

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**«ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



Εισηγητής: Ελένη Παπαγεωργίου
Αριθμός Μητρώου: 0107155

Επιβλέπουσες: Διαμάντω Φιλιππάτου, Σταυρούλα Καλδή

**Βόλος
Ακαδημαϊκό Έτος: 2010-2011**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9621/1
Ημερ. Εισ.: 15-09-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2011
ΠΑΠ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την υπεύθυνη καθηγήτρια της πτυχιακής μου μελέτης, κυρία Διαμάντω Φιλιππάτου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αναθέτοντάς μου αυτή την εργασία, για την βοήθεια και καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια της και κυρίως για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα ενδιαφέρον αντικείμενο που σίγουρα θα χρειαστώ στις μελλοντικές μου διδασκαλίες ως εκπαιδευτικός.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κυρία Σταυρούλα Καλδή, επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, για την αμέριστη βοήθειά της στα ερωτηματολόγια της εργασίας και στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων τους. Δε θα έπρεπε να παραβλέψω τις ευχαριστίες μου στην κυρία Λέλα Περιστεροπούλου που έκανε πολύ μεγάλη προσπάθεια για να ενημερωθούν τα σχολεία για τα ερωτηματολόγια και να πάρω την άδεια που χρειαζόμουν. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνά μου και αφιέρωσαν λίγο από το χρόνο τους για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που τους μοιράστηκαν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται το θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα δημοτικά σχολεία και συγκεκριμένα τη στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη τους. Το ζήτημα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας απασχολεί ολοένα και περισσότερους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι πρωτεύουσα απαίτηση της νέας σχολικής κοινότητας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, λοιπόν, δεν είναι απλά μια μοντέρνα καινοτομία, αλλά το φυσικό επακόλουθο της γνώσης που έχουμε σήμερα για τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Με την πραγματοποίηση μίας έρευνας σε έναν αριθμό δημοτικών σχολείων, καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό το θέμα, κατά πόσο εφαρμόζουν κάτι τέτοιο στην πράξη και με ποιους τρόπους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο επίπεδο γνώσης αλλά και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις απόψεις τους σχετικά με τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματά της.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Λέξεις κλειδιά για την παρούσα εργασία είναι οι παρακάτω:

- Διαφοροποίηση
- Διδασκαλία
- Μάθηση
- Τάξη
- Διαφορετικότητα
- Αξιολόγηση
- Στάσεις εκπαιδευτικών
- Πρωτοβάθμια σχολεία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α' Θεωρητικό μέρος	6
Κεφάλαιο 1 – Θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	7
1.1. Εισαγωγή	7
1.2. Θεωρητικό υπόβαθρο	9
1.2.1. Κονστрукτιβισμός	9
1.2.2. Πολλαπλή νοημοσύνη	11
Κεφάλαιο 2 – Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Ορισμός και βασικά χαρακτηριστικά	13
2.1.1. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία	13
2.1.2. Αποσαφήνιση του όρου διαφοροποιημένη διδασκαλία	16
2.1.3. Χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	18
2.2. Προϋποθέσεις και διαδικασίες εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας	20
2.3. Δυο βασικοί άξονες για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας	24
2.3.1. Χαρακτηριστικά των μαθητών	26
2.3.2. Στοιχεία διαφοροποίησης στην τάξη	27
2.4. Αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	32
Κεφάλαιο 3 – Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και μαθησιακό περιβάλλον	41
3.1. Μαθησιακά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία	41
3.2. Δημιουργία ενός υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος	44
3.3. Η αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία	46
3.3.1. Η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης	48
Κεφάλαιο 4 – Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία	51
4.1. Ο εκπαιδευτικός σε μια διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας	51
4.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις τάξεις των δημοτικών σχολείων	54

Β' Ερευνητικό μέρος	60
Κεφάλαιο 5 – Μεθοδολογία έρευνας	61
5.1. Σκοπός έρευνας	61
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα	62
5.3. Μέθοδος έρευνας	62
5.4. Μέσα συλλογής	63
5.4.1. Συμμετέχοντες	64
5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	66
5.6. Ανάλυση δεδομένων	66
Κεφάλαιο 6 – Αποτελέσματα έρευνας	67
6.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων περιγραφικής στατιστικής	67
6.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων επαγωγικής στατιστικής	70
6.3. Παρουσίαση ποιοτικών αποτελεσμάτων (ερωτήσεις ανοιχτού τύπου)	72
Κεφάλαιο 7 – Συζήτηση και συμπεράσματα	79
7.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων και σύγκριση με άλλες έρευνες	79
7.2. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις	82
Βιβλιογραφία	84
Γ' Παράρτημα	87

Α'

Θεωρητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο χρειάζεται να συνειδητοποιήσουμε πως δεν είναι πλέον δυνατό να κοιτάμε μια ομάδα μαθητών σε μια τάξη και να προσποιούμαστε ότι είναι ουσιαστικά ίδιοι. «Οι μαθητές είναι τόσο όμοιοι αλλά και τόσο διαφορετικοί» (Tomlinson & McTighe, 2006: 15). Έρχονται στο σχολείο όχι για να γίνουν εξπέρ στη γεωμετρία, ούτε για να καλλιεργήσουν το συγγραφικό τους ταλέντο. Έρχονται για να δώσουν εξήγηση στο πώς είναι ο κόσμος γύρω τους. Στην τάξη, αναζητούν πρώτα επιβεβαίωση, ασφάλεια, εκπλήρωση και αυτονομία (Tomlinson, 2003). Παρ' όλα αυτά οι μαθητές διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την αναζήτηση αυτή. Μερικές φορές, μάλιστα, αυτές οι διαφορές που φέρνουν μαζί τους στην τάξη, διαμορφώνουν το πώς βλέπουν τον εαυτό τους στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου.

Στις σημερινές συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού, τόσο από κοινωνικής όσο και πολιτισμικής άποψης, η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική. Επιπροσθέτως, η προώθηση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα των μαθητών με Δυσκολίες Μάθησης στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, διευρύνει την εσωτερική διαφοροποίηση στις τυπικές τάξεις. Απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα, η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και εργάζονται στο ίδιο επίπεδο, με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια, ενώ ο εκπαιδευτικός διδάσκει με έναν μοναδικό τρόπο νέες έννοιες, φαντάζει ανεπαρκής να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Βέβαια, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι δύσκολο με βάση τη μακρόχρονη προσωπική εμπειρία και τα βιώματά τους, είτε σαν μαθητές οι ίδιοι είτε σαν εκπαιδευτικοί, να φανταστούν πώς μπορεί να είναι μια τάξη όπου εφαρμόζεται μια διαφορετική διδασκαλία. Έτσι, συχνά, ένας διαφορετικός

τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας, παρουσιάζεται ως κάτι ορθό αλλά παράλληλα ανεφάρμοστο (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη είναι σήμερα ίσως ο κρισιμότερος παράγοντας για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία καθώς πλέον μιλάμε για ανομοιογενείς τάξεις (τάξεις μικτής κοινότητας). Είναι γνωστό ότι σε κάθε τάξη συνυπάρχουν :

- Μαθητές με προχωρημένες δεξιότητες, που κάθονται μαζί με μαθητές χαμηλών δεξιοτήτων, που προσπαθούν με αγωνία να τα καταφέρουν.
- Μαθητές με πλούσιες εμπειρίες και λεξιλόγιο μαζί με άλλους που έχουν μόνο τις εμπειρίες της γειτονιάς τους και φτωχό λεξιλόγιο.
- Μαθητές διαφορετικών πολιτισμών.
- Μαθητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετική ετοιμότητα, και διαφορετικό τρόπο μάθησης (μαθησιακού στυλ).

Ο μαθητικός πληθυσμός, επομένως, διαφοροποιείται ως προς το ατομικό, μαθησιακό, γλωσσικό, πολιτισμικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο. Γι' αυτό πρέπει να αλλάζουν και οι διδακτικές τεχνικές και να προσαρμόζονται στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα και στις απαιτήσεις του κάθε μαθητή. Όπως τα παιδιά επιλέγουν τα ρούχα τους στο μέγεθος, χρώμα, στυλ που τους ταιριάζει και νιώθουν έτσι πιο άνετα για να εκφράσουν την προσωπικότητά τους, έτσι και η διδασκαλία είναι επίσης πιο άνετη, ελκυστική και ευχάριστη όταν προσαρμόζεται στον κάθε μαθητή. Αναγνωρίζοντας πως οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς και ότι διαφέρουν κατά πολύ όσο αφορά την ικανότητά τους να σκέφτονται αφηρημένα ή να κατανοούν σύνθετες έννοιες, είναι σα να αναγνωρίζουμε ότι οι μαθητές της ίδιας ηλικίας δεν έχουν το ίδιο ύψος. Αυτό είναι μια πραγματικότητα που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα φιλικό και παράλληλα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον όπου θα μπορούν να προσαρμόσουν το ρυθμό και τις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους.

Συνήθως ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία γίνεται με βάση το μέτριο μαθητή αντιμετωπίζοντας έτσι τους μαθητές σα να είναι όλοι ίδιοι, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα του καθενός. «Τη διαφορετικότητα θα πρέπει να την εκμεταλλευόμαστε, όχι να την αγνοούμε» (Jackson & Davis, 2000: 23). Αλλιώς τα παιδιά σε μια συνηθισμένη τάξη νιώθουν αόρατα ή φοβούνται να συμμετέχουν. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός αγνοεί αυτούς τους μαθητές και

ασχολείται με τους άλλους. Έτσι, οι «αδύνατοι» μαθητές συνήθως μένουν «μόνοι» και εγκαταλείπουν, ενώ οι άριστοι μαθητές βαριούνται επειδή εργάζονται σε θέματα που ήδη κατέχουν. Έχοντας μια μεγάλη μερίδα μαθητών να οδηγείται στη σχολική αποτυχία και μια άλλη μερίδα να μην μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά και να σταθεί κριτικά απέναντι στα προβλήματα της πολυσύνθετης κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, η ανάγκη άμεσης και εις βάθος διερεύνησης των αιτιών του προβλήματος και των μέτρων άμβλυνσής του μοιάζει επιτακτική και αναζητείται στα πλαίσια της θεωρίας και της πράξης της διαφοροποίησης.

Την εξατομίκευση και εσωτερική διαφοροποίηση έρχεται να πετύχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς υποχρέωση του σχολείου είναι να βοηθήσει κάθε μαθητή (άριστο, καλό, μέτριο ή «αδύνατο») να βελτιωθεί σύμφωνα με τις ειδικές ικανότητες και δυνατότητές του. 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.

1.2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις θεωρίες που εξυπηρετούν ως θεμέλια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δύο αναδύονται ως πιο σημαντικές: ο κονστρουκτιβισμός ή εποικοδομισμός και η θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη.

1.2.1. Κονστρουκτιβισμός

Σύμφωνα με τον Anderson (2007), η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνεπάγεται ότι η βασική λογική των σχολείων θα έπρεπε να είναι η ενίσχυση του ακαδημαϊκού δυναμικού όλων των μαθητών. Μια εποικοδομιστική προσέγγιση για τη διδασκαλία και τη μάθηση υποστηρίζει ότι ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση μέσα από αλληλεπιδράσεις και εμπειρίες με διαδικασίες και αντικείμενα. Σύμφωνα με τον Allen (2008), όταν η διδασκαλία βασίζεται σε αυτή τη θεωρία, ο μαθητής

τοποθετείται στο κέντρο του μαθησιακού περιβάλλοντος και ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή. Μια συνιστώσα της εποικοδομιστικής θεωρίας της μάθησης είναι ότι η μάθηση εξελίσσεται γύρω από τον ίδιο το μαθητή. Σύμφωνα με τους Brooks & Brooks και Garmston & Wellman (στην Agle, 2009), η ιδέα είναι ότι ο μαθητής «εποικοδομεί τη γνώση παρά ότι την απορροφά παθητικά». Ακόμη, σύμφωνα με την προοπτική της θεωρίας αυτής, το να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον για μάθηση είναι ένας πολύ σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας. Ακόμη πιο σημαντική είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και το περιεχόμενο (Garmston & Wellman, 1994). Όχι μόνο αυτή η αλληλεπίδραση είναι σημαντική αλλά και η άποψη των μαθητών. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ένα επαρκές χρονικό διάστημα να αλληλεπιδράσουν με τη διαδικασία και το περιεχόμενο σύμφωνα με τη δική τους προοπτική. Έτσι, αποκτούν κυριότητα και θέτουν ένα στόχο για τη μάθηση.

Σύμφωνα με την κονστρουβιστική αντίληψη το υποκείμενο μαθαίνει κατά τρόπο που εξαρτάται από τις γνωστικές του δομές (Κόκκοτας, 2009). Κάθε νέα πληροφορία, από όπου και αν προέρχεται, αφομοιώνεται από το υποκείμενο με τρόπο που εξαρτάται από τη φύση και την οργάνωση των γνωστικών δομών. Αυτό έχει δύο πολύ βασικές συνέπειες: Πρώτη, ότι η διαφορετική δομή θα αξιοποιήσει με ξεχωριστό τρόπο τη νέα πληροφορία ή ιδέα, γεγονός που σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση από πλευράς γνωστικής δομής. Δεύτερη, η νέα γνώση θα αφομοιωθεί μόνο όταν ενσωματωθεί στην υπάρχουσα δομή του μαθητή, αλλιώς θα απομονωθεί και θα χαθεί (Καριώτογλου, 1990).

Ο Κόκκοτας αναφέρει χαρακτηριστικά πως «σήμερα η μάθηση δε θεωρείται μια γνήσια δεκτική ή μεταδοτική διαδικασία, αλλά μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία τα άτομα δομούν τα δικά τους νοήματα από τις πληροφορίες που τους παρέχονται. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά του υποκειμένου όπως η προϋπάρχουσα γνώση, οι ικανότητες, οι στάσεις κ.α. που έχουν τις ρίζες τους στις εμπειρίες και σε κληρονομικά χαρακτηριστικά. Εμπεριέχει επίσης το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση. Είναι μια συνεχής διαδικασία αλληλεπιδράσεων, κατά τις οποίες αυτό που μαθαίνει το υποκείμενο τώρα επηρεάζεται από εκείνο που έχει μάθει νωρίτερα και αυτό με τη σειρά του θα επηρεάσει κάποιο που θα μάθει αύριο».

1.2.2. Πολλαπλή νοημοσύνη

Η πολλαπλή νοημοσύνη είναι μια ψυχολογική θεωρία για το νου. Αποτελεί μια κριτική θέση απέναντι στην άποψη, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια μόνο νοημοσύνη, με την οποία γεννιόμαστε, την οποία δεν μπορούμε να αλλάξουμε και την οποία οι ψυχολόγοι μπορούν να μετρήσουν. Αμφισβητείται, δηλαδή, η μονοδιάστατη νοημοσύνη, η νοημοσύνη που παραμένει σταθερή και η σταθμισμένη μέτρησή της με διάφορους δείκτες. Η θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner επικεντρώνεται στην ιδέα ότι υπάρχουν παραπάνω από ένας τρόποι για να γίνει κανείς ευφυής, καθένας από τους οποίους αποτελεί και ένα διαφορετικό τύπο νοημοσύνης. Νοημοσύνη είναι η ικανότητα να επισημαίνουμε ένα πρόβλημα και ακολούθως να το επιλύουμε ή να κάνουμε κάτι χρήσιμο για μια ομάδα ανθρώπων. Ο Gardner υπέθεσε ότι το άτομο κατέχει ένα ενοποιημένο μίγμα από οκτώ τουλάχιστον είδη νοημοσύνης: η γλωσσική, η λογική/μαθηματική, η μουσική, η χωρική, η σωματική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η φυσιοκρατική (Barrington, 2004).

Σχεδιάγραμμα 1: Τα είδη πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner.



Οι τύποι νοημοσύνης είναι ευδιάκριτοι μέσα στον εγκέφαλο, αλλά στην πράξη αναπόφευκτα διαπλέκεται ένα μίγμα από τύπους. Ως εκ τούτου, η κάθε νοημοσύνη δεν λειτουργεί απόλυτα μόνη. Η Agle στην έρευνά της αναφέρει πως σύμφωνα με τους Horrer και Hurty (2000: 27), ένα πλεονέκτημα αυτής της θεωρίας είναι «η

έμφαση που δίνει στους μαθητές να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τη δική τους μαθησιακή διαδικασία». Είναι πολύ σημαντικό να προσφέρεται η ευκαιρία στον κάθε μαθητή να μαθαίνει με το δικό του τρόπο, αλλά και ο δάσκαλος οφείλει να διδάσκει με πολλαπλούς τρόπους. Αυτή η πολλαπλή προσέγγιση της διδασκαλίας βασίζεται στη βαθιά αίσθηση για κοινωνική δικαιοσύνη και στην πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες για να πετύχουν με το δικό τους τρόπο. Η θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη εξασφαλίζει ένα πλαίσιο δράσης στο οποίο μπορούν να επεκταθούν τα ταλαντούχα και προικισμένα παιδιά, καθώς και αυτά που χρειάζονται κάποιου είδους υποστήριξη. Ο κοινός σκοπός είναι να αναπτύξει κάθε μαθητής την ικανότητά του.

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει τη μάθηση που αποβλέπει στην κατανόηση, που σημαίνει ότι οι μαθητές εμβαθύνουν στη μεταφορά και χρήση της γνώσης σε νέες καταστάσεις. Αυτό είναι πολύ διαφορετικό από τις περισσότερες διδακτικές προσεγγίσεις, όπου οι άνθρωποι απομνημονεύουν και μπορούν να αναπαράγουν σύμφωνα με μια απαίτηση, αλλά δεν μπορούν να χειρίζονται νέες καταστάσεις, όπως απαιτεί η κατανόηση. Αν ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η κατανόηση, τότε η πολλαπλή νοημοσύνη μπορεί να αποβεί εξαιρετικά χρήσιμη. Γιατί όταν διδάσκουμε ένα θέμα, μπορούμε να το προσεγγίσουμε με πολλούς τρόπους, ως εκ τούτου δραστηριοποιούνται διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Μπορούμε να εξασφαλίσουμε διαφορετικές δραστηριότητες για κάθε είδος νοημοσύνης και μπορούμε να παρουσιάσουμε τις βασικές ιδέες με διαφορετικές γλώσσες μάθησης ή συμβολισμούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

2.1.1. Προσδιορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Είναι το μέσο που θα οδηγήσει το μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης, σύμφωνα με την οποία θα μπορέσει να ενισχύσει την ερμηνευτική του ικανότητα δίνοντάς 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, στις Βαλιαντή και Κουτσελίνη, 2008). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ουσιαστικά την προσαρμογή, είτε αυτή θεωρείται οργανωτική είτε παιδαγωγική, της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών σε τάξεις μικτής κοινότητας (χαρισματικούς και αδύναμους μαθητές), λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 1999). 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. 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, στις Βαλιαντή και Κουτσελίνη, 2008).

Η διαφοροποίηση δεν είναι μια συνταγή διδασκαλίας (Tomlinson, 2000), αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Δεν αποτελεί μια ακόμη

μέθοδο διδασκαλίας αλλά μια φιλοσοφία, μια διαφορετική αντίληψη για το πώς θα δομήσει ένας εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του. Ο εκπαιδευτικός που αποζητά να βρει έτοιμες συνταγές διαφοροποίησης δεν έχει κατανοήσει την έννοια της διαφοροποίησης. Υπάρχουν φυσικά διαφορετικές μορφές, κατηγορίες και τεχνικές ή στρατηγικές διαφοροποίησης, σύμφωνα με τον Hall, 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 και τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του (Βαλιαντή και Κουτσελίνη, 2008).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εξαρτάται από τις αντιδράσεις των μαθητών στη διδασκαλία και η εξέλιξή της διαμορφώνεται ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με αυτές τις αντιδράσεις των μαθητών. Μπορεί, λοιπόν, να προγραμματίζεται, αλλά είναι στην ουσία της μια διαδικασία αντανακλαστική. 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). Οι Βαλιαντή και Κουτσελίνη (2008) αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Η οικοδόμηση της γνώσης αποτελεί την πεμπτουσία της αυτόνομης μάθησης και θα πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε διδασκαλίας».

Το στοιχείο αυτό που κάνει μοναδικό κάθε παιδί είναι η διαφορετικότητά του. Αυτός είναι και ο λόγος που η διαφορετικότητα θα πρέπει να καθοδηγεί το σχεδιασμό και την πορεία της διδασκαλίας. Ένας εκπαιδευτικός που θέλει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στα πλαίσια της διαφοροποιημένης, παρέχει ποικίλες, αλληλένδετες, καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών του, προσαρμόζοντας και ρυθμίζοντας έτσι το πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τη διαφορετικότητα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. «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» (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008: 4).

Τις περισσότερες φορές η διαφοροποίηση επεκτείνεται σε τομείς που είναι ευδιάκριτοι. Κάποιες άλλες, όμως, μπορεί να μη συμβεί κάτι τέτοιο και να μην είναι

διακριτά τα σημεία στα οποία διαφοροποιείται η διδασκαλία. Όπως και να χει, η διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνει χώρα 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 όλοι να έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν το υψηλότερο δυνατό ακαδημαϊκό επίπεδο για τον καθένα.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που θα επιχειρήσουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους θα πρέπει να έχουν υπόψη τους το γεγονός ότι αφετηρία όλων είναι ο μαθητής, οι δυνάμεις του και το μαθησιακό του στυλ. 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 (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008: 5).

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. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή. Έρευνες έχουν δείξει πως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο 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. 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, στις Βαλιαντή και Κουτσελίνη, 2008). 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).

2.1.2. Αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποιημένη διδασκαλία»

Ο όρος διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει προσδιοριστεί με διαφορετικούς τρόπους από πολλούς ερευνητές και συγγραφείς. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση για τη διδασκαλία μεμονωμένων μαθητών ανάλογα με τις μαθησιακές τους δυνατότητες και ανάγκες. Η Tomlinson (2005b) συμπληρώνει αυτό τον ορισμό λέγοντας ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει το να παρέχουμε στους μαθητές αρκετές επιλογές για να απορροφήσουν τη γνώση, να ερμηνεύσουν τις ιδέες και να εκφράσουν αυτά που μαθαίνουν. Επιπρόσθετα, η Tomlinson ισχυρίζεται πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στην οργάνωση και την αξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει ένα πλήθος μεθόδων για να βοηθήσει τους μαθητές του, συμπεριλαμβανομένων των συνομιλιών, συζητήσεων, παραδειγμάτων μαθητικών εργασιών, ανεπισημών σημειώσεων καθώς και την τυπική αξιολόγηση ως ένα τρόπο «να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με το τι δουλεύει για τον κάθε μαθητή» (σελ.4). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι, επίσης, ποιοτική και μαθητοκεντρική. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν τη φύση των ανατεθέντων εργασιών για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και οι μαθητές με τη σειρά τους πρέπει να ασχολούνται με σχετικό και ενδιαφέρον υλικό (Tomlinson, 2005b). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους ως κοινή πρακτική, κάνουν αυστηρές προσπάθειες να διακρίνουν πού βρίσκονται οι μαθητές τους στη διαδικασία της μάθησης και μετά προσπαθούν να τους μετακινήσουν κατά μήκος μέσα στις μικτές αίθουσες διδασκαλίας. Όχι μόνο επιδοκιμάζει η διαφοροποιημένη διδασκαλία υψηλού επιπέδου διδασκαλία για όλους τους μαθητές, αλλά ακόμη, τροποποιεί την πολυπλοκότητα του έργου, το επίπεδο της βοήθειας του εκπαιδευτικού, το ρυθμό, και τις ποικίλες ευκαιρίες μάθησης βασισμένες στο μαθητικό ενδιαφέρον και ετοιμότητα.

