

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΜΙΚΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σταυρούλα Βαλιαντή – Εκπ. Δημοτικής Εκπ., Υποψήφια Διδάκτωρ
Μαίρη Ιωαννίδου Κουτσελίνη - Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κύπρου

Περίληψη

Η σχολική αποτυχία, η οποία καταγράφεται ως ουσιαστική αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων προκαλεί την ανάγκη άμεσης και εις βάθος διερεύνησης των αιτιών που την προκαλούν και των μέτρων που θα οδηγήσουν στην απάμβλυνση του σοβαρού αυτού εκπαιδευτικού προβλήματος. Με δεδομένο ότι τα αίτια του προβλήματος εντοπίζονται κυρίως στις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (Κουτσελίνη, 2006) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο πρόβλημα της αυξανόμενης διαφορετικότητας στις τάξεις μικτής ικανότητας και της συνέχισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι αρκετές και καθοριστικής σημασίας. Η διαφοροποίηση διδασκαλίας δεν είναι συνταγή προς εφαρμογή (Tomlinson, 2001a, 2005) απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να κατέχει το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και τους τρόπους μετάφρασης της θεωρίας της διαφοροποίησης σε πράξη κάτι που θα πρέπει να γνωρίζει διεξοδικά μέσα από συνεχή και επιστημονικά οργανωμένη επιμόρφωση. Παράλληλα αναγκαία είναι η αναδόμηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και η δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με τρόπο που να διευκολύνεται η πράξη της διαφοροποίησης. Αν στόχος είναι μια αληθινά αποτελεσματική διαφοροποίηση, απορρίπτοντας τα εύκολα και τα τετριμμένα, θα πρέπει να εξασφαλισθούν οι πιο πάνω προϋποθέσεις.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις νεοδημιουργηθείσες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας, με αποτέλεσμα μια μεγάλη μερίδα μαθητών να οδηγείται στη σχολική αποτυχία και μια άλλη μερίδα μαθητών να μην μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά και να σταθεί κριτικά απέναντι στα προβλήματα της πολυσύνθετης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Η αδυναμία αυτή των εκπαιδευτικών συστημάτων προκαλεί την ανάγκη άμεσης και εις βάθος διερεύνησης των αιτιών του προβλήματος και των μέτρων απάμβλυνσής του, κάτι που για αρκετούς μελετητές μπορεί να αναζητηθεί στα πλαίσια της θεωρίας και της πράξης της διαφοροποίησης.

Οι επιταγές των καιρών και η έκκληση για ισότητα έχει οδηγήσει τα σχολεία στην υιοθέτηση και δημιουργία τάξεων μικτών ικανοτήτων, αν όμως οι εκπαιδευτικοί δεν βρουν τον τρόπο να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών, με ό,τι αυτή περικλείει, τότε η ισότητα ευκαιριών δεν θα είναι παρά ένα ακόμα σύνθημα (Gamoran & Weinstein, 1995). Οι τάξεις μικτής ικανότητας μπορούν όμως να αποτελέσουν ζωντανό παράδειγμα ισότητας ευκαιριών, αν οι μαθητές δεχτούν τέτοια διδασκαλία, που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητάς τους, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους στυλ, μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες τους για ανάπτυξη (McLaughlin & Talbert, 1993).

Η Κουτσελίνη (2006) εντοπίζει τα βασικότερα αίτια του προβλήματος στις παραδοσιακές και αδιαφοροποίητες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν διευκολύνουν την οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές στις τάξεις μικτών ικανοτήτων. Ενώ η Tomlinson (2003) τονίζει χαρακτηριστικά, πως ο μόνος τρόπος για να μπορέσει η παιδεία να συμβαδίσει με την ανάπτυξη και πρόοδο της κοινωνίας μας είναι να βρει εκείνους τους τρόπους με τους οποίους θα διαφοροποιηθεί η

διδασκαλία, ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Μια διαφορετικότητα σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς και εκφάνσεις της ατομικής μοναδικότητας του προσώπου.

Διαφοροποίηση : έννοια – ορισμοί

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα πλαίσια της θεωρίας της οικοδόμησης της γνώσης μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο πρόβλημα της αυξανόμενης διαφορετικότητας στις τάξεις μικτής ικανότητας και της συνέχισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Για να γίνει κατανοητή η ανάγκη για διαφοροποίηση θα πρέπει η διαφοροποιημένη διδασκαλία να γίνει αντιληπτή ως η «μέθοδος» διδασκαλίας, η οποία βασίζεται και αντιμετωπίζει τους μαθητές ως βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας και συνεπώς ως μέσο ανταπόκρισης στις ανάγκες του κάθε μαθητή και της θεμελίωσης της γνώσης του κάθε μαθητή, που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μεταφορά γνώσης (Κουτσελίνη, 2006).

Η βιβλιογραφία αναφορικά με τη διαφοροποίηση, αν και περιορισμένη σε επιμέρους θεωρίες και θέσεις, έχει να δώσει σημαντικό αριθμό μελετών και ερευνών βάσει των οποίων η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει σε βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Tomlinson 1999, Good and Brophy, 2003). Πιο συγκεκριμένα, ο Johnsen (2003), σε μια μελέτη για τη διαφοροποίηση διδασκαλίας, όπου προπτυχιακοί φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος διαφοροποίησαν τη διδασκαλία ως προς τη διαδικασία και το περιεχόμενο, χρησιμοποιώντας τα κέντρα εκμάθησης, διαφορετικά υλικά ανάγνωσης, και άλλες στρατηγικές διαφοροποίησης με βάση την ετοιμότητα των μαθητών, έδειξε ότι η χρήση των διαφοροποιημένων τεχνικών υποκίνησε το ενδιαφέρον σπουδαστών και παρείχε μια ικανοποιητική εμπειρία για τους προπτυχιακούς εκπαιδευτικούς (Johnsen, 2003). Ωστόσο, ο Johnsen (2003) επισημαίνει ότι οι μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες συνέχισαν να λαμβάνουν στήριξη μέσω άλλων υπηρεσιών εκτός τάξης, κάτι που προκαλεί το ερώτημα αν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να ικανοποιήσει τις σύνθετες ανάγκες των τάξεων μικτών ικανοτήτων, εάν όλες οι άλλες υπηρεσίες υποστήριξης αποσυρθούν.

