους**
5. Επιλογή δραστηριοτήτων
6. Επιλογή τεχνικής (μέθοδος και οργάνωση τάξης)

Πιο κάτω σχηματοποιείται σε δύο στάδια η διαδικασία εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προτείνονται διαδικασίες διαφοροποίησης διδασκαλίας οι οποίες δοκιμάστηκαν σε σχολεία της Κύπρου.

1. ΣΤΑΔΙΟ 1. Προετοιμασία εκπαιδευτικού: Ανάλυση γνωστικού αντικειμένου – αναγκών μαθητών

- Καθορισμός του σκοπού του μαθήματος (τι σε τελευταία ανάλυση θα πρέπει όλοι οι μαθητές να πάρουν από το συγκεκριμένο μάθημα)
- Ποιες είναι οι βασικές – πυρηνικές γνώσεις του περιεχομένου που θα διδάξω σήμερα
- Ποιες είναι οι προαπαιτούμενες γνώσεις/ δεξιότητες/ στάσεις/ τρόποι σκέψης
- Ποιες είναι οι μετασχηματιστικές γνώσεις
- Μετατροπή τους σε στόχους και ιεραρχημένες δραστηριότητες
- Οριζόντια ανάλυση δραστηριοτήτων για ικανοποίηση τρόπων σκέψης και προτίμησης στη μάθηση

-

2. ΣΤΑΔΙΟ 2. Οργάνωση διδασκαλίας – μάθησης

Επιλογή εναλλακτικών τρόπων οργάνωσης, όπως :

- 2.1 Ιεράρχηση δραστηριοτήτων και εργασία εξατομικευμένα και σε ομάδες μικτής ικανότητας. Σε ικανοποιητικό χρόνο, ανάλογα με την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός ζητά από την ομάδα να συζητήσει και ελέγξει την πρώτη και δεύτερη δραστηριότητα (προαπαιτούμενες γνώσεις), με συνεργατικό στόχο όλοι οι μαθητές να κατέχουν την προαπαιτούμενη γνώση.
- 2.2 Ιεράρχηση ασκήσεων και εξατομικευμένη εργασία. Σε ικανοποιητικό χρόνο ο εκπαιδευτικός καλεί την ολομέλεια να συνεργαστεί μαζί του για την επίλυση της πρώτης ή/ και δεύτερης δραστηριότητας με στόχο να επιμείνει στην επαναδιδασκαλία, αν χρειάζεται των προαπαιτούμενων γνώσεων με την ολομέλεια αν το ποσοστό αποτυχίας είναι μεγάλο ή και σε μικρές ομάδες με τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες.
- 2.3 Το μάθημα αρχίζει με μικρές διερευνήσεις στις προαπαιτούμενες γνώσεις σε συνδυασμό εξατομικευμένης εργασίας και εργασίας στην ολομέλεια ή με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας ή με τη μέθοδο της συνεργατικής αξιολόγησης – εννοιογραμμάτων.
- Στη συνέχεια οι μαθητές εργάζονται με συνεργατικές δραστηριότητες στις πυρηνικές γνώσεις.
- 2.4 Μετά από διαγνωστική αξιολόγηση στις βασικές προαπαιτούμενες γνώσεις οι μαθητές εργάζονται με ανάθεση εργασιών ανάλογα με το επίπεδό τους. Μετά από ικανοποιητικό χρονικό διάστημα οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες μικτής ικανότητας σε δύο διαφορετικά επίπεδα κ.ο.κ.
- 2.5 Αφού δοθούν κατάλληλα ιεραρχημένα υλικά με όλα τα επίπεδα γνώσεων και τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια από τις συνεργατικές μεθόδους (μέθοδος

συνεργατικής επίδοσης, μέθοδος συναρμολόγησης / ειδικών, μέθοδος σάντουιτς κ.ο.κ.) (Κουτσελίνη, 2002)

