

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία

Μαρία Σ. Βαστάκη
Δασκάλα Ειδικής Αγωγής,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΤΔΕ
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Υπότροφος του ΙΚΥ

1. Εισαγωγή

Επειδή ο επόμενος αιώνας θα χαρακτηρίζεται από καινοφανείς τρόπους επικοινωνίας, διάδοσης και συσσώρευσης πληροφοριών, η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί σε δυο αιτήματα τα οποία αρχικά μοιάζουν αντιφατικά: α) να μεταδίδει αποτελεσματικά και περιεκτικά τη συνεχώς αυξανόμενη και εξελισσόμενη γνώση, καθώς και τη μέθοδο απόκτησής της, έτσι ώστε να αναπτύσσονται στο άτομο οι βάσεις δεξιοτήτων που θα χρειάζεται στο μέλλον, και β) να εντοπίζει και να καταγράφει τα σημεία αναφοράς που θα βοηθήσουν στο να μην κατακλύζονται οι άνθρωποι από την πληθώρα των πληροφοριών που εισρέουν στον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο –πολλές από τις οποίες είναι εφήμερες– και θα συμβάλουν στο να διατηρηθεί η συνεχής εξέλιξη των ατόμων και των κοινωνιών. Η εκπαίδευση, δηλαδή, δείχνει στους ανθρώπους μια εικόνα του κόσμου και ταυτόχρονα παρέχει την πυξίδα που θα τους βοηθήσει να πορευθούν με ασφάλεια σε αυτόν (UNESCO, 2002: 125).

Οι μέχρι τώρα μορφές μάθησης ήταν κυρίως ποσοτικές και γνωσιοκεντρικές και δεν θεωρούνται πλέον κατάλληλες. Δεν αρκεί μόνο να παρέχουμε γνώσεις στα παιδιά, αλλά πρέπει να τα οδηγήσουμε στο να αποκτήσουν τα εφόδια που τους επιτρέπουν να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες θα τους δίνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, θα μπορούν να διευρύνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους απέναντι στη ζωή και να προσαρμόζονται σε συνεχώς μεταβαλλόμενα, πολύπλοκα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (ό.π.: 125-126).

Για να το επιτύχει αυτό η εκπαίδευση, πρέπει να ενισχύσει τις ακόλουθες μορφές μάθησης, που αποτελούν τους πυλώνες της γνώσης: α) να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει, δηλαδή πώς να αποκτά τα εργαλεία της κατανόησης του κόσμου με την ευρεία έννοια, β) να του μάθει πώς να ενεργεί (πράττει), ώστε να είναι παραγωγικό στο χώρο του, γ) να του μάθει πώς να ζει με τους άλλους, και

δ) να του μάθει πώς να υπάρχει, μάθηση που προκύπτει από τις δυο προηγούμενες. Και οι τέσσερις πυλώνες θεωρούνται ως ένα ενιαίο σύνολο, γιατί έχουν πολλά κοινά σημεία.

Παρ' όλα αυτά, η επίσημη εκπαίδευση έχει επικεντρωθεί κυρίως στην *απόκτηση γνώσης* και όχι στο *πώς να ενεργεί το άτομο*. Η Επιτροπή¹ που συγκροτήθηκε από την UNESCO το 1993 θεώρησε ότι, για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, πρέπει οπωσδήποτε να αλλάξει τους στόχους και τις προσδοκίες των ανθρώπων από αυτή. Μια μάθηση ευρείας αντίληψης βοηθά τα άτομα να ανακαλύπτουν και να εμπλουτίζουν τη δημιουργική τους ικανότητα, και να αποκαλύπτουν το θησαυρό που έχουν μέσα τους (ό.π.: 126).

Η σημερινή παιδαγωγική και διδακτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία, π.χ. ένας εκπαιδευτικός για 25-30 μαθητές, ένα θέμα για διαφορετικά ενδιαφέροντα, ένας μαθησιακός στόχος για διαφορετικούς εγκεφάλους, ένας προκαθορισμένος χρόνος για γρήγορους ή αργούς μαθητές, ένα αποτέλεσμα για διαφορετική πραγματικότητα, μια μέθοδος για διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους (Miller, 1998).

