

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

«Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της
Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής»

ΓΥΜΝΑΣΙΟ

2015



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ

ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΝΟΜΕΣ
ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ:

Αντώνης Αντωνίου, Ψυχολόγος

Βαρβάρα Γεωργιάδου-Καμπουρίδη, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ70/ΠΕ03

Καλλιόπη Κούκουρα, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ02

Γεωργία Παπασταυρινίδου, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ70

Λία Τσερμίδου, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής Δημόσιου τομέα ΠΕ60.50

Αθηνά-Άννα Χριστοπούλου, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ02

**«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»**

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Σωτήριος Γκλαβάς
Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Υπεύθυνη Πράξης
Γεωργία Φέρμελη
Σύμβουλος Α' Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους στο πλαίσιο της πράξης «**ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών**» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «**Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**»



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»

με κωδικό ΟΠΣ: 295450

Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ.

Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης»

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

**«Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής
για το Γυμνάσιο»**



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Επιμέλεια: Κωνσταντίνα Λαμπροπούλου, Γεωργία Παπασταυρινίδου, Λία Τσερμίδου,
Αθηνά-Άννα Χριστοπούλου, Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη (ευγενική υποστήριξη).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.	2
1.1. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΕΝΑΣ ΔΗΜΟΦΙΛΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΣ ΠΡΟΒΕΒΛΗΜΕΝΟΣ ΟΡΟΣ	2
1.1.1 Ένα πολυσύνθετο πεδίο.....	6
1.1.2. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και το ζήτημα της μάθησης ως ατομικής ή/και ως συλλογικής (κοινής) επιδίωξης.	8
1.1.3. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και Θεωρίες Μάθησης	18
2. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	22
2.1. ΤΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΙΑ ΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	23
2.2 ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΣΥΝΔΕΞΕΙΣ ΜΕ ΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ, ΤΙΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΜΙΑΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΙΔΕΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	39
2.2.1 Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	39
2.2.2. Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	48
2.2.3. Μαθηματικά	500
2.3. ΠΑΙΡΝΟΝΤΑΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ	54
2.3.1. Διατυπώνοντας στόχους που έχουν νόημα για τους μαθητές	54
2.3.2. Ανάπτυξη στρατηγικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης	59
2.4 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	65
2.4.1 Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	65
2.4. 2 Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	91
2.4.3 Μαθηματικά	95
2.5 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	12302
2.6 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	1233
2.6.1 Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	1233
2.6.2 Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	136
2.6.3 Μαθηματικά	142
2.7 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΜΕΣΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	156
2.8 ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	160
2.8.1. Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	1600
2.8.2 Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία	1644
2.8.3. Μαθηματικά	16767
3. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	169
3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	16969
3.2. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ Η ΤΑΞΗ ΩΣ ΟΜΑΔΑ	171
3. 3. ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ.....	1733
3.4 ΣΥΝΘΕΣΗ – ΓΕΝΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ	187
4. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	191
4.1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	192
4.2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.....	193
5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	196

1. Το Θεωρητικό πλαίσιο για την Ανάπτυξη του Οδηγού της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.

1.1. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική: ένας δημοφιλής και διεθνώς προβεβλημένος όρος

Τα τελευταία χρόνια η διαφοροποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση προβάλλεται με αξιοσημείωτη συχνότητα σε εγχειρίδια διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που εκδίδονται τόσο στην ελεύθερη αγορά όσο και στο πλαίσιο διεθνών και εθνικών οργανισμών και φορέων (ενδεικτικά, UNESCO, 2004α, Alberta Education, 2010). Συγχρόνως, ένας μεγάλος αριθμός δημοσιεύσεων στην εκπαιδευτική αρθρογραφία αφιερώνεται σε διάφορες πτυχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Αν τοποθετήσουμε τη δημοτικότητα αυτή στο ευρύτερο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα σε διεθνές επίπεδο, θα διαπιστώσουμε ότι η διατύπωση της ανάγκης για αλλαγή των διδακτικών πρακτικών προς την κατεύθυνση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προκύπτει ως αποτέλεσμα:

α. της εισαγωγής ενιαίων εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '90 και μετά, στο πλαίσιο μιας σειράς ευρύτερων μεταρρυθμίσεων (Levin, 1998, Priestley, 2002, Ball, 1998) και

β. της διαπίστωσης, την ίδια περίοδο με παραπάνω, ότι η ένταξη των μαθητών που κατατάσσονται σε ειδικές κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού (κυρίως κατηγορίες αναπηρίας και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών) δεν αποτελεί ζήτημα χωροταξικής διευθέτησης και ατομικής προσαρμογής, αλλά, κυρίαρχα ζήτημα συμπερίληψής τους στο κοινό για όλους πρόγραμμα σπουδών, μέσα από τη διαφοροποίηση και τη διεύρυνση των προσφερόμενων μαθησιακών εμπειριών.

Η τελευταία συνιστώσα απέκτησε μάλιστα παγκόσμια εμβέλεια με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, στο παγκόσμιο συνέδριο της UNESCO, όπου και αναφέρεται ότι «τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των παιδιών και όχι αντίστροφα.» (UNESCO, 1994:22)

Στο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Ειδική Αγωγή: Πρόσβαση και Ποιότητα που έλαβε χώρα στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, τον Ιούνιο του 1994, θεωρείται ότι δόθηκε μια σημαντική διεθνής ώθηση στην ενταξιακή εκπαίδευση. Πάνω από 300 συμμετέχοντες, εκπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών συζήτησαν τις θεμελιώδεις αλλαγές στην πολιτική που είναι αναγκαίες για την προώθηση μιας προσέγγισης στην ενταξιακή εκπαίδευση, μέσω των οποίων τα σχολεία θα είναι σε θέση να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά, και ιδιαίτερα εκείνα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στη σχετική Διακήρυξη αναφέρονται σχετικά τα εξής:

«Κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση, και πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να κατακτά και να διατηρεί ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης.»

«Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες.»

«Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών συστημάτων και η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το ευρύ φάσμα των διαφορετικών αυτών χαρακτηριστικών και αναγκών.»

«Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε γενικά σχολεία που να μπορούν να ικανοποιούν τις ανάγκες τους στα πλαίσια μιας παιδοκεντρικής παιδαγωγικής.»

«Γενικά σχολεία με αυτόν τον ενταξιακό προσανατολισμό είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την αντιμετώπιση προκαταλήψεων, για τη δημιουργία 'φιλόξενων' κοινοτήτων, την εδραίωση μιας ενταξιακής κοινωνίας και την επιτυχή 'εκπαίδευση για όλους'. Επιπλέον, προωθούν μια αποτελεσματική εκπαίδευση για την πλειοψηφία των παιδιών, βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και, τελικά, το ανταποδοτικό κόστος του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος.»

UNESCO, 1994: viii-ix, UNESCO, 2009:8

Στην ίδια Διακήρυξη αποτυπώνεται και η τάση για διεύρυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης και προς άλλες κατηγορίες μαθητών, εκτός από αυτές της αναπηρίας ή/και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και τη δημιουργία σχολείων για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, επιβεβαιώνοντας το όραμα της Εκπαίδευσης για Όλους, που είχε υιοθετηθεί ήδη από το 1990 στο πλαίσιο της ομώνυμης Παγκόσμιας Διακήρυξης.

Στο Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση για Όλους*» η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποκτά παγκόσμια εμβέλεια, αφού αποτελεί έναν από τους προτεινόμενους τρόπους για την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών, στο πλαίσιο του μετασχηματισμού του γενικού σχολείου σε σχολείο για όλους τους μαθητές.

Το πρόγραμμα *Εκπαίδευση για Όλους* αφορά στη δέσμευση της διεθνούς κοινότητας για τη διασφάλιση της πρόσβασης όλων στην ποιοτική βασική εκπαίδευση. Στη βάση μιας σειράς διακηρύξεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού, η Παγκόσμια Διακήρυξη της Εκπαίδευσης για Όλους, που υιοθετήθηκε στο Jomtien, της Ταϊλάνδης το 1990, έθεσε ένα γενικό όραμα: την παγκόσμια πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους, παιδιά, νέους και ενήλικους και την προαγωγή της ισότητας. Στη συνέχεια αυτού, το 2000 στο Ντακάρ, στο Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση, οι 185 χώρες που συμμετείχαν, διακήρυξαν ότι η Εκπαίδευση για Όλους θα πρέπει να λάβει υπόψη τις ανάγκες των φτωχών παιδιών και των παιδιών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, συμπεριλαμβανομένων και των εργαζόμενων παιδιών, τους κατοίκους απομακρυσμένων περιοχών της υπαίθρου, τους νομαδικούς πληθυσμούς, τις εθνικές και γλωσσικές μειονότητες, παιδιά, νέους και ενήλικους που βλάσσονται από τις συνέπειες εμπόλεμων καταστάσεων, από HIV/AIDS, από πείνα και κακή υγεία, καθώς και τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδική έμφαση δόθηκε στην εκπαίδευση των κοριτσιών και των γυναικών.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μάλιστα αντικείμενο σχετικού οδηγού της UNESCO με τίτλο *«Αλλάζοντας τις Διδακτικές Πρακτικές: Χρησιμοποιώντας τη διαφοροποίηση του Προγράμματος Σπουδών προκειμένου να ανταποκριθούμε στη διαφορετικότητα των μαθητών»* (Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity, UNESCO, 2004α).

Σε διεθνές επίπεδο, η διαφοροποίηση προβάλλεται ως ένας τρόπος ανταπόκρισης της διδασκαλίας στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και κατ' επέκταση ως ένας τρόπος αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής. Παρά τη διεθνή προβολή, και προκειμένου να αποφύγουμε μια άκριτη μεταφορά ή/και επιβολή εκπαιδευτικών πρακτικών με τη μορφή επιβεβλημένου δόγματος (Slee, 2004, Ζώνιου-Σιδέρη, 2008, Armstrong, κ.α. 2010), στο ελληνικό πλαίσιο είναι απαραίτητο να εξετάσουμε την ιδιαίτερη σημασία και αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι και στην Ελλάδα η επικαιρότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής οφείλεται στην αυξημένη αναγκαιότητα ανταπόκρισης στη μαθητική ετερογένεια. Πραγματικά, οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβολές στο διεθνές προσκήνιο άφησαν κατά τις προηγούμενες δεκαετίες το αποτύπωμά τους στις σχολικές τάξεις στην Ελλάδα, διευρύνοντας την ετερογένεια του σχολικού πληθυσμού, σε βαθμό που παραδοσιακές ισορροπίες, αντιλήψεις και παιδαγωγικές πρακτικές να ανατρέπονται και να αναθεωρούνται (Σκούρτου, κ.α. 2004). Το γεγονός ότι σήμερα αναγνωρίζεται ότι δεν υπάρχει τάξη που να είναι ομοιογενής, μας κάνει να σκεφτούμε ότι η ετερογένεια των μαθητών δεν αποτελεί ένα νέο δεδομένο για τη σχολική πραγματικότητα.

Πράγματι, αν ανατρέξουμε σε σχετικές εργασίες από τα πεδία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης θα εντοπίσουμε εισηγήσεις σχετικά με το πώς τα κοινά προγράμματα σπουδών, τα κοινά διδακτικά εγχειρίδια, η κοινή παιδαγωγική προσέγγιση και οι κοινοί τρόποι αξιολόγησης, όλα δείγματα τυπικής αναγνώρισης της ισότητας μεταξύ των μαθητών, έχουν συνδεθεί με μια σειρά αναπαραστάσεων αναφορικά με τη μαθητική ομοιογένεια. Υπό αυτό το

πρίσμα, η οργάνωση των σχολικών τάξεων με μοναδικό κριτήριο τη χρονολογική ηλικία των μαθητών έχει παραδοσιακά συνδεθεί με την εντύπωση ότι η ισότητα ταυτίζεται με την ομοιογένεια και ότι οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στην ίδια σχολική τάξη μπορούν να αποδοθούν σχεδόν αποκλειστικά σε ένα απροσδιόριστο ως προς την αναλογία του κράμα ταλέντου, ευφυΐας, κλίσης, και ατομικής προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων (Dubet & Duru-Bellat, 2004, Perrenoud, 2005).

Με βάση αυτές τις πρώτες επισημάνσεις, η συζήτηση για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική εν δυνάμει επεκτείνεται πέρα από τις διακριτές κατηγορίες στις οποίες μπορεί να αναλυθεί η ετερογένεια των μαθητών σήμερα (ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Αυτό σημαίνει ότι, αντί να προσδιορίζεται με αφετηρία συγκεκριμένες κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού, θέτει σε πρώτο πλάνο το σύνολο του παιδαγωγικού λόγου στη βάση του οποίου έχει κατασκευαστεί ιστορικά η πολιτισμική και κοινωνική ομοιογένεια των μαθητών μιας σχολικής τάξης και, συνακόλουθα, η επισκίαση των πολλαπλών υπαγωγών της ταυτότητας από το φαντασιακό πρότυπο του μέσου μαθητή. Υπό αυτό το πρίσμα, θα πρέπει να παρακολουθήσουμε τις αναλύσεις που εισηγούνται ότι η μαθητική ετερογένεια δεν αποτελεί ένα πρόσφατο πρόβλημα της σύγχρονης εποχής, αλλά μόνιμο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, τελευταία, η προβολή της διαφοροποίησης λαμβάνει χώρα σε ένα σύνθετο πλαίσιο το οποίο συνδιαμορφώνεται από τις αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τις διεθνείς τάσεις για την καταπολέμηση του αποκλεισμού και της σχολικής αποτυχίας στην εκπαίδευση, τις πιέσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα για υψηλές επιδόσεις οι οποίες αναπτύσσονται παράλληλα, και συχνά αντίρροπα, προς το αίτημα για αντιμετώπιση της ανισότητας και των διακρίσεων στην εκπαίδευση (Armstrong, 2003, Barton & Slee, 1999). Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί έναν δημοφιλή και αρκετά προβεβλημένο όρο, για τον οποίο, ωστόσο, ελάχιστοι από αυτούς που τον χρησιμοποιούν, θα μπορούσαν να συμφωνήσουν ως προς τις θεωρητικές αναφορές και το περιεχόμενο που του αποδίδουν όταν αναπτύσσουν σχετικές προσεγγίσεις και πρακτικές προτάσεις (Prud' Homme, κ.α., 2006, Astolfi, 1998, Norwich, 1994).

