

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/330520681>

Μια τάξη για όλους τους μαθητές

Article · January 2008

CITATIONS
0

READS
10

1 author:



[Argyro Karageorgou](#)
University of Thessaly

1 PUBLICATION 0 CITATIONS

SEE PROFILE

Μια Τάξη για Όλους του Μαθητές

Ηρώ Καραγεώργου *

* Δασκάλα

Όταν ξεκίνησα να διδάσκω θεωρούσα ότι η διδασκαλία είναι μια γραμμική διαδικασία με οδηγό το αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία του δασκάλου και εργαλείο τα διδακτικά εγχειρίδια. Έδινα μεγάλη σημασία στον προγραμματισμό, σκεφτόμουν πώς θα παρουσιάσω νέες έννοιες, τι εποπτικό υλικό θα χρησιμοποιήσω, τι παραδείγματα θα δώσω, πώς θα οργανώσω καλύτερα την ύλη μέσα στο δεδομένο χρόνο, τι εργασίες θα αναθέσω για το σπίτι. Θεωρούσα ότι η δουλειά μου είναι να διδάξω τη δεδομένη ύλη όσο καλύτερα γίνεται. Πολύ σύντομα παρατήρησα ότι δραστηριότητες που ήταν ουσιαστικές για κάποιους μαθητές ήταν εξαιρετικά εύκολες για άλλους και πέρα από το μαθησιακό επίπεδο κάποιων άλλων. Επιπλέον το κάθε παιδί δούλευε με διαφορετική ταχύτητα, μάθαινε με διαφορετικό τρόπο και είχε διαφορετικά ενδιαφέροντα. Έχοντας μια εικόνα του τι γνωρίζει ο κάθε μαθητής και του τι χρειάζεται για να εξελιχθεί μαθησιακά, ήθελα να εξασφαλίσω ότι ο καθένας καταπιάνεται με τις κατάλληλες δραστηριότητες στην κατάλληλη χρονική στιγμή. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ήταν το επόμενο λογικό βήμα.

Όταν μιλάμε για διαφοροποίηση της διδασκαλίας εννοούμε ότι οι δάσκαλοι σκεπτόμαστε την τάξη μας με σεβασμό στις μαθησιακές ανάγκες **κάθε** μαθητή. Σχεδιάζουμε περισσότερες από μια διαφορετικές προσεγγίσεις με στόχο τη μεγιστοποίηση της μάθησης (Peterson & Hitte, 2003). Ταυτόχρονα επιδιώκουμε τη διαμόρφωση μιας ισχυρής μαθησιακής



κοινότητας που σέβεται τα μέλη της. Μέσα σ' αυτή ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται ότι έχει ευθύνη για την προσωπική του εξέλιξη και νοιάζεται για την εξέλιξη και την επιτυχία των συμμαθητών του (Tomlinson, 2008).

Η ιδέα της διαφοροποίησης δεν είναι καινούρια. Γεννήθηκε στις τάξεις συνεκπαίδευσης, από την ευαισθησία των δασκάλων που προσπαθούσαν να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους. Βέβαια διαφοροποίηση δεν είναι απλά οι προσαρμογές που αναγκάζονται να κάνουν οι ευαίσθητοποιημένοι δάσκαλοι. Είναι μια φιλοσοφία με

θεωρητική επιστημονική βάση, συστηματική χρήση εργαλείων, σκόπιμη και βασισμένη σε προσεκτικό σχεδιασμό και συνεχή αξιολόγηση (Tomlinson, 1999).

Διαφοροποίηση δεν σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή της τάξης. Ούτε σημαίνει χωρισμό της τάξης σε ομοιογενείς ομάδες για να μειωθούν οι διαφορές.

Δεν είναι διάκριση του κανονικού και του διαφορετικού, ούτε είναι ποσοτική, δηλαδή λιγότερη δουλειά για τους μαθητές που δυσκολεύονται ή επιλογή για τους μαθητές που τελειώνουν γρήγορα τη δουλειά τους. Είναι ποιοτική διάκριση της δουλειάς, βασισμένη στον προσεκτικό σχεδιασμό δραστηριοτήτων

και στη συνεχή αξιολόγηση που μας πληροφορεί για την πρόοδο των μαθητών και μας επιτρέπει να τους προσφέρουμε κατάλληλες επιλογές (Tomlinson, 2001).

“Η έρευνα σχετικά με την ωρίμανση του εγκεφάλου δείχνει ξεκάθαρα ότι η συχνά επιβεβλημένη τακτική να είναι ‘όλοι στην ίδια σελίδα την ίδια μέρα’ δεν έχει νόημα” (Jensen, 2005, σ. 151). Οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους σε συναισθηματική ωριμότητα, ακαδημαϊκή ετοιμότητα και επίδοση, έχουν διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες και ενδιαφέροντα και εργάζονται με διαφορετικό ρυθμό. Επομένως είναι πολύ σπάνιο, αν όχι απίθανο, μία διδακτική προσπάθεια να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης.