Σύμφωνα με την Heacox (2002), διαφοροποιημένη διδασκαλία σημαίνει αλλαγή του επιπέδου, του ρυθμού ή του τύπου διδασκαλίας που παρέχεται ως ανταπόκριση σε κάθε μαθησιακό στυλ, ανάγκη και ενδιαφέρον. Ακόμη, η Heacox τονίζει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να είναι απαιτητική (δηλαδή να είναι μια

διδασκαλία που θα προκαλεί τους μαθητές και θα τους κινητοποιεί, ενώ θα αναγνωρίζει τη διαφορετικότητά τους), συγκεκριμένη (να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους στόχους, ευέλικτη (οι μαθητές να μπορούν να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα μάθουν καθώς και το πώς θα δείξουν τη γνώση που κατέκτησαν), ποικίλη (ο εκπαιδευτικός να παρέχει πολλές στρατηγικές διδασκαλίας) και πολυσύνθετη (να προκαλεί τη σκέψη των μαθητών και να ασκηθούν στο περιεχόμενο).

Σύμφωνα με την Cox (2008), διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το να διδάσκουμε έχοντας στο μυαλό μας τη διαφορετικότητα των μαθητών, που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξεκινάει τη διδασκαλία από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, παρά να υιοθετεί μια προκαθορισμένη προσέγγιση διδασκαλίας που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ως όμοιους.

Για να αποσαφηνιστεί ακόμη περισσότερο ο όρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να επισημάνουμε τι *δεν είναι* διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πού, δηλαδή, και πώς διαφέρει από άλλες διδακτικές στρατηγικές.

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται ούτε με την ατομική, ένας-προς-έναν διδασκαλία, ούτε με την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Περιλαμβάνει την εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία είναι ένας τρόπος υλοποίησής της, δεν περιορίζεται όμως σε αυτή. Δεν προϋποθέτει 10 διαφορετικά επίπεδα διδασκαλίας σε μία τάξη 30 μαθητών. Θυμίζει όμως, αρκετά σε ορισμένα σημεία της οργάνωσής της τα μονοθέσια δημοτικά σχολεία, όπου ο εκπαιδευτικός δουλεύει σε διαφορετικά επίπεδα, άλλοτε ατομικά, άλλοτε σε μικρές ομάδες και άλλοτε με το σύνολο των μαθητών.

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι μέθοδος διδασκαλίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς όταν σε μια διαφοροποιημένη τάξη όλοι οι μαθητές μπορεί να ασχολούνται με διαφορετικό υλικό, ή να συμμετέχουν σε διαφορετικές ομάδες, κανένας τρόπος εργασίας δεν θεωρείται «ειδικός» και άρα δεν ξεχωρίζει ή στιγματίζει τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά *όλους* τους μαθητές και *διαφορετικού είδους* ανάγκες.

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν σημαίνει εργασία αποκλειστικά σε τρεις ή τέσσερις ομοιογενείς ομάδες διαφορετικού γνωστικού επιπέδου. Αντίθετα, αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση, που αλλάζει και αξιοποιεί διαφορετικά κριτήρια και όχι μόνον το κριτήριο της επίδοσης των μαθητών.

Ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες ανάλογα με τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και ο σχεδιασμός διαφορετικών δραστηριοτήτων δεν σημαίνει ότι πραγματοποιείται διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δίνοντας στους περισσότερους μαθητές κάποιες εργασίες και σε αυτούς που είναι προχωρημένοι ή παρουσιάζουν κάποια δυσκολία να δίνονται διαφορετικές, δημιουργούνται προβλήματα ανάμεσα στους μαθητές καθώς με αυτό τον τρόπο κάποιοι νιώθουν κατώτεροι. Από την άλλη οι ασκήσεις αυξημένης δυσκολίας για τους “ταλαντούχους” μαθητές μπορεί να θεωρηθεί παραπάνω φόρτος εργασίας. Όπως και να χει, και οι πρώτοι και οι δεύτεροι νιώθουν διαφορετικοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Tomlinson, 1999). Οι διαφορετικές δραστηριότητες είναι ένας τρόπος, δεν εξαντλείται όμως εκεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε μια ασύγχρονη διδασκαλία, όπως η διαφοροποιημένη, μπορούν να γίνουν ταυτόχρονα πολλά πράγματα. Κάποιοι μαθητές μπορεί να δουλεύουν ατομικά, κάποιοι ομαδικά, κάποιος που τελειώνει νωρίτερα να ασχολείται με κάτι άλλο κ.α.

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται με την προσαρμογή της δυσκολίας των ερωτήσεων που κάνει ο εκπαιδευτικός ή των ασκήσεων που καλούνται να λύσουν οι μαθητές. Επίσης, διαφοροποίηση δε σημαίνει απλά, λιγότερες ή περισσότερες ασκήσεις, ούτε αποτελεί ποσοτική προσαρμογή, αλλά περιλαμβάνει την ποιοτική τροποποίηση της διδασκαλίας.

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν συνεπάγεται ένα χαοτικό περιβάλλον μάθησης. Ο εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη του, γνωρίζει πως ένα ανοργάνωτο, χαοτικό περιβάλλον θα έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στη διαδικασία της μάθησης, όσο και στη συγκέντρωση των παιδιών. Διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου δε συνεπάγεται την άποψη που πολλοί εκφράζουν: «αφήνω τα παιδιά να κάνουν ότι θέλουν». Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει οργάνωση, σαφείς διαδικασίες και συστηματική αξιολόγηση και συμμετοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

2.1.3. Χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Δεν υπάρχει κάποια συνταγή για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Μάλλον, είναι ένας τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση που εκτιμά τη διαφορετικότητα και μπορεί να μεταφραστεί σε πρακτικές στην τάξη με διαφορετικούς τρόπους. Βέβαια, υπάρχουν κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που είναι χρήσιμα για την καθιέρωσή της σε μια

σχολική αίθουσα. Σύμφωνα με τις Παντελιάδου και Αντωνίου (2008) τέτοια χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

Πρώτα απ' όλα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και δεν περιμένει να αποτύχει η διδασκαλία για να παρέμβει διορθωτικά στη συνέχεια. Ο εκπαιδευτικός, αντί να περιμένει κάποιος μαθητής να αποτύχει ή να μείνει πίσω στη διαδικασία της μάθησης, προγραμματίζει τη διδασκαλία του ώστε να συναντά τις ανάγκες των μαθητών του εξαρχής (Rose & Meyer, 2006 στις Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008). Είναι πιο εύκολο να χτίζεις ένα χώρο ώστε να έχεις εύκολη πρόσβαση σε αυτόν, παρά να προσπαθείς να προσαρμόσεις έναν ήδη διαμορφωμένο χώρο στις δικές σου ανάγκες ώστε να ζήσεις σε αυτόν. Με αυτή την έννοια η διαφοροποιημένη διδασκαλία δρα προληπτικά όσον αφορά την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαφοροποίηση είναι οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας και όχι στάδιο. Με αυτή την έννοια κάθε νέα μάθηση αποτελεί ευκαιρία για νέα διαφοροποίηση. Η διαφοροποίηση δεν αφορά μόνο την αντιμετώπιση ενός μαθησιακού προβλήματος, αλλά τη συνεχή μάθηση και πρόοδο των μαθητών. Σύμφωνα με την Tomlinson (2005b), σε μια διαφοροποιημένη αίθουσα, η διδασκαλία συνεχώς εξελίσσεται. Σε μια τέτοια αίθουσα διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός δε θεωρεί τον εαυτό του ως κάποιον που «ήδη διαφοροποιεί τη διδασκαλία» (Tomlinson, 2005b: 5). Αντίθετα, έχει πλήρη επίγνωση πως κάθε ώρα της διδασκαλίας του μπορεί να βγει στην επιφάνεια ένας επιπλέον τρόπος ώστε να κάνει την τάξη ένα καλύτερο και πιο κατάλληλο περιβάλλον για τους μαθητές του. Επιπρόσθετα, ένας τέτοιος εκπαιδευτικός δεν καταφεύγει στη διαφοροποίηση όταν του περισσεύει διδακτικός χρόνος. «Μάλλον η διαφοροποίηση είναι ένας τρόπος ζωής στην αίθουσα διδασκαλίας» (Tomlinson, 2005b: 7).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση. Η αξιολόγηση είναι στενά συνδεδεμένη με τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συλλέγει πληροφορίες για το πώς οι μαθητές του μαθαίνουν σε ένα συγκεκριμένο σημείο καθώς και για τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και ενδιαφέροντα, ώστε να μπορεί να σχεδιάσει την πορεία της διδασκαλίας του (Tomlinson, 2000a). Για τη διαφοροποίηση απαιτείται μεγάλος αριθμός πληροφοριών από πολλές πηγές, ώστε να γίνουν τροποποιήσεις που αφορούν

το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών. Έτσι ο εκπαιδευτικός καλείται να χρησιμοποιήσει ποικίλα μέσα αξιολόγησης.

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση. Η Tomlinson (2000a) αναφέρει ότι η ευέλικτη ομαδοποίηση είναι σήμα κατατεθέν της διαφοροποιημένης αίθουσας διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει εκτεταμένες περιόδους διδασκαλίας ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να δουλέψουν με διαφορετικούς συμμαθητές τους για μια περίοδο χρόνου. Για τη διαφοροποίηση χρησιμοποιούνται από την εκπαιδευτικό όλοι οι τρόποι ομαδοποίησης (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία) και κάθε φορά χρησιμοποιούνται διαφορετικά κριτήρια (επίπεδο μάθησης, ενδιαφέροντα). Η επιλογή στηρίζεται κάθε φορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις διδακτικές τεχνικές, τις δραστηριότητες και τους συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές. Άλλες φορές προγραμματίζεται αποκλειστικά και μόνο από τον εκπαιδευτικό και άλλες από τους ίδιους τους μαθητές. Όπως και να 'χει, οι μαθητές με αυτό τον τρόπο μπορούν να δουν τους εαυτούς τους μέσα από μια ποικιλία περιεχομένων και βοηθά τον εκπαιδευτικό να δει τους μαθητές σε διαφορετικές συνθέσεις και με διαφορετικά είδη εργασίας (Tomlinson, 1999).

Τέλος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συμμετοχική. Η διδασκαλία αναπτύσσεται μέσα από το συνδυασμό των επιλογών της εκπαιδευτικού και των μαθητών, ενώ ο στοχασμός των μαθητών μαζί με την εκπαιδευτικό, προσφέρει σημαντικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των επιλογών που γίνονται. Ανάλογα με τη δραστηριότητα και τους συγκεκριμένους μαθητές και εκπαιδευτικούς, η επιλογή μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο της εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία πάντα διασφαλίζεται η δυνατότητα επιλογής για τους μαθητές.

2.2. Προϋποθέσεις και Διαδικασίες Εφαρμογής Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση διδασκαλίας δεν είναι συνταγή προς εφαρμογή (Tomlinson, 2001, 2005a). Η εφαρμογή μιας τόσο πολυσύνθετης και απαιτητικής διδακτικής πρακτικής απαιτεί προϋποθέσεις και διαδικασίες εφαρμογής που θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτές οι προϋποθέσεις διαγράφονται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός και είναι αρκετές και καθοριστικής σημασίας. Οι Βαλιαντή και Κουτσελίνη (2008) αναπτύσσουν μια σειρά

από τέτοιες απαραίτητες προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης στις αίθουσες διδασκαλίας.

Σε οποιαδήποτε καινοτομία του εκπαιδευτικού συστήματος, θέση «κλειδί» κατέχει ο εκπαιδευτικός. Αυτός θα αποτελέσει το μέσο για την υλοποίηση των οποιωνδήποτε αλλαγών, ιδιαίτερα αν αυτές σχετίζονται με τη διδασκαλία, μιας και αυτός είναι που θα κλιθεί να τις εφαρμόσει. Για να γίνει, όμως, αυτό θα πρέπει να επιμορφωθεί και να νιώσει ότι είναι μέρος αυτής της προσπάθειας, ώστε να την οικειοποιηθεί και να μπορέσει να ανταποκριθεί και να εφαρμόσει αυτή τη νέα προσπάθεια με επιτυχία. Ιδιαίτερα σε μια εκπαιδευτική πρόταση όπως είναι η διαφοροποίηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αρχικά να γνωρίσει πολύ καλά και να κατέχει το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και τους τρόπους μετάφρασης της θεωρίας της διαφοροποίησης σε πράξη, για να μπορέσει να μεταφέρει και στην τάξη του τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό μόνο μέσα από συνεχή και επιστημονικά οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης. Κυρίως, όμως, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει θέληση για να εφαρμόσει τη διαφοροποίηση, η οποία απαιτεί πολλές αλλαγές στον παγιωμένο και «ασφαλή» τρόπο διδασκαλίας τους, αναγνωρίζοντας πρωτίστως τη διαφορετικότητα των μαθητών του.

Μια εξίσου βασική προϋπόθεση είναι 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 Wehrmann (2000, στις Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008: 7), μάλιστα, υποστηρίζει:

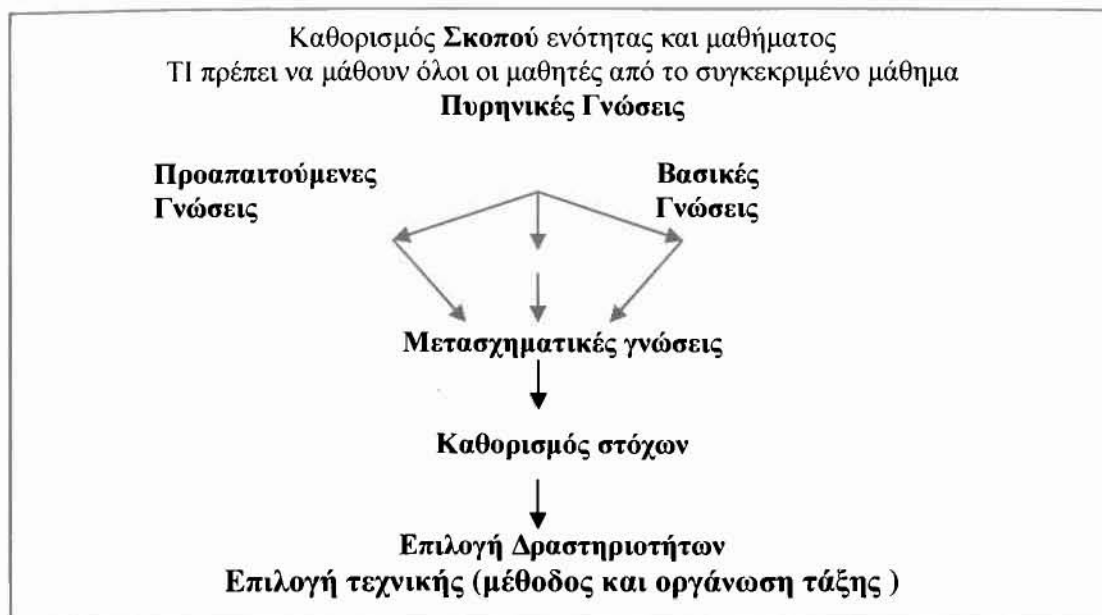
Ο εκπαιδευτικός που θα εισαγάγει για πρώτη φορά τη διαφοροποίηση στην τάξη του δε θα πρέπει να το κάνει βεβιασμένα και δε θα πρέπει να εισαγάγει τη διαφοροποιημένη πρακτική στο σύνολό της. Αντίθετα, για την επιτυχημένη εισαγωγή της στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει αργά και σταθερά βήματα, που μοιάζουν με τα πρώτα βήματα ενός μικρού παιδιού.

Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι ο συστηματικός προγραμματισμός, η οργάνωση και η σωστή διαχείριση της διαδικασίας της μάθησης. 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.

Η Κουτσελίνη (2006), αναλύοντας με εκτενή τρόπο 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 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: 87).

Σχεδιάγραμμα 2 : 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 Διδασκαλία. 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. 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 τέτοια 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. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός, πριν ακόμα αρχίσει ο προγραμματισμός της διδακτικής πράξης, 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 και 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.

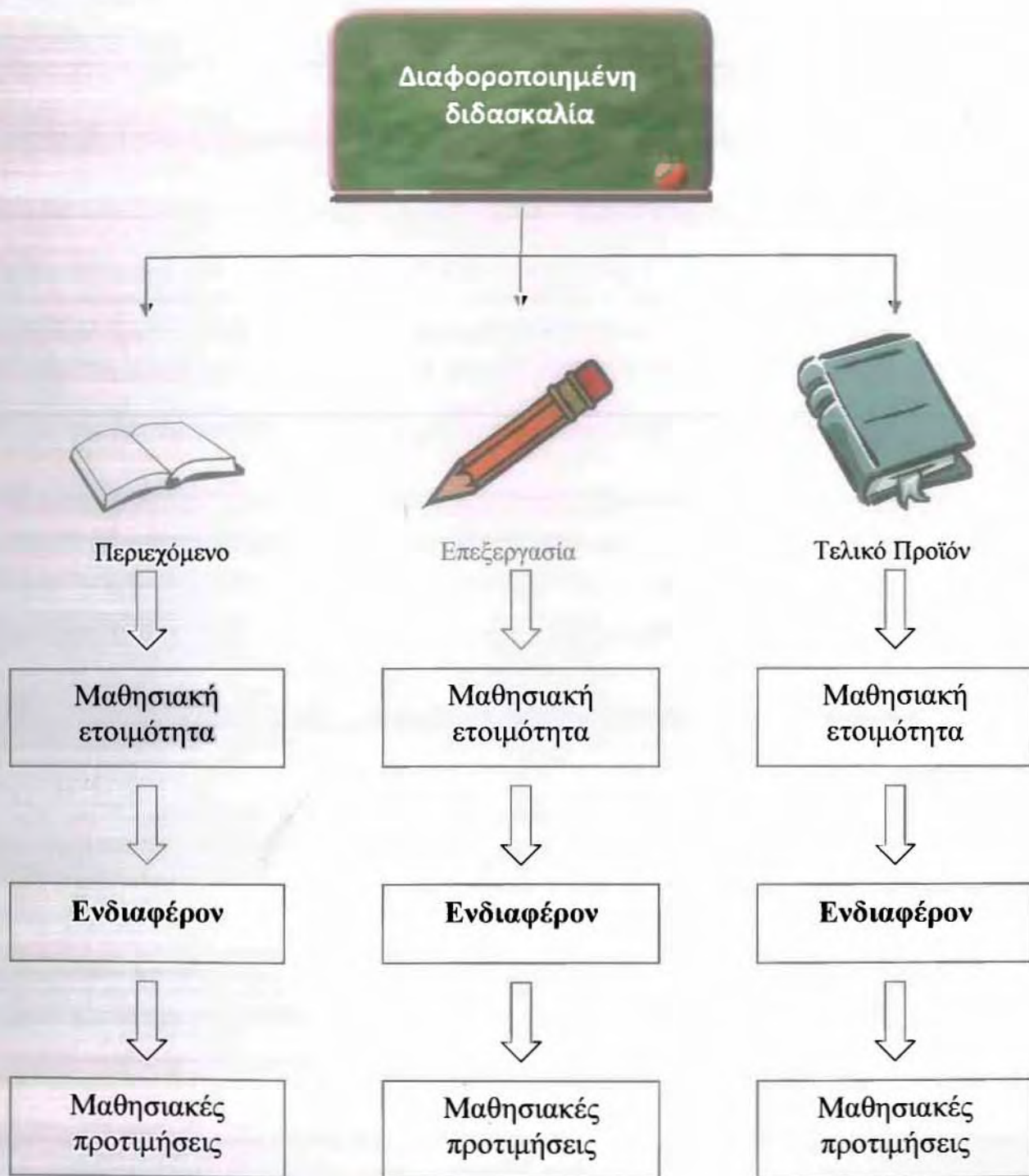
Μια τελευταία προϋπόθεση, αλλά από τις πιο σημαντικές για την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι και η δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού (ιεραρχημένης δυσκολίας), φύλλα δραστηριοτήτων, εργασίες αγκυροβολίας κ.ά.) που να ενισχύει και να διευκολύνει τον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία, κατά γενική ομολογία είναι μια χρονοβόρα διαδικασία.

2.3. Δύο βασικοί άξονες για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας

Για τον κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δίνεται έμφαση σε δύο βασικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008: 7).

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, διακρίνουμε τρεις επιμέρους διαστάσεις: τη γνωστική ετοιμότητά του μαθητή ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης (readiness), τα ενδιαφέροντά του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learning profile). Αντίστοιχα, όσον αφορά το δεύτερο άξονα, διακρίνουμε και εδώ τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο (content), την επεξεργασία του περιεχομένου ή διαδικασία (process) και το τελικό προϊόν (product). Με άλλα λόγια, η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζει ότι το τι μαθαίνει, το πώς το μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης. 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. Από την άλλη, η ποικιλία των μαθητών μπορεί να φέρει τη χαρά και τον ενθουσιασμό στη μάθηση. Αλλά η ποικιλία πρέπει να υπάρξει μέσα στο αναλυτικό, ώστε να δώσει στον αρχάριο τη δυνατότητα να αισθανθεί ασφαλής.

Σχεδιάγραμμα 3: Περιεχόμενο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Παντελιάδου, Σ. και Αντωνίου, Φ. (2008).



2.3.1. Χαρακτηριστικά των μαθητών

Υπάρχουν, λοιπόν, τρία χαρακτηριστικά των μαθητών που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη και ιδιαίτερα αν θέλει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του. Η Tomlinson (2005b) αναλύει αυτά τα χαρακτηριστικά ως εξής:

Η ετοιμότητα, που έχει να κάνει με τη γνώση, τις δεξιότητες και την αντίληψη του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα που έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός. Δεν είναι συνώνυμο της έμφυτης ικανότητας του μαθητή, αλλά αναφέρεται στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής σήμερα με βάση τι έχει προγραμματίσει να κάνει ο δάσκαλος σήμερα. Είναι πολύ δύσκολο ένας δάσκαλος να μεγιστοποιήσει τη δυναμικότητα των μαθητών του όταν δε γνωρίζει τα κενά τους ή ότι κατέχουν ήδη το υλικό που ετοιμάζεται να διδάξει. Σκοπός της διαφοροποίησης της ετοιμότητας είναι πρώτα να γίνει η εργασία λίγο πιο δύσκολη όσο αφορά το σημείο που βρίσκονται οι μαθητές και έπειτα να τους προσφέρουμε την υποστήριξη που χρειάζονται για να πετύχουν, με βάση τις δυνατότητές τους. Αφορά, δηλαδή, στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο που ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος του. Το σημείο αυτό θεωρείται ακριβώς το σημείο της πραγματικής μάθησης και μπορεί να εντοπισθεί μόνο μέσα από την αξιοποίηση πλήθους δεδομένων αξιολόγησης. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός έχει βρει ακριβώς σε ποιο σημείο πρέπει να γίνει η διδασκαλία, μπορεί να ρυθμίσει κατάλληλα διαφορετικές πλευρές της. Σαφώς δεν απορρίπτουμε το πρόγραμμα μαθημάτων, αλλά το προσαρμόζουμε κατάλληλα ώστε να θεωρείται προκλητικό από όλους τους μαθητές.