1.1.1 Ένα πολυσύνθετο πεδίο.....

Η πολυσημία αυτή αντανακλάται και στην πληθώρα των όρων που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις σχετικές προσεγγίσεις. Εκτός από τον όρο 'διαφοροποιημένη παιδαγωγική', όροι όπως 'διαφοροποίηση', 'διαφοροποιημένη αίθουσα διδασκαλίας', 'διαφοροποίηση προγράμματος σπουδών', 'σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας', επικρατούν μαζί με ορολογία που προσεταιρίζεται το λεξιλόγιο της 'εκπαιδευτικής προσαρμογής', αναφορικά με μαθητές που κατατάσσονται σε ειδικές κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού ή/και αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας, όπως 'προσαρμοσμένη διδασκαλία', 'ομαδοποίηση με βάση την ικανότητα', 'ομαδοποίηση στο εσωτερικό της τάξης', 'ομάδες μικτής ικανότητας', 'ενταξιακή εκπαίδευση', καθώς και με το λεξιλόγιο που αντλείται από τις ατομικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, όπως αντίστοιχα 'κλίσεις' ή 'έλλειψη κλίσης', και 'ετερότητα/διαφορά/διαφορετικότητα στην εκπαίδευση', 'πολιτισμική ετερότητα' κοκ. (Prud' Homme, κ.α., 2006).

Η πληθώρα της ορολογίας συνδυάζεται με την πληθώρα των πεδίων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής η αφετηρία των οποίων εντοπίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αλλά και σε σχετικά νεώτερα πεδία έρευνας. Έτσι το έργο του Bloom, η ψυχολογία των ατομικών διαφορών, η αναπτυξιακή ψυχολογία, οι γνωσιακές επιστήμες, η υποστηρικτική εκπαίδευση, αλλά και η παιδαγωγική του Dewey στην Αμερική, του Decroly στο Βέλγιο, του Claparède στην Ελβετία, του Kerchesteiner στη Γερμανία, και του Freinet στη Γαλλία, καθεμιά από τις οποίες αναδεικνύει με διαφορετικούς τρόπους τη μοναδικότητα της εμπειρίας του μαθητή στη παιδαγωγική διαδικασία, αποτελούν πεδία αναφοράς για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Prud' Homme, κ.α. 2006: 132, 146).

Αυτού του είδους η πολυσυλλεκτικότητα είναι λίγο ως πολύ αναμενόμενη, στον βαθμό που δεχόμαστε ότι, στο πλαίσιο μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης, *«κάθε παιδαγωγική οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις διαφορές, όποια κι αν είναι η προσέγγιση που υιοθετεί και οι θεωρίες μάθησης στις οποίες αναφέρεται»* (Perrenoud, 2005). Στην παραπάνω λίστα των πεδίων αναφοράς θα μπορούσαμε να προσθέσουμε την μοντεσοριανή παιδαγωγική, την παιδαγωγική των Froebel και Pestalozzi, παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θέτουν στο επίκεντρό τους το παιδί και τις ανάγκες του για μάθηση και ανάπτυξη. Από την άποψη αυτή, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν είναι μια νέα μέθοδος και ότι πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την πρακτική τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές απαιτήσεις που προκύπτουν καθημερινά στο έργο τους.

Η αρχή της διαφοροποίησης, εξάλλου, διέπει τα εκπαιδευτικά συστήματα ήδη από το σχεδιασμό τους και μάλιστα ως μέρος μιας αυτονόητης προσαρμογής στις ανάγκες εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η διαφοροποίηση με βάση την ηλικία των μαθητών σε τάξεις φοίτησης και βαθμίδες εκπαίδευσης, αποτελεί μια πάγια, θεσμικά κατοχυρωμένη, πρακτική. Μάλιστα, όπως προαναφέρθηκε, πολύ συχνά θεωρείται και τεκμήριο για την ομοιογένεια των μαθητών που φοιτούν στην ίδια τάξη (Σφυρόρα, 2004, Perrenoud, 1997). Δύο ακόμα τέτοια παραδείγματα στα οποία η διαφοροποίηση γίνεται αντιληπτή ως συνήθης εκπαιδευτική πρακτική αποτελούν η οργάνωση του χώρου στο νηπιαγωγείο,

έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό και ο σχεδιασμός προσβάσιμων σχολικών κτηρίων και διδακτικών μέσων και υλικών για μαθητές με αναπηρίες. Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου η προσαρμογή της αρχιτεκτονικής, της οργάνωσης του χώρου, αλλά και της οργάνωσης της σχολικής ζωής θεμελιώνεται στην κατανόηση της σημασίας που έχει η προσβασιμότητα στο κτηριακό περιβάλλον και σε συμβολικά συστήματα για την εκπαίδευση των μαθητών της προσχολικής ηλικίας. Στη δεύτερη περίπτωση, είναι φανερό η επίδραση των διακηρύξεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της σχετικής νομοθεσίας ενάντια στις διακρίσεις (Armstrong, κ.α., 2010).

Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, η διαφοροποίηση προϋποθέτει μια σειρά διοικητικών γραφειοκρατικών διαδικασιών προκειμένου να εξασφαλιστούν οι αναγκαίοι πόροι για την συμπερίληψη ενός μαθητή, για παράδειγμα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο γενικό σχολείο (Armstrong, κ.α., 2010).

Σε άλλες περιπτώσεις η διαφοροποίηση επενδύεται με εντελώς διαφορετική σημασία, παραπέμποντας σε διαφορετικές δομές εκπαίδευσης (π.χ. τεχνική-επαγγελματική και γενική εκπαίδευση, ειδική και γενική εκπαίδευση, σχολεία θηλέων και αρρένων, σχολεία μειονοτήτων κ.ο.κ.) (Coulby & Jones, 1996).

Κατά συνέπεια, ακόμα και στο πλαίσιο μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης, είναι αναγκαίο να αποσαφηνίσουμε τις θεωρίες μάθησης και το αξιακό σύστημα στη βάση των οποίων η διαφοροποιημένη παιδαγωγική διαμορφώνει τις πρακτικές προσεγγίσεις και τις στρατηγικές της.

Αυτό δεν είναι επίσης εύκολο. Μαζί με την πληθώρα των όρων και των επιστημονικών πεδίων, εντοπίζουμε και μια πληθώρα προσεγγίσεων σχετικά με τη μάθηση. Έτσι, συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, προσεγγίσεις της μάθησης ως ατομικής, ψυχολογικής και γραμμικής διαδικασίας, αναπτύσσονται παράλληλα με συστημικές προσεγγίσεις, προσεγγίσεις από τον ατομικό και κοινωνικό εποικοδομητισμό, την πολιτισμική-ιστορική προσέγγιση της μάθησης, περιπλέκοντας ακόμα περισσότερο το ζήτημα της θεωρητικής θεμελίωσης (Prud' Homme, κ.α. 2006). Συγχρόνως, εντοπίζονται και εισηγήσεις οι οποίες προσπαθούν να εντοπίσουν τις εκλεκτικές συγγένειες μεταξύ διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και πολιτισμικά ευαίσθητων παιδαγωγικών (Santamaria, 2009), αλλά και κριτικών προσεγγίσεων (Koutselini & Agathangellou, 2009), διευρύνοντας το πεδίο αναφοράς της διαφοροποίησης μέσα από τη θεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο θεσμός του σχολείου.

Είναι απαραίτητος επομένως ο προσδιορισμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε ένα θεωρητικό πλαίσιο με όσο το δυνατό μεγαλύτερη επιστημολογική και αξιακή συνέπεια.

1.1.2. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και το ζήτημα της μάθησης ως ατομικής ή/και ως συλλογικής (κοινής) επιδίωξης.

Ο προσδιορισμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σχετίζεται άμεσα με το ζήτημα του προσδιορισμού της μάθησης ως ατομικής ή/και ως κοινής επιδίωξης. Μια σειρά ερωτημάτων συνδέονται με το ζήτημα αυτό:

Θα πρέπει στο σχολείο να προσφέρονται μαθησιακές εμπειρίες που θα λαμβάνουν υπόψη τις προηγούμενες εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει κανείς ή η προτεραιότητα θα πρέπει να δίνεται στην προσφορά κοινών μαθησιακών εμπειριών, ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή;

Η προσφορά κοινών μαθησιακών εμπειριών θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σύμφωνα με την αυστηρή αξιολογική λογική, βάσει της οποίας θα πρέπει να προσφέρεται σε όλους η ίδια γνώση με τον ίδιο τρόπο και ο καθένας να ανταμείβεται ανάλογα με το ταλέντο του και την προσπάθεια που καταβάλλει, ή, αντίθετα, θα πρέπει η διαφορετικότητα των μαθητών να αναγνωρίζεται ως βασική παράμετρος για τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής στη μαθησιακή εμπειρία;

Πώς μπορεί η συμπερίληψη της διαφορετικότητας να μην οδηγήσει σε διάλυση της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας;

Πώς θα αντιμετωπιστεί, δηλαδή, ο κίνδυνος να μη μετατραπεί η σχολική τάξη σε «Πύργο της Βαβέλ»(Merieu, 1991), όπου διαφορετικοί μαθητές θα επιδιώκουν διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους;

Πολύ περισσότερο, πώς θα αποφύγουμε την εσωτερική ιεράρχηση των μαθητών, ανά επίπεδο προσλαμβανόμενης ικανότητας, οδηγούμενοι σε κατεύθυνση αντίθετη από την αρχική επιδίωξη για ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στη μάθηση;

Τελικά, πώς η συμπερίληψη της ατομικότητας και της μοναδικότητας των μαθητών δεν θα αποβεί σε βάρος της καλλιέργειας μιας κοινής παιδείας; Λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, πώς είναι δυνατόν να διασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μαθητών σε μια κοινή παιδεία, μέσα από τη μοναδικότητα των εμπειριών, των ενδιαφερόντων τους και των ιδιαίτερων τρόπων με τους οποίους μαθαίνουν;

Τα ερωτήματα αυτά είναι ενδεικτικά της πολλαπλότητας των διαφορετικών, ακόμα και αντιφατικών αξιών τις οποίες κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναλαμβάνει να υλοποιήσει (Merieu, 1996, Perrenoud, 2005, Dubet & Duru-Bellat, 2004, Vislie, 2003, Norwich, 2002, Ζώνιου-Σιδέρη, κ.α., 2004, Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Υπό αυτό το πρίσμα, η συζήτηση για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και η προώθηση τεχνικών, μεθόδων και εργαλείων για τον μετασχηματισμό των διδακτικών πρακτικών με στόχο την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής διαρροής και των διακρίσεων στην εκπαίδευση, ζητήματα με τα οποία συνδέεται άμεσα η διαφοροποιημένη παιδαγωγική (βλ. UNESCO, 2004α), υπάγονται στη γενικότερη προσπάθεια για τη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Ως εκ τούτου, οι παραπάνω όροι νοηματοδοτούνται από ένα ευρύτερο πλαίσιο αξιών στον πυρήνα του οποίου εντοπίζουμε θεμελιώδη ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική αντανακλούν έναν ευρύτερο προβληματισμό αναφορικά με τη σχέση συλλογικού και ατομικού, η οποία στη σύγχρονη εποχή βρίσκεται σε φάση επαναπροσδιορισμού. Στην εκπαίδευση η κριτική στον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της σχολικής γνώσης και στην υπαγωγή των παιδαγωγικών υποκειμένων στην παράσταση μιας ομοιογενούς και αδιαφοροποίητης ταυτότητας, άμεσα συνδεδεμένης με το φαντασιακό πρότυπο του μέσου μαθητή, ξεδιπλώνεται σε μια σειρά διαφορετικών προσεγγίσεων που περιλαμβάνουν τόσο κριτικές προσεγγίσεις με στόχο την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των υποκειμένων και ιδιαίτερα εκείνων που παραδοσιακά έχουν υποστεί καταπίεση και διακρίσεις στο πλαίσιο της κοινωνικής δομής και ιεραρχίας, όσο και προσεγγίσεις που ευνοούν τον ατομικισμό και την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης μέσα από τη ρητορική της διαφοροποίησης (Thompson & Barton, 1992). Η ταύτιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής με τη δεύτερη επιλογή είναι απόρροια της θεώρησης του ατομικού και συλλογικού ως διλήμματος στο πλαίσιο του οποίου θα πρέπει να επιλέξουμε είτε το ένα είτε το άλλο. Η σύγχρονη ωστόσο πλουραλιστική κοινωνία υπαγορεύει μια άλλη διαπραγμάτευση του θέματος, η οποία θα πρέπει να εξετάσει εκ νέου τη σημασία καθεμιάς έννοιας, αλλά και τη μεταξύ τους σχέση (Meirieu, 2012, Kallatzis, 2011, Cazden, κ.α. 1996).

Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, τόσο στο πλαίσιο ενός οδηγού, αλλά και σε ευρύτερο θεωρητικό επίπεδο, όσο και σε σχέση με την καθημερινή εμπειρία μέσα στο σχολείο, έρχεται αντιμέτωπη με τα παραπάνω ερωτήματα τα οποία δεν επιδέχονται μονοδιάστατες απαντήσεις. Από την άποψη αυτή, η αναγνώριση του ότι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα (Corbett, 2001), αφορά τόσο στις δυσκολίες σχεδιασμού και εφαρμογής όσο και βαθύτερες πτυχές του αξιακού συστήματος όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.1.2.1 Η Ισότητα των ευκαιριών...