Αντίθετα, στις μέρες μας γίνεται έντονα λόγος για σημαντικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο λόγω της ετερογένειας των μαθητών και ιδιαίτερα σχετικά με τη δυνατότητα να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες, ώστε να αναπτυχθούν σύμφωνα με τα προσόντα και τα ταλέντα τους. Ο μαθητικός πληθυσμός αλλάζει ατομικά, πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικά, γι' αυτό αλλάζουν και οι διδακτικές πρακτικές. Αυτή η διαφορετικότητα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με την ίδρυση διαφορετικών σχολείων, αλλά για οικονομικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς λόγους προτείνεται ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Σε αυτό το σχολείο θα χρησιμοποιούνται διδακτικές πρακτικές *εξατομίκευσης* και *εσωτερικής διαφοροποίησης*. Με τον όρο *εσωτερική διαφοροποίηση* εννοούμε μια *διαφοροποιημένη διδασκαλία* η οποία επιχειρεί να εξατομικεύσει τη διδασκαλία συγκροτώντας αντίστοιχες ομάδες μέσα στην ίδια τάξη με κριτήριο την επίδοση στα διάφορα μαθήματα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα. Η *διαφοροποιημένη διδασκαλία* λαμβάνει χώρα μέσα στην ίδια τάξη των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς και μαθήματα και με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, όπου είναι εφικτό και αναγκαίο. Γι' αυτό το λόγο εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα, που προσφέρουν στο μαθητή ανάλογες δυνατότητες εξέλιξης, ανάπτυξης και προώθησης των ενδιαφερόντων, των κλίσεων και των ταλέντων του. Το σημαντικότερο ρόλο κατά την οργάνωση και εκτέλεση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατέχει ο δάσκαλος. Ο ρόλος του έχει τέτοια α-

1 Η Επιτροπή συγκροτήθηκε με εντολή του Γενικού Διευθυντή της UNESCO στις αρχές του 1993, με σκοπό να διατυπώσει σκέψεις για το ποιες αλλαγές στην εκπαίδευση θεωρούνται αναγκαίες ενόψει του 21^{ου} αιώνα. Την Επιτροπή αποτέλεσαν εξέχουσες προσωπικότητες από όλο τον κόσμο, οι οποίες εργάστηκαν υπό την προεδρία του Jacques Delors. Η Επιτροπή υπέβαλε στην UNESCO μια Έκθεση, στην οποία περιέχονται απαντήσεις σε ερωτήματα που τέθηκαν σε θέματα εκπαίδευσης. Στόχος της Έκθεσης είναι να αποτελέσει τη βάση της παγκόσμιας συζήτησης για το μέλλον της εκπαίδευσης ενόψει του 21^{ου} αιώνα (UNESCO, 2002:20).

ξία, που πρέπει να εκτιμηθεί ως *πόρος* (Benjamin, 2006:59). Ο δάσκαλος γίνεται περισσότερο διευκολυντής, σχεδιαστής δραστηριοτήτων και αξιολογητής παρά δάσκαλος (Theroux, 2004).

Η αντίδραση της Πολιτείας σε αυτό το θέμα καταγράφεται θεωρητικά στο Νόμο 1566/85, του οποίου η βασική φιλοσοφία στοχεύει στην «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη όλων των δυνάμεων των μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες». Βασικοί συντελεστές αυτής της επιδίωξης θεωρούνται η αντίστοιχη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, η εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου καθώς επίσης και τη διαμόρφωση ενός τέτοιου παιδαγωγικού κλίματος, που θα διασφαλίζει το σεβασμό στον μαθητή (Κοσσυβάκη και Μπρούζος, 2006: 277-278).

2. Διαφοροποίηση στη διδασκαλία

2.1 Αναγκαιότητα, εννοιολογικός προσδιορισμός, είδη διαφοροποίησης, βασικά χαρακτηριστικά και αρχές της εσωτερικής διαφοροποίησης