Το ενδιαφέρον, που έχει να κάνει με όλα όσα ενδιαφέρεται ένας μαθητής να μάθει, να σκεφτεί και να κάνει. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο αποτελεί ένα σπουδαίο κίνητρο στη μάθηση. Αναμφισβήτητα, για να μάθουμε κάτι θα πρέπει να θέλουμε να το μάθουμε, ή αλλιώς να έχουμε κίνητρο για μάθηση. Δύο παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το κίνητρο του μαθητή για μάθηση, είναι: το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να μάθει και η δυνατότητά του να επιλέξει μόνος του (Brandt, 1998, στην Tomlinson, 2005b). Ο κάθε εκπαιδευτικός εάν θέλει να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης από τους μαθητές της θα πρέπει όχι μόνον να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους αλλά και να δημιουργεί νέα ενδιαφέροντα σε

αυτούς. Θα πρέπει να συνδέσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, με στόχο οι τελευταίοι να συνδυάσουν τη νέα γνώση με πράγματα που τους είναι ήδη γνώριμα και ενδιαφέροντα ώστε να τη θεωρήσουν χρήσιμη και να τη συγκερατήσουν.

Το ατομικό μαθησιακό προφίλ, το οποίο επηρεάζεται από το μαθησιακό στυλ, τη νοημοσύνη, τα γονίδια και το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε μαθητή. Δεν υπάρχει λόγος να διδάσκουμε με περιέργους και άγνωστους προς τους μαθητές τρόπους, όταν μπορούμε να κάνουμε τη διδασκαλία πιο φυσική. Στόχος είναι ο εκπαιδευτικός να κάνει τους μαθητές να μάθουν με τον τρόπο που μαθαίνουν καλύτερα και να επεκτείνει τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν αποτελεσματικότερα. Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τους παραπάνω παράγοντες, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αρχικά να συνειδητοποιήσει ότι δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές όπως ο ίδιος, να εξηγήσει στους μαθητές του τους πιθανούς διαφορετικούς τρόπους μάθησης και να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τους δικούς τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης, να επιτρέψει στους μαθητές του να επιλέγουν και αυτοί δραστηριότητες και διδακτικές προσεγγίσεις (πχ. διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων) και να εστιάσει αρχικά σε διαφοροποίηση με βάση λίγα γνωστικά προφίλ και σταδιακά να αυξάνει τη διαφοροποίηση (Tomlinson, 2005b)

2.3.2. Στοιχεία διαφοροποίησης στην τάξη

Σύμφωνα με την Tomlinson «Υπάρχουν κάποια στοιχεία που ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει ή να τροποποιήσει στην τάξη έτσι ώστε να αυξήσει την πιθανότητα κάθε μαθητής να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα και όσο πιο αποδοτικά μπορεί» (Tomlinson, 2005b: 6). Τα στοιχεία αυτά όπως προαναφέρθηκε είναι το περιεχόμενο, η επεξεργασία του περιεχομένου, το τελικό προϊόν και επιπροσθέτως το μαθησιακό περιβάλλον (learning environment) και οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών (affect).

Το περιεχόμενο περιλαμβάνει όλα αυτά που οι μαθητές θα έπρεπε να γνωρίζουν, να καταλαβαίνουν και να είναι σε θέση να κάνουν ως αποτέλεσμα της μελέτης. Είναι όλα αυτά που θέλουμε να μάθουν οι μαθητές, συνεπώς είναι όλα αυτά που διδάσκουμε και απορρέει από ένα συνδυασμό πηγών. Οι Βαλιαντή & Κουτσελίνη (2008: 4) αναφέρουν: «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». Σαφώς, το περιεχόμενο καθορίζεται σε μεγάλο ποσοστό από τα αναλυτικά προγράμματα. Παρ' όλα αυτά, ένας από τους πιο σημαντικούς κριτικούς παράγοντες για τον καθορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που θα πρέπει να είναι σε θέση να το εμπλουτίσει με πληροφορίες που θα έχει αναζητήσει σε διάφορες πηγές, έχοντας ολοκληρωμένη γνώση τόσο του θέματος όσο και των μαθητών του. Είναι αυτός που πρέπει να κάνει ερωτήσεις όπως: πού πραγματικά αναφέρεται αυτό το θέμα, τι είναι πιο σημαντικό εδώ για τους μαθητές μου, τι πρέπει να μοιραστώ μαζί τους για να τους βοηθήσω πραγματικά να καταλάβουν τη σημασία αυτού του θέματος στην καθημερινή τους ζωή. Ο πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να κρατήσει σταθερές τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες για τους περισσότερους μαθητές και στη συνέχεια να προσαρμόσει το βαθμό δυσκολίας ή ευκολίας στον κάθε μαθητή. Ο επόμενος στόχος του είναι να διασφαλίσει ότι οι μαθητές του έχουν κάθε δυνατή πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες και δεξιότητες καθώς εξελίσσεται το θέμα. Επειδή οι μαθητές διαφέρουν ως προς τα τρία στοιχεία που αναλύσαμε παραπάνω, το περιεχόμενο θα πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται σε αυτά ακριβώς τα στοιχεία. Μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος για την πραγματοποίηση των στόχων του είναι διαφοροποιημένο υλικό ανάγνωσης, ορθογραφίας, λεξιλογίου, παρουσίασης ιδεών, οπτικοακουστικά μέσα, ενεργή ακρόαση συμμαθητών που διαβάζουν, ατομική προσπάθεια του καθενός κ.ά. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά δύο τρόπους:

α. τη διαφοροποίηση του τι διδάσκω και

β. τη διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο τι διδάσκω.

Συνήθως είναι καλύτερα να τροποποιούμε πρώτα τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μας καλούνται να αποκτήσουν πρόσβαση στο τι διδάσκουμε και μετά να αλλάζουμε αυτό καθαυτό το περιεχόμενο. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις βασικών δεξιοτήτων, διαφοροποιούμε τον τρόπο που θα τις μάθουν και μόνο σε λίγες περιπτώσεις επιλέγουμε να διαφοροποιήσουμε αυτές καθαυτές τις βασικές δεξιότητες που θα διδαχθούν (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008: 13)

Η επεξεργασία του περιεχομένου ξεκινά εκεί που οι μαθητές παύουν να ακούν ή να διαβάζουν και δημιουργούν μια δική τους αίσθηση και άποψη για τις πληροφορίες και τις δεξιότητες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή. Συνεπώς, το ζητούμενο εδώ είναι πώς οι μαθητές θα καταλάβουν, κατέχουν και κάνουν δική τους τη γνώση, αλλά και

πώς θα αναπτύξουν τις δεξιότητες που είναι βασικές για ένα θέμα. Συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμο των «δραστηριοτήτων» που όμως δεν είναι πάντα όμοιες. Κυρίως με την επεξεργασία περιεχομένου γίνεται αναφορά στις δραστηριότητες με τις οποίες οι ομάδες επιδιώκουν να κατανοήσουν το νόημα ή να τελειοποιήσουν το περιεχόμενο μιας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η επεξεργασία σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και νοηματοδοτούν, κατανοούν το περιεχόμενο που διδάσκονται. Οι τρόποι αυτοί δεν είναι ίδιοι για όλους και στο πλαίσιο του σχολείου, αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να προχωρήσουν στην κατανόησή τους. Κάθε τέτοια δραστηριότητα, καλεί τους μαθητές να αξιοποιήσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις, πάντα όμως με στόχο την κατανόηση μιας έννοιας. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αυτό το χαρακτηριστικό παραμένει σταθερό, αλλά εμπλουτίζεται στο βαθμό που οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα με διάφορους τρόπους, σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια και λαμβάνοντας διαφορετική βοήθεια από την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές (Tomlinson, 2005b). Φυσικά, η διαφοροποίηση της επεξεργασίας μπορεί να γίνει είτε με βάση το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, είτε τα ενδιαφέροντά του, είτε το μαθησιακό του προφίλ. Επιτυγχάνεται με εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας των μαθητών, κέντρα ενδιαφέροντος που προκαλεί η ανακάλυψη των μαθητών, προσωπικό ημερολόγιο, ημερολόγια μάθησης, ημερολόγια εργασιών, γραφικούς οργανωτές, κύβους, κέντρα μάθησης, παιχνίδι ρόλων, 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 εμπάθυνση στους προχωρημένους.

Το τελικό προϊόν είναι το μέσο με το οποίο οι μαθητές αποδεικνύουν όσα έχουν μάθει, κατανοήσει και μπορούν να κάνουν ως αποτέλεσμα ενός τμήματος της μελέτης τους. Συνήθως αυτό αφορά την επίδειξη της μάθησης των μαθητών ύστερα από μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (όπως στο τέλος μιας ενότητας) και όχι στο τέλος του μαθήματος. Οι αναθέσεις των προϊόντων θα πρέπει και αυτές να εστιάζουν στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες ορισμένες ως στόχοι του περιεχομένου. Να έχουν ξεκάθαρα και συγκεκριμένα κριτήρια για την επιτυχία των μαθητών, βασισμένα στις ανάγκες του καθενός. Ο τρόπος, βέβαια, με τον οποίο οι μαθητές θα δείξουν ότι κατέχουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες, διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Το τελικό προϊόν μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Μάλιστα, αυτή ακριβώς η ευελιξία

του είναι που το κάνει τόσο δυναμικά ισχυρό στη διαδικασία της μάθησης. Αν κάποιος μαθητής μπορεί να δείξει ότι έχει κατακτήσει τη γνώση και τις δεξιότητες σε ένα θέμα, ο τρόπος με τον οποίο θα το κάνει αυτό δε χρειάζεται να είναι ίδιος για όλους. Στα περισσότερα ελληνικά δημοτικά σχολεία, αυτό γίνεται δίνοντας στους μαθητές κάποια τεστ. Με αυτό τον τρόπο, όμως, οι μαθητές μην έχοντας άλλη επιλογή στο να εκφράσουν τα όσα έχουν κατακτήσει, νιώθουν ότι είναι περιορισμένοι. Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στο μυαλό του πως το τεστ θα πρέπει να επιτρέπει στο μαθητή να δείξει τι έχει μάθει και όχι να τον εμποδίζει. Είναι σαφές πως το να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να δείξουν τα όσα έχουν μάθει διαφοροποιώντας ο καθένας το τελικό του προϊόν, είναι το ίδιο δίκαιο με το να δίνουμε σε ένα τυφλό μαθητή τη δυνατότητα να εκφράσει τα όσα έμαθε με κάποιο τρόπο διαφορετικό από αυτόν της γραφής.

«Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται στους τρόπους που μπορεί να διαφοροποιηθεί η 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» (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008: 4). Το μαθησιακό περιβάλλον αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η τάξη νιώθει και λειτουργεί, στον τρόπο με τον οποίο δουλεύει η τάξη και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτή. Ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί το σήμα κατατεθέν της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ένας τρόπος για να δημιουργήσουμε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι να σκεφτούμε πώς μπορούμε να διαχειριστούμε το χώρο, το χρόνο και τα υλικά. Μάλιστα, σε αυτή τη διαδικασία καλό είναι να εμπλέκονται και οι μαθητές έτσι ώστε να νιώθουν υπεύθυνοι για τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην αίθουσα. Όσο αφορά το χώρο, θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος έτσι ώστε οι μαθητές αλλά και ο εκπαιδευτικός να μπορούν να κινηθούν άνετα, να υπάρχει η δυνατότητα να διαμορφωθεί κατάλληλα όταν χρειάζεται να δουλέψουν σε ομάδες ή όταν χρειάζεται να κάνουν κάποιες χειροτεχνίες και να δουλέψουν με συγκεκριμένα υλικά. Ο χρόνος, από την άλλη, είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας της διδασκαλίας. Ο πιο ευέλικτος τρόπος να χρησιμοποιήσουμε το χρόνο είναι να τον «κόψουμε» σε κομμάτια και να τον διανείμουμε σε όλους με ισότιμη μεταχείριση. Κάποιοι θα χρειαστούν παραπάνω διευκρινήσεις, κάποιοι παραπάνω χρόνο, άλλοι θα τελειώσουν νωρίτερα τις εργασίες τους. Όσο αφορά τα υλικά, θα πρέπει να διασφαλίσουμε ότι όλοι οι μαθητές διαθέτουν όλα εκείνα τα υλικά που χρειάζονται τόσο για να πετύχουν

τους προσωπικούς τους στόχους, όσο και εργαζόμενοι είτε ατομικά, είτε ομαδικά για τους στόχους της ολομέλειας της τάξης. Κάποια από αυτά τα υλικά θα πρέπει να είναι διαθέσιμα μόνο για τον εκπαιδευτικό και σε κάποια άλλα θα πρέπει να έχουν πρόσβαση και οι μαθητές ανά πάσα στιγμή. Θα πρέπει να επισημανθεί πως και στις τρεις περιπτώσεις, για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει οι μαθητές να είναι ικανοί να δουλέψουν υπεύθυνα και ανεξάρτητα. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές λόγω ηλικίας δε διαθέτουν τέτοιες δεξιότητες. Αν, όμως, θέλουμε να γίνουν υπεύθυνοι και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους θα πρέπει να τους μυήσουμε σε αυτόν τον τρόπο σκέψης και εργασίας.

Οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές έρχονται στην τάξη με συναισθηματικές ανάγκες. Χρειάζονται να νιώθουν ασφάλεια και οικειότητα, ότι είναι μέλη του συνόλου της τάξης και κατέχουν σημαντικό ρόλο σε αυτό. Χρειάζονται να επιβεβαιωθούν και να τους παρέχεται σιγουριά ότι αξίζουν ακριβώς έτσι όπως είναι. Όλοι οι μαθητές έχουν αυτές τις ανάγκες κοινές, καθένας όμως τις βιώνει με διαφορετικό τρόπο. Κάθε παιδί χρειάζεται να αποκτήσει συναισθηματική επάρκεια που είναι τόσο σημαντική όσο και η γνωστική. Σε μια διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι συνεχώς συντονισμένος στα συναισθήματα των μαθητών του, τόσο όσο είναι και στις γνώσεις, την κατανόηση και τις δεξιότητές τους. Ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να δημιουργήσει σε όλους τους μαθητές το συναίσθημα ότι είναι ασφαλείς, οι πράξεις τους έχουν αξία και θα λαμβάνουν υποστήριξη, να τους διαβεβαιώσει ότι οι δυνατότητές τους είναι σημαντικές για την επιτυχία τους στην τάξη. Είναι, βέβαια, πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει κατά νου πως μπορεί οι μαθητές να έχουν παρόμοιες συναισθηματικές ανάγκες, η διαδρομή προς αυτές, όμως, που θα ακολουθήσει κάθε μαθητής μπορεί αν είναι διαφορετική για τον καθένα.

2.4. Αρχές που διέπουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999: 9), «δεν υπάρχει μία και μόνο φόρμουλα για να διαμορφώσουμε μια διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας». Προτείνει, λοιπόν, τις ακόλουθες οκτώ αρχές που αποτελούν περισσότερο ιδέες – κλειδιά για τη διαφοροποίηση και τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει αλλά και να τις εμπλουτίσει με δικές του.

1. Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στα ουσιώδη (Tomlinson, 2010: 20).

Είναι αδύνατο να μάθει κανείς όλες τις γνώσεις που υπάρχουν σε κάθε εγχειρίδιο και σε κάθε θέμα. Ο εγκέφαλος λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε ακόμα και ο πιο προικισμένος άνθρωπος να ξεχνά περισσότερα από όσα μπορεί να θυμηθεί. Είναι επομένως σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διατυπώνουν ξεκάθαρα τι πρέπει να θυμούνται και να κατανοήσουν οι μαθητές σε κάποιο θέμα και να διευκρινίζουν ποιες δεξιότητες πρέπει να αποκτήσουν.

Όταν γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να καλύψει τις βασικές έννοιες, τις αρχές και τις δεξιότητες που περιλαμβάνει το θέμα. Στόχος του είναι να εμβαθύνουν οι μαθητές σε αυτές τις αρχές και δεξιότητες, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι έχουν μάθει όλα όσα περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο θέμα.

Όταν το σχέδιο εργασίας είναι σαφές, ο εκπαιδευτικός είναι σίγουρος ότι οι μαθητές επικεντρώνονται στις ουσιώδεις έννοιες και δεξιότητες και πως δεν πνίγονται σε πληθώρα ασύνδετων γεγονότων. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός βεβαιώνεται ότι οι προχωρημένοι μαθητές χρησιμοποιούν το χρόνο τους δημιουργικά, εμβαθύνουν σε πολύπλοκα θέματα και δεν επαναλαμβάνουν αυτά που ήδη γνωρίζουν. Η σαφήνεια αυξάνει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρουσιάζει ένα θέμα με τρόπο που να έχει νόημα και ενδιαφέρον για κάθε μαθητή. Με τη σαφήνεια εξασφαλίζεται επίσης ότι εκπαιδευτικός, μαθητές, αξιολόγηση, πρόγραμμα και διδασκαλία συνδέονται στενά κατά τη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα ο κάθε μαθητής να επιτύχει και να αναπτυχθεί στον ανώτατο δυνατό βαθμό.

2. Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών (Tomlinson, 2010: 20).

Από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι κάποιοι άνθρωποι έχουν ταλέντο στα μαθηματικά, άλλοι στο ποδόσφαιρο, άλλοι στη συγγραφή κειμένων και άλλοι στη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας γύρω τους. Αντιλαμβάνονται επίσης ότι κάποιοι δυσκολεύονται στην ανάγνωση, άλλοι στη διατήρηση του αυτοελέγχου τους και άλλοι στη χρήση των χεριών και των ποδιών τους. Φαίνεται ότι τα παιδιά αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Έτσι, δεν επιζητούν την ομοιότητα με άλλους αλλά την ικανοποίηση που νιώθουν όταν οι άλλοι τα σέβονται, τα εκτιμούν, τα βοηθούν να βελτιωθούν και τα ενθαρρύνουν να επιτύχουν τους στόχους τους οποίους τα ίδια θεωρούσαν ότι ήταν πιο πάνω από τις δυνατότητές τους. Στις αίθουσες διδασκαλίας στις οποίες γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι ικανοποιούν τις ανάγκες τους σε διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης προσπάθειας, με διαφορετικά χρονοδιαγράμματα και διαφορετικούς τρόπους. Αντιλαμβάνεται ότι για να βοηθήσει καλύτερα τον κάθε μαθητή να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, πρέπει να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα. Οι εμπειρίες, οι πολιτισμικές καταβολές, το φύλο, οι γενετικοί κώδικες και η νευρολογική μας κατασκευή επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε. Στην αίθουσα διδασκαλίας στην οποία διαφοροποιείται η εργασία, ο εκπαιδευτικός αποδέχεται οπωσδήποτε όλους τους μαθητές με τις αδυναμίες τους και αναμένει από όλους, ανάλογα με τις ικανότητές τους, να αναπτυχθούν στον ανώτατο δυνατό βαθμό.

3. Η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι αλληλένδετες (Tomlinson, 2010: 21).

Η αξιολόγηση σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συντρέχουσα και διαγνωστική. Στόχος της είναι να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τα δεδομένα για την ετοιμότητα των μαθητών να εργαστούν σε συγκεκριμένες ιδέες και δεξιότητες, για τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δε θεωρούν την αξιολόγηση ως το μηχανισμό για να διαπιστώσουν τι έμαθαν οι μαθητές στο τέλος μιας ενότητας. Αντίθετα, είναι ο μηχανισμός που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της εργασίας για να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα διαφοροποιήσουν την προσεχή διδασκαλία τους.

Τέτοιου είδους διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να προκύψει από τη συζήτηση του εκπαιδευτικού με μικρές ομάδες μαθητών ή με ολόκληρη την τάξη, από

καταχωρίσεις στα ημερολόγια ή στο φάκελο επιτευγμάτων των μαθητών, από καταλόγους στους οποίους καταγράφονται οι ικανότητες των μαθητών, από διαγνωστικά δοκίμια, από την κατ' οίκον εργασία, από τις απόψεις των μαθητών ή από έρευνα για τη διαπίστωση των ενδιαφερόντων τους. Στο στάδιο αυτό η αξιολόγηση δίνει μια εικόνα για το ποιοι μαθητές κατανοούν τις βασικές ιδέες και ποιοι μπορούν να εργαστούν για την επίτευξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, σε ποιο επίπεδο μπορούν να φτάσουν και το βαθμό ενδιαφέροντος που έχουν. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το επόμενο μάθημα με στόχο να βοηθήσει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά να προχωρήσει πιο πέρα από το σημείο ικανότητας στο οποίο βρίσκεται.

Στις αίθουσες διδασκαλίας που γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας, όταν πρέπει να γίνει συγκριτική αξιολόγηση όπως στο τέλος ενός κεφαλαίου ή μιας ενότητας, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να καταγράψουν επίσημα την πρόοδο των μαθητών. Ωστόσο και στην περίπτωση αυτή αναζητούν διάφορους τρόπους αξιολόγησης, οι οποίοι να παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να δείξουν κατά το δυνατό έγκυρα αυτά που γνωρίζουν και είναι σε θέση να διεκπεραιώνουν. Σ' όλες τις περιπτώσεις, η αξιολόγηση πρέπει να χρησιμοποιείται περισσότερο για σκοπούς βοήθειας και βελτίωσης των μαθητών παρά για τεκμηρίωση των λαθών και αδυναμιών τους.

4. Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα (Tomlinson, 2010: 22).

Όταν ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα δεδομένα της αξιολόγησης έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει το *περιεχόμενο* της διδασκαλίας, τη *διαδικασία* μάθησης ή το μαθησιακό *αποτέλεσμα*. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές, καθώς και τα υλικά ή τους μηχανισμούς μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση. Η διαδικασία περιγράφει τις δραστηριότητες που έχουν οργανωθεί με σκοπό να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις βασικές δεξιότητες, για να κατανοήσουν τις ουσιώδεις ιδέες και πληροφορίες. Τα αποτελέσματα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν περαιτέρω αυτό που έμαθαν.

Οι μαθητές διαφέρουν ως προς την *ετοιμότητα*, το *ενδιαφέρον* και το *μαθησιακό προφίλ*. Ετοιμότητα είναι το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα. Οι μαθητές με μειωμένη ετοιμότητα θα χρειαστούν κάποιον να τους

βοηθήσει να εντοπίσουν και να γεφυρώσουν τα μαθησιακά τους κενά για να προχωρήσουν, περισσότερες ευκαιρίες για πρακτική άσκηση αλλά και δραστηριότητες που να απαιτούν μικρότερα βήματα και να απαιτούν απλούστερες δεξιότητες, καθώς και έναν πιο σταθερό ρυθμό μάθησης. Οι προχωρημένοι μαθητές, από την άλλη, μπορούν να ασχοληθούν με δραστηριότητες που είναι αρκετά πολύπλοκες, αφηρημένες και πολύπλευρες, που να βασίζονται σε δεξιότητες υψηλού επιπέδου, μα και να ακολουθούν ένα πιο ζωνρό και αργό ρυθμό εργασίας ο οποίος να επιτρέπει τη διερεύνηση ενός θέματος σε μεγαλύτερο βάθος. Το ενδιαφέρον αναφέρεται στην έλξη και την περιέργεια ενός παιδιού για ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια δεξιότητα. Το μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε. Μπορεί να διαμορφωθεί από τον τύπο νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο, το φύλο, την εκπαίδευση ή το μαθησιακό του στυλ. Κάποιοι μαθητές κατανοούν καλύτερα κάποιες ιδέες αν τις συζητήσουν με τους συμμαθητές τους. Κάποιοι προτιμούν να εργάζονται ατομικά και γραπτώς. Μερικοί μαθητές προτιμούν λογικές ή αναλυτικές προσεγγίσεις στη μάθηση. Άλλοι, πάλι, προτιμούν μαθήματα που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και απαιτούν πρακτικές εφαρμογές.