Στις δημοκρατικές κοινωνίες κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση. Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, η πρόσβαση στις υποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τις συνθήκες και τον τρόπο ζωής

τους και τις ποικίλες υπαγωγές σε κοινωνικές κατηγορίες (Perrenoud, 2005, Meirieu, 1991).

Υπάρχει, ωστόσο μια σειρά αλληλοεξαρτώμενων ζητημάτων τα οποία υπεισέρχονται από τη στιγμή που σε πρώτο πλάνο θέσουμε την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους.

Ο Basil Bernstein (1991) έχει αναπτύξει τις έννοιες της «ταξινόμησης» και της «περιχάραξης» προκειμένου να εξετάσει πτυχές του παιδαγωγικού λόγου, όπως η επιλογή και οργάνωση των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και η εφαρμογή τους.

Η ταξινόμηση αναφέρεται στον βαθμό σύμφωνα με τον οποίο τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης διαχωρίζονται και διαφοροποιούνται μεταξύ τους και στις σχέσεις μεταξύ των περιεχομένων π.χ. ο βαθμός της διάκρισης των γνωστικών αντικειμένων σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών.

«Η περιχάραξη αναφέρεται στο φάσμα των διαθέσιμων σε διδάσκοντες και διδασκόμενους επιλογών όσον αφορά τον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης» (Bernstein, 1991: 68).

Τόσο η ταξινόμηση όσο και η περιχάραξη αναφέρονται, σύμφωνα με τον Bernstein (1991) στην ισχύ των «συνόρων» που τίθενται τόσο μεταξύ των περιεχομένων της σχολικής γνώσης, αλλά και της σχέσης της σχολικής γνώσης με τη γνώση από την καθημερινή ζωή στο σπίτι και στην κοινότητα, όσο και μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων). Τα σύνορα στη θεωρία του Bernstein γίνονται αντιληπτά «ως κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωρισμένες στον χώρο και τον χρόνο τις κοινωνικές ομάδες, τις περιοχές γνώσης, τα στάδια των διαδικασιών. Ένα σύνορο μπορεί να είναι ένας τοίχος, μια ρητή ή άρρητη απαγόρευση, ένα τελετουργικό, μια χρονική στιγμή, μια κοινωνική προκατάληψη...» (Σολομών, 1991: 26).

Το πρώτο αφορά στην ευελιξία της δομής και οργάνωσης των περιεχομένων της σχολικής γνώσης τόσο στο επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών, όσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Αφορά επίσης στον τρόπο με τον οποίο καθορίζονται οι σχέσεις των διάφορων περιεχομένων της σχολικής γνώσης τόσο μεταξύ τους όσο και σε σχέση με τη γνώση που προέρχεται από την καθημερινή ζωή του παιδιού στην κοινότητα. Εξαρτάται ακόμα από τη παιδαγωγική σχέση την οποία αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, αλλά και από τις κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, και με εκείνους που βρίσκονται σε υψηλότερες θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία, καθώς και των σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας.

Ένα δεύτερο ζήτημα αναφέρεται στο κατά πόσο η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την επιλογή των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών. Είναι

σαφές ότι η φυσική παρουσία ενός μαθητή μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου, είναι αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Είναι επίσης ιστορικά δεδομένο ότι η ετερότητα δεν είναι μια ουδέτερη κατάσταση, αλλά συνδέεται με συγκρούσεις, διακρίσεις, κυριαρχίες και αποκλεισμούς, όπως τα πολυάριθμα κοινωνικά κινήματα από τη δεκαετία του '60 κι έπειτα μπορούν να καταδείξουν.

Ένα τρίτο ζήτημα αφορά στο κατά πόσο η παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται αναγνωρίζει και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα των μαθητών ως θεμελιώδες στοιχείο των μαθησιακών εμπειριών στο σχολείο.

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1966, όπ. αν. στο: Φραγκουδάκη, 1984: 374):

«Η τυπική ισότητα που ρυθμίζει την παιδαγωγική πρακτική χρησιμεύει στην πράξη για προσωπείο και για δικαιολογία-δικαίωση της αδιαφορίας απέναντι στις πραγματικές ανισότητες τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην παιδεία που το σχολείο μεταδίδει στους μαθητές, ή ακριβέστερα αξιώνει να έχουν οι μαθητές. Η «παιδαγωγική» π.χ., που εφαρμόζεται στη μέση και στην ανώτερη εκπαίδευση, εμφανίζεται αντικειμενικά σαν «παιδαγωγική της αφύπνισης», όπως την ονομάζει ο Μαξ Βέμπερ, με στόχο της την αφύπνιση των «φυσικών χαρισμάτων», που κρύβουν μέσα τους κάποια εξαιρετικά άτομα, μέσα από τεχνικές, όπως είναι λεκτική δεινότητα του δασκάλου, που αποβλέπουν στο μάγεμα του μαθητή. Η εκλογικευμένη όμως και πραγματικά καθολική παιδαγωγική δε θα θεωρούσε τίποτε εκ των προτέρων δεδομένο, δε θα θεωρούσε αποκτημένο αυτό που ορισμένοι έχουν απλώς κληρονομήσει, αλλά θα μετέδιδε τα πάντα προς το συμφέρον όλων, και θα οργανωνόταν με τρόπο μεθοδικό και με άμεσο και εκφρασμένο στόχο της να μεταδώσει σε όλους τα απαραίτητα μέσα για να αποκτήσουν εκείνο που είναι δοσμένο με τη φαινομενική μορφή του φυσικού χαρίσματος μόνο στα παιδιά των μορφωμένων κοινωνικών στρωμάτων. Σε πλήρη αντίθεση με μια τέτοια παιδαγωγική, η παιδαγωγική παράδοση απευθύνεται στην πράξη, και μάλιστα πίσω από το άμεμπτο κάλυμμα της ισότητας και της καθολικότητας, αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές ή στους φοιτητές που έχουν την ιδιαιτερότητα να είναι κάτοχοι μιας μορφωτικής κληρονομιάς ταιριασμένης στις μορφωτικές απαιτήσεις του σχολείου»

Η παιδαγωγική προσέγγιση που στον πυρήνα της θέτει το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών στη μάθηση αναγνωρίζει το γεγονός ότι, η ηλικιακή ομοιογένεια των μαθητών, δεν επαρκεί για να εξασφαλίσει την ισότητα απέναντι στις απαιτήσεις του σχολείου, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, όπου οι διαφορές στην ανάπτυξη διαπλέκονται κατά τρόπο περίπλοκο με πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν καθοριστικά τις πρώιμες εμπειρίες του παιδιού ήδη πριν από την είσοδό του στο σχολείο. Υπό αυτό το πρίσμα, αναγνωρίζει επίσης το γεγονός ότι, πολύ συχνά, η σχολική μάθηση μπορεί να προσκρούει σε νόρμες επίδοσης, σε θεσμικά καθορισμένα επίπεδα, βάσει των οποίων καθορίζεται η σχολική επιτυχία/αποτυχία κάθε μαθητή και, μάλιστα σε σχέση με επιλεγμένους τομείς ή δεξιότητες (Perrenoud, 1997) και σε πολιτισμικά και κοινωνικά καθορισμένες αναπαραστάσεις για τη σχολική γνώση και τη μάθηση (Apple, 1979). Αναγνωρίζει, τέλος, το γεγονός ότι η υιοθέτηση μιας κοινής απέναντι σε όλους τους μαθητές παιδαγωγικής προσέγγισης συνάδει με την «αδιαφορία απέναντι στις διαφορές» (Perrenoud, 2005).

1.1.2.2 Οι 'ατομικές' διαφορές....

Σήμερα, μέσα από διαφορετικά πεδία, όπως η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η ψυχολογία των ατομικών διαφορών και η γνωστική ψυχολογία, αναγνωρίζεται ότι δεν υπάρχουν δύο μαθητές που να είναι όμοιοι μεταξύ τους: δεν υπάρχουν δύο μαθητές που προχωρούν μαθησιακά με την ίδια ταχύτητα, που είναι έτοιμοι να μάθουν κάτι την ίδια στιγμή, που χρησιμοποιούν τις ίδιες τεχνικές μελέτης, που λύνουν ένα πρόβλημα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, που έχουν το ίδιο ρεπερτόριο συμπεριφοράς, τα ίδια ενδιαφέροντα ή τα ίδια κίνητρα απέναντι σε έναν στόχο (Burns, 1972).

Μέσα από το πρίσμα διαφορετικών μεταξύ τους προσεγγίσεων είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε ότι η μέριμνα για την ίση μεταχείριση δεν ισοδυναμεί με την αντιμετώπιση των μαθητών ως «παραλλαγών του ίδιου ατόμου».

Το ζήτημα της διαφορετικότητας ως χαρακτηριστικό που διέπει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού έχει πλαισιωθεί από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις.

- Στη θέση προηγούμενων ψυχολογικών και κοινότυπων θεωρήσεων περί γενικής νοημοσύνης (g), η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (2011/1983) πρότεινε την ύπαρξη διαφορετικών νοητικών δομικών στοιχείων (modules) τα οποία αντιστοιχούν σε 8 ανεξάρτητες, συνεργαζόμενες και ισότιμες 'νοημοσύνες ή τύπους νοημοσύνης: την γλωσσική, τη λογικο-μαθηματική, τη χωρική, την σωματο-κινησθητική, τη μουσική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τη φυσική. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας υποστηρίζεται ότι οι γνωστικές διαφορές μεταξύ των ατόμων αναγνωρίζονται με τρόπο θετικό, αφού το γνωστικό προφίλ διευρύνεται για να συμπεριλάβει τύπους νοημοσύνης πέρα από την καθαρά γλωσσική και λογικο-μαθητική.

- Οι προσεγγίσεις στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ επίσης αναφέρονται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια μαθησιακή εμπειρία (Klein, 2003). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς τις προτιμήσεις, τις συνήθειες και τις επιλογές τους απέναντι σε διαφορετικές μορφές παρουσίασης του περιεχομένου της μάθησης ή και οργάνωσης της διαδικασίας της μάθησης. Οι εισηγητές αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων εστιάζουν στη διαδικασία της μάθησης και υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν διδάσκονται διαμέσου των μαθησιακών τους στυλ.

- Στο πλαίσιο της πολιτισμικής-ιστορικής θεωρίας του Vygotsky, όπου οι γνωστικές δομές και λειτουργίες εξετάζονται μέσα από το πρίσμα των κοινωνικών σχέσεων με εμπειρότερους 'άλλους', αναδεικνύεται η διαφοροποίηση των μορφών γνώσης που το παιδί αποκομίζει στο σχολείο ή στην καθημερινή του ζωή, στην οικογένεια και στην κοινότητα (Hedegaard, 1996). Στη θεώρηση αυτή σημαντικό ρόλο παίζουν τα διαφορετικά πολιτισμικά, ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας κοινωνιακής πλευράς της ανάπτυξης (Hedegaard, 2009). Ειδικότερα, αναδεικνύεται η επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού των δραστηριοτήτων της καθημερινής πρακτικής στις οποίες συμμετέχει καθώς και του δικτύου των σχέσεων (π.χ. διαφορετικές απαιτήσεις και προσδοκίες) που αναδύονται μέσα από αυτές τις πρακτικές σε ποικίλους και διαφορετικούς μεταξύ τους κοινωνικούς θεσμούς, όπως η οικογένεια και το σχολείο. (Hedegaard, 2004, 2009).

- Από την πλευρά της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έχει αναδειχτεί η επίδραση του κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου των γονέων και του μορφωτικού κεφαλαίου τα οποία επηρεάζουν την εξοικείωση του παιδιού με την κυρίαρχη-πρότυπη γλώσσα του σχολείου και εν γένει με τη σχολική κουλτούρα, τη στάση και τις προσδοκίες της οικογένειας απέναντι στο σχολείο, αλλά και, ως έναν βαθμό, τη στάση και τα κίνητρα του ίδιου του παιδιού, καθώς και τη νοηματοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο (Σφυρόερα, 2004). Στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έχουν επινοηθεί διάφορες έννοιες που επιχειρούν να αποδώσουν νόημα στην απόσταση που χωρίζει τον μαθητή από το σχολείο, αναδεικνύοντας το ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής ανισότητας. Το μορφωτικό κεφάλαιο αποκαλύπτει ουσιαστικά ότι αυτό που άρρητα αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται από το σχολείο ως «φυσικό» χάρισμα αποκτιέται στο πλαίσιο της οικογένειας μέσα από αδιόρατες διαδικασίες εξοικείωσης του παιδιού με προδιαθέσεις και αξίες που ευνοούνται από τη σχολική κουλτούρα (Ασκούνη, 2003). Η έννοια του μορφωτικού κεφαλαίου αντανακλά «τα διαφορετικά σύνολα των γλωσσικών και πολιτισμικών ικανοτήτων που τα άτομα κληρονομούν μέσω ταξικά εγκαθιδρυμένων ορίων των οικογενειών τους» (Giroux, 2010/1983:79). Υπό αυτό το πρίσμα το μορφωτικό κεφάλαιο αναδεικνύει το πώς οι κοινωνικές ανισότητες - και όχι οι εγγενείς ικανότητες - επηρεάζουν την πορεία και την επιτυχία/αποτυχία ενός μαθητή στο σχολείο.