Συνήθως, κάθε παιδί που πηγαίνει στο σχολείο στην Α' τάξη του Δημοτικού χαίρεται, γιατί έφτασε η στιγμή που τόσο λαχταρούσε. Η χαρά αυτή διαρκεί άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, τι γίνεται όμως μετά; Τις περισσότερες φορές μειώνεται ή εξαφανίζεται. Αυτό συμβαίνει, γιατί η διδασκαλία έτσι όπως διαμορφώνεται στο ελληνικό σχολείο (και όχι μόνο σε αυτό) ως μάθηση διεξάγεται σύμφωνα με προκαθορισμένες μεθόδους, προκαθορισμένα περιεχόμενα και προκαθορισμένους στόχους. Στη συνέχεια ακολουθεί η αξιολόγηση της επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων μέσω της «αμοιβής» και της «τιμωρίας», αλλά πόσοι μαθητές από αυτούς μπόρεσαν να βρουν τα ενδιαφέροντά τους, τον εαυτό τους, γενικά, μέσα σε ό,τι διδάχτηκαν. Ένα σημαντικό μέρος της ζωής του μαθητή θυσιάζεται στο βωμό του στόχου «της προετοιμασίας του για τη ζωή», που θέτει το σχολείο. Σήμερα συναντάμε ακόμη στο σχολείο τον δάσκαλο στην έδρα, υπάρχουν κλειστά αναλυτικά προγράμματα, δεν αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, τα θέματα διδασκαλίας δεν πηγάζουν από τα βιώματα, τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς των μαθητών, αλλά παρέχονται για «όλους τους μαθητές» κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα. Έτσι, το σχολείο μετατράπηκε σε δύσκαμπτο οργανισμό μεταβίβασης στείρων επιστημονικών γνώσεων. Η άποψη του Dewey (1859–1952), του μαθητή του Kilpatrick, του Key, της Montessori (1870–1952), του Pestalozzi (1746–1827), του Kerschensteiner (1854–1932) και άλλων για ανάγκη προσέγγισης του σχολείου στη ζωή, και ιδιαίτερα στις ανάγκες, στα ερωτήματα, στα βιώματα, στα προβλήματα και στους προβληματισμούς των παιδιών βρήκε μεγάλη απήχηση σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά σε πρακτικό επίπεδο δεν υλοποιήθηκε όσο θα έπρεπε.

Έχοντας υπόψη μας την ελληνική σχολική πραγματικότητα, η οποία χαρά-

κτηρίζεται από αυστηρό δασκαλοκεντρισμό, προγραμματισμό και συμπεριφορισμό, θα προσπαθήσουμε να καλύψουμε το κενό αυτό καταδεικνύοντας τη *διαφοροποίηση* ως μια δυνατότητα προσέγγισης της γνώσης μάθησης, μιας φυσικής μάθησης (Μπρούζος και Κοσσυβάκη, 2006:325-327· Φράγκος, 1984:116-120· Bearne, 1996).

Τα βασικά αίτια της διαφοροποίησης είναι οι *ατομικές διαφορές των μαθητών* και οι *διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης*. Αυτά σχετίζονται με τις *διαφορετικές κοινωνικές απαιτήσεις* καθώς και με τις *προσδοκίες που τίθενται από τους τύπους σχολείων* (Κοσσυβάκη, 2002:116).

Με τον όρο *διαφοροποίηση* εννοούνται οι προσπάθειες ομαδοποίησης που γίνονται για να αξιοποιηθούν καλύτερα οι ικανότητες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και να πραγματοποιθούν οι διδακτικοί στόχοι στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Κοσσυβάκη, 2002:115· Hopf, 1982:5). Η διαφοροποίηση είναι βασισμένη στην αναγνώριση της αξίας και η αξία υπάρχει σε κάθε άτομο (Fenech Adami, 2004:91).

Μεταξύ των άλλων ορισμών που έχουν δοθεί για τη *διαφοροποίηση* ο Klafki (1985:119) δίνει τον παρακάτω:

Η *διαφοροποίηση* είναι σχεδόν συνώνυμη με την *εξατομίκευση*. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις οργανωτικές και μεθοδικές προσπάθειες που στοχεύουν στο να αντιμετωπίσουν δίκαια και αποτελεσματικά, μέσα σε ένα σχολείο ή μια τάξη, τις ατομικές ικανότητες, τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή χωριστά ή μιας ομάδας μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002:116).