ΤΙ ΛΑΜΒΑΝΟΥΜΕ ΥΠ’ ΟΨΗ ΜΑΣ ΟΤΑΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΟΥΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΣ;

Όταν διαφοροποιούμε τη διδασκαλία μας λαμβάνουμε υπ’ όψη μας τα ενδιαφέροντά των μαθητών μας, το μαθησιακό τους προφίλ και την μαθησιακή τους ετοιμότητα.

1. Συμπεριλαμβάνοντας τα **ενδιαφέροντα** των

μαθητών στη διδασκαλία μας συνδέουμε το σχολείο με την προσωπική ζωή των παιδιών, γεφυρώνουμε τις υπάρχουσες εμπειρίες τους με τις νέες γνώσεις και τονώνουμε τα προσωπικά κίνητρα μάθησης. Εξίσου σημαντικό είναι να διευρύνουμε τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτό γίνεται όταν δίνουμε στα παιδιά ευκαιρίες να διερευνήσουν και να εφαρμό-

σουν νέες ιδέες, δεξιότητες και τρόπους έκφρασης ή να ασχοληθούν με πτυχές των ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος που προτιμούν. Αν για παράδειγμα ένας μαθητής δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μεταφορικά μέσα, μπορεί στα πλαίσια μιας ενότητας του μαθήματος της Ιστορίας να ασχοληθεί με τα μέσα μεταφοράς της εποχής που μελε-

τάμε. Το σημαντικό είναι να δημιουργούμε συνθήκες για να παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους όσα ανακαλύπτουν καθώς διερευνούν τα ενδιαφέροντά τους και να είμαστε ανοιχτοί σε αυτά (Tomlinson, 2001).

2. Ο κάθε μαθητής μας έχει ένα ιδιαίτερο **μαθησιακό προφίλ**. Άλλοι μαθητές μας είναι οπτικοί τύποι και βοηθιούνται από δείγματα εργασίας, διαγράμματα και εικόνες, άλλοι ακουστικοί και άλλοι κιναισθητικοί και χρειάζονται ευκαιρίες κίνησης, χρήση υλικού, κατασκευές και ενεργητικές δραστηριότητες. Μερικοί είναι αναλυτικοί και χρειάζονται ξεκάθαρα λογικά βήματα και προβλέψιμους τρόπους αξιολόγησης, ενώ άλλοι αντιλαμβάνονται με ευκολία το σύνολο και βλέπουν συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά που μαθαίνουν και προτιμούν ανοιχτές ερωτήσεις και πιο ελεύθερους τρόπους έκφρασης (Winebrenner, 1996). Άλλοι προτιμούν να εκφράζονται με λόγια, άλλοι τα καταφέρνουν καλύτερα με τη λογική και τις ποσοτικές συσχετίσεις, άλλοι προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους και άλλοι ανθίζουν μέσα στην ομάδα, κάποιοι έχουν καλύτερη αίσθηση του χώρου, άλλοι εκφράζονται με ευκολία με το

Όταν μιλάμε για διαφοροποίηση της διδασκαλίας εννοούμε ότι οι δάσκαλοι σκεπτόμαστε την τάξη μας με σεβασμό στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή



σώμα τους, κάποιοι έχουν ιδιαίτερη σχέση με τη φύση (Gardner, 1999). Για να γνωρίσουμε καλύτερα τους μαθητές μας μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες με συνεχή παρατήρηση, ερωτηματολόγια, παιχνίδια, κλπ. Στο διαδίκτυο υπάρχει πληθώρα σύντομων ερωτηματολογίων κατάλληλων για παιδιά που αφορούν τη διερεύνηση του μαθησιακού προφίλ (Mantarakis, Mantarakis & Nelson, 2006). Σαν δάσκαλοι είμαστε υποχρεωμένοι να προσφέρουμε περισσότερους από ένας τρόπους παρουσίασης των πληροφοριών (αφηγηματικό, ποσοτικό, αισθητικό, εμπειρικό, κλπ.), εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης των πληροφοριών (από το όλο στο μέρος ή από το μέρος στο όλο) και περισσότερους από έναν δρόμους επεξεργασίας των δεδομένων και τρόπους έκφρασης (Winebrenner, 2001).

3. Τέλος είναι απαραίτητο να λαμβάνουμε υπ' όψη μας τη **μαθησιακή ετοιμότητα** του κάθε παιδιού ώστε να ευθυγραμμίζουμε τις δραστηριότητες με το μαθησιακό του επίπεδο. Ο βαθμός δυσκολίας των εργασιών που αναθέτουμε είναι καθοριστικής