Κατά ανάλογο τρόπο, η έννοια του κώδικα σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein συνιστά το επικοινωνιακό πλαίσιο κοινωνικοποίησης και της διαπαιδαγώγησης των παιδιών (Bernstein, 2000). Ο κώδικας καθορίζεται από τη σχέση ταξινόμησης και περιχάραξης και ορίζει την ισχύ των συνόρων και τη μορφή της επικοινωνίας εντός του σχολικού πλαισίου. Ειδικά για την περίπτωση της γλωσσικής επικοινωνίας ο Bernstein έχει εξετάσει τη σχέση μεταξύ γλωσσικού κώδικα και σχολικής επίδοσης. Η διάκριση που έχει κάνει μεταξύ «επεξεργασμένου» και «περιορισμένου» γλωσσικού κώδικα, όσον αφορά στα δομικά στοιχεία της γλώσσας, οι οποίοι αναπτύσσονται αντίστοιχα από τα παιδιά των «μεσαίων» και «εργατικών» τάξεων, φωτίζει το ζήτημα των διαφορών μεταξύ των παιδιών όσον αφορά στην εξοικείωσή τους με τον «επεξεργασμένο» γλωσσικό κώδικα του σχολείου.

Όλα τα παραπάνω θεωρούνται στοιχεία που, στη δυναμική τους αλληλεπίδραση, συγκροτούν τη σχέση του εκάστοτε μαθητή με τα περιεχόμενα, τις διαδικασίες και τις προσδοκίες της μάθησης, η οποία μπορεί να αναλυθεί σε επίπεδο γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, αξιακό κ.ο.κ. Υπό το πρίσμα των παραπάνω προσεγγίσεων, η συζήτηση για τις ατομικές διαφορές παραπέμπει στους διαφορετικούς και πολλαπλά καθορισμένους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται στην κατάσταση της μάθησης σε ένα δεδομένο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

1.1.2.3 Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και το πρόβλημα της εξατομίκευσης της μαθησιακής εμπειρίας

Οι παραπάνω διαφορετικές εισηγήσεις και προσανατολισμοί, συμβάλλουν σε ένα πρώτο επίπεδο, στην αμφισβήτηση της ιστορικά συγκροτημένης αντίληψης περί ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Οι μαθητές μιας σχολικής τάξης συμμετέχουν στις προσφερόμενες μαθησιακές εμπειρίες, στη συγκρότηση και λειτουργία της ομάδας των συμμαθητών, στις κοινωνικές σχέσεις του σχολείου μέσα από τη μοναδικότητα της εμπειρίας τους, των κοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών αναγκών τους, των ενδιαφερόντων τους, των κοινωνικών και πολιτισμικών αναφορών τους. Θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί πως, ανάλογα, διαφέρουν μεταξύ τους και όλοι οι ενήλικες 'σημαντικοί άλλοι' που εμπλέκονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, γονείς κ.ο.κ.).

Αν λοιπόν δεχτούμε ότι το «δικαίωμα στη διαφορά» μας αφορά όλους, ποιες είναι οι συνέπειες μιας τέτοιας παραδοχής για τη διδακτική πρακτική;

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική συχνά περιγράφεται ως μια «εξατομικευμένη μορφή παιδαγωγικής», η οποία, δίνοντας έμφαση «στις ίδιες διαδικασίες της μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα» έχει ως στόχο τη «διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη 'νοημοσύνη'» (Σφυρόερα, 2004: 23-24).

Συγχρόνως επισημαίνεται ότι η εξατομικευμένη προσέγγιση δεν αναπτύσσεται αντίρροπα προς «τη συνεργασία και την ευεργετική (και από γνωστική άποψη) σημασία των αλληλεπιδράσεων μέσα στη σχολική τάξη» (Σφυρόερα, 2004: 37-38).

Πραγματικά, οι εισηγητές στον χώρο της διαφοροποίησης, παρά τις διαφορές τους ως προς τις θεωρητικές προοπτικές και πρακτικές προτάσεις, συμφωνούν ότι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν ισοδυναμεί με μια μέθοδο παραγωγής εξατομικευμένων πλάνων εργασίας για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Perrenoud, 2005, Westwood, 2001, Tomlinson, 1999, 2001, Fox & Hoffman, 2011, Hart, 1992). Επισημαίνουν δε, ότι, εκτός από το ότι μια τέτοια προσέγγιση είναι μη ρεαλιστική, ιδιαίτερα αν λάβει υπόψη τις καθημερινές απαιτήσεις της διδασκαλίας σε πολυπληθείς σχολικές τάξεις (Hart, 1992), επιπλέον τοποθετεί σε δεύτερη μοίρα τη συμμετοχή των μαθητών σε μια συλλογική μαθησιακή εμπειρία καθώς επίσης και τις δυνατότητες μάθησης που αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση στην ομάδα των μαθητών (Meirieu, 1991).

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σκοπεύει ακριβώς στο να δημιουργήσει τις μαθησιακές εκείνες συνθήκες που θα επιτρέψουν στους μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους στη συλλογική μαθησιακή εμπειρία και υποστηριζόμενοι μέσα από την οργάνωση της διαδικασίας, την αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με κατάλληλα εποπτικά μέσα και υλικά, να ακολουθήσουν την προσωπική τους πορεία μάθησης. Μια τέτοια προσέγγιση περιλαμβάνει την αναλυτική διατύπωση των στόχων του Προγράμματος Σπουδών με

τρόπο που να έχει νόημα για όλους τους μαθητές. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η αναλυτική διατύπωση των στόχων δεν ταυτίζεται με ποσοτικού χαρακτήρα διαβαθμίσεις (απλοποίηση του στόχου) ή τροποποιήσεις, επιλογές που έχουν ως αποτέλεσμα ορισμένοι μαθητές να εμπλέκονται συστηματικά σε παράλληλες προς την υπόλοιπη τάξη, εξατομικευμένες δραστηριότητες/εργασίας. Η πρακτική της απλοποίησης του στόχου υιοθετείται σε περιπτώσεις που οι διατομικές διαφορές των μαθητών ερμηνεύονται μονοδιάστατα ως διαφορές στην ετοιμότητα¹ και στον ρυθμό μάθησης των μαθητών, χωρίς, δηλαδή, να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο εντός και εκτός του σχολείου μέσα στο οποίο αναδύονται αυτές οι διαφορές. Από την άποψη αυτή, μια τέτοια προσέγγιση είναι αρκετά περιοριστική, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη το ζήτημα της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

«Ωστόσο πολλά μάθαμε κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου σχετικά με το πόσο ακατάλληλες είναι οι συζητήσεις που διεξάγονται σήμερα για τη 'διαφοροποίηση'. Για παράδειγμα, ανακαλύψαμε τον κίνδυνο του 'θανάτου από χιλιάδες φύλλα εργασίας' και τον κίνδυνο να περιοριστεί ο ρόλος του διδάσκοντος σε απλό οργανωτή (manager) και βαθμολογητή, όταν χρησιμοποιούνται εξατομικευμένες προσεγγίσεις. Ανακαλύψαμε τα πολλά προβλήματα που συνδέονται με την ανάπτυξη απλουστευμένων έντυπων υλικών που απευθύνονται σε ανεπαρκείς αναγνώστες στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας: την απάλειψη του περιττού κειμένου, που κατά περίεργο τρόπο κάνει το κείμενο πιο δυσανάγνωστο. Την απομάκρυνση αυτών των μαθητών από το κίνητρο της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους. Το στίγμα που προσάπτεται στο απλουστευμένο υλικό, αν είναι διαθέσιμο μόνο για κάποια παιδιά. [...] Αρχίσαμε να σκεπτόμαστε διαφορετικά πάνω στους τρόπους ανταπόκρισης στην πολυμορφία: αντιμετωπίζοντας μια τάξη μαθητών όχι ως τριάντα ανεξάρτητες μονάδες, αλλά ως μια τεράστια ποικιλία προσωπικών πόρων, που ενυπάρχουν στην ομάδα ως σύνολο. Το ζητούμενο τώρα ήταν πώς να οργανώσουμε τη μάθηση με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταφέρουμε τους πόρους που διέθετε το κάθε παιδί σε μια διαντίδραση με εκείνους των άλλων παιδιών και με το περιεχόμενο σπουδών, ώστε να υποστηρίξουμε και να ενισχύσουμε τη μάθηση καθενός χωριστά και καθενός σε σχέση με τον άλλο».

Hart, 1996, οπ. αν. στο Χαραμής, 2012: 408-409

¹ Στον αντίστοιχο για τη διαφοροποίηση οδηγό της UNESCO (2004α) ως δείκτης ετοιμότητας ορίζεται: «Μια στρατηγική αναπτυγμένη από τον εκπαιδευτικό με στόχο τον καθορισμό της προηγούμενης γνώσης και του υπόβαθρου της εμπειρίας ενός μαθητή σε σχέση με ένα μάθημα» UNESCO, 2004α: 110

1.1.2.4. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και το ζήτημα των «ειδικών μεθόδων» διδασκαλίας

Στο πλαίσιο άλλων εισηγήσεων η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αναπτύσσεται στη λογική της 'θετικής διάκρισης', μιας αντίληψης διαδεδομένης στο πεδίο της συζήτησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, σύμφωνα με την οποία, στο πλαίσιο της ανισότητας και των διακρίσεων, η εκπαιδευτική παροχή θα πρέπει να κατανέμεται άνισα, προσφέροντας περισσότερα σε αυτούς που έχουν λιγότερα (Perrenoud, 2005).

Εξάλλου, η ειδική αγωγή και η ενταξιακή εκπαίδευση έχουν αποτελέσει πεδία για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση (Norwich, 1994, Broderick, κ.α., 2005, Gartin κ.α., 2002, Rock, κ.α., 2008, Ζώνιου – Σιδέρη, κ.α., 2004). Από την άποψη αυτή, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν θα μπορούσε να υιοθετήσει έναν βερμπαλιστικό λόγο απέναντι στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, επαναλαμβάνοντας στερεοτυπικά το σλόγκαν «όλοι είμαστε ίσοι και διαφορετικοί».

Ωστόσο, η συμπερίληψη στη συζήτηση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων και των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν καθιστά αυτομάτως τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική μια ειδική μέθοδο διδασκαλίας όσον αφορά στις ομάδες αυτές.

Στο πλαίσιο της ενταξιακής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν αναδειχθεί τόσο τα παιδαγωγικά ζητήματα που αναδεικνύονται από την ατομική διάσταση της αναπηρίας και τις κοινωνιοψυχολογικές πτυχές της διγλωσσίας, όπως και το γεγονός ότι οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός των ομάδων αυτών θεμελιώνονται σε κοινωνικές πρακτικές και αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις (βλ. σχ. Αζίζι-Καλλατζή, κ.α. 2011), καθώς και σε δομικά και θεσμικά εμπόδια και όχι αποκλειστικά στη «φύση» της αναπηρίας ή της διγλωσσίας (Καραγιάννη, 2008).

Ο Lev Vygotsky αφιέρωσε ένα μέρος του έργου του στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Στις θεωρητικές του θέσεις ασκεί κριτική απέναντι στη νατουραλιστική προσέγγιση της Παραδοσιακής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία είναι αποτέλεσμα οργανικής βλάβης ή διαταραχής και έργο της ειδικής αγωγής είναι η αποκατάσταση των δυσλειτουργιών που απορρέουν από αυτές. Ασκώντας κριτική στην αντιμετώπιση της αναπηρίας ως οργανικού ελλείμματος και ως προσωπικής τραγωδίας, ο Vygotsky υποστήριξε ότι «η αναπηρία είναι κοινωνική κατηγορία».

Σημαντική και διαφωτιστική είναι η διάκριση που κάνει μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών πτυχών της αναπηρίας. Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή, οι πρωτογενείς πτυχές της αναπηρίας αναφέρονται στην οργανική βλάβη ή τη διαταραχή του αναπήρου. Οι δευτερογενείς πτυχές της αναπηρίας αναφέρονται στις κοινωνικές συνέπειες «οι οποίες απορρέουν από τις στάσεις και τις πρακτικές αντιμετώπισης της οργανικής αδυναμίας από την κοινωνία» και οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση του ψυχισμού του ατόμου με αναπηρία.

(Δαφέρμος, 2002: 100-101).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, στα πλαίσια του ανά χείρας οδηγού, δεν θα μπορούσε ούτε να αντικαταστήσει ούτε όμως και να συγχωνεύσει κατά τρόπο έγκυρο και αξιόπιστο τις προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στα παραπάνω πεδία. Θεμελιώνεται ωστόσο, σε μια κοινή παράμετρο, η οποία αναδεικνύεται από κριτικές θεωρητικές προσεγγίσεις της

ενταξιακής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης², και η οποία μεταθέτει τον διαγνωστικό φακό από το ατομικό και πολιτισμικό «έλλειμμα» στους φραγμούς³ στη μάθηση και συμμετοχή όλων των μαθητών.

Υπό την έννοια αυτή, η αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που κατατάσσονται στις παραπάνω κατηγορίες έχουν ανάγκη από ειδικές μεθόδους διδασκαλίας ως απόρροια της αναπηρίας ή της διγλωσσίας⁴ θεωρείται περιορισμένη, από την άποψη ότι δεν λαμβάνει υπόψη το σύνολο των παραμέτρων που διαμορφώνουν το πλαίσιο της μάθησης και καθορίζουν τις συνθήκες σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας.

Μια τέτοια «μυωπική εστίαση στη μεθοδολογία» (Bartolomé, 2010/1994:382) έχει περιγραφεί στον χώρο της κριτικής εφαρμοσμένης γλωσσολογίας ως «φетиχοποίηση της μεθόδου» (Bartolomé, 2010/1994) και θεωρείται ότι συνάδει με τη θεωρία του ελλείμματος σύμφωνα με την οποία οι δυσκολίες ή η αποτυχία των μαθητών στο σχολείο αποδίδεται αιτιοκρατικά είτε σε ενδογενείς ατομικούς παράγοντες, ή/και σε έλλειψη ενδιαφέροντος και προσωπικής προσπάθειας ή/και σε συνθήκες πολιτισμικής αποστέρησης στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή.