Η *διαφοροποίηση* στην εκπαίδευση διακρίνεται στην *εξωτερική διαφοροποίηση* (μακρο-επίπεδο), που αφορά τους τύπους των σχολείων, τις βαθμίδες και τις τάξεις, και στην *εσωτερική διαφοροποίηση* (μικρο-επίπεδο), που αφορά την οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, και κατ' αυτή λαμβάνονται υπόψη η συγκεκριμένη επίδοση του μαθητή σε μια ενότητα κάποιου μαθήματος καθώς και οι δεξιότητες και ικανότητές του, όπως η τεχνική εργασίας, οι μορφές εργασίας, τα κίνητρα μάθησης, οι προσωρινές μαθησιακές δυσκολίες, τα ατομικά του ενδιαφέροντα, οι μαθησιακές του επιθυμίες, οι κοινωνικές ικανότητές του κ.ά. Ακόμη, λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα που προκύπτουν από την ομαδοποίηση των μαθητών, γι' αυτό οι ομαδικές εργασίες πρέπει να είναι ελαστικές και βραχύχρονες. Στην *εσωτερική διαφοροποίηση* μπορούν να ληφθούν διδακτικά μέτρα για κάθε μαθητή ή ομάδες μαθητών χωριστά, πράγμα που παραβλέπεται στην *εξωτερική διαφοροποίηση* (ό.π.:116, 269). Η *διαφοροποίηση* στη διδασκαλία (*εσωτερική, οριζόντια διαφοροποίηση*) εξαρτάται από τα κριτήρια που ισχύουν στην *κάθετη (εξωτερική) διαφοροποίηση* και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κριτήρια *εξωτερικής διαφοροποίησης* που κατά καιρούς ίσχυαν ή ισχύουν διακρίνονται σε κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τις ανθρωπογενετικές προϋποθέσεις (ηλικία, φύλο, ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή) και τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις (θρησκείμα, εθνότητα, κοινωνική προέλευση του μαθητή) και όχι τις ελλείψεις, τις δυνατότητες ή τα ενδιαφέροντά του. Στην *εξωτερική διαφοροποίηση*, όταν αυτή γίνεται με βάση το βαθ-

μό επίδοσης του μαθητή, γίνεται διαχωρισμός σε ομάδες επίδοσης των μαθητών με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται ο επιλεκτικός χαρακτήρας του σχολείου και όχι ο ενισχυτικός, που τονίζεται κατά την *εσωτερική διαφοροποίηση* (ό.π.: 118, 269-267).

Συγκεκριμένα, η *διαφοροποιημένη ή πολλών επιπέδων διδασκαλία* ή *εσωτερική διαφοροποίηση* είναι ένα μέσο προσέγγισης κατά το σχεδιασμό τους, ώστε ένα μάθημα να διδάσκεται σε ολόκληρη την τάξη, στην οποία συναντώνται διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Eaton, 1996). Είναι μια πρακτική με την οποία μπορούμε να μεταχειριστούμε κατάλληλα τους μαθητές μας, να σχεδιάσουμε τα προγράμματα σπουδών, να θεσπίσουμε κανόνες, να συζητήσουμε για τη μάθησή τους (Benjamin, 2006:57). Είναι επιτακτική ανάγκη των ημερών μας, γιατί κάθε μαθητής έχει δικαίωμα στη μόρφωση και στην ατομική ενισχυτική διδασκαλία, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές του, την οικονομική κατάσταση, την καταγωγή και το φύλο του (Κοσσυβάκη, 2002:116).

Ο δάσκαλος αναμειγνύει τους διαφορετικούς σκοπούς στο περιεχόμενο της τάξης και τις διδακτικές στρατηγικές. Το *περιεχόμενο* και οι *διδακτικές στρατηγικές* είναι το μέσο με το οποίο ο δάσκαλος εντοπίζει τους ανάγκες όλων των μαθητών (Eaton, 1996).

Συγκεκριμένα, κάθε μάθημα:

- παρέχει μια συγκεκριμένη βοήθεια για όλους τους μαθητές·
- περιλαμβάνει μια ποικιλία τεχνικών του δασκάλου, με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά σε όλα τα επίπεδα (Μπρούζος και Κοσσυβάκη, 2006:332· Bearne, 1996:11)·
- λαμβάνει υπόψη τους τρόπους μάθησης του μαθητή στην παρουσίαση κάθε μαθήματος·
- εντάσσει όλους τους μαθητές στο μάθημα μέσω ερωτήσεων, με σκοπό να προσεγγίσει τα διαφορετικά επίπεδα σκέψης τους (ταξινομία του Bloom)²
- επιτρέπει σε ορισμένους μαθητές να απαιτήσουν ρυθμιζόμενες προσδοκίες·
- παρέχει επιλογή στη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να παρουσιάσουν την κατανόηση των γενικών εννοιών·
- αποδέχεται ότι οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι ίσης αξίας·
- υπολογίζει την αξία των μαθητών, η οποία βασίζεται στις προφανείς ατομικές διαφορές τους (Eaton, 1996).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, κάθε μάθημα, σύμφωνα με τη *διαφοροποιημένη διδασκαλία*:

2 Η ταξινομία διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα των μαθητών κατά τον Bloom αναφέρεται στους εξής παράγοντες: *Γνώση*: Απαιτεί μνήμη, όταν ο μαθητής θέλει να επαναφέρει την πληροφορία. *Κατανόηση*: Απαιτεί να επαναλάβει φράσεις ή να εξηγήσει την πληροφορία. *Εφαρμογή*: Απαιτεί συμπλήρωση γνώσης, για να ορίσει απάντηση. *Ανάλυση*: Απαιτεί αναγνώριση μοτίβων ή αιτιών. *Σύνθεση*: Απαιτεί να κάνει προβλέψεις, να παράγει γνήσια επικοινωνία ή να λύνει προβλήματα με πάνω από μια πιθανή λύση. *Αξιολόγηση*: Απαιτεί κριτική σκέψη να επιχειρηματολογεί ενάντια σε μια πρόταση (Eaton, 1996).

- ενισχύει τη δυνατότητα όλων των μαθητών να καταλήγουν σε συμπεράσματα·
- αξιολογεί διαφορετικούς τρόπους μάθησης·
- επιτρέπει στον δάσκαλο να προσεγγίζει όλους τους μαθητές σε λίγο χρόνο·
- επιτρέπει την ποικιλία ανάμεσα τους μαθητές·
- ενθαρρύνει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών·
- επιτρέπει να συναντηθούν οι κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ανάγκες όλων των μαθητών (ό.π.: 1996).

Δεν υπάρχει συνταγή για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Υπάρχουν όμως κάποιες αρχές που είναι χρήσιμες για την καλύτερη διεξαγωγή της, όπως:

- Οι εργασίες να είναι συνεχείς και στενά συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Πρέπει να γίνεται συνεχής αξιολόγηση αναγκών των μαθητών.
- Οι δάσκαλοι εργάζονται σκληρά κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, διότι αξίζει τον κόπο να φανούν τα αποτελέσματά της.
- Η Tomlinson δίνει μεγάλη σημασία στην ευελιξία στις ομάδες και αναφέρει πως κάποιες φορές είναι καλό στους μαθητές να επιτρέπεται να διαλέξουν οι ίδιοι την ομάδα τους. Έτσι, ο μαθητής αυτοπροσδιορίζεται σε κάθε ομάδα και ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να δει τον μαθητή σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Tomlinson, 2003-2004c).

Στην κατεύθυνση της διαφοροποιημένης αντιμετώπισης του μαθητή συμβάλει ο συνδυασμός των μεθοδολογικών προτύπων του H. Roth και του W. Klafki. Το μεθοδολογικό πρότυπο του H. Roth αναλύει διεξοδικότερα τις φάσεις της διδασκαλίας, επισημαίνει τις διαδικασίες έμμεσης και άμεσης μάθησης, όπως και τις διδακτικές δραστηριότητες που επιβάλλεται να δρομολογηθούν, προσφέροντας παράλληλα και άμεσα παραδείγματα ως βοήθεια στην κάθε φάση διεξαγωγής και στο είδος μάθησης. Το πρότυπο αυτό αναφέρεται μόνο στη διαδικασία προσέγγισης της όποιας γνώσης και στις διδακτικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές του μαθητή. Το μεθοδολογικό πρότυπο όμως του W. Klafki αναφέρεται στη διαφοροποίηση σε σχέση με τις υποομάδες των μαθητών μιας ομάδας-τάξης και των ιδιαίτερων δυσκολιών που αυτές αντιμετωπίζουν. Ένας συνδυασμός των δυο προτύπων θα κάλυπτε βασικές παραμέτρους μιας μεθοδολογικής προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου προσαρμοσμένης στο επίπεδο των υποομάδων των μαθητών και θα μπορούσε ένα συμβάλει στο να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός τις πραγματικές αδυναμίες του μαθητή σε σχέση με το βαθμό δυσκολίας που αυτός εμφανίζει σε ένα θέμα ή πρόβλημα (Κοσσυβάκη, 2002:226).

2.2. Στοιχεία διαφοροποίησης κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Οι δάσκαλοι μπορούν να διαφοροποιήσουν τέσσερα στοιχεία βασισμένα στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ των μαθητών. Αυτά είναι το *περιεχόμενο*, η *διαδικασία*, τα *προϊόντα* και το *μαθησιακό περιβάλλον* (Κοσσυβάκη, 2000· Theroux, 2004· Tomlinson, 2003-2004c).