Σε οποιοδήποτε σημείο ενός μαθήματος ή μιας ενότητας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει ένα ή περισσότερα στοιχεία της διδασκαλίας (περιεχόμενο, διαδικασία, αποτέλεσμα) λαμβάνοντας υπόψη ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ετοιμότητα, ενδιαφέρον, μαθησιακό προφίλ). Δε χρειάζεται, όμως, να διαφοροποιήσει όλα τα στοιχεία διδασκαλίας με όλους τους πιθανούς τρόπους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαφοροποιήσει κάποιο στοιχείο της διδασκαλίας του μόνο όταν διαπιστώσει ότι αυτό είναι χρήσιμο για κάποιους μαθητές ή όταν διαπιστώσει ότι η διαφοροποίηση βοηθά κάποιο μαθητή να κατανοήσει σημαντικές ιδέες και συνεπώς να χρησιμοποιήσει βασικές δεξιότητες με μεγαλύτερη άνεση.

5. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αξιόλογη εργασία (Tomlinson, 2010: 24).

Στις αίθουσες διδασκαλίας όπου γίνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας όλοι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν ορισμένες βασικές έννοιες και δεξιότητες. Ωστόσο κάποιοι μαθητές χρειάζονται επαναληπτικές εργασίες για να κατακτήσουν αυτές τις έννοιες και δεξιότητες, ενώ όλοι οι μαθητές τις μαθαίνουν γρήγορα. Στην αίθουσα διδασκαλίας στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι δε σέβεται τους μαθητές όταν αδιαφορεί για τις μαθησιακές τους

διαφορές. Γι' αυτό καταβάλλει συνεχείς προσπάθειες να διαγνώσει ποιοι μαθητές χρειάζονται να μάθουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο και, όποτε μπορεί, επιχειρεί να προσφέρει επιλογές μάθησης κατάλληλες για κάθε μαθητή. Επομένως δείχνει σεβασμό στους μαθητές όταν λαμβάνει υπόψη τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές τους.

Εξάλλου δεν είναι η τυποποίηση που κάνει μια αίθουσα διδασκαλίας λειτουργική αλλά ο βαθύς σεβασμός της ταυτότητας του κάθε ατόμου. Ο εκπαιδευτικός όταν εφαρμόσει διαφοροποίηση της εργασίας σε μια αίθουσα, θα πρέπει να εφαρμόσει κάποιες πολύ βασικές αρχές, όπως: να σέβεται το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή, να αναμένει πως όλοι οι μαθητές θα προοδεύσουν και να στηρίζει τη συνεχή πρόοδο τους, να προσφέρει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να διερευνήσουν τις ουσιώδεις έννοιες και δεξιότητες σε βαθμό δυσκολίας ο οποίος κλιμακώνεται σταθερά ανάλογα με τις νοητικές ικανότητες των μαθητών και να προσφέρει σε όλους τους μαθητές δραστηριότητες που είναι εξίσου ενδιαφέρουσες, σημαντικές και ευχάριστες.

6. Εκπαιδευτικός και μαθητές συνεργάζονται (Tomlinson, 2010: 25).

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι αρχιτέκτονες της μάθησης. Όμως, οι μαθητές πρέπει να βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την οικοδόμηση της μάθησης. Είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να γνωρίζει τι συνιστά ουσιαστική μάθηση, να προβαίνει σε διάγνωση των αναγκών των μαθητών, να διαφοροποιεί τη διδακτική προσέγγιση αναλόγως των εκάστοτε επιδιώξεών του, να διαπιστώνει ότι ο χρόνος χρησιμοποιείται εποικοδομητικά. Από την άλλη, όμως, οι μαθητές μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες για τη διάγνωση αναγκών, να αποφασίσουν κανόνες που θα ισχύουν στην αίθουσα διδασκαλίας, να εργαστούν για την εφαρμογή των κανόνων αυτών και να μάθουν να χρησιμοποιούν εποικοδομητικά το χρόνο. Μπορούν επίσης να πληροφορήσουν τους εκπαιδευτικούς πότε δυσκολεύονται με τα μέσα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και τις εργασίες που τους ανατίθενται και πότε θεωρούν αυτά τα δύο ιδιαίτερα εύκολα, πότε η μάθηση είναι ενδιαφέρουσα και πότε όχι, πότε χρειάζονται βοήθεια και πότε είναι έτοιμοι να εργαστούν ατομικά. Όταν οι μαθητές συνεργάζονται στην οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας, τότε αναπτύσσουν την αίσθηση ότι η μάθηση αποτελεί προσωπική τους υπόθεση.

αποκτούν μεγαλύτερη αυτογνωσία, καθώς και την ικανότητα να κάνουν επιλογές που ενισχύουν τη μάθησή τους.

Σε μια αίθουσα διδασκαλίας στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας ο εκπαιδευτικός είναι ο ηγέτης. Όπως όλοι οι αποτελεσματικοί ηγέτες, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί στενά τους μαθητές και τους εμπλέκει πλήρως στην πορεία της μάθησης. Εκπαιδευτικός και μαθητές προγραμματίζουν μαζί, καθορίζουν στόχους, παρακολουθούν την πρόοδο, αναλύουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες και προσπαθούν να μάθουν από αυτές. Μερικές αποφάσεις που λαμβάνονται αφορούν ολόκληρη την τάξη και άλλες αφορούν ειδικά ένα συγκεκριμένο άτομο.

Η αίθουσα διδασκαλίας στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας είναι από τη φύση της μαθητοκεντρική. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται ενώ η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αυξάνεται καθώς οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη δεξιότητα στην παροχή αλληλοβοήθειας και στη διεκπεραίωση της ατομικής τους εργασίας και στην επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων.

7. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τόσο ομαδική όσο και ατομική εργασία (Tomlinson, 2010: 26)

Σε πολλές αίθουσες διδασκαλίας ένας μαθητής θεωρείται αποτυχημένος όταν η επίδοσή του βρίσκεται κάτω από το επίπεδο της τάξης του. Ακόμη και αν σημείωνε σημαντική ατομική πρόοδο σε σχέση με τους συμμαθητές του, αυτό ελάχιστα λαμβάνεται υπόψη εάν ο μαθητής αυτός συνεχίζει να βρίσκεται κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο της τάξης. Κατά τον ίδιο τρόπο ένας μαθητής συνεχίζει να παραμένει στην ίδια τάξη με τους συνομηλίκους του ακόμη και αν ήδη ξεπέρασε το επίπεδο της τάξης του κατά δύο χρόνια. Για ένα τέτοιο μαθητή συχνά λέγεται ότι τα καταφέρνει πολύ καλά μόνος του και βρίσκεται ήδη σε πολύ καλό επίπεδο.

Σε μια αίθουσα διδασκαλίας στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας, ο εκπαιδευτικός κατανοεί τόσο τους κανόνες που αφορούν ομαδική εργασία όσο και αυτούς που αφορούν ατομική. Όταν ένας μαθητής καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για να μάθει τότε ο εκπαιδευτικός θέτει δύο στόχους. Ο ένας είναι να επιταχύνει σε μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της αντιληπτικής ικανότητας του συγκεκριμένου μαθητή, αφού βεβαιωθεί όμως ότι η κατανόηση είναι πραγματική και η εφαρμογή των δεξιοτήτων γίνεται με τρόπο που να έχει νόημα για τον ίδιο το μαθητή. Ο άλλος στόχος είναι να βεβαιωθεί ότι ο μαθητής και οι γονείς του γνωρίζουν τους ατομικούς στόχους του και την πρόοδο του καθώς και το επίπεδο

του σε αναφορά με τους συμμαθητές του. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση του μαθητή που έχει προχωρήσει πέρα από το αναμενόμενο επίπεδο της τάξης του.

Ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός δεν εξασφαλίζει ποτέ επιτυχία για τον εαυτό του ή τους μαθητές του όταν καταβάλλει προσπάθεια να φτάσουν όλοι στο ίδιο επίπεδο. Για να διακριθεί τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές του πρέπει να οδηγήσει κάθε μαθητή στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων του. Δεν είναι δυνατό να παραγνωρίσει οποιαδήποτε αδυναμία των μαθητών του είτε σε θέματα κατανόησης είτε δεξιοτήτων. Κάθε μαθητής ενεργεί με βάση τις ικανότητές του και όχι τις αδυναμίες του. Δεν ισχύει η φράση «αρκετά καλά» για οποιοδήποτε μαθητή της τάξης. Εκεί όπου υπάρχει διαφοροποίηση της εργασίας, κατά την αξιολόγηση, τη διδασκαλία, την ανατροφοδότηση και τη βαθμολόγηση των μαθητών λαμβάνονται υπόψη τόσο οι ομαδικοί όσο και οι ατομικοί στόχοι και κανόνες.

8. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συνεργάζονται με ευελιξία (Tomlinson, 2010: 27).

Η διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας χτίζεται γύρω από τα άτομα, τις διάφορες μικρές ομάδες και την τάξη ως σύνολο. Όλοι εργάζονται για να μάθουν να εκτελούν το δικό τους ρόλο και να οδηγηθούν σ' ένα καλό αποτέλεσμα. Ωστόσο ο καθένας μαθαίνει ατομικά, κάποιες φορές ορισμένα μέλη αναλαμβάνουν ένα συγκεκριμένο ρόλο και σε άλλες περιπτώσεις η τάξη εκτελεί ως σύνολο.

Για να ανταποκριθούν στις διάφορες μαθησιακές ανάγκες οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνεργάζονται με διάφορους τρόπους. Χρησιμοποιούν τα υλικά με ευελιξία και ακολουθούν διαφορετικούς ρυθμούς. Κάποτε ολόκληρη η τάξη εργάζεται ως σύνολο, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι μικρές ομάδες είναι πιο αποτελεσματικές. Σε κάποιες περιπτώσεις όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούν τα ίδια υλικά, ενώ σε άλλες είναι αποτελεσματικό να υπάρχουν στη διάθεση των μαθητών διαφορετικά υλικά. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές τελειώνουν μια εργασία στο τέλος μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου ενώ σε άλλες χρειάζεται να δοθεί παράταση χρόνου. Σε κάποιες περιπτώσεις αποφασίζει ο εκπαιδευτικός τη σύνθεση των ομάδων ενώ σε άλλες αφήνονται οι μαθητές να επιλέξουν τους συνεργάτες τους. Όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίζει τη δημιουργία ομάδων, στηρίζεται στην ετοιμότητα των μαθητών για ορισμένο έργο ή στα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές τους ανάγκες.

Στην αίθουσα διδασκαλίας όπου γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών στρατηγικών που τον βοηθούν να επικεντρωθεί όχι μόνο σε ολόκληρη την τάξη αλλά και σε κάθε μαθητή ξεχωριστά

καθώς και σε μικρές ομάδες. Ο κύριος στόχος του, σε κάθε περίπτωση, είναι να ασχοληθούν οι μαθητές με ουσιώδεις έννοιες και δεξιότητες στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας και με βάση τα ενδιαφέροντά τους.

Συμπερασματικά, είναι προφανές πως μια αίθουσα διδασκαλίας στην οποία εφαρμόζονται οι παραπάνω αρχές διδασκαλίας, διαφέρει σε σύγκριση με την παραδοσιακή. Ενδεικτικά, επισυνάπτουμε τον παρακάτω πίνακα, όπου γίνεται σύγκριση της παραδοσιακής τάξης με την τάξη όπου η διδασκαλία διαφοροποιείται.

Σχεδιάγραμμα 3 : Σύγκριση αίθουσών διδασκαλίας. Tomlinson, C. (1999)

Παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας	Αίθουσα διδασκαλίας με διαφοροποίηση της εργασίας
Οι διαφορές των μαθητών αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται όταν είναι προβληματικές	Οι διαφορές των μαθητών μελετώνται ως βάση για τον προγραμματισμό
Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως στο τέλος για να διαπιστωθεί "ποιός απέκτησε τη γνώση"	Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική με σκοπό την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών
Επικρατεί σχετικά στενή αντίληψη για την νοημοσύνη	Γίνεται αποδεκτό ότι η νοημοσύνη έχει πολλαπλές μορφές
Υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός για την ιδέα "εξαιρετική επίδοση"	Η εξαιρετική επίδοση καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόοδο που σημειώνει ο μαθητής με κριτήριο το σημείο που ξεκίνησε
Σπάνια λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον των μαθητών	Οι μαθητές συχνά καθοδηγούνται ώστε να κάνουν μαθησιακές επιλογές με βάση τα ενδιαφέροντά τους
Λίγες επιλογές, οι οποίες προσιδιάζουν στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών λαμβάνονται υπόψη	Παρέχονται πολλές επιλογές ανάλογες με το μαθησιακό προφίλ
Κυριαρχεί η διδασκαλία προς ολόκληρη την τάξη	Χρησιμοποιούνται πολλές διδακτικές ρυθμίσεις
Η κάλυψη του εγχειριδίου και του αναλυτικού προγράμματος κατευθύνει τη διδασκαλία	Η ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών διαμορφώνουν τη διδασκαλία
Η μάθηση εστιάζεται στην απομνημόνευση γεγονότων και την απόκτηση δεξιοτήτων	Η μάθηση εστιάζεται στη χρήση βασικών δεξιοτήτων για την αντίληψη και κατανόηση βασικών εννοιών και αρχών
Κανόνας είναι η ανάθεση μιας και μοναδικής εργασίας	Κανόνας είναι η ανάθεση εναλλακτικών μορφών εργασίας
Ο χρόνος είναι καθορισμένος και δεν μπορεί εύκολα να διαφοροποιηθεί	Ο χρόνος χρησιμοποιείται ευέλικτα, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών
Επικρατεί ένα και μοναδικό εγχειρίδιο	Παρέχονται πολλαπλά υλικά
Μπορεί να αναζητηθεί μια και μοναδική ερμηνεία ιδεών και γεγονότων	Αναζητούνται συστηματικά πολλαπλές προσεγγίσεις στις ιδέες και τα γεγονότα
Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών	Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να ανεξαρτητοποιηθούν περισσότερο ως μανθάνοντες
Ο εκπαιδευτικός λύει προβλήματα	Οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και μαζί με τον εκπαιδευτικό λύνουν προβλήματα
Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κοινά κριτήρια για την αξιολόγηση όλων των μαθητών	Οι μαθητές συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό για να θέσουν μαθησιακούς στόχους για ολόκληρη την τάξη αλλά και για κάθε μαθητή ξεχωριστά
Συχνά χρησιμοποιείται μια και μοναδική μορφή αξιολόγησης	Οι μαθητές αξιολογούνται με πολλαπλούς τρόπους

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

3.1. Μαθησιακά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Πέρα από τις αρχές που πρέπει να εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός στην τάξη του ως προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, είναι γεγονός ότι η σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος και τα χαρακτηριστικά που αυτό θα έχει, είναι καθοριστικά για την επιτυχία της διαφοροποίησης. Παιδιά, εκπαιδευτικοί και αίθουσες διδασκαλίας αποτελούν το μικρόκοσμο της ανθρώπινης κοινωνίας. Ακόμη και στους ανθυγιεινούς μικρόκοσμους συμβαίνουν μερικά καλά πράγματα. «Τα μεγάλα πράγματα ωστόσο προέρχονται πάντοτε από καλά οργανωμένους και υγιείς χώρους» (Tomlinson, 1999: 26).

Για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, η Tomlinson προτείνει να σκεφτούμε τη μαθησιακή διδασκαλία ως ένα μαθησιακό τρίγωνο. Ένα ισόπλευρο τρίγωνο σε κάθε κορυφή του οποίου βρίσκονται ο εκπαιδευτικός, τα παιδιά και τα μέσα διδασκαλίας. Εάν ένας από αυτούς τους παράγοντες δεν ασκεί το ρόλο του, η ισορροπία εξανεμίζεται και η δεξιότητα χάνεται. Ένα τρίγωνο με μία ή με δύο κορυφές δεν είναι καθόλου τρίγωνο. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε τη σχέση που θα έπρεπε να υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και το περιεχόμενο σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Τότε ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν συνεργατικά το κατάλληλο περιβάλλον που θα ενισχύει το μαθησιακό τρίγωνο.

Σχεδιάγραμμα 2 : Η Διδασκαλία ως Μαθησιακό Τρίγωνο. Tomlinson, C. (1999)



Εκπαιδευτικός σε «υγιή» αίθουσα διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός είναι αναπόφευκτα ο ηγέτης σε οποιαδήποτε αποτελεσματική αίθουσα διδασκαλίας. Η ηγεσία μπορεί και πρέπει να μοιράζεται με τους μαθητές, αλλά η ευθύνη για την ηγεσία ανήκει επαγγελματικά, παραδοσιακά και νομικά στον εκπαιδευτικό. Ένας εκπαιδευτικός που υποδύεται αποτελεσματικά το ρόλο του ηγέτη πρέπει να είναι σίγουρος για τον εαυτό του. Ένας εκπαιδευτικός που είναι ανασφαλής σε ουσιώδεις τομείς είναι απίθανο να δημιουργήσει κλίμα αποδοχής και επιβεβαίωσης ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές ή ανάμεσα στους μαθητές. Αυτό δε σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός που αισθάνεται ασφαλής δεν έχει ταυτόχρονα και αμφιβολίες, αβεβαιότητες ή ότι είναι πάντα σταθερός στην πορεία του. Αντίθετα οι μεταβλητές σε μια τάξη είναι τόσο μεγάλες που καθιστούν την αβεβαιότητα αναπόφευκτη και χρήσιμη.

Ο εκπαιδευτικός που νιώθει ασφαλής για τον εαυτό του αναμένει ότι θα μαθαίνει και ο ίδιος συνεχώς. Νιώθει άνετα με την ασάφεια του ρόλου που έχει να διαδραματίσει. Δεν είναι τόσο σημαντικό να είναι πάντοτε ορθός στις ενέργειές του όσο να είναι ανοιχτός σε σκέψεις και ιδέες. Δεν είναι τόσο σημαντικό να έχει όλες τις απαντήσεις όσο να τις αναζητεί. Στο τέλος της ημέρας ο εκπαιδευτικός που νιώθει ασφαλής επιστρέφει στο σπίτι του με σημαντικά ερωτήματα να τον προβληματίζουν και με την πεποίθηση ότι η σημερινή μέρα περιέχει ενοράσεις που είναι χρήσιμες για ένα αποτελεσματικότερο αύριο. Πιστεύει επίσης ότι ενοράσεις αυτού του είδους συνιστούν επαγγελματική πρόκληση και επιφέρουν προσωπική ικανοποίηση. Τέλος, γνωρίζει πως πρωταρχικός του στόχος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τη δυνατότητα ελέγχου της ζωής και της μάθησής τους. Γνωρίζει ότι βρίσκεται στην πάνω κορυφή του μαθησιακού τριγώνου, θέση που του δίνει τη δυνατότητα να διευκολύνει αυτό το στόχο (Tomlinson, 2010).

Μαθητές σε «υγιή» αίθουσα διδασκαλίας (Tomlinson, 2010: 50).

Υπάρχουν κάποια βασικά στοιχεία που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξέρει για τα παιδιά: κάθε παιδί μοιάζει με όλα τα άλλα παιδιά αλλά και διαφέρει από αυτά, τα παιδιά έχουν ανάγκη γνήσιας αποδοχής ως ανθρώπινα όντα, πρέπει να πιστέψουν ότι μπορούν να βελτιωθούν, πρέπει να σχηματίσουν τη δική τους αντίληψη για τα πράγματα αλλά χρειάζονται βοήθεια για να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους, συχνά

καταλαβαίνουν και κατανοούν σαφέστερα και καλύτερα όταν οι ενήλικες συνεργάζονται μαζί τους, πρέπει να δρουν, να χαίρονται και να ζουν σε ειρηνικό περιβάλλον, να νιώθουν ασφάλεια σε αυτό, χρειάζονται να εξουσιάζουν τη ζωή και τη μάθησή τους και κυρίως χρειάζονται βοήθεια για να αναπτύξουν αυτή τη δύναμη και να τη χρησιμοποιήσουν με σύνεση.

Σε μια «υγιή» αίθουσα διδασκαλίας είναι δεδομένο ότι οι μαθητές θα διαφέρουν μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της ημέρας βρίσκει χρόνο να βοηθήσει κάθε μαθητή, παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη του καθενός και προσφέρει καθοδήγηση όταν χρειάζεται. Ο χρόνος που ξοδεύει με τον καθένα διαφέρει ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο και οι ευκαιρίες και η καθοδήγηση διαφέρουν ανάλογα με τον χαρακτήρα του καθενός και τον επιδιωκόμενο στόχο. Ψάχνει να βρει τις δυνατότητες κάθε παιδιού και αναζητά τρόπους να τις ενισχύσει. Συζητά με τους μαθητές για την πρόοδό τους και τους περνά το μήνυμα ότι είναι περήφανος για τον καθένα τους γιατί σημειώνουν πρόοδο στην πραγμάτωση των στόχων τους. Σε μια τέτοια αίθουσα υπάρχει πολλή αγάπη, πολλές επιλογές και πολλή στήριξη. Υπάρχουν υψηλές προσδοκίες, αλλά λίγη τυποποίηση. Αυτό το μαθησιακό κλίμα βοηθά τους μαθητές να αγαπήσουν περισσότερο τον εαυτό τους και τους άλλους.

Το περιεχόμενο σε μια «υγιή» αίθουσα διδασκαλίας (Tomlinson, 2010: 52).

Ο καλύτερος τρόπος για να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός ένα κατάλληλο περιεχόμενο είναι να αναρωτηθεί πρώτα ο ίδιος αν αφήσει στην άκρη τα βιβλία και γυρίσει κάποια χρόνια πίσω, να θυμηθεί τι ήταν αυτό που τον έκανε να αγαπήσει την επιστήμη. Τότε θα καταλάβει τι πρέπει να διδάξει στα παιδιά για να αγαπήσουν και αυτά την επιστήμη. Τότε θα συνειδητοποιήσει πως δε γνωρίζει πάντοτε πώς να κάνει αυτό που πρέπει να κάνει, αλλά η γνώση αυτού που πρέπει να κάνει έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να σκέφτεται για αυτό που διδάσκει.

Η μάθηση δεν είναι μια προσπάθεια συσσώρευσης ασύνδετων πληροφοριών, είναι κάτι πολύ πιο δυναμικό. Είμαστε γεννημένοι για να επιβληθούμε στο περιβάλλον μας. Οι επιστήμες που μελετούμε μας δίνουν φακούς οι οποίοι μας βοηθούν να δώσουμε απαντήσεις στα θεμελιώδη ερωτήματα της ζωής. Οι δεξιότητες που ενυπάρχουν στις διάφορες επιστήμες μας δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε τις έννοιες με τρόπο που να έχει νόημα για εμάς τους ίδιους. Η

σκέψη και ο προβληματισμός για το άγνωστο μας παρέχει πολύ περισσότερη δύναμη παρά η απομνημόνευση μεμονωμένων ονομάτων, ημερομηνιών, γεγονότων και ορισμών.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε μια «υγιή» αίθουσα βασίζεται σε αυτές ακριβώς τις πραγματικότητες:

- σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και συνδέεται με το δικό τους κόσμο
- βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πληρέστερα τον εαυτό τους και τη ζωή τους και να συνεχίσουν να το κάνουν καθώς μεγαλώνουν
- είναι αυθεντικό, προσφέροντας καταστάσεις ζωής από την ιστορία, τα μαθηματικά, την τέχνη, παρά τυπικές εργασίες
- μπορεί να αξιοποιηθεί γιατί σχετίζεται με κάτι που είναι σημαντικό για τους μαθητές και
- καθιστά τους μαθητές δυναμικότερους τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον.