Στη διεθνή, εξάλλου, βιβλιογραφία η οποία εστιάζει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται ότι ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος για έναν μαθητή με αναπηρία, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη α) παιδαγωγικές ανάγκες που είναι κοινές για όλους τους μαθητές, β) παιδαγωγικές ανάγκες που αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία των μαθητών (και σχετίζεται με την ατομική διάσταση της αναπηρίας), γ) παιδαγωγικές ανάγκες που προκύπτουν από τη μοναδικότητα κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Norwich & Lewis, 2005, Norwich, 1996). Αυτό σημαίνει ότι η υπαγωγή ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν προεξοφλεί ότι η παιδαγωγική προσέγγιση που θα υιοθετηθεί ισοδυναμεί με μια εξ ολοκλήρου «ειδική παιδαγωγική» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Παρά το γεγονός ότι για την περίπτωση των μαθητών με αναπηρία η ταύτιση της διαφοροποίησης με εξειδικευμένες μεθόδους αποτελεί μια συνήθη επιλογή, τα δεδομένα της έρευνας δεν τεκμηριώνουν προς το παρόν μια τέτοια προσέγγιση, διαπίστωση η οποία διατυπώνεται ανεξάρτητα

² Για μια επισκόπηση της ιστορικής πορείας της διαπολιτισμικής και ενταξιακής εκπαίδευσης μέσα από την προοπτική της ανάδειξης των μεταξύ τους σχέσεων και της δυνατότητας για αμοιβαία θεώρησή τους, βλ. Karagianni, Mitakidou, , Tressou, 2010.

³ Σύμφωνα με τους Booth & Ainscow (2002: 5): «Οι φραγμοί μπορεί να εντοπιστούν σε όλες τις πτυχές του σχολείου καθώς και στις κοινότητες και στις τοπικές και εθνικές πολιτικές. Φραγμοί επίσης εγείρονται και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και στο τι και το πώς διδάσκονται. Οι φραγμοί στη μάθηση και στη συμμετοχή μπορούν να εμποδίσουν την πρόσβαση σε ένα σχολείο ή να περιορίσουν τη συμμετοχή μέσα σε αυτό.» Σε γενικό επίπεδο μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι οι φραγμοί στη μάθηση και τη συμμετοχή αναφέρονται σε κοινωνικά δομικά εμπόδια, σε στάσεις και αντιλήψεις, σε μορφές αλληλεπίδρασης, σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, καθώς και σε πολιτικές και πρακτικές που εγείρουν εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στο σχολείο.

από τη συζήτηση σχετικά με το ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο θεωρείται καταλληλότερο για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών (Norwich & Lewis, 2005, Mitchell, 2008).

1.1.3. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και Θεωρίες Μάθησης

Η ανάπτυξη των στρατηγικών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής θεμελιώνεται είτε ρητά είτε υπόρρητα σε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τη μάθηση. Έτσι, η έμφαση στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα και στην επίδοση των μαθητών σε συνδυασμό με τη θεώρηση της μάθησης ως μιας αποκλειστικά αυτόνομης εσωτερικής διαδικασίας η οποία καθορίζεται από ατομικές ικανότητες, κλίσεις ή ελλείμματα, συνδέεται στενά με τη σύλληψη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ως μεθόδου εξατομικευμένης προσαρμογής στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, οι στρατηγικές της διαφοροποίησης αναφέρονται στη διαφοροποίηση του διδακτικού στυλ, του ρυθμού μάθησης, του επιπέδου των μαθησιακών στόχων, του είδους της απάντησης που αναμένουμε από κάθε μαθητή, της δομής και της οργάνωσης της διδασκαλίας, του χρόνου που αφιερώνουμε σε κάθε μαθητή (Quicke, 1995). Η βασική μέριμνα αφορά στην εξεύρεση τρόπων ώστε όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής μάθησης. Όπως έχει ήδη έχει αναφερθεί, η υπερβολική έμφαση στην ατομική διάσταση της μάθησης αποδυναμώνει την ομαδική ή συλλογική της διάσταση. Επιπλέον, οι διαφορές μεταξύ των μαθητών δεν αναφέρονται αποκλειστικά σε ατομικά χαρακτηριστικά, δεν αντικατοπτρίζουν δηλαδή διαφορές σε φυσικές ικανότητες, κλίσεις ή ελλείμματα, αλλά κυρίως κοινωνικές, πολιτισμικές και ταξικές διαφορές που σχετίζονται με την ευρύτερη κοινωνική δομή και ιεραρχία και επηρεάζουν τη σχέση που διαμορφώνει ο κάθε μαθητής με το σχολείο και τη σχολική μάθηση.

Η σημασία του κοινωνικού-πολιτισμικού πλαισίου της μάθησης έχει αναδειχθεί με διαφορετικούς τρόπους από πολλές θεωρίες.

Ο Jerome Bruner (1996) έχοντας επηρεαστεί από τις θεωρίες του Piaget και του Vygotsky, υπογραμμίζει τη σημασία που μπορεί να έχει για τη μάθηση στο σχολείο το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της μαθησιακής εμπειρίας που λαμβάνει χώρα εντός και εκτός του σχολείου (Bruner, 1996). Σε αυτό το πλαίσιο ο Bruner έθεσε προβληματισμούς αναφορικά με καθολικά μοντέλα μάθησης και ανάπτυξης, σύμφωνα με τα οποία η μάθηση και η ανάπτυξη των μαθητών υπόκειται στους ίδιους γενικούς αντικειμενικούς νόμους και ανέδειξε ότι η γνωστική-γλωσσολογική ανάπτυξη ενέχει και *ενδεχομενικές* πλευρές, επηρεάζεται δηλαδή από την κουλτούρα του εκάστοτε πλαισίου στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα (Moore, 2000). Οι τρόποι μάθησης των μαθητών, αλλά και οι τρόποι διδασκαλίας δεν είναι ανεξάρτητοι από το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναδύονται. Η εξέταση της επίδρασης των κινήτρων στη διαδικασία της μάθησης αποτελεί επίσης σημαντικό στοιχείο της θεωρίας του. Σημαντική συνέπεια της ιδέας του περί σπειροειδούς ανάπτυξης⁵ (Bruner, 1996) των εννοιών και των γνώσεων κατά τη διαδικασία της μάθησης, είναι ότι, αφενός, ακόμα και οι πιο αφηρημένες έννοιες

⁵ Σύμφωνα με την οποία κάθε καινούρια γνώση αναπτύσσεται στηριζόμενη και επαναδιαμορφώνοντας την προηγούμενη.

μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης, ανεξάρτητα από το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, εφόσον πλαισιωθούν από κατάλληλες δραστηριότητες και, αφετέρου, ότι η προηγούμενη εμπειρία, οι υφιστάμενες γνωστικές δομές και σχήματα αποτελούν το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται κάθε καινούρια μάθηση. Η συμπερίληψη του πολιτισμικού πλαισίου αναδεικνύει επίσης το *διυποκειμενικό* στοιχείο της διδασκαλίας και της μάθησης, δηλαδή το ότι ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί τον αποκλειστικό ολοκληρωμένο κάτοχο της γνώσης, που είναι σε θέση να κρίνει αντικειμενικά και αμερόληπτα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του, αλλά ότι βρίσκεται διαρκώς σε μια διαδικασία αναθεώρησης και αναστοχασμού πάνω στην πρακτική του (Moore, 2000). Το στοιχείο της διυποκειμενικότητας⁶, αναφέρεται επίσης και στη συγκρότηση της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας στη βάση των υποκειμενικών εμπειριών των μαθητών έτσι όπως αυτές αναδύονται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στις κοινωνικές πλευρές της μάθησης δίνουν έμφαση μια σειρά θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν ως αφετηρία την ιστορική-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky. Η βασική έννοια στη θεωρία του Vygotsky, η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, «αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό αντικατοπτρίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση των προβλημάτων, και στο επίπεδο της δύναμης ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1997, οπ. αν. στο Δαφέρμος, 2002: 198).

Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης αναδεικνύει τη σημασία του υποστηρικτικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η μάθηση. Το υποστηρικτικό πλαίσιο αναφέρεται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης. Από την άποψη αυτή, η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών λαμβάνει χώρα μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές (Moore, 2000). Στο πλαίσιο της ιστορικής-πολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky, αλλά και γενικότερα στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης, η έμφαση δίνεται στη διαδικασία, παρά στα αποτελέσματα της μάθησης. Υπό αυτή την έννοια τονίζεται η σημασία της εστίασης στη συνεργατική μάθηση και της αναγνώρισης της μάθησης ως μιας θεμελιωδώς ενεργού και αλληλεπιδραστικής διαδικασίας.

Οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως ενεργό διαδικασία δημιουργίας νοήματος από την πλευρά του μαθητή (Gipps, 1994, Moore, 2000). Τόσο στη θεωρία του Vygotsky, όσο και σε μεταγενέστερες αυτής θεωρίες οι γνώσεις, οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού αποτελούν στοιχεία τα οποία πρέπει να

⁶ Η διυποκειμενικότητα για τον Bruner αντιστοιχεί στην «ανθρώπινη ικανότητα να κατανοούμε το νου των άλλων είτε μέσω της γλώσσας, της χειρονομίας ή και με άλλα μέσα. Κάτι τέτοιο δεν καθίσταται δυνατό μόνο μέσω των λέξεων, αλλά μέσω της ικανότητάς μας να συλλαμβάνουμε το ρόλο των πλαισίων στα οποία αναδύονται οι λέξεις, οι πράξεις και οι χειρονομίες. Είμαστε κατ'εξοχήν διυποκειμενικά όντα. Αυτό είναι που μας επιτρέπει να «διαπραγματευόμαστε» τα νοήματα όταν οι λέξεις λοξοδρομούν» (Bruner, 1996: 20). Η έννοια της διυποκειμενικότητας αποτελεί για τον Bruner μια από τις σημαντικές συνιστώσες ενός μοντέλου εκπαίδευσης που είναι «αλληλοϋποστηρικτικό και διαλογικό, που ενδιαφέρεται περισσότερο για την ερμηνεία και την κατανόηση παρά για την κατάκτηση αντικειμενικών γνώσεων ή δεξιοτήτων» (Bruner, 1996: 57)

ληφθούν υπόψη και να αξιοποιηθούν στη διαδικασία της μάθησης, αφού με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο της μάθησης αποκτά νόημα για τον μαθητή. Οι παραπάνω θεωρίες, και ιδιαίτερα εκείνες που δίνουν βαρύτητα στο κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης, ενισχύουν την ανακάλυψη, την υποστήριξη της κατανόησης μέσα από την αλληλεπίδραση, και τον διάλογο, τις πρακτικές δραστηριότητες και το παιχνίδι. Αντιμετωπίζουν τον μαθητή ως ενεργό διαμεσολαβητή στην οικοδόμηση της γνώσης, παρά ως παθητικό αποδέκτη της τυπικής γνώσης του σχολείου.

Στον παρακάτω πίνακα δίνονται συνοπτικά βασικά στοιχεία των κυριότερων θεωριών μάθησης.

	Συμπεριφοριστικές	Γνωστικές	Εποικοδομητικές	Κοινωνικές Εποικοδομητικές
Μάθηση	Ερέθισμα και αντίδραση	Μετάδοση και επεξεργασία γνώσεων και στρατηγικών	Προσωπική ανακάλυψη και πειραματισμοί	Διαμεσολάβηση μεταξύ των διαφορετικών προοπτικών μέσω της γλώσσας
Τρόποι Μάθησης	Απομνημόνευση και απάντηση	Απομνημόνευση και εφαρμογή κανόνων	Επίλυση προβλημάτων σε ρεαλιστικές και διερευνητικές συνθήκες	Συνεργατική μάθηση και επίλυση προβλημάτων
Διδακτικές Στρατηγικές	Παρουσίαση υλικού για εξάσκηση και ανατροφοδότηση	Σχεδιασμός για γνωστικές στρατηγικές μάθησης	Υποστήριξη στον ενεργό και αυτορρυθμιζόμενο μαθητή	Υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας – διανοητική σκαλωσιά
Βασικές έννοιες	Ενίσχυση	Αναπαραγωγή και ανάπτυξη	Προσωπική ανακάλυψη με βάση πρώτες αρχές	Ανακάλυψη διαφορετικών προοπτικών και κοινών νοημάτων

Πίνακας 1. Βασικές Θεωρίες Μάθησης, Cohen, κ.α., 2010: 184

Χαρακτηριστικό στοιχείο της θεωρίας του Vygotsky είναι ότι εστιάζει στην προσπάθεια του «να δείξουμε ότι η ατομική αντίδραση αναδύεται από μορφές της συλλογικής ζωής. Σε αντίθεση με το Piaget, υποθέτουμε ότι η ανάπτυξη δεν προχωρά προς την κοινωνικοποίηση, αλλά προς την μετατροπή των κοινωνικών σχέσεων σε νοητικές λειτουργίες», (Vygotsky, 1981: 65).