• Περιεχόμενο

Εννοούμε το τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής και πώς θα αποκτήσει πρόσβαση στην πληροφορία. Μέσα για την πραγματοποίησή τους είναι διαφοροποιημένο υλικό ανάγνωσης, ορθογραφία, λεξιλόγιο, παρουσίαση ιδεών, οπτικοακουστικά μέσα, ενεργή ακρόαση συμμαθητών που διαβάζουν, ατομική προσπάθεια του καθενός κ.ά.

• Διαδικασία

Θεωρούνται οι δραστηριότητες με τις οποίες οι ομάδες επιδιώκουν να κατανοήσουν το νόημα ή να τελειοποιήσουν το περιεχόμενο μιας εργασίας. Επιτυγχάνεται με εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας των μαθητών, κέντρα ενδιαφέροντος που προκαλεί η ανακάλυψη των μαθητών, προσωπικό ημερολόγιο, εργασίες δοσμένες από τους δασκάλους σε ομάδες ή ατομικά με πρακτική υποστήριξη στους αδύνατους μαθητές, ποικιλία στο χρόνο εργασίας του κάθε μαθητή, με επιπλέον βοήθεια στους αδύνατους και εμβάθυνση στους προχωρημένους.

• Προϊόντα

Είναι οι εργασίες που ζητούνται από τους μαθητές. Τέτοιες μπορεί να είναι δοκιμαστικές εργασίες, εργασίες που τους ζητούνται να εφαρμόσουν και να επεκτείνουν σε μια ενότητα. Γι' αυτό πρέπει να δίνονται επιλογές στους μαθητές, για να εκφράζουν τη μάθηση που απέκτησαν μέσω δραματοποίησης, γράμματος, αφίσας τοίχου, λεξάντας κ.ά. Η εργασία των μαθητών πρέπει να γίνεται σε μικρές ομάδες. Επίσης, πρέπει να ενθαρρύνονται οι μαθητές να εκπονούν δικές τους εργασίες, οι οποίες να περιέχουν το μάθημα που έχουν διδαχτεί.

• Το μαθησιακό περιβάλλον

Θεωρείται ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει η τάξη και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή.

- Στο Δημοτικό πρέπει να υπάρχουν χώροι μέσα στην αίθουσα όπου οι μαθητές θα μπορούν να απομονώνονται ή να συνεργάζονται.
- Παρέχονται υλικά που αντανακλούν τις διάφορες κουλτούρες και το περιβάλλον του σπιτιού τους.
- Δίνονται σαφείς οδηγίες για δημιουργία ανεξάρτητης εργασίας, που θα καλύπτει τις ατομικές ανάγκες τους.
- Αναπτύσσουν συνήθειες που επιτρέπουν στους μαθητές να παίρνουν βοήθεια, όταν ο δάσκαλος είναι απασχολημένος με άλλους μαθητές και δεν μπορεί να τους βοηθήσει αμέσως.
- Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι κάποιοι πρέπει να κινούνται για να μάθουν (Tomlinson, 2000b· 2003-2004c).

Οι νέοι δάσκαλοι οι οποίοι δεν γνωρίζουν για τη *διαφοροποιημένη διδασκαλία* στην αρχή χρησιμοποιούν δικές τους στρατηγικές (μία κάθε φορά) και αρχίζουν από το περιεχόμενο ή τη μέθοδο ή το προϊόν. Καθώς εξοικειώνονται, χρησιμοποιούν ταυτόχρονα περισσότερες από μία στρατηγικές, όπως: α) το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, β) την εκτέ-

λεση δραστηριοτήτων βασισμένων σε διαφορετικά επίπεδα (ερωτήσεων, αφηρημένης σκέψης κ.ά). Έτσι, παίρνουν διαφορετικό αποτέλεσμα από κάθε μαθητή μέσω των πολυαισθητηριακών μεθόδων που έχουν χρησιμοποιηθεί (οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών, απτικών). Συνεπώς, το περιεχόμενο διαφοροποιείται από το ενδιαφέρον των μαθητών, η μέθοδος διαφοροποιείται από την ετοιμότητα των μαθητών (απαιτείται πολυσυνθετικότητα στις ικανότητες σκέψης) και το προϊόν διαφοροποιείται από τις πολυαισθητηριακές προτιμήσεις των μαθητών. Αυτή η πολλαπλή διαφοροποίηση έχει το πρόσθετο πλεονέκτημα ότι κάνει τις παρουσιάσεις πιο ενδιαφέρουσες από ό,τι αν όλες οι ομάδες τις έκαναν πάντα με τον ίδιο τρόπο, οπότε καθεμιά παρουσίαση θα ήταν επανάληψη της προηγούμενης (Theroux, 2004).