Ο Gayfer (1991), αναλύοντας τα αποτελέσματα 57 από τις 65 μελέτες τυποποιημένων τεστ σε τάξεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση την ετοιμότητα των μαθητών, αναφέρει το προβάδισμα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών από τις τάξεις που διδάχθηκαν με διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με τους μαθητές που διδάχθηκαν κυρίως με παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που διενήργησε ο McAdamis (2001), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά από την εκπαιδευτική περιφέρεια του Rockwood (Μισσούρι) με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση παρουσίασαν σημαντική βελτίωση μετά από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας την οποία δέχθηκαν.

Για το τι είναι ακριβώς η διαφοροποίηση και πότε η διδασκαλία διαφοροποιείται πραγματικά είναι ένα ερώτημα του οποίου η απάντηση είναι συνάμα εύκολη και δύσκολη, απλή και σύνθετη, λόγω του πολυεπίπεδου και πολυσύνθετου χαρακτήρα της διαφοροποιημένης πρακτικής. Ως διαφοροποίηση διδασκαλίας νοείται η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με ρουτίνες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος διαφορών ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών (Tomlinson 1999, 2001). Ως διαφοροποίηση ορίζεται και η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Bearne, 1996).

Η κριτική θεώρηση της διαφοροποίησης προεκτείνει τη δυναμική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αντιμετωπίζοντας τον κάθε μαθητή ως ξεχωριστή βιογραφία, η οποία θα πρέπει να μελετηθεί και να αντιμετωπιστεί σφαιρικά, χωρίς να περιορίζεται στενά στους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αντί αυτού, εξίσου μεγάλη σημασία πρέπει να δίνεται και στους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση και βρίσκονται εκτός σχολείου (Κουτσελίνη, 2001). Η μάθηση αποδεδειγμένα δέχεται επιδράσεις από παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά και από παράγοντες όπως η αυτοεικόνα του μαθητή. Η γνώση του εκπαιδευτικού για τους σημαντικούς αυτούς παράγοντες θα πρέπει να καθοδηγεί και να καθορίζει τη μαθησιακή διαδικασία.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα είναι το μέσο που θα οδηγήσει το μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης, σύμφωνα με την οποία θα μπορέσει να ενισχύσει την ερμηνευτική του ικανότητα δίνοντας του παράλληλα τη δυνατότητα να δοκιμάσει στην πράξη και με βάση τα όσα γνωρίζει τις ιδέες του, να διερευνήσει σχέσεις ανάμεσα στα μέρη και στο όλο και να συσχετίσει το θέμα που μελετάται με άλλα θέματα (Κουτσελίνη, 2006). Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000).

Οι Starling & Saunders (1993) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση πρέπει να αντιμετωπισθεί περισσότερο ως παιδαγωγική προσέγγιση παρά ως οργανωτική, αφού έχει να κάνει με τον ίδιο το μαθητή. Η Κουτσελίνη (2001, 2006) σημειώνει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι τόσο οργανωτική όσο και παιδαγωγική, επιτρέποντας σε όλα τα παιδιά να επιτύχουν τους στόχους τους, οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις ιδιαίτερές τους ανάγκες. Η οργανωτική και η παιδαγωγική διαφοροποίηση αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Η παιδαγωγική διαφοροποίηση αφορά το έργο του εκπαιδευτικού και έχει να κάνει καθαρά με το εκπαιδευτικό κομμάτι της διδασκαλίας, η οποία όμως, για να επιτύχει, πολλές φορές χρειάζεται να γίνει η απαραίτητη οργανωτική διαφοροποίηση, η οποία αφορά την οργάνωση της τάξης, των υλικών, τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Κουτσελίνη, 2006). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ουσιαστικά την προσαρμογή, οργανωτική και παιδαγωγική, της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας (χαρισματικούς και αδύνατους μαθητές), λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2001). Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, η διαφοροποιημένη διδασκαλία σχεδιάζεται με τρόπο, ώστε να προσφέρει στους μαθητές τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές εμπειρίες (Mulroy & Eddinger, 2003). Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μοναδικός και αναγνωρίζονται οι προσωπικές του δυνάμεις για τις οποίες του προσφέρονται ευκαιρίες να αξιοποιήσει και να καταδείξει τις δεξιότητές του μέσω ποικίλων τεχνικών αξιολόγησης (Mulroy & Eddinger, 2003 Tomlinson, 2001a Tomlinson & Kalbfleisch, 1998 Tuttle, 2000).

Η διαφοροποίηση δεν είναι μια συνταγή διδασκαλίας (Tomlinson, 2000), αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός που αποζητά να βρει έτοιμες συνταγές διαφοροποίησης δεν έχει κατανοήσει την έννοια της διαφοροποίησης. Υπάρχουν φυσικά διαφορετικές μορφές, διαφορετικές κατηγορίες και διαφορετικές τεχνικές ή στρατηγικές διαφοροποίησης, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, για να προσφέρουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά η τελική επιλογή της διαφοροποιημένης πορείας διδασκαλίας μπορεί να γίνει μόνο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μελετήσει και γνωρίζει το μαθησιακό

προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του (Hall, 2002).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προγραμματίζεται, αλλά είναι στην ουσία της μία διαδικασία αντανάκλαστική. Η εξέλιξή της εξαρτάται από τις αντιδράσεις των μαθητών στη διδασκαλία και διαμορφώνεται ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με αυτές τις αντιδράσεις. Οι εκπαιδευτικοί σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συνεργάτες και συμμετέχουν με τρόπο που να ενθαρρύνεται και να προωθείται η ανάληψη ευθύνης, η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης των μαθητών (Κουτσελίνη, 2001). Η οικοδόμηση της γνώσης αποτελεί την πεμπτούσια της αυτόνομης μάθησης και θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο κάθε διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρέχουν ποικίλες, αλληλένδετες, καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών τους, προσαρμόζοντας και ρυθμίζοντας έτσι το πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τη διαφορετικότητα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών (Mitchell & Hobson, 2005). Η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού που το κάνει μοναδικό θα πρέπει να καθοδηγεί το σχεδιασμό και την πορεία της διδασκαλίας (Willis, S. & Mann, L. 2000). Η διδασκαλία η οποία καταφέρνει μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων, μέσων και υλικών να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού δεν είναι τίποτα άλλο από μια αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η διαφοροποίηση έχει πολλά πρόσωπα και επεκτείνεται σε τομείς άλλοτε ευδιάκριτους και άλλοτε όχι τόσο διακριτούς. Η διαφοροποίηση παίρνει σάρκα και οστά προσαρμόζοντας τη διδακτέα ύλη (περιεχόμενο), ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη (διαδικασία), παρέχοντας ποικιλία ευκαιριών στους μαθητές, για να επιδείξουν και να αποδείξουν τι έχουν μάθει (προϊόν), σε ένα περιβάλλον άνετο και ευχάριστο έτσι ώστε περισσότεροι μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα (Smutney, 2003; Lewis & Batts, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία με στόχο την κάλυψη των αναγκών των μαθητών, όπως αυτές προδιαγράφονται από την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την αυτοεικόνα (Κουτσελίνη 2006), ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα (product), το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση (Tomlinson, 2001, 2003; Κουτσελίνη, 2001, 2006).

Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο εστιάζεται στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές με βάση τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες και διασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών στις κρίσιμες πηγές πληροφοριών. Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία αναφέρεται ουσιαστικά στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση. Ενώ η διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα στοχεύει στην εφαρμογή και παρουσίαση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα, της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας μέσα από μια τελική εργασία (τελικό αποτέλεσμα). Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται στους τρόπους που μπορεί να διαφοροποιηθεί με τη σχολική τάξη (οργάνωση χώρου, θερμοκρασίας, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα) ώστε να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον που ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή. Διαφοροποίηση ωστόσο μπορεί να γίνει και ως προς την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (product), διαφοροποιώντας τρόπους με τους οποίους θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

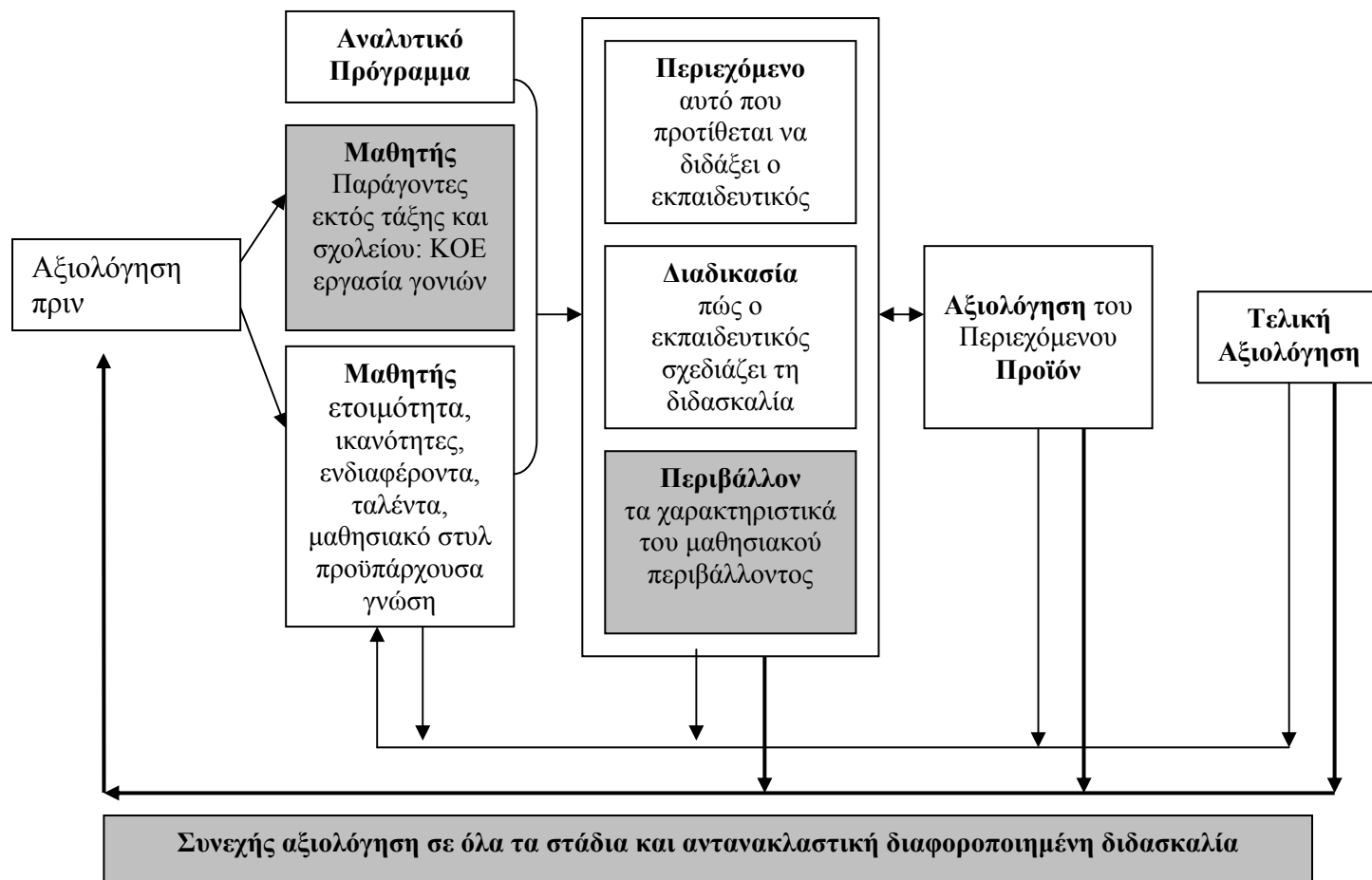
Η απόφαση για τη μορφή και το είδος της στρατηγικής διαφοροποίησης που θα ακολουθήσει ο κάθε εκπαιδευτικός εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τους μαθητές στους οποίους θα απευθύνεται, στο πώς μαθαίνουν και τον τρόπο σκέψης τους (Smutny, 2003). Σημαντικό στοιχείο το οποίο θα πρέπει να έχουν υπόψη τους όλοι οι εκπαιδευτικοί που θα επιχειρήσουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους είναι το γεγονός ότι αφετηρία όλων είναι ο μαθητής, οι δυνάμεις του και το μαθησιακό του στυλ (Schlechty, 1997; Smutny, 2003). Τα αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα, όταν διδάσκονται σε επίπεδο ανάλογο με το επίπεδο ετοιμότητάς τους (Vygotsky, 1986). Αν το επίπεδο των δραστηριοτήτων είναι πολύ πιο κάτω από το επίπεδο τους, τότε η μαθησιακή διαδικασία γίνεται ανιαρή και αναποτελεσματική και ανάλογα, αν το επίπεδο των δραστηριοτήτων είναι πολύ πιο υψηλό, οι μαθητές απογοητεύονται, αδυνατούν να εργαστούν και η μαθησιακή διαδικασία είναι και πάλι αναποτελεσματική.