Σε μια υγιή αίθουσα διδασκαλίας το περιεχόμενο σπουδών είναι τέτοιο που θεωρεί τους νεαρούς μαθητές ως λογικά μέλη της ανθρώπινης οικογένειας παρά ως άτομα που θα ασχοληθούν με τυποποιημένες ασκήσεις και τυποποιημένα εξεταστικά δοκίμια. Όταν το περιεχόμενο είναι δυναμικό, νοητικά ενδιαφέρον και προσωπικό, όταν ενισχύει δηλαδή το μαθητή, τότε ακόμη και οι λεπτομέρειες γίνονται πιο σημαντικές και αξιοσημείωτες.

3.2. Δημιουργία ενός «υγιούς» μαθησιακού περιβάλλοντος

Για να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα αναπτύσσεται συνεχώς ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών, θα πρέπει να κάνει μια σειρά από ενέργειες. Θα πρέπει να δημιουργήσει ένα τέτοιο περιβάλλον στο οποίο το περιεχόμενο θα αποτελεί καταλύτη για την ατομική και ομαδική ανάπτυξη, να διατηρήσει το μαθησιακό τρίγωνο δυναμικό και ισορροπημένο ώστε να δημιουργήσει μια αληθινή κοινωνία μάθησης. Η Tomlinson (1999) εντοπίζει κάποια χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και μάθησης σε τέτοια υγιή περιβάλλοντα τα οποία ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συμβουλευτεί είτε προσθέτοντας και άλλα είτε αφαιρώντας κάποια. Παρακάτω αναλύονται τα πιο βασικά από αυτά τα χαρακτηριστικά.

Ο εκπαιδευτικός εκτιμά κάθε μαθητή ως άτομο

Στο βιβλίο «Ο μικρός πρίγκιπας» (Saint Exupery, 1943), ένας νεαρός ταξιδιώτης συναντά μια αλεπού που του ζητά να την εξημερώσει. Επειδή φάνηκε ότι το παιδί δεν είναι σίγουρο για το τι εννοούσε η αλεπού, αυτή του εξηγεί: «Καθένας καταλαβαίνει μόνο αυτά που εξημερώνει» (σ. 83). Περαιτέρω η αλεπού εξηγεί ότι η διαδικασία της εξημέρωσης είναι χρονοβόρα. «Πρέπει να είσαι πολύ υπομονετικός... Πρώτα πρέπει να καθίσεις σε μικρή απόσταση από εμένα... Θα σε κοιτάζω με την άκρη του ματιού μου και εσύ δε θα λες τίποτα. Τα λόγια δημιουργούν παρερμηνείες. Αλλά κάθε ημέρα θα έρχεσαι λίγο πιο κοντά μου» (σ. 84). Το μικρό αγόρι κατάλαβε τελικά ότι στην πορεία της εξημέρωσης μαθαίνουμε να βλέπουμε τη μοναδικότητα αυτού που εξημερώνουμε. «Μόνο με την καρδιά μπορεί κάποιος να δει σωστά. Η ουσία είναι αόρατη στο μάτι».

Οι εκπαιδευτικοί στις υγιείς αίθουσες διδασκαλίας εργάζονται συνεχώς για να εξημερώσουν τους μαθητές: να δουν ποιοι είναι πραγματικά, τι τους καθιστά μοναδικούς στον κόσμο. Δεν υπάρχει κανένα παιδί που να μην είναι ελκυστικό. Δεν υπάρχει κανένα παιδί που είναι μια χαρά χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός εξημερώνει όλους τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί στις υγιείς αίθουσες διδασκαλίας επιτρέπουν στους μαθητές τους να γνωρίσουν τους ίδιους ως ανθρώπους. Τολμούν να εξημερωθούν οι ίδιοι.

Ο εκπαιδευτικός επαυξάνει συνεχώς την εμπειρογνωμοσύνη του

Η ουσιαστική εμπάθυνση σε μια θεματική περιοχή δεν είναι τόσο η γνώση γεγονότων όσο η εφαρμογή ιδεών και δεξιοτήτων. Ένας καλός ιστορικός δεν απαντά σε ερωτήσεις στο τέλος ενός κεφαλαίου αλλά αναζητεί βαθύτερη κατανόηση μέσα από την αλληλεξάρτηση τόπων, ανθρώπων και γεγονότων. Ένας συγγραφέας δε βάζει απλώς τις λέξεις σε μια σελίδα με βάση γραμματικούς κανόνες. Διερευνά έννοιες σε συνηθισμένες και ασυνήθιστες ιστορίες από τη ζωή.

Οι εμπειρογνώμονες χρησιμοποιούν βασικές δεξιότητες και έννοιες της επιστήμης τους σε υψηλό επίπεδο και με περίτεχνο τρόπο. Η δυσκολία μας ως εκπαιδευτικοί έγκειται στο γεγονός ότι διδαχθήκαμε πώς να διδάξουμε επιστήμη και όχι πώς να ενεργούμε ως επιστήμονες. «Διδαχθήκαμε για να κάνουμε καλές παρουσιάσεις, όχι πώς να γίνουμε αποτελεσματικοί ομιλητές» (Tomlinson, 1999: 32).

Ο εκπαιδευτικός αγωνίζεται για την ανεξαρτησία των μαθητών

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει τέτοιες συνθήκες που οι μαθητές να τον χρειάζονται κάθε μέρα και λιγότερο. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός δεν παρέχει λύσεις όταν οι μαθητές μπορούν να τις βρουν μόνοι τους. Εισηγείται κατευθυντήριες γραμμές και δίνει οδηγίες για ποιοτική εργασία, αλλά αφήνει περιθώρια δράσης, επιλογής και ευελιξίας έτσι ώστε οι μαθητές να κάνουν άλματα στην απόκτηση γνώσεων και να εφαρμόσουν την κοινή λογική. Υπολογίζει το βαθμό ελευθερίας και ευθύνης που μπορεί να αφήσει στους μαθητές και ταυτόχρονα τους ωθεί να προχωρήσουν ένα βήμα παραπέρα.

Η πειθαρχία είναι περισσότερο εσωτερική παρά εξωτερικά επιβαλλόμενη

Σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας τα παιδιά χρειάζονται υπενθύμιση για το πώς πρέπει να εργάζονται και να ενεργούν. Στις υγιείς αίθουσες διδασκαλίας τα προβλήματα πειθαρχίας σπάνια είναι σοβαρά κι αυτό γιατί οι μαθητές αποκτούν δύναμη και κερδίζουν την προσοχή των άλλων με θετικούς τρόπους. Γνωρίζουν ότι είναι αποδεκτοί και εκτιμούνται από τους άλλους, ότι ο εκπαιδευτικός όχι μόνο έχει διαφορετικές και υψηλές προσδοκίες από αυτούς αλλά γίνεται συνεργάτης στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τους στόχους αυτούς. Υπάρχει ευκαιρία από τους μαθητές να εργαστούν και να μάθουν με τρόπους με τους οποίους αισθάνονται άνετα ως άτομα. Οι σαφείς οδηγίες βοηθούν τους μαθητές να γνωρίζουν πώς να πάρουν σωστές αποφάσεις.

Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον πολλές από τις εντάσεις που οδηγούν στην αρνητική συμπεριφορά αποβάλλονται ή ελαχιστοποιούνται. Όταν υπάρχει ανάγκη να εξεταστεί ένα σοβαρό ή επαναλαμβανόμενο πρόβλημα, ο σεβασμός προς το μαθητή, η επιθυμία για θετική ανάπτυξη και η από κοινού λήψη αποφάσεων έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση και τη μάθηση και όχι τη σύγκρουση ανάμεσα στους αντιπάλους.

3.3. Η αξιολόγηση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 8/1994 η αξιολόγηση του μαθητή ορίζεται ως «η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου» (σελ.22).

Σκοπός της αξιολόγησης είναι να αντικατοπτρίσει την επίδοση του μαθητή τόσο στα διάφορα μαθήματα όσο και σε όλα τα άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του όπως το ενδιαφέρον που δείχνει, η προσπάθεια που καταβάλλει, οι πρωτοβουλίες που παίρνει, η δημιουργικότητά του, η διάθεση για συνεργασία, ο σεβασμός των κανόνων του σχολείου και γενικά η όλη στάση και συμπεριφορά του στο σχολείο.

Όπως έχει προαναφερθεί, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό και αναπόσπαστο κομμάτι της. Η διαφοροποίηση, λοιπόν, είναι άρρητα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση. Την αξιοποιεί για να δομήσει τη διδασκαλία και γι' αυτό η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνολική, λεπτομερής και διαρκής με στόχο να βοηθήσει τις αποφάσεις που παίρνονται μέσα στην τάξη.

Η αξιολόγηση παύει να είναι ένα μέσο κατηγοριοποίησης των μαθητών που ο εκπαιδευτικός το χρησιμοποιεί για να αποφύγει να δουλέψει με τέτοιο τρόπο ώστε να τους βοηθήσει να μάθουν. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η αξιολόγηση γίνεται ο μηχανισμός μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει τι θα κάνει για να προωθήσει τη μάθηση σε όλους τους μαθητές του.

Το κλειδί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι να ανακαλύψει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές ως μαθητές αλλά και ως ανθρώπους (Earl, 2003). Όταν ο εκπαιδευτικός εξοπλίζεται με λεπτομερή γνώση για το μαθησιακό δυναμικό της τάξης του και έχει μια πλήρη εικόνα για το τι έχει ανάγκη να μάθει το κάθε παιδί, τότε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε στιγμή. Αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να το πετύχει αν χρησιμοποιήσει ως εργαλείο μάθησης την αξιολόγηση. Είναι φανερό πως η τελευταία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης καθώς παρέχει ένα παράθυρο στο πώς και τι σκέφτονται οι μαθητές και σημειώνει το είδος ανατροφοδότησης που είναι απαραίτητο για να υποστηρίξουμε τη μάθηση. Η αξιολόγηση είναι ένα τόσο σημαντικό κομμάτι της μάθησης γιατί την καθιστά εμφανή τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους ίδιους τους μαθητές.

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999), «σε μια διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική» (σελ. 10). Σκοπός της είναι να παρέχει στον εκπαιδευτικό καθημερινά δεδομένα σχετικά με την ετοιμότητα των μαθητών για συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά τους και το μαθησιακό τους προφίλ. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δε βλέπει την αξιολόγηση ως κάτι που λαμβάνει χώρα στο τέλος μιας ενότητας με στόχο να μάθει τι έχουν αφομοιώσει οι μαθητές του. Αντίθετα, αυτός ο

εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αξιολόγηση σήμερα για να δει πώς θα τροποποιήσει τη διδασκαλία του αύριο.

3.3.1. Η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως εργαλείο μάθησης και όχι ως μια διαδικασία που θα ιεραρχήσει τους μαθητές με βάση την επίδοσή τους σε κάθε ενότητα. Μια τέτοια αξιολόγηση θα πρέπει να ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: να χρησιμοποιεί ποικίλες και διαφορετικές πηγές, να ακολουθεί διαφορετικές μορφές ανάλογα με την περίπτωση (τυπική και άτυπη αξιολόγηση) και να ακολουθεί μια συνεχή ροή (προαξιολόγηση, διαμορφωτική αξιολόγηση και τελική αξιολόγηση). Είναι φανερό ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative) παίζει το σπουδαιότερο ρόλο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τη διαδικασία της μάθησης καθώς αναζητεί τις αιτίες των αποτελεσμάτων και επιχειρεί να κάνει βελτιωτικές παρεμβάσεις εγκαίρως, πριν οριστικοποιηθούν οι αποτυχίες της παρέμβασης. Επιπρόσθετα, λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για το μαθητή, τον εκπαιδευτικό και το πρόγραμμα. Έτσι, η αξιολόγηση διατηρεί την παιδαγωγική της λειτουργία (Ματσαγγούρας, 2007).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται «ενώ ο μαθητής διαμορφώνεται». Γίνεται, δηλαδή, προτού οδηγηθεί η μαθησιακή διαδικασία σε πέρας, οπότε προλαμβάνονται ενδεχόμενες εκτροπές της μαθησιακής διαδικασίας και καθίστανται έτσι αποτελεσματικές διορθωτικές, βελτιωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές πορείας από τον εκπαιδευτικό ώστε να θεωρηθεί πετυχημένη η διδασκαλία του (Ρέλλος, 2003).

Ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη του, στρέφεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση γιατί πιστεύει ότι βασικός σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή δεν πρέπει να είναι η ιεραρχική του κατάταξη με βάση την επίδοσή του, αλλά η διαμόρφωση της διδακτικής παρέμβασης. Γι' αυτό στρέφει την προσοχή του στη διάγνωση του σημείου εκκίνησης των μαθητών και στον εντοπισμό των διαδικασιών μέσα από τις οποίες ο μαθητής συμπληρώνει τα κενά και αναδομεί τις διαστρεβλώσεις της πρακτικο-βιωματικής του γνώσης για να φτάσει σταδιακά μέσα από συνεχείς ανακατασκευές στην οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης που περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από αυτού του είδους τις διερευνήσεις παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διαμορφώνει ανάλογα τη διδακτική του παρέμβαση και να καθιστά την όλη

διαδικασία μαθητοκεντρική (Ματσαγγούρας, 2007). Παράλληλα, ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών του, δίνοντάς τους την ευκαιρία να δείξουν με το δικό τους τρόπο ότι έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες χωρίς να υπάρχει ένας και αποκλειστικός τρόπος αξιολόγησης για όλους τους μαθητές.

Μια τέτοια διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να προέρχεται από συζήτηση με μικρές ομάδες μαθητών με το δάσκαλο ή και συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης, ημερολογιακές εγγραφές, κάρτες εξόδου, καταγραφές δεξιοτήτων, τεστ, εργασίες στο σπίτι, καθώς και από τη γνώμη των μαθητών ή έρευνες ενδιαφέροντος (Tomlinson, 1999). Σ' αυτό το στάδιο η αξιολόγηση αποδίδει μια εικόνα για το ποιος κατάλαβε την κεντρική ιδέα, ποιος μπορεί να αναπτύξει στοχοθετημένες δεξιότητες, σε ποια επίπεδα ικανότητας και σε ποιο βαθμό ενδιαφέροντος. Ο εκπαιδευτικός με αυτά τα στοιχεία διαμορφώνει τη διδασκαλία του με στόχο να βοηθήσει ατομικά κάθε μαθητή να προχωρήσει τις ικανότητές του ένα βήμα πιο πέρα από το σημείο που βρίσκεται. Με άλλα λόγια, πάντα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αξιολόγηση έχει να κάνει με το να βοηθήσει ο δάσκαλος τους μαθητές να βελτιωθούν, παρά να κατηγοριοποιήσει και ιεραρχήσει τα λάθη τους.

Σύμφωνα με τους Kronberg και άλλοι (1997), από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τα πλεονεκτήματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν την αυξημένη επίγνωση όσο αφορά τις γνώσεις των μαθητών σε ένα θέμα που διδάχθηκαν, αλλά και τις προαπαιτούμενες γνώσεις τους σε κάποιο που πρόκειται να διδαχθούν. Αυτές οι πληροφορίες επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει τη διδασκαλία του και τις δραστηριότητες έτσι ώστε να είναι ανάλογες του επιπέδου ετοιμότητας των μαθητών. Όταν η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κατά την εφαρμογή μιας ενότητας ο εκπαιδευτικός συχνά χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που αντλεί από αυτή ώστε να κάνει τις κατάλληλες τροποποιήσεις στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά, ο μαθητής εντοπίζει τα πλεονεκτήματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο γεγονός ότι ξεκινάει μια ενότητα έχοντας μια καλύτερη κατανόηση για θέματα που ήδη έχει διδαχθεί αλλά και για θέματα που πρόκειται να διδαχθεί και στο ότι λαμβάνει ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια μιας ενότητας ώστε να βελτιωθεί. Η διαμορφωτική αξιολόγηση παρέχει, επίσης, στους μαθητές συνεχείς ευκαιρίες να μοιραστούν την ευθύνη για τη διδακτική αποτελεσματικότητα.

Για να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός τα συστατικά της διδασκαλίας του, μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλους τρόπους. Δύο τύποι αξιολόγησης που μπορούν να υλοποιηθούν για την αξιολόγηση των ενδιαφερόντων των μαθητών είναι οι

ημερολογιακές εγγραφές (journal entries) και οι απογραφές ενδιαφέροντος (interest inventories) (King-Shaver, στην Agle, 2009). Αυτά τα μέσα αξιολόγησης παρέχουν στον εκπαιδευτικό διορατικότητα για κάθε μαθητή του και μπορούν να χρησιμεύσουν για εξατομικευμένη διδασκαλία.

Αν ο εκπαιδευτικός θέλει να αξιολογήσει την ετοιμότητα των μαθητών, μπορεί να χρησιμοποιήσει τόσο την τυπική όσο και την άτυπη αξιολόγηση. Η τυπική αξιολόγηση είναι συστηματική, γίνεται σε βάθος και η συγκέντρωση των πληροφοριών γίνεται μέσω τυποποιημένων δοκιμασιών. Βασίζεται στην επιστημονική και συστηματική προσέγγιση της διαδικασίας αυτής και έχει ως στόχο τον περιορισμό των πηγών παραμόρφωσης. Στην άτυπη αξιολόγηση περιλαμβάνονται δοκιμασίες σε μη τυποποιημένη μορφή για τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθώς και της σχολικής γνώσης του μαθητή, ανάλογα με τη χρονική και νοητική του ηλικία και τις απαιτήσεις της αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας, στοιχεία από την παρατήρηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό στο χώρο του σχολείου και στοιχεία που προέρχονται από τις παρατηρήσεις και τις περιγραφές των γονέων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

4.1. Ο εκπαιδευτικός σε μια διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας

Ενώ η ετερογενής διδασκαλία μοιάζει ελκυστική καθώς προσδίδει δίκαιες ευκαιρίες απευθυνόμενη σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευομένων, οι τάξεις μικτών ικανοτήτων είναι πολύ πιθανό να μην επιτελούν το έργο αυτό εκτός και αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα του μαθητικού τους δυναμικού στα πλαίσια που αυτό συνεπάγεται. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις η ισότητα των ευκαιριών θα γίνει πραγματικότητα μόνο όταν η διδασκαλία προσαρμοστεί στους παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα, επιτρέποντάς τους έτσι να μεγιστοποιήσουν την ευκαιρία για επιτυχία.

Είναι μια λογική υπόθεση ότι το σύγχρονο ενδιαφέρον σε αυτό που ονομάζουμε «διαφοροποιημένη διδασκαλία» οφείλεται σε ένα βαθμό στην πολυμορφία που παρουσιάζει το εκάστοτε μαθητικό δυναμικό, το οποίο οι εκπαιδευτικοί απλά δεν μπορούν πλέον να αγνοήσουν. Αν μάλιστα στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διασφαλίσει πως κάθε μαθητής θα κατακτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες αποτελεσματικά και με μια αίσθηση ικανοποίησης, τότε ο ίδιος αποκτά σύνθετα και δύσκολα εκπαιδευτικά διλήμματα. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει πλέον μια θεμιτή επιλογή για το αν θα ανταποκριθεί στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, αλλά μπορεί μόνο να αποφασίσει πώς θα ανταποκριθεί σε αυτές.

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. 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 εκπαιδευτικός κατέχει ρόλο «κλειδί» στην αίθουσα τη διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Tomlinson, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως «οργανωτές των μαθησιακών ευκαιριών» παρά ως «κάτοχοι και κατασκευαστές της γνώσης» (2005b: 16). Η Heacox περιγράφει αυτό το ρόλο του εκπαιδευτικού με παρόμοιο τρόπο, χαρακτηρίζοντας τον ως ένα «διαμεσολαβητή» με τρεις ευθύνες κλειδιά: να παρέχουν και να θέτουν διαφοροποιημένες μαθησιακές ευκαιρίες, να χρησιμοποιούν το χρόνο με ευέλικτο τρόπο, και να οργανώνουν τους μαθητές για τη μάθηση (2002: 11). Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία στην τάξη τους, μαθαίνουν στους μαθητές πώς να αποκτήσουν υπευθυνότητα για τη δική τους μάθηση. Επιπλέον, παρέχουν ένα εύρος μεθόδων μάθησης ώστε κάθε μαθητής να είναι σε θέση να ανακαλύψει ποια ταιριάζει καλύτερα στο δικό του μαθησιακό στυλ (Tomlinson, 2005b). Ο ενεργός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός καταλαβαίνει τους μαθητές του, εκτιμά τις ατομικές τους διαφορές και εμπιστεύεται τις σκέψεις του καθενός. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί θεσπίζουν μαθησιακούς στόχους για τους μαθητές τους επιτρέποντάς τους να διαμορφώσουν διαδικασίες για να κάνουν την τάξη πιο αποτελεσματική (Tomlinson, 2000).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν, 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. Ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει να διδάξει με διαφοροποιημένη διδασκαλία, θα πρέπει να δει τον εαυτό του και το ρόλο του κάτω από ένα νέο πρίσμα. Όχι ως κάτοχο και αναμεταδότη της γνώσης αλλά ως διευθυντή ορχήστρας ή προπονητή ομάδας (Tomlinson, 2005b). Και στις δύο αυτές περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός πρέπει να οδηγήσει όλα τα μέλη της ορχήστρας ή τους παίκτες της ομάδας στη μέγιστη επίδοσή τους. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι μουσικοί θα χρειασθεί να εξασκηθούν και μόνοι τους, οι αθλητές θα πρέπει να δυναμώσουν σε διαφορετικά σημεία και άρα με διαφορετικές ασκήσεις ο καθένας, και ο κάθε παίκτης ή μουσικός έχει ένα διαφορετικό χαρακτήρα και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης. Όλοι αυτοί αφού πετύχουν τη μέγιστη ατομική τους επίδοση, θα λειτουργήσουν μαζί ως ομάδα και θα δώσουν το τελικό αποτέλεσμα. Όπως

αναφέρει χαρακτηριστικά η Tomlinson (2005b, σελ. 19) «ο διευθυντής της ορχήστρας βοηθά τους μουσικούς να ερμηνεύσουν τη μουσική, αλλά δεν την ερμηνεύει ο ίδιος».

Είναι αρκετά σαφές πως σε μια τάξη στην οποία λαμβάνει χώρα η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός θα είναι κάποιος που θα καταλαβαίνει και θα διευθύνει τις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές του και θα προγραμματίζει τη διδασκαλία με συνέπεια και συνεκτικότητα. Γνώστης της διαφορετικότητας των μαθητών του και της συνύπαρξης πολλών διαφορετικών στοιχείων μέσα στην τάξη του, θα θελήσει να είναι μέρος της προώθησης και στήριξης μιας διδασκαλίας που θα ανταποκρίνεται σ' αυτή τη διαφορετικότητα που υπάρχει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας του. Θα έχει τη θέληση να συνεχίσει να δουλεύει για να κάνει την τάξη του ένα καλύτερο και κατάλληλο περιβάλλον για τους μαθητές του που δεν είναι ένα ενιαίο και πανομοιότυπο σύνολο. Θα πρέπει να έχει θέληση να γίνει πιο ισχυρός επαγγελματίας ως προς την εκπαίδευση με την πραγματική και ουσιαστική έννοιά της (Tomlinson, 1999).