Κατά τη *διαφοροποιημένη διδασκαλία* πρέπει να εκτιμάται τι μαθητές έχω και τι κίνητρα θα δώσω, και να αποσαφηνιστεί η έννοια της δικαιοσύνης, π.χ. πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι δεν είναι δίκαιο ένας δάσκαλος να έχει διαφορετικές προσδοκίες από διαφορετικούς μαθητές. Οι μαθητές νιώθουν ότι θα έπρεπε να εκτελούν όλοι το ίδιο, δηλαδή δυο ασκήσεις για όλους. Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο δάσκαλος να μπορεί να καταστήσει σαφές ότι κάθε μαθητής είναι διαφορετική προσωπικότητα και έχει διαφορετικές ανάγκες στη μάθηση και, συνεπώς, θα εργάζεται σε διαφορετικές εργασίες από τους άλλους τον περισσότερο χρόνο (ό.π.: 2004).

Σημαντική αξία στη διαφοροποίηση είναι ο μαθητής να μάθει πώς να μαθαίνει (UNESCO, 2002). Οι τάξεις στις οποίες διεξάγεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι διαλογικά, δυναμικά και επικοινωνιακά κέντρα εκμάθησης (Benjamin, 2006:58–59).

Η επιτυχημένη διαφοροποίηση εξαρτάται από το *τυπικό* (αναλυτικό πρόγραμμα) και την *ποικιλία*. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι *σημαντικό*, γιατί καθιερώνει τις προσδοκίες, παρέχει ασφάλεια και προσφέρει την εμπιστοσύνη ότι ο δάσκαλος έχει τον έλεγχο. Μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να απομνημονεύσουν με την παροχή «συνθημάτων» που προκαλούν τη μνήμη.

Αντίθετα, η *ποικιλία* μπορεί να φέρει τη χαρά και τον ενθουσιασμό στη μάθηση. Αλλά η ποικιλία πρέπει να υπάρξει μέσα στο *τυπικό*, ώστε να δώσει στον αρχάριο τη δυνατότητα να αισθανθεί ασφαλής (ό.π. 2006:58).

2.3. Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη *διαφοροποιημένη διδασκαλία*, οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν μια σειρά εκπαιδευτικών στρατηγικών (Tomlinson, 2000b:6-11· Theroux, 2004), όπως:

- **Ετοιμότητα / ικανότητα του μαθητή**

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια ποικιλία αξιολογήσεων, για να καθορίσουν την ετοιμότητα και την ικανότητα των μαθητών τους. Οι μαθητές, 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 συμπεριέχεται η διδακτέα ύλη.

• Προσαρμογή των ερωτήσεων στο επίπεδο του μαθητή

Οι δάσκαλοι 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 ταξινόμιας 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.

• «Συμπύεση» της 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.

• Κλιμακωτές εργασίες

Είναι μια σειρά εργασιών κλιμακούμενης δυσκολίας. 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.

• **Επιτάχυνση / επιβράδυνση**

Μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας επιτυγχάνεται με την επιτάχυνση ή την επιβράδυνση του ρυθμού με τον οποίο οι μαθητές κινούνται σε ό,τι αφορά τη διδασκτέα 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.

• **Ευέλικτες ομάδες (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.

• **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*.

• **Προφίλ και στυλ του 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.

• 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.

• Διάβασμα με τους φίλους

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.

• Projects, ανεξάρτητη μελέτη

Προτείνεται στους μαθητές ένα ερευνητικό project,³ 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. Ανάλογα με αυτά ρυθμίζεται και ο βαθμός της βοήθειας που τους παρέχεται. Το project βασίζεται πάντα στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα του μαθητή.

• Μελέτη με φίλους (ομάδες)

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.

• 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.

• Κέντρα μάθησης

Έχουν χρησιμοποιηθεί πολύ καιρό από δασκάλους και μπορεί να περιέχουν δραστηριότητες συνηθισμένες ή διαφοροποιημένες. Δεν είναι υποχρεωτικά διαφοροποιημένα, εκτός και αν το απαιτεί η ετοιμότητα / ικανότητα των μαθητών.

³ 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 (Χρυσάφιδης, 2006:43).

Είναι σημαντικό οι μαθητές να καταλάβουν τι αναμένεται από αυτούς και να ενθαρρύνονται, ώστε να διαχειριστούν 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.