Πέρα από τους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν τη μάθηση, υπόψη θα πρέπει να ληφθούν και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και εντοπίζονται πέρα από το σχολικό χώρο. Τέτοιοι παράγοντες είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή, η αυτοεικόνα του, καθώς και άλλες πληροφορίες που αφορούν το περιβάλλον του παιδιού έξω από το σχολείο. Έρευνες έχουν δείξει πως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) της οικογένειας ασκεί σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή (Reyes & Stanic, 1988).

Πλήθος ερευνών υποστηρίζουν ακόμα τη σχέση επίδοσης και αυτοεικόνας του μαθητή, συσχετίζοντας την αυτοεικόνα - αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση με διάφορες ικανότητες του μαθητή (π.χ. σχολική επίδοση, αναγνωστική ικανότητα κ.ά), στηρίζοντας παράλληλα τη θέση ότι οι μαθητές που έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική επίδοση (Συγκολλίτου, 1997; Chapman, Lambourne & Silva, 1990).

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται ότι οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν μια θετική σχέση ανάμεσα στη γενικότερη αυτοαντίληψη των παιδιών με το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών τους (Φλουρής, 1989; Μπάρθα και λοιποί, 1982). Ειδικότερα, η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η αντίληψη για το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους, καθώς και ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως αυτό που κάνει είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά, δηλαδή η αυτοαντίληψή του για τη διαγωγή-συμπεριφορά του είναι θετική, διαγράφεται τις περισσότερες φορές σε ισχυρό βαθμό από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και γενικότερα από τον παράγοντα οικογένεια (οικογενειακή δομή, μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο, ειδικοί παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος, οικογενειακό υπόβαθρο).

Οι Oaksford και Jones (2001) έχουν σκιαγραφήσει σε διάγραμμα την πορεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που περιλαμβάνει τους πιο πάνω βασικούς άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Από αυτό το διάγραμμα, αν και χρήσιμο για τους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στον προγραμματισμό και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, απουσίαζαν δύο βασικά χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης και σφαιρικής αντιμετώπισης του προγραμματισμού της διαφοροποίησης. Βασική είναι η απουσία της μελέτης και αξιοποίησης πληροφοριών που αφορούν παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και βρίσκονται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος ή του περιβάλλοντος της τάξης. Επιπρόσθετα, στο σχεδιάγραμμα δε δίνεται γραφικά η ανάγκη για συνεχή αξιολόγηση των μαθητών και η ανάλογη τροποποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δρώντας αντανakλαστικά στις άμεσες μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Ακόμα, σημειώνουμε τη διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο διευκολύνει τη μάθηση. Πιο κάτω παρουσιάζεται το διάγραμμα των Oaksford και Jones (2001), στο οποίο έγιναν διαφοροποιήσεις με βάση τις πιο πάνω επισημάνσεις. Οι διαφοροποιήσεις που έγιναν στο διάγραμμα σημειώνονται σκιαγραφημένες με γκριζό χρώμα (σχεδιάγραμμα 1).



(σχεδιάγραμμα 1: Πορεία σχεδιασμού διαφοροποίησης της διδασκαλίας)

Η Κουτσελίνη σημειώνει emphaticά, αναφερόμενη στις τεχνικές και τις πρακτικές της διαφοροποίησης, ότι η φιλοσοφία της διαφοροποίησης δεν μπορεί και δε θα πρέπει να εγκλωβιστεί και να εξαντληθεί στα πλαίσια αυτών των τεχνικών (Κουτσελίνη, 2006). Οι τεχνικές και οι πρακτικές που έχουν δοκιμαστεί και αναφέρονται ως επιτυχημένες και αποτελεσματικές αφορούν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (ταλαντούχα παιδιά, παιδιά ειδικής εκπαίδευσης, αλλόγλωσσα παιδιά κ.ά.). Συνεπώς, δεν είναι βέβαιο ότι οι τεχνικές αυτές μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και με επιτυχία σε οποιαδήποτε τάξη και για οποιαδήποτε παιδιά. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, πέρα από τη γνώση των τεχνικών της διαφοροποίησης που συστήνονται και προωθούνται μέσα από τη βιβλιογραφία, να εξετάσει με λεπτομέρεια και ιδιαίτερη προσοχή τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών του (όπως αναλύθηκαν πιο πάνω), να έχει πάντοτε υπόψη του τους παράγοντες έξω από την τάξη και το σχολείο που μπορούν να επηρεάσουν ό,τι γίνεται στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το παιδί και τη μάθησή του (Κουτσελίνη, 2006).