Στην ιστορική-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky στηρίζονται οι κοινωνικές-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο πλαίσιο της δραστηριότητας, και εστιάζουν «στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου, από τη μία πλευρά, και το πολιτισμικό, ιστορικό και θεσμικό πλαίσιο από την άλλη» (Wertch, 1995, σπ. αν. στο Thorne, 2005: 394). Η θεωρία της εμπλαισωμένης μάθησης (Lave & Wegner, 1991) μεταξύ άλλων εστιάζει στη μελέτη της μάθησης που λαμβάνει χώρα σε πλαίσια εκτός της τυπικής εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής παράδοσης της διδασκαλίας ως μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων (Lave, 1996), αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής των εκπαιδευομένων σε μια κοινωνικο-πολιτισμική κοινότητα πρακτικής.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω θεωριών, το παιδί μαθαίνει και αναπτύσσεται καθώς συμμετέχει σε πρακτικές δραστηριότητες με εμπειρότερους άλλους, και καθώς αλληλεπιδρά με συμβολικά συστήματα, όπως η προφορική και γραπτή γλώσσα, συστήματα σημασιοδότησης, έργα τέχνης, νοητικά σχήματα, διαγράμματα, χάρτες κ.ο.κ. Ο προσδιορισμός της μάθησης ως κοινωνικής σχέσης, στο πλαίσιο της οποίας οι υποκειμενικές εμπειρίες αναδύονται και αλληλεπιδρούν προκειμένου να συγκροτήσουν το πλαίσιο της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας, αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αναπτύσσει τον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω παρατηρήσεων η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, στο πλαίσιο του ανά χείρας οδηγού, προσεγγίζεται ως μια ανοιχτή διαδικασία αξιοποίησης των διαφορετικών εμπειριών, ενδιαφερόντων, αναγκών και τρόπων μάθησης των μαθητών, η οποία έχει ως στόχο την οικοδόμηση μιας συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας που «θα έχει νόημα», θα τους «κινητοποιεί», «θα συνιστά μια πρόκληση» γι' αυτούς και που, συγχρόνως, δεν «θα απειλεί την ταυτότητά» τους, την «ασφάλεια» και τη «νοητική» τους «διαθεσιμότητα» (Perrenoud, 2005).

Η προσέγγιση αυτή υπερβαίνει τα όρια του διλήμματος μεταξύ της ατομικής και της συλλογικής διάστασης της μάθησης. Αναγνωρίζει τη σημασία της ατομικής διάστασης σε όλες της τις εκφάνσεις και την αξιοποιεί, προκειμένου να εμπλουτίσει το επίπεδο της συλλογικής εμπειρίας επιτρέποντας, συγχρόνως, σε κάθε μαθητή να συμμετέχει ισότιμα στην συλλογική επιδίωξη ακολουθώντας την δική του προσωπική διαδρομή, βασιζόμενος στις δυνατότητές του, αλλά και υποστηριζόμενος από εμπειρότερους συμμαθητές ή εκπαιδευτικούς στα σημεία που χρειάζεται.

2. Ο Σχεδιασμός της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής

Στο πλαίσιο της προοπτικής που έχει ως τώρα αναπτυχθεί, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση δεν αναφέρεται μεμονωμένα στην προσαρμογή στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αλλά στην υποστήριξη τόσο της υποκειμενικής όσο και της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας.

Υπό αυτό το πρίσμα, ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πραγματοποιείται κατά τρόπο που να λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να εμπλακούν οι μαθητές στις διαδικασίες της μάθησης, έχοντας ως απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός παίζει τον ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη γνώση και τον μαθητή (Σφυρόερα, 2004, Ο' Brien & Guiney, 2001).

Η έννοια του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή αναδεικνύεται μέσα από την πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky (Σφυρόερα, 2004), αλλά και από τις συγγενείς προς αυτή κοινωνικές-πολιτισμικές θεωρίες (Thorne, 2005). Μια τέτοια προσέγγιση συμπεριλαμβάνει τη στροφή από την παραδοσιακή παιδαγωγική της μετάδοσης, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός είχε τη θέση του αποκλειστικού κατόχου της γνώσης και του υπεύθυνου για τη μετάδοσή της στους μαθητές του, προς τη θεώρηση της μάθησης ως κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά συγκροτημένης διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. «Υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι ο ξεχωριστός μαθητής ούτε μία ξεχωριστή ομάδα μαθητών, αλλά η κοινότητα εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων ως ενιαίο σύνολο» (Δαφέρμος, 2002: 204). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαφορετικός από τον ρόλο του «διευκολυντή» που του αποδίδουν οι παιδοκεντρικές παιδαγωγικές: ο εκπαιδευτικός δεν παρακολουθεί από την ουδέτερη θέση του την εξέλιξη των μαθητών του. Διαδραματίζει ενεργητικό κατευθυντήριο ρόλο στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Δαφέρμος, 2002: 204). «Όμως η παρέμβαση του εκπαιδευτικού δεν είναι αυθαίρετη και δεσποτική, αλλά στηρίζεται στον υπολογισμό των αναπτυσσόμενων ενδιαφερόντων και αναγκών των εκπαιδευομένων» (Δαφέρμος, 2002:199). Οι σύγχρονες κοινωνικές-πολιτισμικές θεωρίες υπογραμμίζουν ότι η διαμεσολάβηση δεν εξαντλείται στην επίλυση προβλημάτων και στη δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών από την πλευρά του, αλλά επεκτείνεται στην από κοινού με τους μαθητές «οικοδόμηση μαθησιακών περιβαλλόντων [sic], εργασιών, ταυτοτήτων και πλαισίων» (Thorne, 2005:399).

Από την άποψη αυτή, ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής εκπορεύεται από την κριτική-διερευνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη σχολική μάθηση, έτσι όπως αυτή συνδιαμορφώνεται από μια πληθώρα παραμέτρων, όπως είναι το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι αντιλήψεις περί διδασκαλίας και μάθησης, οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ο.κ. Η διερεύνηση αυτή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαμεσολάβησης του εκπαιδευτικού μεταξύ των περιεχομένων της μάθησης και των μαθητών.

2.1. Το υπόβαθρο για τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η λήψη αποφάσεων αναφορικά με τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται στα εξής:

A. Στη μελέτη του επίσημου Προγράμματος Σπουδών (συμπεριλαμβανομένων του Οδηγού του Εκπαιδευτικού και του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού) όσον αφορά στις γενικές αρχές, στη σκοποθεσία, στους επιμέρους στόχους και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς επίσης και στη μεθοδολογία και στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Η μελέτη του επίσημου Προγράμματος Σπουδών αποτελεί απαραίτητο στοιχείο στον σχεδιασμό και την οργάνωση της σχολικής μάθησης σε μακροπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη προοπτική (Cohen, κ.α., 2010). Από την άποψη αυτή, μπορεί να λάβει τον χαρακτήρα τόσο της γενικής επισκόπησης στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά και μιας πιο εξειδικευμένης και λεπτομερούς μελέτης, σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, η οποία θα εστιάζει στις επιμέρους θεματικές ενότητες για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, καθώς και στην προοπτική της οργάνωσης διαθεματικών εργασιών, projects και συνθετικών εργασιών.

Έτσι, στο πλαίσιο μιας θεματικής ενότητας:

- Εξετάζονται οι βασικές έννοιες, αρχές, ιδέες, δεξιότητες, γνώσεις και πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε αυτή, στο πλαίσιο μιας συγκριτικής παράθεσης του προγράμματος σπουδών, του οδηγού του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού υλικού που είναι διαθέσιμο.
- Εξετάζεται η σκοποθεσία του μαθήματος και αναλύεται, αποσκοπώντας, σε πρώτη φάση, στην ανάδειξη βασικών δεξιοτήτων, αλλά και διαφοροποιημένων διαδικασιών μάθησης και δραστηριοτήτων, αλλά και του εποπτικού υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εμπλουτισμό και την υποστήριξη της εκάστοτε δραστηριότητας.

Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας προσφέρονται ιδιαίτερα μαθησιακοί στόχοι οι οποίοι έχουν περισσότερο ευρύ, ανοιχτό και εξελικτικό χαρακτήρα και οι οποίοι δεν προσδιορίζουν το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα με τη μορφή μιας τελικής ορατής συμπεριφοράς ή προκαθορισμένης δεξιότητας (π.χ. να γράψουν, να διατυπώσουν, να καταγράψουν κ.ο.κ.).

Έτσι, στόχοι ή προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του τύπου, να γνωρίσουν, να κατανοήσουν, να αντιληφθούν, να αποκτήσουν επίγνωση, να εξοικειωθούν, να συλλάβουν, κ.ο.κ. μπορούν να διατυπωθούν αναλυτικά από τον εκπαιδευτικό, λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης του.

Αυτή η κατηγορία μαθησιακών στόχων αφήνει περισσότερα περιθώρια ευελιξίας, αφού, αντιστοιχεί περισσότερο σε διαδικασίες, οι οποίες, αφενός, μπορούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών και, αφετέρου, μπορούν να εκφραστούν με διάφορους τρόπους, δίνοντας διαφορετικές μορφές στην παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τον ευρύ και πολύπλοκο χαρακτήρα της ανθρώπινης δραστηριότητας, είναι δυνατόν να αναδειχτούν οι διαφορετικοί τρόποι μέσα από τους οποίους μπορεί κανείς να κατανοήσει ή να αποκτήσει επίγνωση ή να γνωρίσει μια νέα ιδέα ή έννοια ή να αναπτύξει μια δεξιότητα: άλλοι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την πρακτική δραστηριότητα, άλλοι μαθαίνουν καλύτερα συζητώντας και αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους, άλλοι βοηθούνται από γραφικούς οργανωτές κ.ο.κ. (Cohen, κ.α., 2010).

Οι τρόποι της διδασκαλίας δεν ταυτίζονται αναγκαστικά με τους τρόπους μάθησης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός έχει κι εκείνος τις δικές του εμπειρίες μάθησης, τους δικούς του προτιμώμενους τρόπους οργάνωσης της πληροφορίας ή προσέγγισης μιας νέας ιδέας ή έννοιας (O' Brien & Guiney, 2001). Μπορεί για παράδειγμα να κρίνει ότι η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης μιας έννοιας είναι η απαγωγική, να θεωρεί δηλαδή ότι είναι απαραίτητη πρώτα η κατανόηση του γενικού κανόνα, νόμου ή θεωρίας και μετά η εφαρμογή σε πληθώρα παραδειγμάτων, ενώ κάποιοι μαθητές να μαθαίνουν καλύτερα ξεκινώντας πρώτα από επιμέρους παραδείγματα και προχωρώντας μετά στο γενικό κανόνα, νόμο ή θεωρία (επαγωγική προσέγγιση), (Mierieu, 1995).

Συγχρόνως, πιθανότατα να έχει σχηματίσει και κάποιες λιγότερο ή περισσότερο σταθερές αντιλήψεις σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο διδακτικής προσέγγισης, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο ή τα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. ανακαλυπτική μάθηση για τις φυσικές επιστήμες ή για μαθητές που έχουν κατακτήσει ένα επίπεδο αυτονομίας ή, αντίθετα, για μαθητές που χάνουν εύκολα το ενδιαφέρον τους όταν διδασκαλία είναι μετωπική) (Girps, κ.α., 1999). Η ευελιξία με την οποία έχει συνδεθεί η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, σχετίζεται με αυτή τη δυνατότητα μετακίνησης από καθιερωμένους τρόπους διδασκαλίας καθώς και από παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με το «τι» και το «πώς», δηλαδή, μέσα από ποια περιεχόμενα μάθησης και ποιες διαδικασίες μπορεί να οδηγούνται οι μαθητές στην επίτευξη ενός στόχου. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προάγει γενικά την ευελιξία ως βασική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο του και στις πρακτικές που υιοθετεί. Είναι όμως διαφορετικό όταν ερμηνεύεται ως προσχώρηση σε έναν άνευ όρων πλουραλισμό των περιεχομένων, των μεθόδων, των εργαλείων και των διαδικασιών και διαφορετικό όταν θεμελιώνεται σε μια εγνωσμένη, στρατηγικού χαρακτήρα, επιλογή.

Σε κάθε διαφοροποιημένη προσέγγιση, πέρα από το «τι» και το «πώς», είναι σημαντικό να γνωρίζουμε το «γιατί» της διαφοροποίησης (O' Brien & Guiney, 2001).

Επιπροσθέτως, στο στάδιο αυτό μπορεί να αναδειχτούν τα παρακάτω ερωτήματα:
Τι προβλέπεται για τις προηγούμενες χρονιές και τι αναμένεται να μάθουν οι μαθητές για την επόμενη χρονιά;
Ποιες δυσκολίες μπορεί να αναδυθούν στην προσέγγιση των νέων εννοιών, ιδεών ή δεξιοτήτων;
Μπορεί η διαφοροποίηση των περιεχομένων και των διαδικασιών της μάθησης να διευκολύνει τους μαθητές;

Β. Στην ανάδειξη-αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών, ενδιαφερόντων και τρόπων μάθησης των μαθητών: Μαθαίνοντας από τους μαθητές.

Τα τρία τελευταία ερωτήματα συνδέονται με το πεδίο της εμπειρίας κάθε μαθητή μέσα στην τάξη. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική φέρνει σε πρώτο πλάνο τη μοναδικότητα κάθε μαθητή σε ό, τι αφορά τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, τα ενδιαφέροντά του, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει, τις στρατηγικές μάθησης που υιοθετεί. Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τη συνεχή αναζήτηση στοιχείων που μπορούν να συμβάλλουν στην από κοινού οικοδόμηση του νοήματος μέσα από τις δραστηριότητες της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό οι ρόλοι ενίοτε αντιστρέφονται: *ο εκπαιδευτικός μαθαίνει από τους μαθητές του*. Επιτρέπει στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους να αναδειχτούν και να εμπλουτίσουν το περιεχόμενο της μαθησιακής εμπειρίας. Παρατηρεί τους τρόπους με τους οποίους εργάζονται, προκειμένου να εμπλουτίσει τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις διαδικασίες της μάθησης. Αναλύει τα λάθη τους, προσπαθώντας να εντοπίσει τα σημεία που τους δυσκόλεψαν.

Βασική παραδοχή είναι ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και, υπό το πρίσμα αυτό, προσεγγίζει κάθε μαθητή φέρνοντας στο φως όχι μόνο τις αδυναμίες του, αλλά και τις δυνατότητές του. Αυτή η παραδοχή της καθολικής δυνατότητας για μάθηση, αποτελεί από μόνη της έναν σημαντικό μετασχηματισμό, στον βαθμό που, παραδοσιακά, «*το σχολείο λειτουργεί με τη λογική της ανικανότητας και όχι της ικανότητας*», εστιάζοντας περισσότερο στον «*εντοπισμό των λαθών, των ανεπαρκειών, των αρνητικών σημείων.*» (Charlot, 1992: 193). Η συμμετοχή των παιδιών σε έναν κοινό μαθησιακό στόχο, προβλέπεται μεν στο κοινό για όλους Πρόγραμμα Σπουδών, διασφαλίζεται όμως μέσα σε ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών σε σχέση με όλους τους μαθητές.