σημασίας. Η μάθηση δεν επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά μπορούν να εργάζονται απολύτως ανεξάρτητα χωρίς να κάνουν λάθη. Η σωστή διδασκαλία πρέπει να στοχεύει, όχι τόσο στις λειτουργίες που έχουν ήδη ωριμάσει, αλλά σε αυτές που βρίσκονται στη διαδικασία της ωρίμανσης, δηλαδή στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ). Η ΖΕΑ είναι η διαφορά ανάμεσα σε αυτό που το παιδί μπορεί να κάνει σήμερα μόνο του και σε αυτό που επιτυγχάνει με τη βοήθεια μας και που θα μπορεί να κάνει μόνο του στο άμεσο μέλλον (Vygotsky, 1986). Υπερβολικά δύσκολες δραστηριότητες, πέρα από τη ΖΕΑ τους, αποθαρρύνουν τους μαθητές και τους γεμίζουν με εμπειρίες αποτυχίας. Υπερβολικά εύκολες δραστηριότητες καταπνίγουν τη σκέψη τους. Το μυαλό αναπτύσσεται όταν αντιμετωπίζει νέα δεδομένα και εργασίες που παρουσιάζουν κάποιο βαθμό δυσκολίας και πρόκλησης (Jensen, 2005). Δραστηριότητες με το σωστό βαθμό πρόκλησης ωθούν το μαθητή λίγο πέρα από το σημείο στο οποίο αισθάνεται άνετα ενώ ταυτόχρονα παρέχουν αρκετή στήριξη ώστε να γεφυρωθεί το κενό ανάμεσα στο γνωστό και στο νέο (Tomlinson, 2001). Έτσι έχουν όλοι ευκαιρίες επιτυχίας, αποκτούν αίσθημα επάρκειας και μ' αυτόν τον τρόπο εξελίσσονται.

ΠΟΙΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΟΥΜΕ;

Όταν κάνουμε διαφοροποίηση στην τάξη παρέχουμε στους μαθητές διαφορετικούς δρόμους για την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων. Αυτοί οι δρόμοι μπορεί να αφορούν το μαθησιακό περιβάλλον, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις μαθησιακές δραστηριότητες ή την τελική εργασία.

1. Κατ' αρχήν όταν μιλάμε για το **περιβάλλον της μάθησης** εννοούμε το χώρο, τις συνθήκες εργασίας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Διαφορετικά άτομα προτιμούν διαφορετικές συνθήκες. Άλλοι προτιμούν να εργάζονται με απόλυτη ησυχία, άλλοι συγκεντρώνονται καλύτερα ακούγοντας μουσική, άλλοι προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους ενώ άλλοι προτιμούν να συνεργά-

ζονται, κάποιοι μαθητές μας προτιμούν το θρανίο τους σαν χώρο εργασίας ενώ άλλοι θα διάλεγαν ένα μαξιλάρι ή το πάτωμα. Όλοι αυτοί είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη γνωστική επίδοση και είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνουμε διαφορετικές συνθήκες μάθησης στη δουλειά της τάξης μας ώστε να καλύπτουμε τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών μας.

2. Δεύτερον μπορούμε να διαφοροποιούμε το **περιεχόμενο** διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι διαφοροποιούμε το ίδιο το μαθησιακό αντικείμενο ή συχνότερα το πώς οι μαθητές θα αποκτήσουν τις πληροφορίες σε σχέση με αυτό.

Για παράδειγμα συχνά ως δάσκαλοι αντιλαμβανόμαστε ότι κάποιοι μαθητές μας δεν κατανόησαν κάτι που εξηγήσαμε. Έτσι αντιμετωπίζουμε το εξής δίλημμα: Να προχωρήσουμε αφήνοντας κάποιους μπερδεμένους και να προσπαθήσουμε στην πορεία των πραγμάτων να τους λύνουμε τυχόν απορίες ή να επαναλάβουμε την παρουσίαση της ενότητας υποχρεώνοντας όλους τους μαθητές, ακόμη και όσους κατανόησαν, να ακούσουν πάλι λίγο πολύ τα ίδια πράγματα. Χωρίζοντας όμως την τάξη σε ομάδες μπορούμε να δώσουμε σε κάποιους εργασία που θα τους βοηθήσει να επεκτείνουν την κατανόησή τους ενώ θα εξηγούμε στους υπόλοιπους όσα είναι απαραίτητα για να προχωρήσουν χωρίς κενά (mini lesson). Σ' αυτήν την περίπτωση διαφοροποιούμε το μαθησιακό αντικείμενο.

Πιο συχνά όμως διαφοροποιούμε την πρόσβαση στις πληροφορίες. Λαμβάνοντας για παράδειγμα υπ' όψη μας την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών μας μπορούμε, στα πλαίσια μιας εργασίας, να δώσουμε στα παιδιά να διαβάσουν κείμενα διαφορετικής δυσκολίας. Ή μπορούμε να διευκολύνουμε κάποιους να αντιμετωπίσουν ένα δύσκολο κεφάλαιο με ένα σχεδιάγραμμα ή μια λίστα με τις κύριες ιδέες του κειμένου που μελετούν.

Μπορούμε επίσης να παρέχουμε το νέο υλικό σε διαφορετικές ομάδες μαθητών με διαφορετικούς τρόπους (κείμενα, σχεδιαγράμματα, εικόνες, κλπ.) για να είναι προσιτό σε μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (Tomlinson, 2001).