Προϋποθέσεις και Διαδικασίες Εφαρμογής Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα όπως διαγράφονται τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι αρκετές και καθοριστικής σημασίας. Η διαφοροποίηση διδασκαλίας δεν είναι συνταγή προς εφαρμογή (Tomlinson, 2001a, 2005). Η εφαρμογή μιας τόσο πολυσύνθετης και απαιτητικής διδακτικής πρακτικής απαιτεί από τον

εκπαιδευτικό να κατέχει το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και τους τρόπους μετάφρασης της θεωρίας της διαφοροποίησης σε πράξη. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό μόνο μέσα από συνεχή και επιστημονικά οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μέσο, αλλά και το κλειδί για την επιτυχημένη υλοποίηση οποιασδήποτε καινοτομίας ή αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα όταν η αλλαγή αυτή έχει να κάνει με τη διδασκαλία. «Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή καινοτομιών πάνε χέρι-χέρι» παρατηρούν οι Fullan και Hargreaves (1992). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να εφαρμόσουν στο σχολείο οποιαδήποτε μεταρρύθμιση, αλλαγή ή καινοτομία πρέπει να επιμορφωθούν και να νιώσουν ότι είναι μέρος αυτής της προσπάθειας, ώστε να την οικειοποιηθούν και να μπορέσουν να την εφαρμόσουν με επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, για να ενημερωθούν, να επιμορφωθούν, να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις μέσω δικτύων ή άλλων τακτικών συναντήσεων, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν και να υλοποιήσουν μια νέα εκπαιδευτική πρόταση όπως είναι η διαφοροποίηση, η οποία απαιτεί πολλές αλλαγές στον παγιωμένο και «ασφαλή» τρόπο διδασκαλίας τους (Leader, et al, 1994).

Οι έρευνες και μελέτες που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας δείχνουν ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών, κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα, οι περισσότεροι δεν κάνουν τίποτε ή κάνουν πολύ λίγα, για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους (Tomlinson et. al. 2003). Ακόμα και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες έγιναν προσπάθειες διαφοροποίησης, ήταν περιορισμένες και αναποτελεσματικές (Schumm et. al 1995; Starling & Saunders, 1993), ενώ οι αλλαγές και οι διαφοροποιήσεις που έγιναν στις μεμονωμένες περιπτώσεις αποτελούσαν αυτοσχεδιασμούς της στιγμής, χωρίς προγραμματισμό και μελέτη, όπως αναμένεται σε μια σωστή διαφοροποιημένη διδασκαλία (Wehrmann, 2000).

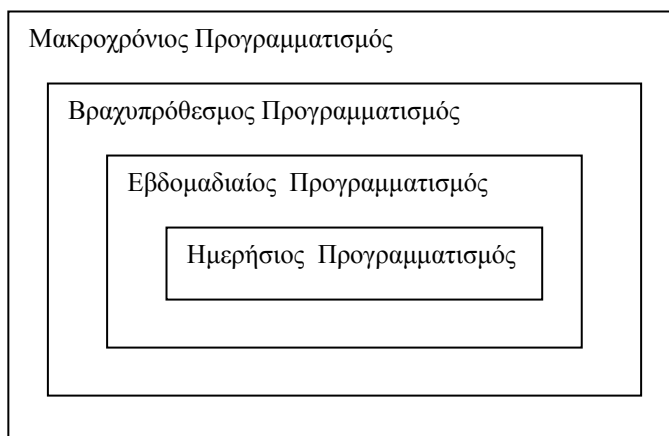
Η Tomlinson αναφέρει ότι χρειάζεται θέληση από τους εκπαιδευτικούς, για να μπορέσουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Όμως, η θέληση δεν είναι αρκετή, αφού οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίσουν αρχικά πολύ καλά τη θεωρία της διαφοροποίησης και τη μετάφραση της θεωρίας σε πράξη, για να μπορέσουν να τα μεταφέρουν και στην τάξη τους τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Mary Ann Coley, 2005).

Η εκπαιδευτική πρακτική της διαφοροποίησης είναι μια πρακτική για την υλοποίηση της οποίας απαιτείται η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές, οι οποίες στηρίζονται στη γνώση της θεωρίας της διαφοροποίησης, χρειάζονται χρόνο για να αναπτυχθούν, αλλά και πρακτική εξάσκηση, ώστε να γίνουν κτήμα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός που θα εισαγάγει για πρώτη φορά τη διαφοροποίηση στην τάξη του δε θα πρέπει να το κάνει βεβιασμένα και δε θα πρέπει να εισαγάγει τη διαφοροποιημένη πρακτική στο σύνολό της. Αντίθετα, για την επιτυχημένη εισαγωγή της στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει αργά και σταθερά βήματα, που μοιάζουν με τα πρώτα βήματα ενός μικρού παιδιού (Wehrmann, 2000).