Η συμπερίληψη των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών υπάγεται εν μέρει στη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία εστιάζει τόσο στην εξέλιξη της ατομικής πορείας κάθε μαθητή όσο και στην άντληση πληροφοριών για τη βελτίωση της διδασκαλίας (Gipps, 1994). Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα:

Να αποκτήσει μια πρώτη εικόνα για την ως τώρα σχολική πορεία των μαθητών

Το να μπορούμε να έχουμε μια «εικόνα» από την προηγούμενη σχολική εμπειρία των μαθητών αποτελεί σημαντικό σημείο αφετηρίας. Οι προηγούμενες εργασίες και οι περιγραφικές αξιολογήσεις εν δυνάμει συνιστούν μια πιο πλήρη περιγραφή σε σχέση με τις πληροφορίες που μπορούμε να αντλήσουμε από τη βαθμολογία ή από την προφορική ενημέρωση από συναδέλφους που έχουν δουλέψει μαζί με τα παιδιά προηγούμενες χρονιές. Οι προηγούμενες εργασίες των παιδιών δίνουν μια πρώτη εικόνα, όχι μόνο για την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, αλλά και για τις εμπειρίες στις οποίες έχουν συμμετάσχει και στις οποίες την προηγούμενη χρονιά είχε δοθεί βαρύτητα και κύρος.

«Τα υφιστάμενα επίπεδα επιτυχίας μας λένε μόνο τι μπόρεσε να επιτύχει ένα παιδί με δεδομένο το συγκεκριμένο σύνολο των ευκαιριών μάθησης στις οποίες έχει ήδη εκτεθεί. Δεν μπορούν να μας πουν τι θα είχε τη δυνατότητα να επιτύχει, αν οι προηγούμενες ευκαιρίες μάθησης ήταν πολύ διαφορετικές ή τι θα μπορούσε ένα παιδί να επιτύχει τώρα, αν οι ευκαιρίες μάθησης επρόκειτο να διευρυνθούν με τρόπους που θα ενίσχυαν συγκεκριμένα τη μάθησή του.»

S. Hart. 1996: 25

Είναι ένα πληροφοριακό υλικό το οποίο μπορούμε να αξιοποιήσουμε, στο μέτρο που του αρμόζει, προκειμένου να ξεκινήσουμε τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με μεγαλύτερη ετοιμότητα όσον αφορά στην αξιοποίηση και εμπλουτισμό των εμπειριών των μαθητών, στην ανάδειξη των δυνατοτήτων τους και στην αναζήτηση, ενδεχομένως, νέων τρόπων εμπλοκής και συμμετοχής τους στις μαθησιακές δραστηριότητες.

Να αναζητεί συνδέσεις μεταξύ της σχολικής μάθησης και των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων, των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς και του ευρύτερου πλαισίου της τάξης.

Η ανάδειξη και η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και των ευρύτερων εμπειριών των μαθητών συνδέεται με την ανάγκη για αύξηση της εμπλοκής τους στις διαδικασίες της μάθησης. Θεμελιώνεται στην πεποίθηση ότι κάθε παιδί κρύβει πάντα μέσα του δυνατότητες οι οποίες αρκεί να αναδειχτούν, ώστε να ανατρέψουν, καμιά φορά πέρα από κάθε προσδοκία, τα δεδομένα (Hargreaves, 1972, οπ. αν. Hart, 1996). Ο φαύλος κύκλος που εγκαθιδρύεται μεταξύ της σχολικής αποτυχίας και της αποξένωσης των μαθητών από τη σχολική μάθηση θεωρείται ότι μπορεί να διαρραγεί, εντοπίζοντας αυτό που σε μια δεδομένη περίπτωση μπορεί να εμποδίζει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και κατ' επέκταση την εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης (Hart, 1996). Συνδέεται, επομένως, σε έναν βαθμό, με το κατά πόσο διαφορετικές εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες και ενδιαφέροντα αναγνωρίζονται ως στοιχεία συναφή με τη μάθηση στο σχολείο. Η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ της σχολικής μάθησης με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και γενικότερα με τις αναφορές από το οικογενειακό και

ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται, σχετίζεται με τη δημιουργία κινήτρων και, ειδικότερα με το νόημα που μπορεί να αποδώσει ο κάθε μαθητής σε αυτό που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη (Ανδρούσου, 2003). Μια τέτοια προοπτική ισοδυναμεί με την άρση κάποιων εν δυνάμει περιοριστικών παραμέτρων, όσον αφορά στις δυνατότητες για μάθηση και μελλοντική ανάπτυξη σε κάθε παιδί. Επιπλέον, ισοδυναμεί με την αναγνώριση ότι κάθε προσωπική αναφορά μπορεί να είναι συναφής με τη μαθησιακή εμπειρία στο σχολείο, αρκεί να αναγνωριστεί ως τέτοια.

Στη φάση του σχεδιασμού για την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούμε να μάθουμε για τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, κατάλληλα προσαρμοσμένα στην ηλικία τους, όπως είναι η συζήτηση, η παρατήρηση την ώρα που τα παιδιά αλληλεπιδρούν στην τάξη και στο διάλειμμα, η ζωγραφική, η φωτογραφία, το θέατρο, η μουσική, το τραγούδι ακόμα και το ερωτηματολόγιο ή η συνέντευξη.

Σε κάθε περίπτωση, η οποιαδήποτε διερεύνηση θα πρέπει να στηρίζεται στην αναγνώριση ότι τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των μαθητών αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο καθημερινών δραστηριοτήτων στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινότητα στις οποίες συμμετέχουν από μικρή ηλικία. Καθώς το παιδί μετακινείται φυσικά και συμβολικά από το ένα πλαίσιο στο άλλο έρχεται αντιμέτωπο με ένα διαφορετικό ρεπερτόριο πρακτικών, αναπαραστάσεων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, καθένα από τα οποία ασκεί τη δική του επίδραση στη μάθηση και την ανάπτυξή του (Hedegaard, 2009). Το σχολείο αποτελεί ένα θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου δραστηριοποιείται το παιδί και το οποίο μέσα από τις δικές του αξιακές θέσεις και παιδαγωγικές αρχές, μέσα από τη δική του κουλτούρα, καλείται να συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη μάθηση του κάθε παιδιού. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι οι μαθητές, ήδη από την προσχολική ηλικία, είναι φορείς πολιτισμικών αναπαραστάσεων και αξιών, συνθηκών και προδιαθέσεων οι οποίες, ενίοτε, μπορεί να μην αναγνωρίζονται ως συναφείς με τη σχολική μαθησιακή εμπειρία.

«Για να περιγράψει κανείς και να κατανοήσει τις συνθήκες ανάπτυξης ενός παιδιού θα πρέπει να ρωτήσει, σε τι είδους κοινωνικούς θεσμούς συμμετέχουν τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία; Ποιες δραστηριότητες είναι κυρίαρχες σε αυτούς τους θεσμούς; Τι απαιτήσεις θέτουν στα παιδιά και τι είδους κρίσεις περνούν τα παιδιά αλλάζοντας από το έναν θεσμό στον επόμενο;»

(Hedegaard, 2009: 72)

Η ετοιμότητα, απέναντι στην εκδήλωση ενός ενδιαφέροντος ή μιας εμπειρίας, η οποία δεν συνάδει με τις δικές μας αναπαραστάσεις και πρακτικές ή με τις αναπαραστάσεις και πρακτικές του σχολείου, έχει σημασία για την αξιοποίηση των ατομικών εμπειριών των μαθητών.

Προς την κατεύθυνση αυτή, η διερεύνηση των ενδιαφερόντων και των εμπειριών των μαθητών θεμελιώνεται σε μια δυναμική διαδικασία δημιουργίας σχέσεων με τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους, μέσω της οποίας επιδιώκουμε όχι μόνο να διδάξουμε ή να δώσουμε οδηγίες, αλλά και να μάθουμε από αυτούς. Εκπορεύεται από την προδιάθεση να ανοιχτούμε προς το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέρος του οποίου αποτελεί το σχολείο και με το οποίο ούτως ή άλλως αλληλεπιδρούμε καθημερινά, ακόμα και στις περιπτώσεις που αυτό μας φαίνεται «διαφορετικό» και

ανοίκειο ή ακόμα και στις περιπτώσεις που παρατηρούμε ασυμφωνίες προς το δικό μας πολιτισμικό – αξιακό σύστημα (Cummins, 2001, Ζωγραφάκη, 2003). Μια τέτοια προσέγγιση προς τους γονείς και τους μαθητές περιλαμβάνει διεργασίες οι οποίες αναπτύσσονται στη διάρκεια του χρόνου, στο πλαίσιο σχέσεων συνεργασίας, και, ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατό να περικλειστούν σε μεμονωμένες ενέργειες συλλογής πληροφοριών.

Οι πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών αποκτούν νόημα, καθώς επιτρέπουμε στο ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου δραστηριοποιούνται να αλληλεπιδράσει με το πλαίσιο των δραστηριοτήτων του σχολείου, προκειμένου να μειωθούν τόσο οι πολιτισμικές αποστάσεις όσο και η απόσταση ανάμεσα σε αυτό που κινητοποιεί έναν μαθητή και τα δικά μας κίνητρα για την οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας.

Η αναγνώριση των ενδιαφερόντων και των εμπειριών των μαθητών δεν μπορεί να είναι προσχηματική. Τα ενδιαφέροντα και οι προηγούμενες εμπειρίες δεν χρησιμοποιούνται ως εξωτερικά ή περιστασιακά κίνητρα για να αυξήσουν την εμπλοκή των μαθητών σε μια διαδικασία που, ωστόσο, εκπορεύεται αποκλειστικά από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού ή του προγράμματος σπουδών.

Η έννοια της διαμεσολάβησης προσανατολίζεται στην κατανόηση της σημασίας που μπορεί να έχει μια μαθησιακή εμπειρία όχι μόνο για τα επόμενα στάδια της σχολικής πορείας του μαθητή, αλλά και για την κατανόηση του κόσμου της εμπειρίας του και την ενεργό συμμετοχή του σε αυτόν. Συγχρόνως, θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι τα εσωτερικά κίνητρα κάθε παιδιού μεταβάλλονται, επηρεάζοντας ανάλογα την εμπλοκή του στις δραστηριότητες της μάθησης.

Από την άποψη αυτή, η διερεύνηση των ενδιαφερόντων, των εμπειριών και των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών είναι μια διαδικασία που εκλεπτύνεται καθώς μαθαίνουμε από τους μαθητές και, συνακόλουθα, μαθαίνουμε για τις δικές μας πρακτικές, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις σχετικά με τη μορφή, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες συγκρότησης της σχολικής γνώσης.

Να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς και πολλαπλά καθορισμένους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε μια νέα μαθησιακή εμπειρία.

Ας φανταστούμε ότι είμαστε παρατηρητές σε μια διάλεξη η οποία δίνεται για ένα ακροατήριο ενηλίκων. Αν εστιάζαμε την παρατήρησή μας στις στρατηγικές που υιοθετεί το ακροατήριο για να παρακολουθήσει τις πληροφορίες που παρουσιάζονται από τον ομιλητή, θα διαπιστώναμε μια ποικιλία από αυτές: άλλοι παρακολουθούν τον ομιλητή επικεντρώνοντας σε αυτά που λέει, άλλοι προτιμούν να διαβάζουν τις σημειώσεις που προβάλλονται και συνεπικουρούν την ομιλία, άλλοι προτιμούν να κρατούν σημειώσεις, γιατί έτσι θεωρούν ότι συγκεντρώνονται καλύτερα, ενώ άλλοι φαίνεται ότι υιοθετούν μια μεικτή στρατηγική, κρατώντας σημειώσεις αποσπασματικά, στα σημεία της διάλεξης που, ενδεχομένως, τους τράβηξαν την προσοχή ή που βρίσκουν ότι έχουν ιδιαίτερο

ενδιαφέρον. Άλλοι, πάλι, κουράζονται απλώς από την ίδια τη διάλεξη και απλώς δεν παρακολουθούν τον ομιλητή. Χωρίς να είμαστε απόλυτα βέβαιοι, ενδεχομένως να υποθέσουμε ότι η μερίδα αυτή του ακροατηρίου να προτιμά μια περισσότερο διαλογική μορφή παρουσίασης ή κάποιοι από αυτούς να προτιμούν μια πιο εμπειρική, βιωματική μορφή. Ενδεχομένως, κάποιοι να εμπλέκονται στην όλη διαδικασία μέσα από έναν συνδυασμό διαφορετικών στρατηγικών, ενώ ο βαθμός εμπλοκής τους, ακόμα και αν ο ομιλητής είχε συμπεριλάβει όλα τα παραπάνω στην παρουσίασή του, να εξαρτάται κατά πολύ από το κατά πόσο τους ενδιαφέρει το ίδιο το θέμα, κατά πόσο ανταποκρίνεται στις εμπειρίες τους και σε προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει στην καθημερινή ή την επαγγελματική τους ζωή.

Σε διαφορετικές περιστάσεις υιοθετούμε διαφορετικές στρατηγικές, οι οποίες κρίνουμε ότι είναι οι καταλληλότερες για τις δεδομένες συνθήκες και τις απαιτήσεις της εργασίας στην οποία εμπλεκόμαστε. Οι στρατηγικές που υιοθετούμε γίνονται εν μέρει φανερές σε έναν παρατηρητή. Επηρεάζονται από τις απαιτήσεις του έργου που πρόκειται να πραγματοποιήσουμε, αλλά και από τις προηγούμενες εμπειρίες μας, από το νόημα που αποδίδουμε σε αυτό που κάνουμε, καθώς επίσης και από τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και επεξεργαζόμαστε την εκάστοτε μαθησιακή εμπειρία και, ως εκ τούτου, υπάρχει διαφοροποίηση.