Άλλος τρόπος να διαφοροποιήσουμε το περιεχόμενο είναι να κάνουμε συμφωνίες μάθησης (learning contracts), να δώσουμε δηλαδή μια σειρά από εργασίες που πρέπει να καλυφθούν σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και οι μαθητές να είναι ελεύθεροι να τις κάνουν με όποια σειρά θέλουν και να προχωρούν με το ρυθμό τους. Αυτές οι συμφωνίες μπορεί να έχουν το ίδιο ή διαφορετικό περιεχόμενο για διαφορετικές ομάδες μαθητών ή μπορεί να επιτρέπουν επιλογές από την πλευρά των παιδιών. Αυτές καθ' εαυτές οι επιλογές είναι ισχυρό κίνητρο για τη μάθηση. Καθώς οι μαθητές κάνουν επιλογές για τη δουλειά τους, παίρνουν αναπόφευκτα ένα μέρος της ευθύνης για την πρόδοό τους. Είναι ωστόσο σημα-



ντικό όταν δίνουμε στα παιδιά επιλογές να είναι κατάλληλες για τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, ώστε να μην προσπαθούν να κάνουν πράγματα που τους είναι υπερβολικά εύκολα ή υπερβολικά δύσκολα.

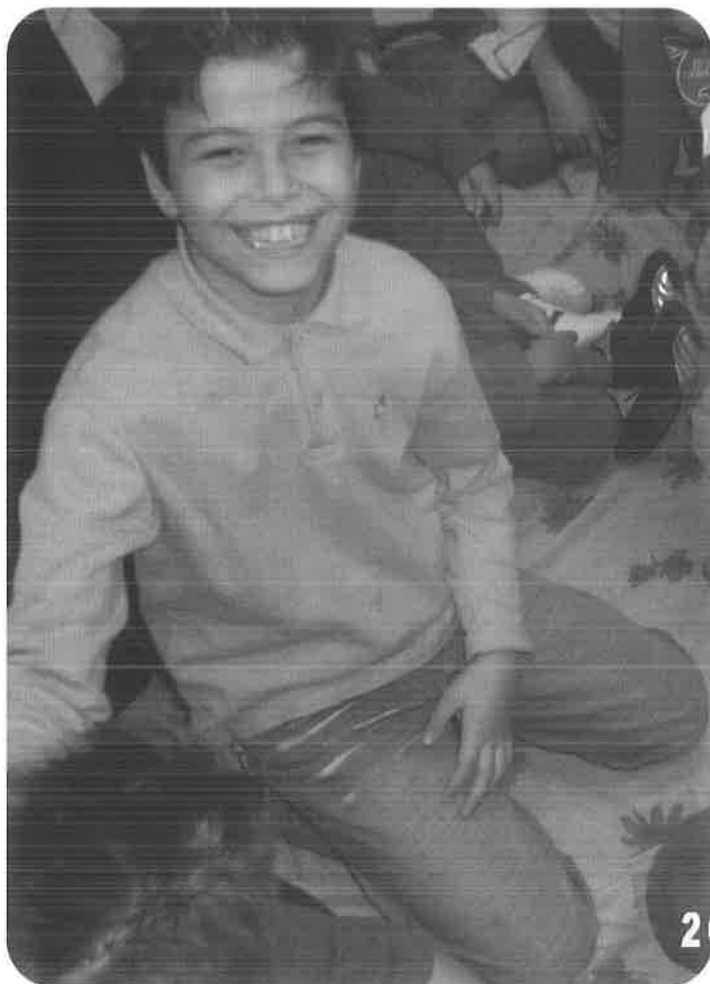
3. Τρίτον μπορούμε να διαφοροποιούμε τις **δραστηριότητες** στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές προκειμένου να γνωρίσουν και να κατανοήσουν σε βάθος ένα γνωστικό αντικείμενο. Δεν είναι ανάγκη να κάνουν όλοι οι μαθητές συνέχεια ακριβώς το ίδιο. Μπορούμε να δίνουμε επιλογή στους μαθητές να ασχοληθούν με διαφορετικές πτυχές του θέματος που επεξεργαζόμαστε ή να τους βοηθήσουμε να συνδυάσουν ένα ενδιαφέρον τους με τους στόχους της τάξης. Μπορούμε να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να επεξεργαστούν μια ιδέα με τρόπους που προτιμούν (Tomlinson, 2001). Ένας οπτικός τύπος μπορεί να προτιμά να απεικονίσει μια μαθηματική δραστηριότητα ενώ ένας κιναισθητικός βοήθεια

περισσότερο από τη χρήση υλικού. Ή μπορούμε όταν σχεδιάζουμε δραστηριότητες να δίνουμε πιο πολύπλοκες ή πιο ανοιχτές εργασίες σε κάποιους μαθητές και περισσότερο δομημένες εργασίες σε μαθητές που χρειάζονταν περισσότερη καθοδήγηση. Έτσι ανταποκρινόμαστε καλύτερα στις μαθησιακές ανάγκες διαφορετικών μαθητών.

Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι να σχεδιάσουμε δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας (tiered assignments). Δηλαδή αντί να δώσουμε την ίδια δραστηριότητα σε όλους τους μαθητές, να σχεδιάσουμε 2 ή 3 διαφορετικές εκδοχές της δραστηριότητας ώστε να διασφαλίσουμε ότι όλοι εργάζονται σε κατάλληλο γι' αυτούς επίπεδο. Για παράδειγμα όταν ζητάμε από μαθητές της δευτέρας δημοτικού να βάλουν λέξεις σε αλφαβητική σειρά δεν είναι απαραίτητο να δίνουμε σε όλους τις ίδιες λέξεις. Μπορούμε να δώσουμε άλλες λέξεις ανάλογα

με το επίπεδο των παιδιών στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Στα παιδιά που δυσκολεύονται με τη σειρά των γραμμάτων δίνουμε για παράδειγμα λέξεις που αρχίζουν από διαφορετικά γράμματα (ασβός, κότα, παπί, φίδι). Στα παιδιά που έχουν καταλάβει πώς βάζουμε λέξεις σε αλφαβητική σειρά και γνωρίζουν καλά την αλφαβήτα δίνουμε λέξεις με κοινό πρώτο γράμμα (γάτα, γεράκι, γουρούνι, γύπας). Σε κάποια παιδιά που έχουν καταλάβει πώς βάζουμε σε αλφαβητική σειρά λέξεις με κοινό πρώτο γράμμα ζητάμε να συνδυάσουν τις δυο δεξιότητες (γάτα, γύπας, καμήλα, κότα).

Άλλες φορές, για να εξασφαλίσουμε ότι όλοι θα καλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, ή ότι θα κάνουν κάτι που τους ενδιαφέρει, χρειάζεται να δώσουμε εντελώς διαφορετικές εργασίες τις οποίες τα παιδιά θα κάνουν παράλληλα (parallel tasks). Διδάσκοντας στην πρώτη δημοτικού παρατήρησα στα τέλη Νοεμβρίου ότι διάφορα παιδιά δυσκολεύονταν με διαφορετικά πράγματα. 3 μαθητές δυσκολεύονταν στις συλλαβές με το -ια. 5 μαθητές έκαναν



πολλά λάθη διάκρισης β-φ-δ-θ. 7 παιδιά έκαναν λάθη τονισμού. Χώρισα τα παιδιά σε ομάδες και έδωσα στην κάθε ομάδα διαφορετικές δουλειές σχετικές με τη δυσκολία των παιδιών. Έτσι όλοι βελτιώθηκαν δουλεύοντας σε κάτι που είχαν ανάγκη.

Καθώς σχεδιάζουμε δραστηριότητες πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν εξ' ίσου ενδιαφέρουσα εργασία, θελκτική, εστιασμένη στις δεξιότητες και στις έννοιες που πρέπει να κατανοηθούν. Όλοι θα πρέ-

πει να καταπιάνονται με δραστηριότητες αξιόλογες και αποτελεσματικές, που απαιτούν σκέψη. Δεν θα πρέπει να υπάρχει μια ομάδα μαθητών που συνεχώς θα εξασκείται σε τεχνικές ενώ κάποιοι άλλοι συνήθως κάνουν πιο "εντυπωσιακές" δραστηριότητες. Είναι πολύ εύκολο κανείς να παρασυρθεί και να δίνει στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή έχουν πολλά κενά περισσότερο μηχανιστικές εργασίες (Tomlinson, 2008).

4. Ένα άλλο στοιχείο που μπορούμε να διαφοροποιούμε είναι η **τελική εργασία** που θα παρουσιάσει ο κάθε μαθητής, η οποία προσφέρεται και για αξιολόγηση. Γι' αυτή την καταληκτική εργασία απαιτείται να εργαστεί με μεγαλύτερη ανεξαρτησία, να ξανασκεφτεί, να εφαρμόσει και να επεκτείνει δεξιότητες και έννοιες που έχει κατανοήσει. Ο δάσκαλος μπορεί να προσφέρει επιλογές ως προς τον τρόπο έκφρασης (δραματοποίηση, κείμενο, προφορική παρουσίαση, τραγούδι, εικόνα, κατασκευή, κλπ.) ή ως προς τις επιμέρους πτυχές του θέματος (Winebrenner, 2001). Έτσι δίνει ευκαιρία στους μαθητές του να εκφραστούν με τρόπους που τους ταιριάζουν καλύτερα και ταυτόχρονα δίνει ισχυρότερα

κίνητρα στα παιδιά. Μπορεί επίσης να παρέχει διαφορετική στήριξη (scaffolding) με τη μορφή σχεδιαγραμμάτων, καθοδηγητικών ερωτήσεων, βημάτων, κλπ. ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών.

Ας πάρουμε για παράδειγμα την έρευνα για τα ζώα του δάσους που προτείνει το βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ' τάξης του δημοτικού (βιβλίο μαθητή σελίδα 76). Ένας δάσκαλος που θα ήθελε να διαφοροποιήσει αυτή την εργασία ως

προς το μαθησιακό προφίλ θα μπορούσε να δώσει στα παιδιά επιλογή για τον τρόπο που θα παρουσιάζουν τις πληροφορίες που θα συλλέξουν. Άλλος μπορεί να θέλει να τις παρουσιάσει γραπτά με τη μορφή κειμένου, άλλος μπορεί να προτιμά να φτιάξει μια ακροστιχίδα, άλλοι μπορεί να θέλουν να συνεργαστούν και να παρουσιάσουν στην τάξη μια σύντομη δραματοποίηση, άλλος θα μπορούσε να κάνει μια κατασκευή ή μια εικαστική παρουσίαση. Είναι σημαντικό εδώ

να κάνουμε σαφές ότι τα κριτήρια αξιολόγησης δεν θα αλλάξουν, τα παιδιά δηλαδή θα πρέπει να συμπεριλάβουν στην παρουσίασή τους την απάντηση στα 3 ερωτήματα που θέτει το βιβλίο σχετικά με το πώς προστατεύεται, τι τρώει και πώς προσαρμόζεται το κάθε ζώο στο περιβάλλον που ζει. Αυτό που θα διαφοροποιηθεί είναι ο τρόπος έκφρασης που θα χρησιμοποιήσει ο κάθε μαθητής.