Η διαφοροποίηση απαιτεί συστηματικό προγραμματισμό της διδακτικής πράξης (Riley, T. In press). Ο συστηματικός προγραμματισμός, η οργάνωση και η σωστή διαχείριση της διαδικασίας της μάθησης αποτελεί έναν από τους σημαντικούς παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα όταν στόχος είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, για να ανταποκριθεί στην γκάμα των προσωπικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών (Clark & Callow, 1998). Η Tomlinson (2003) αναγνωρίζει ότι το έργο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελείται από τρία βασικά μέρη. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίσουν τις βασικές έννοιες, ιδέες και δεξιότητες του γνωστικού αντικείμενου που θα διδάξουν, ώστε να μπορούν να ελέγξουν στη συνέχεια τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, για να προχωρήσουν στον ανάλογο προγραμματισμό της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο να συνδέσουν οι μαθητές τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους με τις νέες γνώσεις και δεξιότητες.

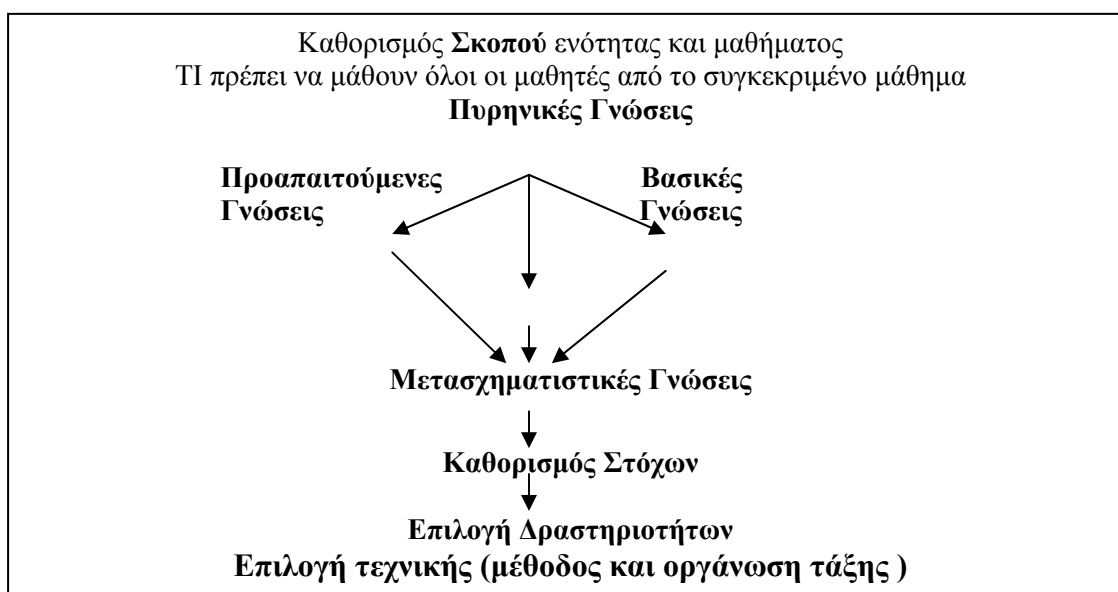
Ο προγραμματισμός για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με τους Clark and Callow (1998), βρίσκεται πέρα από τον ημερήσιο ή τον εβδομαδιαίο προγραμματισμό και επεκτείνεται στο βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο προγραμματισμό (σχεδιάγραμμα 2) .



Σχεδιάγραμμα 2: Προγραμματισμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η Κουτσελίνη, αναλύοντας εκτενέστερα τις διαδικασίες προγραμματισμού της διαφοροποίησης και με βάση δοκιμές που έγιναν σε τάξεις μικτής ικανότητας στην Κύπρο, υποστηρίζει την ύπαρξη βασικών σταδίων για την προετοιμασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο προγραμματισμός για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αρχίζει με τον καθορισμό του σκοπού της ενότητας από τον οποίο πηγάζουν και καθορίζονται οι πυρηνικές γνώσεις (έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες, στρατηγικές). Ο σκοπός είναι αυτός που αποκρυσταλλώνει το τι θα πρέπει όλοι οι μαθητές να πάρουν από το συγκεκριμένο μάθημα. Στη συνέχεια ιεραρχούνται οι γνώσεις με βάση το μάθημα της ημέρας σε βασικές (του μαθήματος της ημέρας), σε προαπαιτούμενες (αυτές που είναι απαραίτητες για την κατάκτηση των βασικών) και σε μετασχηματιστικές (αυτές που δεν προχωρούν πέρα από τις προαπαιτούμενες και βασικές γνώσεις και απευθύνονται κυρίως στους χαρισματικούς ή προχωρημένους μαθητές σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα). Με βάση τον καθορισμό των πυρηνικών, βασικών, προαπαιτούμενων και μετασχηματιστικών γνώσεων καθορίζονται οι στόχοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίοι καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό στην επιλογή και ιεράρχηση των δραστηριοτήτων και στην οριζόντια ανάλυσή τους για ικανοποίηση των τρόπων σκέψης (Κουτσελίνη 2006, σελ. 87)(σχεδιάγραμμα 3).

Σχεδιάγραμμα 3 : Προετοιμασία διαφοροποίησης διδασκαλίας Κουτσελίνη Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας- Μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄. Σειρά: Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου



Η πιο πάνω διαδικασία προετοιμασίας αποτελεί το θεμέλιο λίθο κάθε διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η απόκλιση ή παραγνώριση ιδιαίτερα των πρώτων βασικών σταδίων της προετοιμασίας, που αφορούν κυρίως το βασικό σκοπό του μαθήματος και τις πυρηνικές του γνώσεις, δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε αποτελέσματα που δεν ανταποκρίνονται στο βασικό σκοπό και δεν οδηγούν τους μαθητές στα μονοπάτια της πυρηνικής γνώσης .