Οι τεχνικές διαφοροποίησης διδασκαλίας δοκιμάστηκαν σε σχολεία όλων των βαθμίδων με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Η εμπειρία έδειξε ότι οι τάξεις μικτής ικανότητας έχουν 3-5 επίπεδα επίδοσης, με βάση τις προαπαιτούμενες, τις βασικές και μετασχηματιστικές γνώσεις. Χρειάζεται ιδιαίτερα να τονιστεί ότι δε μιλούμε για επίπεδα επίδοσης με βάση τη βαθμολογία, αλλά για **επίπεδα ετοιμότητας**, για να μάθουν δηλαδή αυτά που σε δεδομένο χρόνο του σχολικού έτους έχουμε πρόθεση, σύμφωνα με το αναλυτικό, να τους διδάξουμε.

Διάφοροι άλλοι παράγοντες που διευκολύνουν τη διαφοροποίηση, σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος για Μαθητές Χαμηλότερης Επίδοσης (LAPP= Lower Attaining Pupils Programme) που διεξήγαγε το Εθνικό Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Έρευνας της Αγγλίας (NFER) είναι (Strading & Saunders,1993):

- Η αναθεώρηση των διδακτικών υλικών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και των καθηκόντων των μαθητών, για να εξακριβωθεί αν είναι αρκετά ευέλικτα ώστε να ενθαρρύνουν την πρόσβαση και τις εμπειρίες επιτυχίας όλων των μαθητών, ενώ την ίδια ώρα προκαλούν την προσοχή και το ενδιαφέρον όλων.
- Η αναγνώριση των επιτευγμάτων των μαθητών, κτίσιμο πάνω σ' αυτά και πρόκληση των μαθητών να επεκτείνουν τι γνωρίζουν, καταλαβαίνουν και μπορούν να κάνουν.
- Η οργάνωση του χώρου στην τάξη και στο σχολείο ώστε να υποστηριχτεί η εργασία σε ομάδες και η συνεργατική μάθηση, καθώς και η εξατομικευμένη μάθηση, για παράδειγμα δια της ανάπτυξης ευέλικτων στρατηγικών μάθησης και ανοικτών περιοχών μάθησης. Οι αρχές της διαφοροποίησης και της ευέλικτης διδασκαλίας δεν είναι συνώνυμες, όμως μπορούν αποτελεσματικά να συμπληρώσουν η μια την άλλη.

- Η εφαρμογή στρατηγικών και μηχανισμών για αποτελεσματικό συντονισμό των διδακτικών και μαθησιακών ανταποκρίσεων/ διαφοροποιήσεων στις ανάγκες του κάθε μαθητή.
- Η αναγνώριση του γεγονότος ότι το να μιλάς στους μαθητές για τη δουλειά τους, να τους δίνεις νέους στόχους και να διαγιγνώσκεις τις μαθησιακές τους δυσκολίες είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας.

Αλλαγές στα πλαίσια των πιο πάνω προϋποθέτουν μετακίνηση προς μια διασχολική στρατηγική για διαφοροποίηση. Αυτή είναι μια στρατηγική η οποία:

α) Επλέκει όλους ή τους περισσότερους δασκάλους σε διαβουλεύσεις και ευρύτερη συμμετοχή στο σχεδιασμό αναλυτικού και την οργάνωση των προγραμμάτων ανάπτυξης προσωπικού. Αυτό ενθαρρύνει την αίσθηση της συμμετοχής όχι μόνο στη δική τους διδασκαλία αλλά και στο σχολικό πρόγραμμα στο σύνολο του.

β) Αναθεωρεί το όλο πρόγραμμα όλων των μαθητών και εγκαθιδρύει αποτελεσματικές διαδικασίες για εξασφάλιση συνέχειας και προόδου. Χωρίς συνεχή επίσημο έλεγχο του αναλυτικού, δεν μπορεί να επιτευχθεί αλλαγή ολόκληρου του σχολείου. Όπως παρατηρούν πολύ σωστά οι Strading & Saunders, (1993) οι μόνοι που γνωρίζουν εξολοκλήρου το αναλυτικό πρόγραμμα είναι οι μαθητές.