Εάν όμως ο δάσκαλος ήθελε να διαφοροποιήσει την ίδια δραστηριότητα ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές που δυσκολεύονται να διαχειριστούν πληροφορίες δίνοντάς τους ένα διάγραμμα/πίνακα με 3 στήλες (μία για κάθε ερώτημα). Σ' αυτό θα εντάσσουν κάθε



πληροφορία που έχει σχέση με τα ερωτήματα ώστε να μην πελαγώσουν με το πλήθος των πληροφοριών. Στο τέλος θα συνθέσουν ένα τελικό κείμενο με μια παράγραφο για κάθε στήλη του πίνακα.

Φυσικά δεν είναι δυνατόν να διαφοροποιούμε συνεχώς καθετί που κάνουμε στην τάξη. Πρέπει να επιλέγουμε ποια στοιχεία του μαθήματος θα διαφοροποιούμε κάθε φορά ώστε να επιτύχουμε υψηλότερου επιπέδου μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές μας.

ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ;

Προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση είναι ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από θετικές σχέσεις και ανταλλαγές, εμπιστοσύνη, ελευθερία στην έκφραση προβληματισμών, ευελιξία

και οργάνωση. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο μαθητής αισθάνεται ότι τον εκτιμούν, τον σέβονται και αναγνωρίζουν τις ικανότητες και τις επιτυχίες του (Earl, 2003). Είναι σημαντικό οι σχέσεις μέσα στην τάξη να χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο σεβασμό, ασφάλεια, προσδοκία επιτυχίας για όλους τους μαθητές και δικαιοσύνη. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη η δικαιοσύνη αποκτά νέο νόημα. Σ' αυτήν την τάξη δικαιοσύνη δεν είναι να κάνουν όλοι οι μαθητές το ίδιο, αλλά να κάνει ο καθένας αυτό που χρειάζεται για να επιτύχει και να εξελιχθεί μαθησιακά (Tomlinson, 2001).

Εξίσου καθοριστικής σημασίας είναι ξεκινώντας κάθε διδακτική ενότητα να έχουμε **ξεκάθαρους** στόχους και να τους γνωστοποιούμε στους μαθητές μας ώστε να μπορούν να εστιάζουν καλύτερα τις προσπάθειές τους. Μόνο γνωρίζοντας που θέλουμε να φτάσουν οι μαθητές μπορούμε να τους καθοδηγήσουμε και να τους βοηθήσουμε να φτάσουν εκεί. Αν οι στόχοι μας είναι συγκεχυμένοι τότε θα πελαγοδρομούμε και στη διδασκαλία μας. Διαφοροποίηση δεν σημαίνει ότι θα έχουμε διαφορετικούς στόχους για κάθε μαθητή. Σημαίνει ότι έχουμε καθορίσει τους βασικούς στόχους που αφορούν όλους και στηρίζουμε τον καθένα όπως και όσο χρειάζεται ώστε να μπορέσει να επιτύχει (King-Shaver & Hunter, 2004).

Για την επιτυχία της διαφοροποίησης είναι σημαντικό να επαναπροσδιορίσουμε σαν δάσκαλοι το ρόλο της αξιολόγησης. Η **αξιολόγηση** δεν μπορεί να είναι ξεκομμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα, ένα τεστ που δίνουμε στο τέλος της ενότητας για να δούμε τι έμαθαν οι μαθητές. Ούτε πρέπει να είναι αυτοσκοπός. Είναι απαραίτητο η αξιολόγηση να γίνει εργαλείο που πληροφορεί το δάσκαλο και το μαθητή για την πορεία της δουλειάς και της μάθησης (Earl, 2003). Η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής, να προέρχεται από πολλές πηγές (από το δάσκαλο, τους συμμαθητές, ή να είναι αυτοαξιολόγηση) και να έχει διαφορε-



τικές μορφές ώστε να μπορούν οι μαθητές να επιδείξουν τις δεξιότητες που ανέπτυξαν και τις έννοιες που κατανόησαν (Wiggins & McTighe, 2005). Κάθε νέο αντικείμενο θα πρέπει να ξεκινά με προ-αξιολόγηση, που πληροφορεί για την ετοιμότητα του κάθε μαθητή σε σχέση με τις δεξιότητες και τις έννοιες που πρόκειται να διδαχθούν. Αυτή μπορεί να είναι μια σειρά γραπτών ερωτήσεων, μια άσκηση, ένα παιχνίδι, μια ζωγραφιά με λεζάντες, στιδήποτε μας δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα για το τι γνωρίζει ο κάθε μαθητής μας για την ενότητα που θα διδάξουμε. Φυσικά η προ-αξιολόγηση έχει μόνο αυτή τη χρησιμότητα και ως εκ τούτου δεν βαθμολογείται. Καθώς η ενότητα προχωρά ο δάσκαλος πρέπει να ελέγχει συχνά με διάφορα μέσα την πορεία των μαθητών, να δίνει ανατροφοδότηση και να τροποποιεί ανάλογα τη διδακτική πορεία. Στο τέλος της ενότητας έχει θέση η τελική αξιολόγηση που αφορά τις δεξιότητες που αποκόμισαν οι μαθητές, το τελικό προϊόν ή εργασία τους (Tomlinson, 2008).

Στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι καθοριστικής σημασίας η **οργάνωση και διεύθυνση της τάξης**. Τα παιδιά άλλοτε εργάζονται ατομικά, άλλοτε σε μικρές ομάδες και άλλοτε γίνεται μετωπική διδασκαλία. Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να ασκήσει σταδιακά τα παιδιά να εργάζονται με αυτονομία και να μη διασπώνται από τις εργασίες των γύρω τους. Πρέπει σε συνεργασία με τα παιδιά να καθορίσει κανόνες για κάθε ένα από αυτά τα μαθησιακά πλαίσια ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές τι συμπεριφορά απαιτείται από αυτούς. Επίσης θα πρέπει να σχεδιάσει πολύ προσεκτικά ρουτίνες που θα του επιτρέψουν να διαχειρίζεται την τάξη όταν οι μαθητές θα κάνουν διαφορετικές εργασίες και δραστηριότητες. Τις ρουτίνες αυτές θα πρέπει να τις εξηγήσει στους μαθητές, να τους βοη-

θήσει να τις συνηθίσουν και να ελέγχει την αποτελεσματικότητά τους (Tomlinson, 2008).

Ένα χρήσιμο εργαλείο είναι οι δραστηριότητες "άγκυρες" (anchor activities). Αυτές είναι δραστηριότητες που τα παιδιά μπορούν να διακόψουν ανά πάσα στιγμή και να τις ξαναπιάσουν στην επόμενη στιγμή που θα έχουν χρόνο. Μπορεί να είναι δραστηριότητες που καλλιεργούν δεξιότητες ευρύτερες ή σχετικές με την ύλη της τάξης (η ανάγνωση ενός βιβλίου, μια σειρά μετρήσεων μέσα στην τάξη, σύντομα παιχνίδια με κάρτες). Όταν ο δάσκαλος θέλει να δώσει διαφορετικές οδηγίες σε διαφορετικές ομάδες δε χρειάζεται να ακούν όλοι

οι μαθητές τις οδηγίες όλων των εργασιών. Αυτό θα τους μπερδέψει και θα τους κουράσει. Μπορούν να ξεκινήσουν όλοι με τις δραστηριότητες "άγκυρες" μέχρι να δώσει ο δάσκαλος οδηγίες στην ομάδα τους και να επιστρέψουν σε αυτές όταν ολοκληρώσουν την εργασία που τους ανατέθηκε. Έτσι δεν θα ενοχλούν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, δεν θα απασχολούν το δάσκαλο και θα κάνουν κάτι ουσιαστικό για τους ίδιους (King-Shaver & Hunter, 2004).

Για τον ίδιο σκοπό μπορεί να οργανώσει ο δάσκαλος κέντρα μάθησης (learning centers) στην τάξη του. Αυτά μπορεί να είναι οργανωμένα σε γωνιές της τάξης ή απλά σε κουτιά ή καλάθια. Συνήθως είναι οργανωμένα γύρω από ένα θέμα ή στοχεύουν στην κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Το θέμα τους μπορεί να είναι πολύ ευρύ (μαγαζάκι, γραφή, κατασκευές, ερευνώ μέσα στα βιβλία) ή περιορίζεται σε κάτι που απασχολεί την τάξη (δεινόσαυροι, τα μικρά των ζώων, ζυγίζοντας). Άλλα κέντρα μάθησης διαρκούν λίγες εβδομάδες και άλλα είναι κομμάτι της τάξης για ολόκληρη τη χρονιά. Στα κέντρα μάθησης τα παιδιά εργάζονται αυτόνομα και στο δικό τους ρυθμό και μπορούν να λειτουργήσουν είτε ως δραστηριότητες "άγκυρες" είτε ως στρατη-

Προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση είναι ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από θετικές σχέσεις και ανταλλαγές, εμπιστοσύνη, ελευθερία στην έκφραση προβληματισμών, ευελιξία και οργάνωση

γική για να καλυφθεί μια συγκεκριμένη ενότητα.