Η Tomlinson αναφέρει χαρακτηριστικά πως ο εκπαιδευτικός σε μια αίθουσα διδασκαλίας όπου γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας δεν έχει απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα. Αντίθετα είναι μανθάνων, γεμάτος αυτοπεποίθηση ότι η καθημερινή σχολική εμπειρία θα φέρει στο προσκήνιο καλύτερους τρόπους διδασκαλίας, όσο δυναμικό κι αν ήταν το χθεςινό μάθημα. Πιστεύει ότι μπορεί να βρίσκει συνεχώς ένα καλύτερο τρόπο εργασίας αρκεί να ψάξει επίμονα και να εξετάσει τις δυνατότητες που διαφαίνονται μέσα από αυτά που κάνει. Ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει στα παραπάνω αποφεύγει την τυποποιημένη διδασκαλία. Ξέρει ότι, ακόμη κι αν υιοθετήσει μια ιδέα από κάποιο συνάδελφό του, πρέπει να την προσαρμόσει στις ανάγκες των δικών του μαθητών, να την εντάξει στους βασικούς μαθησιακούς στόχους που ο ίδιος επιδιώκει και να την επεξεργαστεί, έτσι ώστε να γίνει καταλύτης για την ενεργοποίηση των μαθητών και την ουσιαστική κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας.

4.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις τάξεις των δημοτικών σχολείων

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τους τομείς που εκφράζονται. Υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι «καλή» εκπαίδευση είναι αυτή που διασφαλίζει πως όλοι οι μαθητές λαμβάνουν συγκεκριμένες βασικές γνώσεις και πληροφορίες και κατέχουν συγκεκριμένες και βασικές δεξιότητες, με μια προκαθορισμένη διαδρομή, σ' ένα αυστηρώς προγραμματισμένο χρονικό διάστημα. Κάποιοι άλλοι ορίζουν ως «καλή» εκπαίδευση αυτή που βοηθάει τους μαθητές να ενδυναμώσουν την ιδιότητά τους ως μαθητές. Όπως και να χει, μοιάζει σαν οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν και να αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές σα να ναι ένας άνθρωπος και το σχολείο ένα παπούτσι που είναι διαμορφωμένο για το πόδι κάποιου άλλου. Οι τάξεις, όμως, δεν είναι πλέον όπως «θα θέλαμε να είναι» ή όπως «συνήθως ήταν». Οι μαθητές διαφοροποιούνται, πλέον, σε πολλά επίπεδα, όχι μόνο ακαδημαϊκά (Tomlinson, 2005a).

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, 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).

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η στάση μιας μερίδας εκπαιδευτικών που αναφέρει η Tomlinson (1999) οι οποίοι προσπαθούν να «ενοχοποιήσουν» τους μαθητές για την αδυναμία τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, λόγω των πολυπληθών αιθουσών διδασκαλίας, προτιμούν να δίνουν έτοιμες τις γνώσεις στους μαθητές παρά να ασχολούνται με τα προβλήματα που δημιουργούνται όταν αφήνουν τους μαθητές να κάνουν ανεξάρτητες κρίσεις. Μάλιστα, θεωρούν πως οι μαθητές του δημοτικού είναι πολύ ανώριμοι για να εργαστούν ανεξάρτητα.

αγνοώντας σαφώς το γεγονός ότι σε πολλές αίθουσες του νηπιαγωγείου κατά το μεγαλύτερο μέρος τη ημέρας τα παιδιά εργάζονται ανεξάρτητα!

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται πως επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι ίδιοι κατά την προετοιμασία τους στις σπουδές τους.

Οι McGarvey και άλλοι (1997) σε μία έρευνά τους βρήκαν πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν προσπαθούσαν να εφαρμόσουν τις αρχές της διαφοροποίησης στην τάξη τους. Παρ' όλα αυτά, πολλοί χρειάζονταν βοήθεια να ενσωματώσουν μια ποικιλία από διαφορετικές διδακτικές δεξιότητες. Για την ακρίβεια, συναντούσαν πολλά εμπόδια, συμπεριλαμβανομένης της δυσκολίας να προγραμματίζουν τη διδασκαλία και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει τη διαφοροποίηση. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί αποτύγχαναν να προσφέρουν κατάλληλες δραστηριότητες για μια ευρεία έκταση των μαθητικών επιτευγμάτων, ειδικά για αυτούς των οποίων το επίπεδο ήταν υψηλό.

Ο Tony Manson (1999) διεξήγαγε μια έρευνα ώστε να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο οι σπουδές των εκπαιδευτικών τους είχαν προετοιμάσει για να δουλέψουν αποτελεσματικά σε μια ετερογενή αίθουσα διδασκαλίας. Η έρευνα έδειξε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παραδέχονταν πως υπάρχει θέληση για βελτίωση της στάσης τους και προσπάθειάς τους να διδάξουν μαθητές που διαφέρουν μεταξύ τους σε ποικίλα επίπεδα. Οι σπουδές, όμως, που είχαν ακολουθήσει και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει δεν τους παρείχαν τις απαραίτητες δεξιότητες για να κάνουν το επάγγελμά τους αποτελεσματικά.

Η Tomlinson σε μία έρευνά της (1999) επιβεβαίωσε τις παραπάνω υποθέσεις των Manson και McGarvey και άλλοι. Συγκεκριμένα, ανακάλυψε πως τα εκπαιδευτικά προγράμματα γενικά, δεν προετοιμάζουν τους αυριανούς δασκάλους για την αυξανόμενη διαφορετικότητα των μαθητών στις μελλοντικές αίθουσες διδασκαλίας τους. Οι περισσότεροι είχαν απλώς παρακολουθήσει μια σειρά μαθημάτων που επικεντρωνόταν στο να βοηθήσει τους φοιτητές να καταλάβουν τις ακαδημαϊκές διαφορές των μαθητών και όχι τόσο στο τι μεθόδους να χρησιμοποιήσουν για αυτά τα παιδιά. Σχεδόν χωρίς εξαίρεση, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στα προγράμματα προϋπηρεσιακής κατάρτισης ανέφεραν ότι τα μαθήματα επικεντρώνονταν αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά του μαθητή και προσέφεραν λίγη αξιολογική καθοδήγηση για τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Ακόμη, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει τέτοια

εκπαίδευση ανέφεραν πως οι καθηγητές παιδαγωγικών συχνά τους αποδοκίμαζαν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ώστε να κρατήσουν την τάξη σε ένα ενιαίο πλάνο. Μάλιστα, η Tomlinson παρατήρησε πως νέοι εκπαιδευτικοί των οποίων οι καθηγητές τους ενθάρρυναν να ασχοληθούν με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και είχαν τέτοια ερεθίσματα, ήταν πιο πιθανό να έχουν και θετική στάση και να την εφαρμόζουν στην τάξη τους με αποτελεσματικότερο τρόπο σε σχέση με συναδέλφους τους που δεν είχαν λάβει ανάλογη εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι τελευταίοι συχνά απογοητεύονταν από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς που τους ενθάρρυναν να εφαρμόσουν μονολιθικό τρόπο διδασκαλίας. Είχαν λίγες ή καθόλου παραστάσεις από αίθουσες διδασκαλίας στις οποίες υπήρχε ποικιλία εργασιών για να τις μεταφέρουν στη διδακτική τους εμπειρία ενώ οι διδακτικές στρατηγικές με τις οποίες ένιωθαν άνετα ήταν πολύ λίγες. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί να έχουν λίγες πιθανότητες να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση στη δική τους διδακτική εμπειρία και η στάση τους απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία να είναι αρκετά αποθαρρυντική.

Σύμφωνα με τους Reis, Kaplan, Tomlinson, Westberg, Callahan και Cooper, όπως αναφέρει η Agle (2009), το 61% των εκπαιδευτικών της τρίτης και τετάρτης δημοτικού που επιλέχθηκαν τυχαία από ένα δημοτικό σχολείο, υποστήριξαν πως δεν είχαν καμία εκπαίδευση στο να ανταποκριθούν στις ανάγκες του κάθε μαθητή σε μια ετερογενή αίθουσα διδασκαλίας. Επιπλέον, φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων καθώς και εκπαιδευτικοί που μόλις είχαν ξεκινήσει να επαγγέλλονται, δήλωναν πως κατανοούν την πολυμορφία σε επίπεδα επιτεύγματος και δυναμικής στη μάθηση, αλλά δεν έχουν την εμπειρία, το υπόβαθρο και τις απαραίτητες δεξιότητες να εκτιμήσουν αυτή την ακαδημαϊκή πολυμορφία στις αίθουσες διδασκαλίας.

Σε μία άλλη έρευνα του Hoostein για εκπαιδευτικούς (Tomlinson et al, 2003), το 90% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι το να διευθύνεις ακαδημαϊκές διαφορές είναι σημαντικό ή πολύ σημαντικό. Αντίθετα, το 50% των ερωτώμενων σε μια εθνικού επιπέδου έρευνα των Moon, Tomlinson, & Callahan για εκπαιδευτικούς γυμνασίου, δήλωσε πως δε διαφοροποιεί τη διδασκαλία με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή το μαθησιακό προφίλ γιατί δεν το θεωρούσαν αναγκαίο. Στην έρευνά της η Tomlinson (2003) αναφέρει πως σύμφωνα με τους Schumm & Vaughn, δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης μπορεί επίσης να απορρίπτουν την προσαρμογή της διδασκαλίας τους για κάθε μαθητή γιατί θεωρούν πως με αυτό τον τρόπο

επικεντρώνουν την προσοχή τους στις διαφορές των μαθητών. Πιστεύουν πως δεν ανήκει στα καθήκοντά τους να διαφοροποιούν και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες όλων των μαθητών. Επιπλέον, αγνοούν τις ανάγκες των μαθητών και υποστηρίζουν πως η ειδική μεταχείριση δεν προετοιμάζει τους μαθητές για ένα σκληρό κόσμο στον οποίο δεν υπάρχουν ειδικές μεταχειρίσεις.

Από την άλλη, στην περίπτωση των προχωρημένων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν πως χρειάζονται προσαρμογές (Tomlinson, 1999) ή δεν ξέρουν πώς να τροποποιήσουν τη διδασκαλία για μαθητές των οποίων οι ικανότητες επεκτείνονται πέρα αυτών που ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που αντιστοιχεί στη σχολική τους βαθμίδα ή από τα standards που ορίζουν συγκεκριμένες σχολικές μονάδες για κάθε βαθμίδα (Tomlinson et al, 2003). Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να βρουν τις προσαρμογές για τις διαφορές των μαθητών ελκυστικές παρά εφικτές. Ακόμη και όταν εκφράσουν την υποστήριξή τους για τάξεις μικτών ικανοτήτων, είναι πιθανό να προγραμματίσουν τη διδασκαλία τους για ολόκληρη την τάξη (Tomlinson et al, 2003).

Από την άλλη, σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αυτή συνήθως ήταν είτε περιορισμένη είτε αναποτελεσματική. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιστέκονται ιδιαίτερα στην υιοθέτηση ή τροποποίηση των υλικών, του προγραμματισμού της διδασκαλίας, και της αλλαγής διαδικασιών αξιολόγησης. Η κατάλληλη ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών εμποδίζεται, επίσης, και όταν στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί «θυσιάζουν» την κατανόηση για να καλύψουν τις αδυναμίες τους ως προς την κατοχή βασικών εννοιών, ιδεών και δεξιοτήτων που αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο βασίζονται οι τροποποιήσεις.

Αυτά τα είδη ελλειμμάτων είναι ολοφάνερα ανεξάρτητα αν η διαφορετικότητα των μαθητών είναι αποτέλεσμα μαθησιακών προβλημάτων, προχωρημένης μάθησης, διαφορετικής ομιλούμενης γλώσσας ή διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Για παράδειγμα, ενώ οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν πρόθυμοι να αποδεχτούν τους μαθητές με τις ήπιες αναπηρίες στην τάξη τους, η δίκαιη και αμερόληπτη μεταχείρισή τους καθώς και οι διαφοροποιήσεις που κάνουν για αυτούς τους μαθητές, ανέρχονται σε κάτι ελαφρώς περισσότερο από την παροχή ενίσχυσης και τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων με τους μαθητές, ή μείωση των προσδοκιών τους. Σπάνια οι εκπαιδευτικοί θα αποδεχτούν στρατηγικές που προϋποθέτουν από αυτούς να τροποποιήσουν τα

υλικά, τις διδακτικές πρακτικές και να προγραμματίζουν για μακράς εμβέλειας χρονικό διάστημα ή να υιοθετήσουν κριτήρια βαθμολόγησης.

Παρόμοια, τόσο έρευνες όσο και μελέτες παρατήρησης μαθητών που αναγνωρίζονται ως «χαρισματικοί» μαθητές, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί κάνουν πολύ λίγες τροποποιήσεις στη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκριθούν στις προχωρημένες μαθησιακές ανάγκες αυτών των παιδιών μέσα στην τάξη. Για την ακρίβεια, σύμφωνα με την έρευνα, οι χαρισματικοί μαθητές δεν έλαβαν καμία διαφοροποίηση στο 84% των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν.

Με τον ίδιο τρόπο, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ή δεν προσέχουν τους τρόπους με τους οποίους οι φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές μπορούν να διαμορφώσουν συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στο σχολείο αλλά και μαθησιακά προφίλ. Δημιουργείται, έτσι, μια πραγματικότητα στην οποία προκαλούνται κοινωνικοσυναισθηματικές ζημιές σε αυτούς τους μαθητές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που δεν αναπτύσσουν νωρίς τις απαραίτητες δεξιότητες (όπως οι άλλοι μαθητές), έχουν ελαττωματικές ικανότητες και γενικά δε βοηθούν τους μαθητές από μη δεσπόζουσες κουλτούρες να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να επιτύχουν μέσα αλλά και έξω από το σχολείο.

Όσο αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στην έρευνα της η Tomlinson (2003) με την υπόλοιπη ερευνητική ομάδα καθιστούν ξεκάθαρο πως και σε αυτή την περίπτωση η στάση των εκπαιδευτικών είναι ανάλογη. Αυτοί οι μαθητές διδάσκονταν με τον ίδιο τρόπο που διδάσκονταν και οι υπόλοιποι της τάξης, με τις ίδιες δραστηριότητες, τα ίδια υλικά και τις ίδιες αναθέσεις εργασίας. Επίσης, συμμετείχαν λιγότερο στην τάξη, τους ζητούσαν βοήθεια πιο συχνά και εκδήλωναν περισσότερη σύγχυση από άλλους μαθητές. Παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί είχαν επίγνωση της δυσκολίας των ασκήσεων για αυτούς τους μαθητές, δε διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία τους εκτός από το να λάβουν υπόψη τους την ποιότητα ή ποσότητα των εργασιών. Ακόμη και μαθητές που θεωρούνταν χαρισματικοί αλλά παρουσίαζαν και κάποια μαθησιακή δυσκολία, βρίσκουν τα σχολικά περιβάλλοντα ελλιπή και χωρίς καμία ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Όταν η μάθηση τροποποιείται για τους τελευταίους, το πιο πιθανό είναι ο εκπαιδευτικός να δώσει έμφαση στη δυσκολία τους και όχι στις ικανότητές τους.

Γενικά, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις διαφορές των μαθητών ως προβληματικές και όχι ως ένα αναπόφευκτο φαινόμενο που προσφέρει θετικές

πτυχές τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν κάθε μαθητή με τα ίδια υλικά και τον ίδιο τρόπο και αξιολογούν τα επιτεύγματα του καθενός με τα ίδια κριτήρια. Αυτό το σκεπτικό σε μερικούς μοιάζει δίκαιο καθώς κανένα παιδί δε δέχεται ειδική μεταχείριση. Με τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί αγκαλιάζουν τη σημασία της αντιμετώπισης κάθε μαθητή ως μοναδικό ενώ διδάσκουν τους μαθητές σαν να ήταν πρακτικά ίδιοι.

B'

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Σκοπός της έρευνας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται, όπως φάνηκε από τη μέχρι τώρα θεωρητική ανάπτυξη του θέματος, ότι είναι ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας που μπορεί να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών σε τάξεις μικτής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους. Πολλοί παιδαγωγοί προτείνουν την εφαρμογή της μέσα στην τάξη, αναφερόμενοι στη δυνατότητα ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Παρόλο, όμως, που τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν την αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παρά τις προσπάθειες για την εφαρμογή της στα σχολεία από τους υποστηρικτές της, εξακολουθεί να μη χρησιμοποιείται συστηματικά καθώς λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στην αποτελεσματικότητά της και την υιοθετούν.

Η ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι πλούσια όσο αφορά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Υπάρχουν πολλές αναφορές σε αρκετά βιβλία αλλά όχι εκτεταμένη ανάλυσή της. Βέβαια, υπάρχουν αρκετά αξιόλογα ξενόγλωσσα βιβλία γι' αυτό το θέμα όπως αυτά που έχει γράψει η Tomlinson, καθώς και πολλές έρευνες που αφορούν τόσο την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όσο και τη στάση των εκπαιδευτικών που την εφαρμόζουν και κατά πόσο γίνεται αυτό.

Βασικός σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει και να εξετάσει τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και τις γνώσεις και το βαθμό ενασχόλησής τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που τέθηκαν για αυτή την έρευνα ήταν οι εξής:

- ◆ Να μελετηθεί το επίπεδο γνώσης αλλά και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία
- ◆ Να μελετηθούν ποια είναι τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους παραπάνω ερευνητικούς στόχους, τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, ανάλογων ερευνών που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά και λόγω της ανάγκης διερεύνησης αυτών των στάσεων σε εκπαιδευτικούς ελληνικών δημοτικών σχολείων, προέκυψαν και διατυπώθηκαν συνοπτικά τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία:

1. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη γνώση τους για τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όσον αφορά το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία, τον τύπο σχολείου, τη σχολική μονάδα, και τις μεταπτυχιακές σπουδές;
2. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εξοικείωσή τους στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όσον αφορά το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία, τον τύπο σχολείου, τη σχολική μονάδα, και τις μεταπτυχιακές σπουδές;

5.3. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί συσχετιστική έρευνα επισκόπησης (Cohen, Manion & Morrison, 2001: 169-174). Είναι ποσοτική έρευνα πεδίου και πραγματοποιήθηκε στην πόλη του Βόλου από το Φεβρουάριο ως το Μάρτιο του 2011, οπότε και έγινε η συλλογή δεδομένων. Το δείγμα της αποτέλεσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε έναν αριθμό τυχαία επιλεγμένων σχολείων του Βόλου. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων όλων των τάξεων. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου.

Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα, γιατί πρόκειται για «επισκόπηση πεδίου» που αποσκοπεί να καθορίσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

5.4. Μέσα συλλογής

Το ερωτηματολόγιο θεωρείται εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών καθώς μπορεί να προσεγγιστεί σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα ο αριθμός των ατόμων, παρέχει ποικίλες πληροφορίες και τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να ταξινομηθούν, να επεξεργαστούν και να αξιολογηθούν σχετικά εύκολα, ώστε να οδηγούν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα. Τα υποκείμενα της έρευνας μπορούν να απαντήσουν απρόσωπα και αβίαστα, κάτι που θα βοηθήσει στην πορεία της έρευνας καθώς θα συμμετέχουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, η μέθοδος αυτή εγκυμονεί κάποιους κινδύνους οι οποίοι σχετίζονται με τις μη ειλικρινείς απαντήσεις που δίνουν μερικές φορές οι ερωτηθέντες αλλά και με τα πολλές φορές ελλιπώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (Robson, 2007).

Η σύνταξη του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου βασίστηκε σε μέρος της έρευνας του Nicolino (2006), καθώς και στο θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η κατασκευή και σύνταξη ενός ερευνητικού εργαλείου όπως είναι το ερωτηματολόγιο, θεωρείται απαιτητική διαδικασία που χρειάζεται την απαιτούμενη προσοχή και επιμέλεια. Για τη σύνταξή του, λοιπόν, προηγήθηκε συνεργασία της φοιτήτριας με τους υπεύθυνους καθηγητές και διαμορφώθηκε η τελική εικόνα των ερωτήσεων.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει αρχικά κάποια ατομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού, όπως φύλο, ηλικία, έτη και θέση υπηρεσίας, σχολείο και τάξη που διδάσκει, βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές, επιμόρφωση. Ακολουθούν 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες, όμως, δε χρησιμοποιήθηκαν στα αποτελέσματα και συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθούν 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες ο εκπαιδευτικός απαντούσε σε μια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνονταν από 1=καθόλου έως 5=πάντα επιλέγοντας μία από τις διαβαθμισμένες απαντήσεις που ήταν δοσμένες. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου αναφέρονταν στη γνώση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά και το επίπεδο εξοικειώσής τους με αυτή. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με 10 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε χρησιμοποιώντας την εμπειρία τους να δώσουν σύντομες απαντήσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδακτική πράξη.

Το 3^ο μέρος του ερωτηματολογίου αξιολογεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν γνωρίζουν πώς να εφαρμόσουν στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Δ.Δ.) στη διδακτική πράξη, καθώς και το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη Δ.Δ. στη διδακτική πράξη. Δημιουργήθηκαν δύο σύνθετες εξαρτημένες μεταβλητές: ο «**βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**» και το «**επίπεδο εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία**».

5.4.1. Συμμετέχοντες

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε 38 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 12 άνδρες και 26 γυναίκες.

Ακολουθούν περιγραφικά στοιχεία για τους συμμετέχοντες σχετικά με :

i) Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό
31-40	8	21,1
41-50	25	65,8
51-60	5	13,2
Total	38	100,0

ii) Επαγγελματική εμπειρία

	Συχνότητα	Ποσοστό
6-15	15	39,5
16-25	11	28,9
>25	12	31,6
Total	38	100,0

iii) Βασικές σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό
Π.Α.	18	47,4
Π.Τ.Δ.Ε.	20	52,6
Total	38	100,0

iv) Επιμορφωτικά σεμινάρια

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	22	57,9
Όχι	16	42,1
Total	38	100,0

v) Μεταπτυχιακές σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	4	10,5
Όχι	34	89,5
Total	38	100,0

vi) Σεμινάρια διαφοροποιημένης διδασκαλίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	11	28,9
Όχι	27	71,1
Total	38	100,0

vii) Σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	16	42,1
Όχι	22	57,9
Total	38	100,0

5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Πριν μοιραστούν τα ερωτηματολόγια στις τυχαία επιλεγμένες σχολικές μονάδες, πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων και μετά την έγκρισή τους διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση. Οι τελευταίοι ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και το σκοπό του προτού το συμπληρώσουν. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς βρίσκεται ενσωματωμένο στο παράρτημα της παρούσας εργασίας με τίτλο «Ερωτηματολόγιο». Αφότου έγινε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και συγκεντρώθηκαν, πραγματοποιήθηκε η ανάλυσή τους.