Ο εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει τη διαφοροποίηση διδασκαλίας θα πρέπει να κάνει τρία σημαντικά βήματα. Αρχικά θα πρέπει να καθορίσει το σκοπό της διδασκαλίας του και μέσα από αυτόν να ορίσει τις βασικές έννοιες - πυρηνικές γνώσεις που θα πρέπει όλοι οι μαθητές να κατακτήσουν και οι οποίες θα καθοδηγήσουν στον ακριβή καθορισμό των στόχων. Πριν ακόμα αρχίσει ο προγραμματισμός της διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίσει όσο καλύτερα γίνεται τους μαθητές του και τις ανάγκες τους και τέλος θα πρέπει να χρησιμοποιήσει αυτές τις πληροφορίες, για να προγραμματίσει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από την οποία όλοι οι μαθητές με βάση την προηγούμενη γνώση θα κατασκευάσουν την καινούρια (Tomlinson, 1999).

Στην επιτυχία μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ασκεί αυτοκριτική στην πορεία της διδασκαλίας με τρόπο που να λαμβάνει ανατροφοδότηση και να διαφοροποιεί την εργασία του αποτελεσματικότερα. Η Tomlinson τονίζει πως δεν είναι μια επιτυχημένη διδασκαλία που κρατά τους μαθητές απασχολημένους, αλλά μια διδασκαλία που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν περαιτέρω βασικές δεξιότητες και έννοιες.

Μέσα από τη διαδικασία της διαφοροποίησης δεν μαθαίνει μόνο ο μαθητής, αλλά και ο εκπαιδευτικός (Hess Mary Anne, 1999). Όπως ακριβώς οι νέοι εκπαιδευτικοί αρχίζουν την επαγγελματική τους ζωή με ένα ρεπερτόριο διδακτικών πρακτικών, οι οποίες συνειδητά ή ασυνείδητα αλλάζουν, εμπλουτίζονται και τελειοποιούνται, το ίδιο συμβαίνει και με την πρακτική της διαφοροποίησης. Μέσα από την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης ο εκπαιδευτικός μαθαίνει και με την εμπειρία που αποκτά μέσα από τη διαφοροποιημένη πρακτική μπορεί να αξιοποιήσει όλες τις στρατηγικές διαφοροποίησης, να τις προσαρμόσει και να ανταποκριθεί αρτιότερα στις ανάγκες των μαθητών του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η θέση του σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται η διαφοροποίηση αλλάζει σημαντικά. Ο εκπαιδευτικός δεν βρίσκεται πια στην έδρα και δε μονοπωλεί το διδακτικό χρόνο, παραδίδοντας το νέο μάθημα με μετωπική διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ανάμεσα στα παιδιά που εργάζονται είτε ατομικά είτε σε ομάδες. Παρακολουθεί και επιβλέπει την εργασία τους, διδάσκει σε μικρές ομάδες ή στην ολομέλεια της τάξης, όταν αυτό επιβάλλεται. Οι μαθητές μπορεί να ασχολούνται με γραπτές εργασίες, ανάγνωση και ανταλλαγή απόψεων στην ομάδα. Μια τέτοια μορφή διδασκαλίας κυλά ομαλά, μόνο αν προγραμματιστεί σωστά και τίποτα δεν αφεθεί στην τύχη.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι καίριος, δύσκολος και έντονα διαφοροποιημένος. Αν και δεν έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο ως ο παντογνώστης που διδάσκει από την έδρα του, είναι άμεσα υπεύθυνος για μια επιτυχημένη παράσταση, μια αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποίηση θεμελιώνεται, όπως υποστηρίζει η Κουτσελίνη (2006), στο τι και στο πώς εργάζονται οι μαθητές, κάτι που ενορχηστρώνεται με μεγάλη μαεστρία, γνώση, εμπειρία, ενδιαφέρον και αγάπη από τον κάθε εκπαιδευτικό για τους μαθητές του.

Πέρα από τα δεδομένα χαρακτηριστικά των τάξεων και τις βιβλιογραφικές αναφορές στην ανάγκη για διαφοροποίηση, η Κουτσελίνη σημειώνει την ανάγκη για διαφοροποίηση που προκύπτει από τον επιταγή της μετανεοτερικότητας και τα μετανεοτερικά αναλυτικά προγράμματα που τοποθετούν

το μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε ένα μετανεοτερικό Α.Π. σαφής θα πρέπει να είναι η διαφοροποίηση των μεθόδων και των πρακτικών διδασκαλίας, όπου η λέξη “διδασκαλία” μετονομάζεται σε “μαθησιακή διαδικασία”, ως αλληλεπίδραση μαθητή, γνώσης και εκπαιδευτικού σε ένα ανοιχτό και ευέλικτο σχολείο με «επαγγελματίες» και άριστα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, που μπορούν να διαγνώσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να διαμορφώσουν ανάλογα τη διαδικασία της μάθησης σ’ ένα ανοιχτό μαθησιακό περιβάλλον. Μέσα στα πλαίσια αυτά διαφαίνεται η ανάγκη για αλλαγή και διαφοροποίηση της οργάνωσης και δομής των Αναλυτικών Προγραμμάτων μακριά από τα μονολιθικά Αναλυτικά Προγράμματα, προς Α.Π. που να διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στην πράξη της διαφοροποίησης, παρουσιάζοντας αναλυτικά το σκοπό και τις πυρηνικές γνώσεις (προαπαιτούμενες και βασικές) κάθε ενότητας, ώστε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας να αποκτά συγκεκριμένο σκοπό για τον κάθε μαθητή (Κουτσελίνη 2001, 2006).