Η Tomlinson 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 είναι μιας ημέρας ή πιο μακροχρόνια projects. 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 αξιίζουν 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 (Babbage, Byers & Redding, 1999· Dunne & Bennet, 1994· Fawthrop, 1996· Hopkins & Harris, 2000· Johnson & Johnson, 1989· Slavin, 1990· Μασαγγούρας, 1998:453-478). 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 καταπιασθούν, να χρησιμοποιήσουν και να φτάσουν στην κατανόηση των αναγκαιών.

Τα υλικά και οι εργασίες να είναι ενδιαφέροντα στους 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, 2003–2004).

Όλα όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω τα έχουν συνοψίσει οι Chapman & King (2005:20-25) σε έντεκα τρόπους, οι οποίοι μπορεί να αποτελέσουν *οδηγό* για τους δασκάλους προς τη 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.
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 νοημο-

σύνες του Gardner,⁴ ώστε να σχεδιάζονται οι κατάλληλες στρατηγικές και δραστηριότητες.

3. **Δημιουργία κλίματος μάθησης.** Μια διαφοροποιημένη τάξη παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον πρόσκλησης 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.
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 απόμων.** Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει 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.
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 ό,τι 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.
8. **Παρουσίαση εργασιών.** Μπορεί να γίνει ατομικά, σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, ανάλογα με τα επίπεδα γνώσης και τις δυνατότητας των μαθητών. Έτσι, ο μαθητής αισθάνεται σεβαστός και συναισθηματικά ασφαλής.
9. **Σχεδιασμός ευκαιριών εστιασμένων στον μαθητή** σύμφωνα με τις ανάγκες, τις

4 Οι οχτώ νοημοσύνες του Gardner είναι: 1. λεκτική-γλωσσική, 2. μουσική-ρυθμική, 3. μαθηματική, 4. κινηστική, 5. νατουραλιστική, 6. χωρική, 7. ενδοπροσωπική-συναισθηματική, 8. διαπροσωπική-ομαδική.

γνώσεις και τα ενδιαφέροντά του.

10. Χρήση ενέλκτων ςεδίων ομάδας. Τα εύκαμπα ςέδια 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.

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.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσση

- Δήμιου, Γ. (2005). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία – Θεωρίες Μάθησης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κόρσβας, Γ. (1996). *Η Πρακτική του Ανοιχτού Προβλήματος ςτο Δημοτικό Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κορρσβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κορρσβάκη, Φ. (2003). *Ο ςόλος του Εκπαιδευτικού ςτο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κορρσβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κορρσβάκη, Φ. – Μπρούζος, Α. (2006). «Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής». Στο: Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα, ςς. 277 -324.
- 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. (2003). *Η διαθεματικότητα ςτη σχολική γνώση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Μπρούζος, Α. – Κορρσβάκη, Φ. (2006). «Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής». Στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα, ςς. 325 -357.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας* (μτφρ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β.), Α-δελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση – Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Gutenberg, Αθήνα.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project ςτο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.

Ξενόγλωσσση

- Benjamin, A. (2006). "Valuing Differentiated Instruction", *The Education Digest*, 72 (1), pp. 57-59.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and Diversity in the Primary School*, Routledge, London.

- Chapman, C. & King, R. (2005). 11 Practical ways to guide teachers toward differentiation, *National Staff Development Council*, 26 (4), pp. 20 -25.
- Fenech-Adami, A. (2004). "Enhancing students' learning through differentiated approaches to teaching and learning: a Maltese perspective", *Journal of Research in Special Education Needs*, Vol. 4 (2), pp. 91-97.
- Friend, M. – Pope, K.L. – Friend, M. – Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*, Boston: Allyn and Bacon.
- Tomlinson, C.A. (2000a). "Differentiated instruction: Can it work?", *The Education Digest*, 65(5), pp. 25–31.
- Tomlinson, C.A. (2000b). Reconcilable differences? Standards-based teaching and Differentiation, *The Educational Leadership*, 58(1), pp. 6-11.

Ιστοσελίδες

- Corley, M., Differentiated Instruction Adjusting to the Needs of All Learners, Retrieved July 5, 2008 from <http://www.ncsall.net/?id=736>
- Eaton, V. (1996). Differentiated Instruction, Retrieved July 5, 2008 from <http://www.ualberta.ca/~jpdasddc/incl/difinst.html>
- How to Plan for Differentiated Instruction: <http://www.teach-nology.com/tutorials/teaching/differentiate/planning/>
- 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>