γ) Λαμβάνει υπόψη τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες του μαθητή.

δ) Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις διαφορετικές και μεταβαλλόμενες ανάγκες του κάθε μαθητή, οι οποίες συστηματικά παρακολουθούνται δια μέσου του αναλυτικού προγράμματος του κάθε μαθητή.

Επιλογικά

Σε τελευταία ανάλυση, η λογική της διαφοροποίησης θεμελιώνεται σε δύο παραδοχές: πρώτη παραδοχή είναι ότι η μάθηση στηρίζεται στην ποιότητα της διδασκαλίας κι όχι στις επαναλήψεις και επαναδιδασκαλία σελίδων και δεύτερη είναι ότι όταν «παραδίδω» μάθημα με μετωπική διδασκαλία είναι δεδομένο ότι δεν μπορώ να ικανοποιήσω διαφορετικές ανάγκες, μπορώ

όμως, να το κάνω, όταν η διδασκαλία μου δεν θα στηρίζεται στο τι κάνει ο εκπαιδευτικός αλλά στο πώς και σε τι εργάζονται οι μαθητές. Η στροφή από τη διδασκαλία – παράδοση στη μάθηση είναι θεωρητικά εύκολη. Στην πράξη, όμως, είναι συνεχής πορεία αναζήτησης και δημιουργίας.

Στο νηπιαγωγείο τα πράγματα είναι ακόμα δυσκολότερα λόγω των τεράστιων διαφορών που έχουν τα παιδιά είτε της ίδιας ηλικίας είτε και διαφορετικών ηλικιών που βρίσκονται στην ίδια τάξη. Όμως, η ηλικία αυτή είναι καθοριστική για όλη τη μαθησιακή πορεία του παιδιού καθώς και για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του.

Αναφορές

- Apple, M. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, Virginia: ASCD
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London and New York: Routledge
- Berger, S.L. (1991). *Differentiating curriculum for gifted children*. ERIC No. ED342175
- Callahan, C., Tomlinson, C., Reis, S. & Kaplan, S. (2000). And high ability students: Message of doom or opportunity for reflection?. *Phi Delta Kappan*, 787-790
- Eggleton, (1980). *School-based curriculum development in Britain*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Goodson, I.F. (1987). *School subjects and curriculum change*. New York: Falmer
- Goodson, I. F. (1988a). *The making of curriculum: Collected essays*. London: Falmer press
- Goodson, I. F. (Ed.). (1988b). *International Perspectives in Curriculum History*. New York: Routledge
- Hallam, S., Ireson, J., & Davies, J. (2004). Grouping practices in the primary school: What influences change? *British Educational Research Journal*, 30 (1), 117-140
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform*. Milton Keynes: Open University Press
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work*

- and culture in the post-modern age*. New York: Teachers College Press
- Κουσελίνη, Μ. (1999) Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεοτερική εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28/98, 21-35
- Koutselini, M. And Persianis, P. (2000). Theory practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values, *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 501-520
- Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5 (1), 87-100
- Κουσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31/2001, 26-37 Koutselini, 2005)
- Koutselini, M. (2002). The problem of discipline in light of the modern-postmodern debate. *Pedagogy, Culture and Society*, 10 (3), 353-365
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997). Planning for differentiation. *Curriculum Studies*. 29(3), 351-363
- Maker, C.J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- Monsen, J. J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142.
- Strading, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35 (2), 127-137.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. USA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003, b). *Fulfilling the Promise of the Differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & McTighe, (2006). *Integrating Differentiated Instruction + Understanding by Design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., A. & Kalbfleisch, L., M. (1998). Teach me, tech my brain. A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 52-55.