Μια από τις σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι και η δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού (ιεραρχημένα φύλλα δραστηριοτήτων, εργασίες αγκυροβολίας κ.ά.) που να ενισχύει και να διευκολύνει τον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία, κατά γενική ομολογία είναι μια χρονοβόρα διαδικασία. Ο Resnik (1996), σε μια έρευνα του με εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαπίστωσε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως σημαντικότερα προβλήματα την έλλειψη υλικών (δραστηριοτήτων, βιβλίων, εργασιών, μέσων), την έλλειψη χρόνου για τον αναγκαίο προγραμματισμό της εργασίας και τέλος τη μη ικανοποιητική στήριξη της προσπάθειάς τους από τους εκπαιδευτικούς φορείς και τις εκπαιδευτικές δομές. Αν και η έρευνα αφορούσε παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα ίδια περίπου προβλήματα αναφέρονται και σε πληθώρα μελετών περίπτωσης που έγιναν σε κανονικές τάξεις. Η διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών μιας τάξης είναι μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, κατά την οποία αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους να δημιουργήσουν επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό (Christnsen, 1993). Οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν υλικό για νέες μαθησιακές δραστηριότητες αναλώνουν σημαντικό χρόνο, ενώ στερούνται ευκαιριών για επικοινωνία με άλλους συναδέλφους για συζήτηση και προβληματισμό (Leader, et. at., 1994). Η δε δοκιμή του νέου υλικού είναι κάτι πολύ δύσκολο στα στενά χρονικά πλαίσια του σχολικού χρόνου (Leader, et. at., 1994).

Επίλογος

Η διαφοροποίηση, στην προσπάθεια της να ανταποκριθεί και να ικανοποιήσει τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή, εμπερικλείει και διαχειρίζεται ταυτόχρονα πολλές παραμέτρους της βιογραφίας του κάθε μαθητή, δημιουργώντας την ανάγκη ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς πολλαπλών δεξιοτήτων καθοδηγούμενων από τη γνώση για τον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας. Αν στόχος είναι μια αληθινά αποτελεσματική διαφοροποίηση, απορρίπτοντας τα εύκολα και τα τετριμμένα, θα πρέπει να εξασφαλισθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό οι πιο πάνω προϋποθέσεις. Η ζωή διδάσκει καθημερινά πως ό,τι αξίζει πραγματικά χρειάζεται πολύ κόπο, προσήλωση, αφοσίωση και υπομονή. Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, η «καταδίκη» αρκετών από τα παιδιά μας στην αμάθεια και την ανικανότητα, αλλά και η υποβίβαση του επιπέδου των παιδιών μας σε μέτρια και χαμηλά επίπεδα, σε σχέση με τις δυνατότητες ανάπτυξής τους, είναι οπωσδήποτε φαινόμενα που θα πρέπει να καταπολεμηθούν, έτσι ώστε οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες να αναπτυχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό με βάση τις δικές τους προοπτικές ανάπτυξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bearne, E. (Ed.). (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge
- Caine, R.N., & Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching.
- Chapman, J., Lambourne, R., Silva, P. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British journal of Educational Psychology*, 60.
- Clark, C., & Callow, R. (1998). *Educating able children: Resource issues and processes for teachers*. London: David Fulton.
- Coley, M. Ann., (2005) *Differentiated Instruction . Focus on Basics, Connecting Research and practice*, Vo.7 (issue,C)
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Gamoran, A., & Weinstein, M. (1995). *Differentiation and opportunity in restructured schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document No. ED 386 828)
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hess, M. A. (1999) *Teaching in mixed-ability classrooms Teachers guide students down many paths to a common destination* <http://www.weac.org/kids/1998-99/march99/differ.htm>
- Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with heterogeneous groups. *Gifted Child Today*, 26(3),5-6.
- Koutsellini, M. & Gagatsis. Ath. (2003) *Curriculum Development for the differentiated classroom in Mathematics*, *World Studies in Education*, Vol. 4, (1), pp 45-67
- Lavatelli, C. (1973). *Piaget's theory applied to an early childhood curriculum*. Boston: American Science and Engineering, Inc.
- Leader, P., Phoenix, C., Beavers, M., Brayton, S., & Myers, G. (1994, March). Tips from teachers: Ideas that work. *Journal of Correctional Education*, 45(1), 1-5. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371223)
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357 023)
- Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). *One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades*. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR.
- Mulroy, H., and Eddinger, K. (2003). *Differentiation and literacy*. Paper presented at the Institute on Inclusive Education, Rochester.
- Murray, Th. R. (1993). *Comparing Theories of Child Development*, Third Edition. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company,
- Oaksford, L. & Jones, L., (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL: Leon County Schools.
- Reyes, L.H. & Stanic, G.M.A. (1988). Race, sex, socioeconomic status and mathematics. *Journal foer Research in Mathematics Education* 19, 26-43

- Riley, T. L. (in press a). Qualitative differentiation for gifted and talented students. In D. McAlpine, & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (2nd ed.). Palmerston North: Kanuka Grove Press.
- Schlechty, R C. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schumm, J., & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice*, 10, 169-179.
- Smutny, J. (2003). Differentiated Instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks* 506, 7-47.;
- Stradling, B. & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137.
- Tomlinson, C. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* ASCD. Alexandria, VA
- Tomlinson, C. (1999). Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. *Personalized Learning Volume 57 Number 1*
- Tomlinson, C. A. (2001a). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Tomlinson C., Brighton C., Hertberg H., Callahan C.M., Moon T. R, Brimijoin K. Lynda A. Conover, & Reynolds T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2), 119-45
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain : a call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- Tuttle, J. (2000). *Differentiated classrooms (Report)*. Woodbury: Cedar Mountain Acade
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*, Boston: MIT Press.
- Wehrmann, K. S. (2000). Baby Steps: A Beginner's Guide, *Educational Leadership*, 20-23.
- Willis, S., & Mann, L. (2000). Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs. Curriculum Update. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. http://www.ascd.org/ed_topics/cu2000win_willis.html

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές . Τόμος Α΄*. Λευκωσία

Μπάρθα, Κ., Γεώργας, Ι., Παπαθεοφίλου, Ρ., Μιχελογιάννη, Ι., Μακαρόνη, Γ., Μαράτου, Ο., Μίχου, Μ., & Μαντελάκη, Σ. (1982). Η επιρροή των πολιτιστικών παραγόντων στη σχολική απόδοση. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού

Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Ψυχολογία 4(1), 32-42.

Φλουρής, Γ. (1989). Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.