5.6. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 18. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Οι μεταβλητές ως προς το βαθμό γνώσης και το βαθμό εξοικείωσης ομαδοποιήθηκαν σε μία σύνθετη μεταβλητή για κάθε κατηγορία. Με άλλα λόγια βαθμολογήθηκε κάθε ερωτηματολόγιο ως προς το βαθμό γνώσης της Δ.Δ. με ένα συνολικό βαθμό που ήταν ο μέσος όρος βαθμολογίας για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά. Το ίδιο πραγματοποιήθηκε και με το βαθμό εξοικείωσης του κάθε ερωτώμενου με τη Δ.Δ. Για τις δύο αυτές βαθμολογίες βρέθηκε ο μέσος όρος με την τυπική απόκλιση (περιγραφική στατιστική ανάλυση). Επιπλέον οι δύο αυτές βαθμολογίες συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του ερωτηματολογίου – χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, τύπος σχολείου, σχολική μονάδα, επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μεταπτυχιακές σπουδές) με σκοπό την αποτύπωση πιθανών διαφορών στο δείγμα της έρευνας διαμέσου της χρήσης του κριτηρίου t-test (επαγωγική στατιστική ανάλυση). Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κωδικοποιήθηκαν με βάση τη συχνότητα ‘κοινών’ για το δείγμα απαντήσεων και ποσοτικοποιήθηκαν με την παρουσίασή τους σε πίνακες όπου φαίνονται οι αριθμοί συχνότητας και το αντίστοιχο ποσοστό για το δείγμα. Στην παρούσα μελέτη σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η καταγραφή των απαντήσεων για θέματα που δεν ήταν δυνατόν να παρουσιαστούν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις γι αυτό και δεν πραγματοποιήθηκε κάποια άλλη στατιστική επεξεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Αποτελέσματα έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων – αποτελεσμάτων της έρευνας στο 1^ο και 2^ο μέρος του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών. Η στατιστική ανάλυση αξιοποιεί το σύνολο των ερωτήσεων και των κλιμάκων του 1^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου ως συνεχείς μεταβλητές. Το 2^ο μέρος αφορά στην ποιοτική έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από 10 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Το 1^ο μέρος του ερωτηματολογίου αξιολογεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν γνωρίζουν πώς να εφαρμόσουν στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Δ.Δ.) στη διδακτική πράξη, καθώς και το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη Δ.Δ. στη διδακτική πράξη. Δημιουργήθηκαν 2 σύνθετες εξαρτημένες μεταβλητές: ο «**βαθμός γνώσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**» και το «**επίπεδο εξοικείωσης με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία**».

6.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων Περιγραφικής Στατιστικής

Στον πίνακα 6.1. παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των σύνθετων εξαρτημένων μεταβλητών.

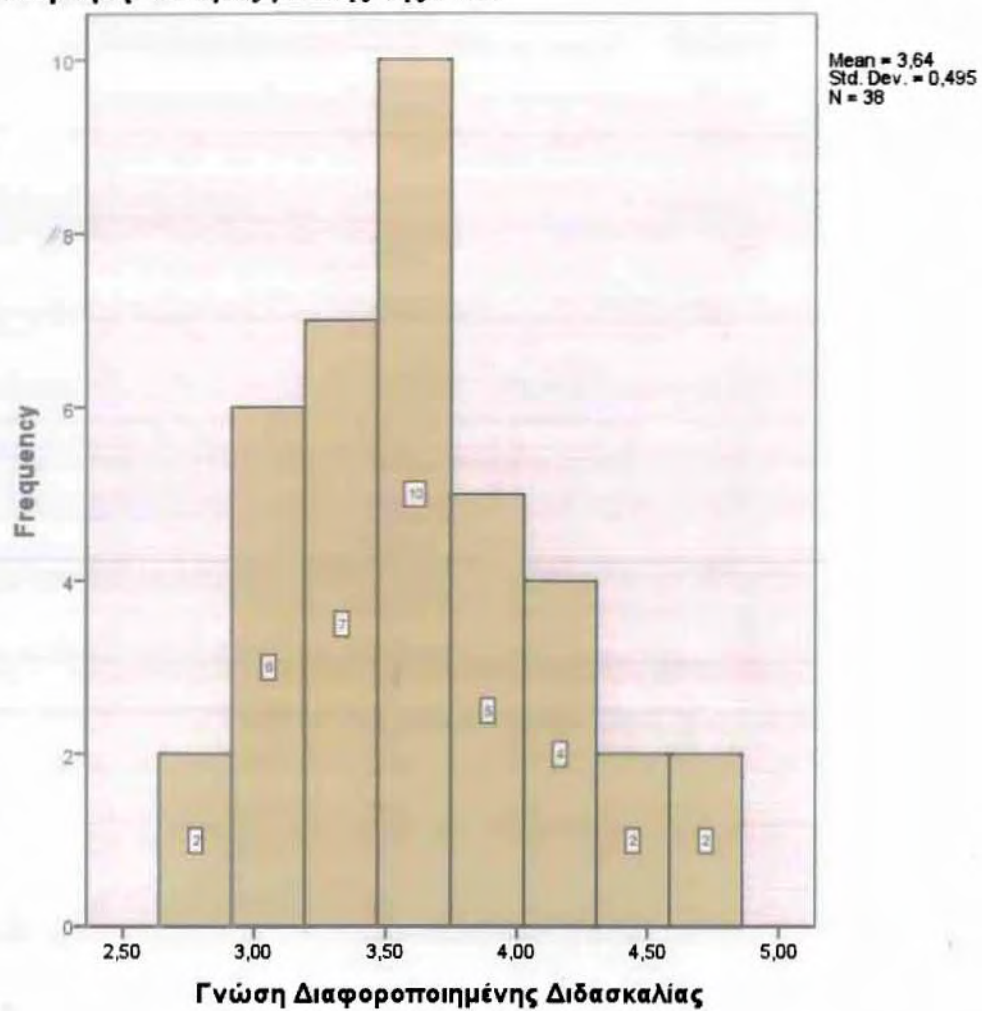
Πίνακας 6.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σύνθετων εξαρτημένων μεταβλητών

	Γνώση της Δ.Δ.	Εξοικείωση με τη Δ.Δ.
N	Valid 38	38
	Missing 0	0
Μέσος Όρος	3,6374	3,5892
Τυπ. απόκλιση	,49467	,45236

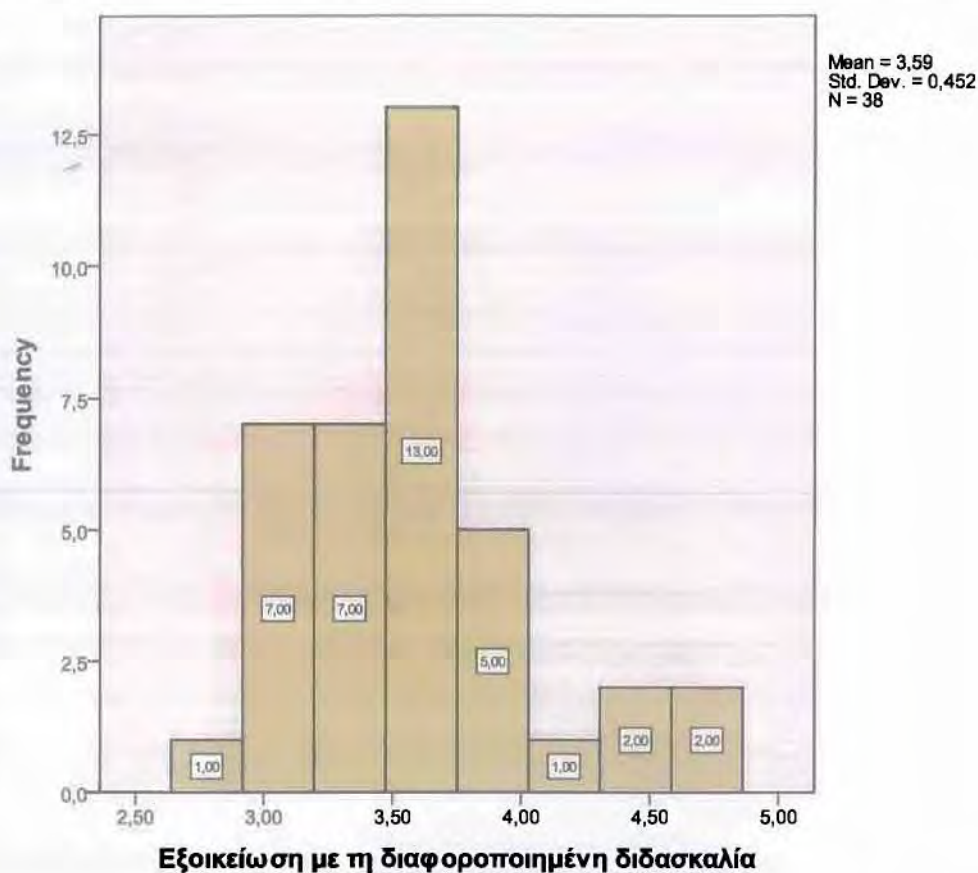
Δ.Δ. = Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι γνωρίζουν και είναι εξοικειωμένοι με την εφαρμογή βασικών στοιχείων της Δ.Δ. (διαφοροποιημένη διδασκαλία)

Διάγραμμα 6.1. Ιστόγραμμα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη σύνθετη μεταβλητή «Βαθμός γνώσης της Δ.Δ.»



Διάγραμμα 6.2. : Ιστόγραμμα απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη σύνθετη μεταβλητή «εξοικείωση με τη Δ.Δ.»



Στα διαγράμματα 6.2 και 6.3 παρατηρούμε ότι το 42% των εκπαιδευτικών δηλώνει ικανοποιητική γνώση και το 58% καλή γνώση των στοιχείων που συνιστούν τη Δ.Δ. ενώ το 45% δηλώνει εξοικειωμένο και το 55% αρκετά εξοικειωμένο με την εφαρμογή της Δ.Δ. στη σχολική τάξη.

Από τις καταγραφές των συχνοτήτων ανά ερώτηση στο 2^ο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά τη γνώση και την εξοικείωση με τις βασικότερες διαστάσεις της Δ.Δ. προκύπτει ότι στις 16 από τις 18 ερωτήσεις η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ικανοποιητική έως καλή γνώση και εξοικείωση με την εφαρμογή βασικών συστατικών της Δ.Δ. Μόνο στην ερωτ. 30α και 30β «Χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (ταινίες, βίντεο, προγράμματα λογισμικού, ιστοσελίδες) για να διευκολύνω την πρόσληψη πληροφοριών από τους μαθητές μου» το 31,6% δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα και δεν έχουν ή έχουν μικρή εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία. Επίσης στην ερώτηση 36 «Αναπτύσσω ποικιλία διδακτικών πλάνων ανάλογα με τα γνωστικά επίπεδα των

μαθητών στην τάξη μου», το 18,4% δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα και δεν έχουν ή έχουν μικρή εξοικείωση με τη δημιουργία διδακτικών πλάνων ανάλογα με τα γνωστικά επίπεδα των μαθητών.

6.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων Επαγωγικής Στατιστικής

Στην παρούσα ενότητα, γίνεται ο έλεγχος εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με χαρακτηριστικά του δείγματος όπως φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, θέση υπηρεσίας, τύπος σχολείου, τάξη, τμήμα αποφοίτησης, επιμόρφωση, μεταπτυχιακές σπουδές και παρακολούθηση συγκεκριμένων σεμιναρίων. Για τον παραπάνω έλεγχο, χρησιμοποιείται το κριτήριο t-test ή η ανάλυση διασποράς ανά παράμετρο με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών ανά δημογραφικό ή γενικό χαρακτηριστικό.

Στα σημεία όπου υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατίθεται πίνακας κριτηρίου t-test ή ανάλυσης διασποράς ανά μεταβλητή ενώ ακολουθεί πίνακας μέσων τιμών.

Πιο συγκεκριμένα, συγκρίνοντας τις δύο σύνθετες μεταβλητές με τις 11 ανεξάρτητες μεταβλητές προέκυψαν οι ακόλουθες στατιστικώς σημαντικές διαφορές:
(α) Σε σχέση με τις μεταπτυχιακές σπουδές

Πίνακας 6.2. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τις δύο σύνθετες μεταβλητές σε σχέση με τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
γνώση Δ.Δ.	Equal variances assumed	,27	,60	3,19	36	,00
	Equal variances not assumed			2,77	3,52	,06
εξοικείωση με Δ.Δ.	Equal variances assumed	2,01	,16	3,63	36	,00
	Equal variances not assumed			2,70	3,34	,06

Πίνακας 6.3. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τις δύο σύνθετες μεταβλητές ανάλογα με τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών

	Μεταπτυχιακές σπουδές	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
γνώση Δ.Δ.	Yes	4	4,30	,51	,25
	No	34	3,55	,43	,07
εξοικείωση με Δ.Δ.	Yes	4	4,26	,54	,27
	No	34	3,50	,37	,06

Σύμφωνα με τους πίνακες 6.2 και 6.3 οι εκπαιδευτικοί που έχουν ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές, τείνουν να δηλώνουν καλοί γνώστες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενώ όσοι δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, τείνουν να δηλώνουν απλώς ότι γνωρίζουν κάποια πράγματα γι' αυτήν. Ως προς την εξοικείωση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι πρώτοι τείνουν να υποστηρίζουν ότι αισθάνονται αρκετά άνετοι με τη χρήση και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενώ οι τελευταίοι τείνουν να εμφανίζονται λιγότερο άνετοι.

(β) σε σχέση με τα σεμινάρια διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι πίνακες 6.4 και 6.5 μας πληροφορούν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία τείνουν να δηλώνουν μεγαλύτερη άνεση με την εφαρμογή της ενώ όσοι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο τείνουν να δηλώνουν λιγότερο άνετοι με αυτή.

Πίνακας 6.4. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test για τις δύο σύνθετες μεταβλητές σε σχέση με την παρακολούθηση σεμιναρίων για τη Δ.Δ.

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
γνώση Δ.Δ.	Equal variances assumed	3,40	,073	1,50	36	,142
	Equal variances not assumed			1,25	13,54	,231
εξοικείωση με Δ.Δ.	Equal variances assumed	,84	,366	2,28	36	,028
	Equal variances not assumed			2,12	16,12	,049

Πίνακας 6.5. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τις δύο σύνθετες μεταβλητές σε σχέση με την παρακολούθηση σεμιναρίων για τη Δ.Δ.

	Σεμινάριο Δ.Δ.	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
γνώση Δ.Δ.	Yes	11	3,8232	,63916	,19271
	No	27	3,5617	,41297	,07948
εξοικείωση με Δ.Δ.	Yes	11	3,8384	,48142	,14515
	No	27	3,4877	,40631	,07819

6.3. Παρουσίαση ποιοτικών αποτελεσμάτων (ερωτήσεις ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου)

Στην παρούσα ενότητα γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων από το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Παρουσιάζονται παρακάτω οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιημένες καθώς και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση. Να σημειωθεί ότι τα ποσοστά είναι επί του αριθμού που απάντησαν τη συγκεκριμένη ερώτηση, καθώς ένα ποσοστό εκπαιδευτικών δεν απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Στην ερώτηση (39) σχετικά με το είδος της Δ.Δ. που χρησιμοποιούν στην τάξη τους από τους 29 εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας που απάντησαν διαπιστώνουμε αναφορά κυρίως στην εξατομικευμένη διδασκαλία (7 εκπαιδευτικοί), στα διαφορετικής ευκολίας / δυσκολίας φύλλα εργασίας (έξι), στην ομαδοσυνεργατική μάθηση (πέντε) και στο γνωστικό επίπεδο και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (πέντε) (βλ. πίνακα 6.6). Από τις απαντήσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι μερικοί συγχέουν τη Δ.Δ. με την εξατομικευμένη διδασκαλία και την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Σύμφωνα με την παρουσίαση των χαρακτηριστικών της Δ.Δ. στο θεωρητικό μέρος της εργασίας τόσο η εξατομικευμένη διδασκαλία όσο και η ομαδοσυνεργατική μάθηση δεν αποτελούν Δ.Δ. αλλά μερικές φορές το μέσον εφαρμογής της. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν καθόλου 9 από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6.6. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση (39) «Τι είδους διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιείτε στις τάξεις σας;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΡΙΘΜΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Εξατομικευμένη	7	24,1%
Σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδο και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών	5	17,24%
Διαφορετικής ευκολίας/ δυσκολίας φύλλα εργασίας	6	20,69%
Ομαδοσυνεργατική	5	17,24%
Διδασκαλία διαφορετικών στρατηγικών μάθησης	3	10,34%
Δεν εφαρμόζεται / δεν χρειάζεται να εφαρμοστεί	3	10,34%

Στην ερώτηση (40) σχετικά με τα πλεονεκτήματα που απορρέουν στη διδακτική πράξη από τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, από τους 29 εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας που απάντησαν οι έντεκα αναφέρθηκαν στο αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης ως προς την κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση αλλά και ως προς τη γνωστική, ενώ οι υπόλοιποι μοιράστηκαν αντίστοιχα ως προς τις απαντήσεις τους ως εξής: γρήγορα/θετικά αποτελέσματα στη μάθηση / σχολική επιτυχία (επτά εκπαιδευτικοί), ένταξη μαθητών (έξι) και θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για μαθητές με χαμηλή επίδοση (πέντε) (βλ. πίνακα 6.7). Οι απαντήσεις αυτές των εκπαιδευτικών φαίνεται πως προσεγγίζουν κατά κάποιο τρόπο τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δεν αναφέρεται όμως πουθενά το ουσιαστικότερο από αυτά που είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας σε κάθε ένα μαθητή ανάλογα με τα ατομικά του διαφορετικά χαρακτηριστικά και συνεπώς η επίτευξη του καλύτερου δυνατού μαθησιακού αποτελέσματος για τον καθένα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν καθόλου 9 από τους 38 εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6.7. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση (40) «Ποια είναι τα πλεονεκτήματα που θεωρείτε ότι απορρέουν στη διδακτική πράξη όταν χρησιμοποιείτε διαφοροποιημένη διδασκαλία;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΡΙΘΜΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Γρήγορα/θετικά αποτελέσματα στη μάθηση / σχολική επιτυχία (γνωστική διάσταση)	7	24,1%
Ένταξη μαθητών	6	20,69%
Αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης (κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση)	11	37,93%
Θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για μαθητές με χαμηλή επίδοση	5	17,24%

Στην ερώτηση (41) σχετικά με το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους κατά την εφαρμογή της Δ.Δ. από τους 29 εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας που απάντησαν οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στην έλλειψη χρόνου και χώρου ενώ ένα μικρότερο ποσοστό αναφέρθηκε στις αντιδράσεις των γονέων (βλ. πίνακα 6.8). Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν καθόλου 9 από τους 38 εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6.8. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση (41) «Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη σας;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΡΙΘΜΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Έλλειψη χρόνου και χώρου	15	51,72%
Έλλειψη υλικών	1	3,45%
Φασαρία και αδιαφορία	4	13,79%
Αντιδράσεις γονέων ή μαθητών	6	20,69%

Αρκετές	2	6,89%
Καμία	1	3,45%

Στην ερώτηση (42) σχετικά με τους τομείς της διδασκαλίας στους οποίους δημιουργεί η διαφορετικότητα προβλήματα, από τους 24 εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας που απάντησαν οι μισοί αναφέρθηκαν στο γνωστικό τομέα, οι πέντε στην κατανομή χρόνου, οι τέσσερις στην εμπέδωση της νέας γνώσης, ενώ τρεις δήλωσαν ότι η διαφορετικότητα δεν δημιουργεί προβλήματα πουθενά (βλ. πίνακα 6.9). Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν καθόλου 14 από τους 38 εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6.9. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση (42) «Σε ποιους τομείς της διδασκαλίας δημιουργεί για εσάς προσωπικά η διαφορετικότητα προβλήματα;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΡΙΘΜΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Γνωστικός τομέας	12	50%
Εμπέδωση νέας γνώσης	4	16,66%
Κατανομή χρόνου	5	20,83%
Πουθενά	3	12,5%

Στην ερώτηση (43) σχετικά με τους τομείς της διδασκαλίας που συμβάλλει η διαφορετικότητα των μαθητών στον εμπλουτισμό των γνώσεων, από τους 20 εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας που απάντησαν οι μισοί αναφέρθηκαν στη μετάδοση γνώσεων και την αλληλοδιδασκαλία μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών σε θέματα που αφορούν αποκλειστικά τον πολιτισμό, ενώ οι άλλοι μισοί δήλωσαν αντίστοιχα ανά ίσα περίπου μέρη το πολιτισμικό επίπεδο (έξι εκπαιδευτικοί), τα ήθη και έθιμα (τέσσερις εκπαιδευτικοί) (βλ. πίνακα 6.10). Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν καθόλου 18 από τους 38 εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκαν απαντήσεις που δε φαίνεται να ταιριάζουν άμεσα με το περιεχόμενο της ερώτησης. Συνεπώς, ίσως κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς να μην κατανόησαν επαρκώς και με σαφή τρόπο το ζητούμενο στην προκειμένη περίπτωση.

Πίνακας 6.10. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση (43) «Σε ποιους τομείς της διδασκαλίας συμβάλλει η διαφορετικότητα των μαθητών στον εμπλουτισμό των γνώσεων;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΡΙΘΜΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Πολιτισμικό επίπεδο	6	30%
Ήθη και έθιμα	4	20%
Μετάδοση γνώσεων και αλληλοδιδασκαλία μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών σε θέματα που αφορούν τον πολιτισμό	10	50%

Στην ερώτηση (44) σχετικά με το αν υπήρξαν στιγμές που οι εκπαιδευτικοί έφτασαν στα όρια της ανεκτικότητάς τους σε σχέση με την πολιτισμική ετερογένεια της τάξης τους, από τους 27 εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας που απάντησαν οι περισσότεροι (19) έδωσαν αρνητική απάντηση (βλ. πίνακα 6.11). Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν καθόλου 11 από τους 38 εκπαιδευτικούς. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, τα παραδείγματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν την αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών από τα ελληνόπουλα ή από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Πίνακας 6.11. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση (44) «Υπήρξαν στιγμές όπου εσείς ως εκπαιδευτικοί φτάσατε στα όρια της ανεκτικότητά σας σε σχέση με την πολιτισμική ετερογένεια στην τάξη σας; Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΡΙΘΜΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Όχι	19	70,37%
Ορισμένες φορές	3	11,11%
Αρκετές	5	18,52%

Στην ερώτηση (45) σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, από τους 31 εκπαιδευτικούς της

παρούσας έρευνας που απάντησαν οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στο οικογενειακό περιβάλλον (13 εκπαιδευτικοί) και την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας (οκτώ εκπαιδευτικοί) (βλ. πίνακα 6.12). Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν καθόλου 7 από τους 38 εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6.12. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση (45) «Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν σύμφωνα με την εμπειρία σας τη σχολική επιτυχία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΡΙΘΜΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Οικογενειακό περιβάλλον	13	41,94%
Συμμαθητές	5	16,13%
Γνωστικό υπόβαθρο	2	6,45%
Ενδιαφέρον	3	9,68%
Γλώσσα	8	25,81%

Στην ερώτηση (46) σχετικά με τη συνειδητή εμπλοκή της πολιτισμικής ετερογένειας στη διδασκαλία, από τους 21 εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας που απάντησαν οι μισοί περίπου έδωσαν αρνητική απάντηση (βλ. πίνακα 6.13), οι πέντε απάντησαν ότι έχουν εμπλέξει λίγο την πολιτισμική ετερογένεια στη διδασκαλία τους, ενώ μόνο τέσσερις απάντησαν θετικά. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν καθόλου 17 από τους 38 εκπαιδευτικούς. Εδώ οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν καταφατικά ή «λίγο» διευκρίνισαν πως η εμπλοκή αυτή έχει συμβεί στη γλώσσα, τη μελέτη και την ευέλικτη ζώνη, με τη διαθεματική προσέγγιση σε θέματα που μπορούν να ενταχθούν τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία.