Σημαντικό στοιχείο της διαφοροποίηση είναι η **ευέλικτη ομαδοποίηση**. Όπως ήδη αναφέραμε συχνά η τάξη δουλεύει σαν μία ομάδα, άλλοτε τα παιδιά εργάζονται ατομικά, άλλοτε πάλι οι μαθητές δουλεύουν σε μικρές ομάδες. Οι ομάδες αυτές άλλοτε δουλεύουν συνεργατικά, άλλοτε πάλι λειτουργούν υποστηρικτικά για τα μέλη τους που εργάζονται ατομικά στη ίδια ή σε παρόμοια εργασία. Οι ομάδες της τάξης δεν πρέπει να παραμένουν σταθερές, αλλά να αναδιαμορφώνονται ανάλογα με τη δραστηριότητα. Θα πρέπει να έχουμε στο νου μας ότι κάθε παιδί έχει διαφορετική ΖΕΑ σε κάθε συγκεκριμένο πεδίο (Vygotsky, 1986). Ένας μαθητής μπορεί να είναι περισσότερο προχωρημένος σε ένα αντικείμενο ή μια δεξιότητα και λιγότερο προχωρημένος σε μια άλλη. Η καθημερινή συνεχής αξιολόγηση επιτρέπει στο δάσκαλο να αναδιαμορφώνει την ομαδοποίηση της τάξης ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις τρέχουσες ανάγκες των μαθητών του (Drapeau, 2004). Οι μαθητές πρέπει να εργάζονται σε ποικίλες ομάδες, ομοιογενείς ή ανομοιογενείς, ανάλογα με τις μαθησιακές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντά τους ή το μαθησιακό τους προφίλ. Τις ομάδες άλλοτε τις σχηματίζει ο δάσκαλος, άλλοτε οι μαθητές επιλέγουν τους συνεργάτες τους. Η ευέλικτη ομαδοποίηση επιτρέπει στους μαθητές να δουν τον εαυτό τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα και στο δάσκαλο να βλέπει τους μαθητές σε διαφορετικά σχήματα και διαφορετικού είδους ρόλο (Tomlinson, 2008). Ταυτόχρονα προστατεύει τις ομάδες από το χαρακτηρισμό τους σαν ομάδες καλών ή αδύνατων μαθητών. Μέσα στην ίδια μέρα οι μαθητές μπορεί να αλλάξουν συνεργάτη αρκετές φορές. Αυτό στην αρχή, μέχρι να γίνει καθημερινή ρουτίνα, παίρνει λίγη ώρα. Σύντομα όμως τα παιδιά γίνονται πιο αποτελεσματικά και πιο γρήγορα. Βέβαια η ευελιξία δεν πρέπει να περιορίζεται στο σχηματισμό ομάδων. Είναι εξίσου σημαντικό οι δάσκαλοι να είμαστε ευέλικτοι όσον αφορά τα υλικά, τις συνθήκες και το ρυθμό εργασίας.

Στη δουλειά μας έχουμε την ικανοποίηση να διδάσκουμε πράγματα που μας ενδιαφέρουν σε αν-

θρώπους με τους οποίους μας συνδέει μια ιδιαίτερη σχέση. Τα αναλυτικά προγράμματα δεν μπορούν παρά να απευθύνονται στα κοινά χαρακτηριστικά των μαθητών μας. Εμείς οι δάσκαλοι συχνά παγιδευόμαστε σε αυτό και ασχολούμαστε τόσο πολύ με αυτό που θέλουμε να μπορούν να κάνουν οι μαθητές μας στο τέλος μιας ενότητας, που κάποιες φορές ξεχνάμε ποιοι είναι οι μαθητές μας και ποιες είναι οι ανάγκες τους σε κάθε δεδομένη στιγμή. Είναι όμως δικό μας έργο να συναντήσουμε το κάθε παιδί εκεί που βρίσκεται μαθησιακά και να το κινητοποιήσουμε λαμβάνοντας υπ' όψη μας τις μαθησιακές του ανάγκες, τα ενδιαφέροντά του και το μαθησιακό του προφίλ. Για να το πετύχουμε αυτό είναι απαραίτητο να αλλάξουμε οπτική για τη μαθησιακή διαδικασία και να μετατοπίσουμε το κέντρο βάρους της διδασκαλίας μας από το αντικείμενο και την ύλη στο μαθητή.



Βιβλιογραφία

- Chorianopoulou, E., Karageorgou, I., Mantarakis, N.** (2006). A teacher's Toolbox: Differentiating Instruction. TESOL Greece Newsletter, #90 (April-June), pp. 20-22.
- Drapeau, P.** (2004). Differentiated Instruction: Making it Work. New York: Scholastic.
- Earl, L.M.** (2003). Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Gardner, H.** (1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
- Jensen, E.** (2005). Teaching with the brain in mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- King-Shaver, B & Hunter, A.** (2004). Differentiated Instruction in the English Classroom: content, process, product, and assessment. Portsmouth, NH: Heinemann
- Mantarakis, J., Mantarakis, N., Nelson, J.** (2006). A Teacher's Toolbox: Reaching Out to all Students. TESOL Greece Newsletter, #89 (January-March), pp. 25-27.
- Peterson, J. & Hitte, M.** (2003) Inclusive Teaching: Creating Effective Schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.
- Tomlinson, C.A.** (1999). The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all Learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A.** (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A.** (2008). Παρουσίαση στο προσυνεδριακό σεμινάριο του Association of Supervision and Curriculum Development. Νέα Ορλεάνη, 12-14 Μαρτίου.
- Vygotsky, L.** (1986). Thought and Language. MIT Press. Massachusetts Institute of Technology Cambridge, Massachusetts.
- Wiggins, G. & Mc Tighe, J.** (2005). Understanding by Design Study Guide. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Winebrenner, S.** (1996). Teaching Kids with Learning Difficulties in the Regular Classroom. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Winebrenner, S.** (2001). Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.