Πίνακας 6.13. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση (46) «Έχετε εμπλέξει έως τώρα συνειδητά την πολιτισμική ετερογένεια στη διδασκαλία σας; Αν ναι. Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΡΙΘΜΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Ναι	4	19,05%
Λίγο	5	23,81%
Όχι	12	57,14%

Στην ερώτηση (47) σχετικά με την επιρροή της πολιτισμικής ετερογένειας στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, από τους 24 εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας που απάντησαν οι 15 έδωσαν αρνητική απάντηση και οι εννέα θετική (βλ. πίνακα 6.14). Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν καθόλου 14 από τους 38 εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν καταφατική απάντηση, αναφέρθηκαν σε προβλήματα που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, κυρίως όσων είναι από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και εκδηλώνονται με τη δυσκολία της ένταξής τους στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την κοινωνική τους ένταξη στο σύνολο της τάξης. Κάποιοι αναφέρθηκαν και στη δημιουργία εντάσεων ανάμεσα στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Πίνακας 6.14. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση (47) «Επηρεάζει η πολιτισμική ετερογένεια της τάξης σας τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών σας; Αν ναι, πώς εκδηλώνεται αυτή η επιρροή;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΡΙΘΜΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Ναι	9	37,5%
Όχι	15	62,5%

Στην ερώτηση (48) σχετικά με την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής διάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων, από τους 27 εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας που απάντησαν, οι 21 δήλωσαν πως αυτή η αξιολόγηση είναι αρκετά καλή έως ικανοποιητική (βλ. πίνακα 6.15) ενώ οι έξι είπαν πως είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν καθόλου 11 από τους 38 εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6.15. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση (48) «Πώς αξιολογείτε τη διαπολιτισμική διάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων;»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΡΙΘΜΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
Ικανοποιητική	8	29,63%
Αρκετά καλή	13	48,15%
Σχεδόν ανύπαρκτη	6	22,22%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Συζήτηση - Συμπεράσματα

7.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων και σύγκριση με άλλες έρευνες

Η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσφέρει πολλά και σημαντικά οφέλη. Η συγκεκριμένη έρευνα αποκάλυψε κάποιες πτυχές για τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ελληνική πραγματικότητα.

Διαπιστώθηκε αρχικά, όπως αναμενόταν, ότι οι παράγοντες που φάνηκε να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα ήταν οι μεταπτυχιακές τους σπουδές αλλά και τα σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σεμινάρια που είχαν παρακολουθήσει. Όσοι δεν είχαν ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές και δεν είχαν σχετική με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων δε δήλωναν τόσο καλοί γνώστες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ούτε είχαν την απαραίτητη άνεση για να την εφαρμόσουν στην πράξη. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση, η οποία εμπεριέχεται στα περισσότερα προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που αφορούν σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδακτικής πράξης. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται πως συμβαδίζουν με αποτελέσματα ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται πως επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι ίδιοι κατά την προετοιμασία τους στις σπουδές τους. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματά τους έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που στις σπουδές τους έστω ενθαρρύνθηκαν από τους καθηγητές τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην πράξη, ακολούθησαν αυτή την πορεία και ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς την εφαρμογή της (Manson, 1999. McGarvey et al, 1997).

Επιπλέον, ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία είναι η ηλικία. Σύμφωνα με τους Reis, Kaplan, Tomlinson, Westberg, Callahan και Cooper, όπως αναφέρει η Agle (2009), εκπαιδευτικοί που μόλις είχαν ξεκινήσει να επαγγέλλονται, δήλωναν πως κατανοούν την πολυμορφία σε επίπεδα επιτεύγματος και δυναμικής στη μάθηση, αλλά δεν έχουν την εμπειρία, το υπόβαθρο και τις απαραίτητες δεξιότητες να εκτιμήσουν αυτή την

ακαδημαϊκή πολυμορφία στις αίθουσες διδασκαλίας. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας «ηλικία» δε φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εφαρμογή της.

Ως προς τον τρόπο και τα είδη διαφοροποίησης της διδασκαλίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε πως χρησιμοποιεί την εξατομικευμένη διδασκαλία ή διαφοροποιημένα φύλλα εργασίας. Ένα μικρότερο ποσοστό φάνηκε να διαφοροποιεί με βάση τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και σε αυτή την περίπτωση βασίζονταν μόνο στο γνωστικό κομμάτι, αγνοώντας τα ενδιαφέροντα των μαθητών ή άλλους τομείς ως προς τους οποίους θα μπορούσε να γίνει η διαφοροποίηση (ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επικρατεί μια σύγχυση μεταξύ εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, φαίνεται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος να μην συμπεριλαμβάνουν το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ως βασικούς άξονες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους. Βέβαια, αυτό θα μπορούσε να οφείλεται και στην άγνοια των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους τομείς που λαμβάνει υπόψη της η διαφοροποιημένη διδασκαλία ή ακόμη και στην αδυναμία τους να οργανώσουν σωστά και με συγκεκριμένες διαδικασίες διαφοροποίηση όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ενδιαφερόντων ή οποιονδήποτε παραγόντων αναδεικνύουν οι ανάγκες των μαθητών κάθε τάξης. Οι απαντήσεις, όμως, των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα για χρήση (κατά κανόνα) της εξατομικευμένης διδασκαλίας, έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχες απαντήσεις εκπαιδευτικών σε διεθνείς έρευνες που δεν προβαίνουν σε χρήση της εξατομικευμένης μεθόδου γιατί θεωρούν πως με αυτό τον τρόπο επικεντρώνουν την προσοχή τους στις διαφορές των μαθητών (Tomlinson et al, 2003).

Επιπρόσθετα, αναμενόμενες θα λέγαμε πως ήταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε την έλλειψη χρόνου και χώρου ενώ κάποιιοι αναφέρθηκαν και στις αντιδράσεις των γονέων. Τέτοιες αναφορές δεν υπάρχουν σε έρευνες διεθνούς επιπέδου, τουλάχιστον δεν αναφέρονται ως τον κυριότερο παράγοντα δυσκολίας. Αυτό δημιουργεί προβληματισμούς ως προς τα ελληνικά δεδομένα, τις συνθήκες που επικρατούν στην εκπαίδευση αλλά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Εδώ φαίνεται πως κυριαρχεί η αντίληψη πως η ύλη που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να «βγει» σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα και με έναν καθορισμένο τρόπο. Στις

περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα ως εμπόδιο στην ολοκλήρωση της ύλης, τη μετάδοση γνώσεων και τη διαχείριση του χρόνου και συνεπώς δεν προβαίνουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, φαίνεται πως δεν έχουν καταλάβει τα οφέλη μιας τέτοιας διαδικασίας, τόσο για τους μαθητές όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά και το σύνολο της τάξης. Βέβαια, εντύπωση προκαλεί αυτό το γεγονός καθώς έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σε σχέση με το επίπεδο εξοικείωσης των εκπαιδευτικών αλλά και με τις γνώσεις τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, που υποδεικνύουν ότι ο μέσος όρος βρίσκεται σε αρκετά έως πολύ καλό επίπεδο. Αυτή η αντίθεση ίσως και να οφείλεται στο εργαλείο της έρευνας, δηλ. στη χρήση του ερωτηματολογίου, καθώς συχνά όσοι απαντούν θέλουν να προβάλουν μια όσο το δυνατόν πιο θετική εικόνα γίνεται για τον εαυτό τους (παρόλο που το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο), δίνοντας κάποιες ανακριβείς απαντήσεις.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι στην προκειμένη έρευνα, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε διαφοροποιήσεις και οφέλη για τους μαθητές με χαμηλό γνωστικό επίπεδο, δε φαίνεται να γίνεται καμία απολύτως αναφορά σε μαθητές υψηλού γνωστικού επιπέδου. Παρόμοια, τόσο διεθνείς έρευνες όσο και μελέτες παρατήρησης μαθητών που αναγνωρίζονται ως «χαρισματικοί» μαθητές, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί κάνουν πολύ λίγες τροποποιήσεις στη διδασκαλία τους ώστε να ανταποκριθούν στις προχωρημένες μαθησιακές ανάγκες αυτών των παιδιών μέσα στην τάξη (Tomlinson et al, 2003). Αυτό δείχνει για μια ακόμη φορά τη μονομερή προσέγγιση των εκπαιδευτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη μη αναγνώριση των πλεονεκτημάτων της αλλά και της αναγκαιότητάς της για κάθε μαθητή και όχι αποκλειστικά για μαθητές χαμηλού γνωστικού επιπέδου.

Με τον ίδιο τρόπο, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ή δεν προσέχουν τους τρόπους με τους οποίους οι φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές μπορούν να διαμορφώσουν συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στο σχολείο αλλά και μαθησιακά προφίλ. Αυτά τα συμπεράσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται να συμφωνούν με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα καθώς στις ερωτήσεις *«Έχετε εμπλέξει έως τώρα συνειδητά την πολιτισμική ετερογένεια στη διδασκαλία σας; Αν ναι. Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;»* και *«Επηρεάζει η πολιτισμική ετερογένεια της τάξης σας τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών σας; Αν ναι, πώς εκδηλώνεται αυτή η επιρροή;»* το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε αρνητικά με ποσοστό 57.14% και 62.5% αντίστοιχα.

7.2. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις

Η έρευνα υπόκειται σε διάφορους μεθοδολογικούς περιορισμούς οι οποίοι σχετίζονται με ζητήματα όπως:

(α) Η πλήρης κατανόηση από τους παραλήπτες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Η απουσία συνεντεύκτη αν και αποτρέπει την πιθανότητα εκδήλωσης προδιάθεσης και προκατάληψης και εξασφαλίζει την ανωνυμία, αποτελεί μειονέκτημα στην περίπτωση όπου τα υπό εξέταση θέματα του ερωτηματολογίου απαιτούν διευκρινιστικές επισημάνσεις. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να περιοριστούν τα προβλήματα αυτά εξηγώντας πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου το περιεχόμενό του και τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να συμπληρωθεί. Ωστόσο από την επεξεργασία των απαντήσεων φάνηκε ότι κάποιες ερωτήσεις ίσως δεν έγιναν εντελώς κατανοητές από ορισμένα άτομα του δείγματος καθώς δεν απαντήθηκαν καθόλου.

(β) Σχετικά μικρό δείγμα.

Ο αριθμός του δείγματος των εκπαιδευτικών ήταν σχετικά μικρός (38) για την εξαγωγή πλήρων και ορθών συμπερασμάτων και για τη γενίκευση αυτών. Αυτό οφείλεται στην απροθυμία που προέκυψε από πολλούς εκπαιδευτικούς να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη έρευνα και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο όπως τους είχε ζητηθεί. Εδώ, όμως, συνέβαλε και το μικρό χρονικό διάστημα στο οποίο έπρεπε να ολοκληρωθεί η έρευνα, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η παροχή και άλλων ερωτηματολογίων ώστε να προκύψει μεγαλύτερο δείγμα.

(γ) Μη σταθμισμένο εργαλείο

Η έλλειψη αυστηρής δόμησης μπορεί να οδηγήσει σε επιφανειακά συμπεράσματα καθώς ο ερευνητής δεν μπορεί να προσεγγίσει με ακρίβεια τα αποτελέσματα, όπως θα γινόταν σε ένα σταθμισμένο εργαλείο.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να είχαν προκύψει περισσότερα αξιοποιήσιμα αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιων σχολείων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πιθανώς η επιλογή του ερωτηματολογίου ως αποκλειστικό εργαλείο της έρευνας να μην ήταν η καταλληλότερη. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε στο μέλλον μια παρόμοια έρευνα να εξεταστεί εκτενέστερα στις αντιλήψεις

των εκπαιδευτικών με τη χρήση σταθμισμένων ερωτηματολογίων ή παράλληλα με τη χρήση συνεντεύξεων για αμεσότερη, αναλυτικότερη και ορθότερη καταγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με σκοπό να υπάρξει ένα πιο πλήρες αποτέλεσμα. Πέρα, όμως, από αυτό, θα μπορούσαν να γίνουν επιτόπιες παρατηρήσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να δούμε πως την εφαρμόζουν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί, σε ποιους τομείς γίνεται η διαφοροποίηση, κατά πόσο εκμεταλλεύονται τη διαφορετικότητα στην τάξη τους, τι δυσκολίες συναντούν κ.α.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Agle, C. (2009). *Differentiated reading instruction in the elementary classroom: A survey of what strategies classroom teachers are implementing*. Fredonia, New York.

Allen, M. (2008). Promoting critical thinking skills in online information literacy instruction using a constructivist approach. *College & Undergraduate Libraries*, 15(1/2), 21-38.

Anderson, K. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.

Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 421-434.

Cohen, L. Manion, L & Morrison, K. (2001) *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.

Cox, S. (2008). Differentiated instruction in the elementary schools. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*.

Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. USA:Corwin Press, Inc.

Garmston, R., & Wellman, B. (1994). Insights from constructivist learning theory. *Educational Leadership*, 51(7), 84-85.

Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Hopper, B., & Hurry, P. (2000). Learning the MI way: The effects on student's learning of using the theory of multiple intelligences. *Pastoral Care in Education*, 18(4), 26.

Jackson, A., & Davis, G. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century. A report of the Carnegie Corporation*. New York: Teachers College Press.

Kronber, R., York-Barr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B., & Stevenson, J. (1997). *Differentiated teaching and learning in heterogeneous classrooms: Strategies for meeting the needs of all students*. University of Minnesota.

Manson, T.J. (1999). *Cross-ethnic, cross-racial dynamics of instruction: Implication for teacher education*. (Report No. UD032861). Clarksville, TN: Austin Peay State University. (Eric Document Reproduction Service No. ED 429 141).

McGarvey, B., Marriot, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997). Planning for differentiation. *Curriculum Studies*, 29(3), 351-363.

Nicolino, P. (2006). *Teacher perceptions of learning style assessments, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology*. Oakdale, New York: Dowling College.

Reyes, L.H. and Stanic, G.M.A. (1988). Race, sex, socioeconomic status and mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 26-43

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού. Αθήνα – Gutenberg.

Rose, D., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Saint Exupery, A. (1943). *The little prince*. New York: Harcourt, Brace and World.

Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (2000, January). Differentiated Instruction: Can it work? *Education digest*, 65(5), 25-31.

Tomlinson, C. (2000a, August). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. <http://ceep.crc.uiuc.edu/ecearchive/digests/2000/tomlin00.pdf>

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

Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L. and 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. and Strickland, C. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (2005 a). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Tomlinson, C. (2005b). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Tomlinson, C. and McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης και Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα : Γρηγόρη.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*, Boston: MIT Press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βαλιαντή, Σ. και Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής κοινότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, Τεύχος Πρώτο, Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθ. 8, Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, 29-12-1994.

Καριώτογλου, Π. (1990). *Προβλήματα Διδασκαλίας και Μάθησης της Μηχανικής των Ρευστών*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κόκκοτας, Π. (2009). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

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.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας (τόμος 2^{ος})*. Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. και Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης: Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γ'

Παράρτημα

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: 22-30 31-40 41-50 51-60

Έτη υπηρεσίας: 0-5 έτη 6-15 έτη 16-25 έτη άνω από 25 έτη

Θέση υπηρεσίας: Διευθυντής/τρια Υποδιευθυντής/τρια
 Μόνιμος/η δάσκαλος/α Αναπληρωτής/τρια

Σχολείο που διδάσκετε: Μονοθέσιο δημοτικό σχολείο
 Διθέσιο δημοτικό σχολείο
 Τριθέσιο δημοτικό σχολείο
 Τετραθέσιο δημοτικό σχολείο
 Εξαθέσιο δημοτικό σχολείο
 Άλλο (ονομάστε)

Τάξη που διδάσκετε: Α' Β' Γ' Δ' Ε' ΣΤ'

Πόσους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχετε στην τάξη σας;
Αναφέρετε αριθμητικά

Πόσους μαθητές στο ευρύ φάσμα των δυσκολιών μάθησης έχετε στην τάξη σας;
Αναφέρετε αριθμητικά

Είστε απόφοιτος: Παιδαγωγικής Ακαδημίας
 Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Επιμόρφωση: Ναι Όχι

Αν ναι, ποια; Ονομάστε
.....

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι Όχι

Αν ναι, τι; Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Άλλο

Ονομάστε

Έχετε εκπαιδευτεί ή παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για

τη διαφοροποιημένη διδασκαλία Ναι Όχι

τη διαπολιτισμική εκπαίδευση Ναι Όχι

Η διαφορετικότητα των παιδιών σε μια σχολική τάξη αφορά, για παράδειγμα, στα παρακάτω γνωρίσματα:

Κοινωνική συμπεριφορά <input type="checkbox"/>	Φύλο <input type="checkbox"/>	Κοινωνική προέλευση
Σχολικές επιδόσεις <input type="checkbox"/>	Εθνότητα <input type="checkbox"/>	Γλώσσα και πολιτισμός <input type="checkbox"/>
Στάδιο ανάπτυξης <input type="checkbox"/>	Γνωστικές ικανότητες <input type="checkbox"/>	Οικογενειακή προέλευση <input type="checkbox"/>
Άλλο (ονομάστε) <input type="checkbox"/>		

Ποια από τα παραπάνω γνωρίσματα εμφανίζονται στην τάξη σας περισσότερο; Αναφέρετε τουλάχιστον τρία από αυτά (μπορείτε να αναφέρετε και κάποια άλλα)

1).....2).....3).....

Άλλα:.....

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – Η ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Χρησιμοποιήστε αυτή την κλίμακα για τις απόψεις σας : 1= διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = δεν γνωρίζω, 4 = συμφωνώ , 5 = συμφωνώ απόλυτα

Οδηγίες : Επιλέξτε ένα επίπεδο για κάθε πρόταση ώστε να προσδιορίσετε την άποψή σας με τη συγκεκριμένη δήλωση.

1. Η διαφορετικότητα συνίσταται στο γεγονός ότι κάποιοι μαθητές αποκλίνουν από αυτό που ισχύει ως κανονικό για την τάξη στην οποία φοιτούν.	1	2	3	4	5
2. Η διαφορετικότητα των μαθητών δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία της διδασκαλίας στην τάξη μου.	1	2	3	4	5
3. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου παρέχει ευκαιρίες για να μάθει ο ένας μαθητής από τον άλλο.	1	2	3	4	5
4. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου απαιτεί από εμένα μια χρονοβόρα προετοιμασία για τη διδασκαλία.	1	2	3	4	5
5. Η έντονη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλο άνοιγμα της ψαλίδας ως προς τις επιδόσεις των μαθητών.	1	2	3	4	5
6. Η διαφορετικότητα των μαθητών εμπεριέχει δυνατότητες μάθησης τις οποίες έως τώρα δεν είχα συνειδητοποιήσει.	1	2	3	4	5
7. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου συνεισφέρει στον εμπλουτισμό γνώσεων για όλους (στους μαθητές και σε μένα).	1	2	3	4	5
8. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου με αναγκάζει να δοκιμάσω και να εντάξω νέα στοιχεία στη διδασκαλία μου.	1	2	3	4	5
9. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου μου κοστίζει πολύ χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος.	1	2	3	4	5
10. Η διαφορετικότητα των μαθητών της τάξης μου δεν αποτελεί επιβάρυνση για μένα.	1	2	3	4	5
11. Έχω θέσει ως στόχο την εξάλειψη των διαφορών των μαθητών μου ως προς τις επιδόσεις τους.	1	2	3	4	5
12. Έχω θέσει ως στόχο να επιτύχουν όλοι οι μαθητές μου στον ίδιο χρόνο τις ίδιες επιδόσεις.	1	2	3	4	5
13. Η διαφορετικότητα των μαθητών δεν καθιστά εφικτή την ατομική στήριξη του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5
14. Έχω θέσει ως στόχο την ατομική υποστήριξη του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5
15. Λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών δεν υφίσταται για μένα ένα μέτρο κανονικότητας για κάθε σχολική τάξη.	1	2	3	4	5
16. Θεωρώ ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να ικανοποιεί διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4	5
17. Τα ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα (π.χ. δασκαλοκεντρική διδασκαλία, βιωματική μάθηση, νέες τεχνολογίες, ομαδοσυνεργατική μάθηση) είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική μάθηση.	1	2	3	4	5
18. Θεωρώ ότι ο κάθε μαθητής έχει το δικό του μαθησιακό στυλ.	1	2	3	4	5
19. Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών και του μαθησιακού περιβάλλοντος (π.χ. δασκαλοκεντρική διδασκαλία, βιωματική μάθηση, νέες τεχνολογίες, ομαδοσυνεργατική μάθηση) είναι απαραίτητο στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
20. Η προσαρμογή των διδακτικών στόχων και των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών μου είναι απαραίτητη στη διδασκαλία	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Οδηγίες : Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις βασιζόμενοι στις γνώσεις και την εμπειρία σας .

39. Τι είδους διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιείτε στις τάξεις σας;

.....
.....
.....

40. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα που θεωρείτε ότι απορρέουν στη διδακτική πράξη όταν χρησιμοποιείτε διαφοροποιημένη διδασκαλία;

.....
.....
.....

41. Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη σας;

.....
.....
.....

42. Σε ποιους τομείς της διδασκαλίας δημιουργεί για εσάς προσωπικά η διαφορετικότητα προβλήματα;

.....
.....
.....

43. Σε ποιους τομείς της διδασκαλίας συμβάλλει η διαφορετικότητα των μαθητών στον εμπλουτισμό των γνώσεων;.....

.....
.....
.....

44. Υπήρξαν στιγμές όπου εσείς ως εκπαιδευτικοί φτάσατε στα όρια της ανεκτικότητά σας σε σχέση με την πολιτισμική ετερογένεια στην τάξη σας; Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

45. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν σύμφωνα με την εμπειρία σας τη σχολική επιτυχία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

46. Έχετε εμπλέξει έως τώρα συνειδητά την πολιτισμική ετερογένεια στη διδασκαλία σας; Αν ναι. Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

47. Επηρεάζει η πολιτισμική ετερογένεια της τάξης σας τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών σας; Αν ναι, πώς εκδηλώνεται αυτή η επιρροή;

48. Πώς αξιολογείτε τη διαπολιτισμική διάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων;

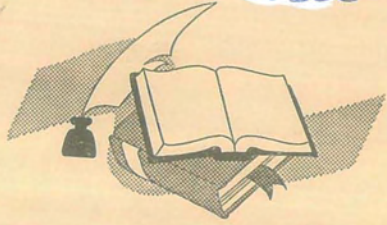
ΠΑΡΑΤΕΡΓΙΟΥ ΕΛΕΝΗ
101 ΑΝΤΙΝΗΦΑΣ' ΤΟΥ ΕΚΚΛΗ-
-ΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΕΣΒΥΤΕ-
ΡΙΑ

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ ΕΛΙΑ ΒΛΑΤΟΒΥΣΑ ΓΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΤΗ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΕΝΗ
ΑΙΔΑΣΚΑΛΙΑ "

ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
11/2/12	
10/1/12	
17-7-13	
15-11-13	
6/2	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Τηλ.: 24210 06300-2



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
004000106721