Ας φανταστούμε μια άλλη περίπτωση κατά την οποία χρειάζεται να πάρουμε πληροφορίες για μια συγκεκριμένη διαδρομή: Κάποιοι από μας αρκούνται στην προφορική οδηγία. Για κάποιους άλλους είναι πολύ ευκολότερο να ακολουθήσουν αυτές τις οδηγίες χρησιμοποιώντας έναν χάρτη ή προτιμούν να κρατήσουν σημειώσεις ιδίως όταν η διαδρομή είναι πολύπλοκη. Άλλοι μπορεί να καταφεύγουν σε έναν συνδυασμό των παραπάνω. Από αυτούς που προτιμούν τις προφορικές οδηγίες, άλλοι μπορεί να συγκρατούν ολόκληρη την πληροφορία και να την ανακαλούν στη μνήμη τους καθώς κατευθύνονται προς τον προορισμό τους, ενώ άλλοι μπορεί να εστιάζουν σε σημεία κλειδιά της διαδρομής και να προχωρούν τμηματικά. Συμβαίνει, βέβαια, όταν η περιοχή είναι άγνωστη ή οι οδηγίες είναι αρκετά μακροσκελείς και πολύπλοκες ή όταν είναι αρκετά κουρασμένοι για να παρακολουθήσουν, ακόμα και αυτοί που διευκολύνονται με την προφορική οδηγία, να πρέπει να καταγράψουν τη διαδρομή ή να χρησιμοποιήσουν επικουρικά τον χάρτη προκειμένου να μη χαθούν. Επιλέγουν δηλαδή μια εναλλακτική στρατηγική. Τέλος, η διαδομένη χρήση ηλεκτρονικών χαρτών πλοήγησης έχει λίγο πολύ υποκαταστήσει όλα τα παραπάνω. Ωστόσο, απαιτεί μια νέα σειρά δεξιοτήτων, προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουμε. Θα πρέπει, για παράδειγμα, να λάβουμε υπόψη μας την περίπτωση που κάποιος, με πολύ μικρή ή χωρίς καμία εξοικείωση με τους υπολογιστές, μας ζητήσει πληροφορίες για μια διαδρομή και εμείς τον παραπέμπουμε στο διαδίκτυο. Τότε, πιθανότατα να αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες, οι οποίες δεν έχουν τόση σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται μια πληροφορία, αλλά σχετίζονται περισσότερο με την προηγούμενη εμπειρία του. Του ζητούμε δηλαδή να χρησιμοποιήσει ένα μέσο με το οποίο είναι λίγο ή καθόλου εξοικειωμένος.

Κατά τον ίδιο τρόπο, μέσα στη σχολική τάξη, μπορεί εν δυνάμει να υιοθετούνται διαφορετικές στρατηγικές οι οποίες, εν μέρει, στηρίζονται σε διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και επεξεργασίας μιας εμπειρίας, σε διαφορετικούς τρόπους νοητικής επεξεργασίας και αναπαράστασης της πληροφορίας, σε διαφορετικές τροπές κωδικοποίησης, σε διαφορετικές προσωπικότητες και διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον.

Ο όρος μαθησιακό στυλ χρησιμοποιείται, προκειμένου να περιγράψουμε τις παραπάνω διαφοροποιήσεις. Το μαθησιακό στυλ αποτελεί σημαντική παράμετρο διαφοροποίησης της διδασκαλίας, μαζί με τις προηγούμενες γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Υπάρχει όμως δυνατότητα να διαπιστώσουμε το μαθησιακό στυλ των μαθητών για τις ανάγκες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας; Και αν μια τέτοια προσπάθεια είναι εφικτή, σε ποιο βαθμό είναι παιδαγωγικά θεμιτή;

Προκειμένου να απαντήσουμε στα θέματα αυτά είναι, στο σημείο αυτό, απαραίτητη μια παρέκβαση με στόχο την αποσαφήνιση ορισμένων ζητημάτων αναφορικά με το μαθησιακό στυλ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Μαθησιακά στυλ και σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις

Αν κανείς επιχειρήσει να διερευνήσει σε βάθος τις σχετικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί από τη δεκαετία το '70 και έπειτα σε σχέση με το μαθησιακό στυλ θα διαπιστώσει μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται έννοιες, διαστάσεις, αξιολογικά εργαλεία (Chevriert, κ.α., 2000α, Chevriert, κ.α., 2000β) σε τέτοιο μάλιστα βαθμό, ώστε εκείνοι που ασχολούνται με το ζήτημα να μιλούν για έλλειψη θεωρητικής συνοχής και ολοκλήρωσης (Rieben, 2000, Curry, 1990).

Ο όρος μαθησιακό στυλ πολύ συχνά παρουσιάζεται ως ταυτόσημος με το γνωστικό στυλ, ωστόσο, κατ' άλλους, υπάρχει διάκριση μεταξύ τους, τόσο από άποψη ιστορική και από πλευράς σκοποθεσίας των σχετικών ερευνών, όσο και από άποψη μεθοδολογίας (Chevriert, κ.α., 2000α). Συγκεκριμένα η έρευνα για το μαθησιακό στυλ προέκυψε από την ανάγκη προσαρμογής στις ανάγκες της εκπαίδευσης των, ως τότε, κλινικών ερευνών για το γνωστικό στυλ. Οι έρευνες για το γνωστικό στυλ είχαν προηγηθεί χρονικά και είχαν ως αντικείμενο τις διατομικές διαφορές στις γνωστικές λειτουργίες, ενίοτε σε συνδυασμό με στοιχεία της προσωπικότητας των ατόμων (Chevriert, κ.α., 2000α). Το ενδιαφέρον για τα μαθησιακά στυλ προέκυψε κάτω από την επίδραση ενός συνδυασμού παραγόντων, όπως: α) η επίδραση της ως τότε έρευνας για το γνωστικό στυλ στη θεώρηση της μάθησης, β) η ανάδυση προοδευτικών τάσεων στην εκπαίδευση και η έμφαση στις διατομικές διαφορές και στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γ) το αναδυόμενο εκείνη την εποχή ενδιαφέρον για την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την εκπαίδευση ενηλίκων (Chevriert, κ.α., 2000α).

Οι Chevriert, κ.α., (2000α) χρησιμοποιούν έξι πλαίσια αναφοράς προκειμένου να ομαδοποιήσουν τις πιο χαρακτηριστικές στο πεδίο έρευνες (βλ. Παράρτημα Ι για μια αναλυτική παρουσίαση):

- A. Παιδαγωγικό πλαίσιο και πλαίσιο μάθησης
- B. Μοντέλα αντιμετώπισης της πληροφορίας: τροπές κωδικοποίησης και αναπαράστασης
- Γ. Μοντέλα αντιμετώπισης της πληροφορίας: τροπές αντιμετώπισης της πληροφορίας
- Δ. Εμπειρική μάθηση
- E. Θεωρία προσωπικότητας του Karl Jung

Στ. Μικτά μοντέλα.

Μέσα σε αυτή την πληθώρα των ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων, το ζήτημα της εφαρμογής στην εκπαιδευτική πρακτική καθίσταται δύσκολο.

Από τη μια πλευρά, οι προσεγγίσεις στα μαθησιακά στυλ μας δείχνουν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται γνωστικά σε μια μαθησιακή διαδικασία. Προσανατολίζουν την προσοχή στη διαδικασία της μάθησης και αναδεικνύουν το γεγονός ότι, ορισμένες φορές, τα εμπόδια που συναντούν οι μαθητές μπορεί να ανάγονται στον τρόπο με τον οποίο προτιμούν να εργάζονται και να δρουν και όχι στις ικανότητες ή στις δεξιότητές τους. Η έρευνα για τα μαθησιακά στυλ αναδεικνύει ότι υπάρχουν διατομικές διαφορές στους τρόπους με τους οποίους προτιμούμε να εμπλεκόμαστε σε μια δραστηριότητα μάθησης, διαφορές, που ωστόσο δεν ταξινομούνται ιεραρχικά. Δεν υπάρχουν δηλαδή κάποια στυλ μάθησης που είναι καλύτερα ή χειρότερα από κάποια άλλα.

Σύμφωνα με το Rieben (2000), η έννοια του «στυλ» υποδηλώνει ακριβώς τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα διάφορα άτομα προτιμούν να ακολουθούν έναν ή περισσότερους τύπους διαδικασιών για να δράσουν στο περιβάλλον τους. Διαφοροποιείται από τις ικανότητες και τις δεξιότητες με την έννοια ότι η «ικανότητα αναφέρεται στο πόσο καλά κάποιος μπορεί να κάνει κάτι. Το στυλ αναφέρεται στο πώς κάποιος προτιμά να κάνει κάτι» (Sternberg, 1997, οπ. αν. στο Rieben, 2000: 139).

Ωστόσο, όπως και με τη διάκριση ανάμεσα στα γνωστικά και μαθησιακά στυλ, έτσι και στην περίπτωση της διάκρισης μεταξύ ικανότητας, δεξιότητας και στυλ, τα πράγματα στο πεδίο της σχετικής έρευνας δεν είναι πολύ ξεκάθαρα.

Πραγματικά, στο πολύπλευρο ερευνητικό πεδίο για τα μαθησιακά στυλ μπορεί κανείς να σημειώσει:

- μια πληθώρα ορισμών, διαστάσεων και οπτικών αναφορικά με την προέλευση, τη σταθερότητα ή τη μεταβλητότητα των μαθησιακών στυλ στην πορεία της ζωής ενός ατόμου.
 - ότι περιλαμβάνονται αναφορές τόσο σε περιφερειακές όσο και σε κεντρικές γνωστικές λειτουργίες (Klein, 2003), τόσο σε προσωπικές προτιμήσεις όσο και σε επιλεγμένες στρατηγικές, σε δεξιότητες, σε αντιληπτικές τροπές και σε τύπους προσωπικότητας, χωρίς ωστόσο να έχει δοθεί ακόμα ένας σαφής γενικός ορισμός (Curry, 1990, Rieben, 2000, Chevriar, κ.α., 2000α, β).
- Από την άλλη πλευρά, μπορεί κανείς επίσης να παρατηρήσει ότι στις συναφείς έρευνες, τα μαθησιακά στυλ:
- αντιμετωπίζονται, γενικά, ως «ευέλικτες δομές και όχι [ως] αναλλοίωτα προσωπικά χαρακτηριστικά» και επομένως, δεν μπορούν εύκολα να διαχωριστούν από την επίδραση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εμπειριών και, γενικότερα, τις απαιτήσεις των έργων στα οποία εμπλεκόμαστε περισσότερο συχνά. Αντίστοιχα, το προτιμώμενο για τον καθένα μαθησιακό στυλ ενδεχομένως επηρεάζει, αλλά δεν καθορίζει τη στρατηγική που θα ακολουθήσουμε προκειμένου να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις ενός έργου (Fielding, 1996: 90).
 - διακρίνονται από τις στρατηγικές από την άποψη ότι η στρατηγική είναι ένας όρος ευρύτερος, που αναφέρεται σε μια εκ των προτέρων επιλογή, λιγότερο ή περισσότερο ελεγχόμενη, μέσα από μια ομάδα δυνατοτήτων, παρά σε μια αυθόρμητη επιλογή, όπως είναι το μαθησιακό στυλ (Rieben, 2000). Επιπλέον, οι στρατηγικές επιδέχονται μια αξιολογική χροιά, από την άποψη της αποτελεσματικότητάς τους, κάτι που δεν ισχύει για τα μαθησιακά στυλ, τα οποία αναδεικνύουν την ποιοτική διαφοροποίηση των ατόμων χωρίς ιεραρχικές ταξινομήσεις (Rieben, 2000).
 - διακρίνονται επίσης, συχνά, και από τις δεξιότητες σκέψης και συλλογισμού, αν και όχι κατά τρόπο συστηματικό (Klein, 2003). Επισημαίνεται, για παράδειγμα, ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης συνδέεται με τον προσδιορισμό της μάθησης ως κατανόησης, οικοδόμησης νοήματος και ερμηνείας, προσδιορισμός που αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής προσέγγισης της μάθησης, η οποία δίνει πρωταρχική θέση στον διάλογο, τη συζήτηση και την εργασία σε ομάδες (Read, 1998). Κατά μία έννοια, η ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης και συλλογισμού αφορά σε μια διαδικασία που συνδέεται μεν, αλλά δεν ταυτίζεται με την αξιοποίηση του μαθησιακού στυλ.
 - δεν ισοδυναμούν με τη μονοσήμαντη υπαγωγή των μαθητών στις αναφερόμενες κατηγορίες μαθησιακού στυλ. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται για την περιγραφή των μαθησιακών στυλ, μπορεί να παρασύρει, δημιουργώντας την εντύπωση ότι είναι δυνατή μια ένα προς ένα

ταξινόμηση, έπειτα από σχετική αξιολόγηση. Στην πραγματικότητα, οι διατομικές διαφορές στα μαθησιακά στυλ εκδιπλώνονται σε ένα συνεχές που συνδέει τα δύο άκρα κάθε διπολικού ζεύγους. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφοροι τύποι μαθησιακού στυλ δεν ταυτίζονται αποκλειστικά με έναν από τους αντιθετικούς πόλους που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν κάθε ζεύγος (π.χ. ακουστικός VS οπτικός τύπος), ενώ, αρκετά συχνά γίνεται λόγος και για μεικτούς τύπους (Read, 1998, Feilding, 1996). Ως εκ τούτου, οι σχετικές τυπολογίες (π.χ. αφομοιωτικό VS προσαρμοστικό στυλ ή συγκλίνον VS αποκλίνον στυλ) θα πρέπει να εκλαμβάνονται περισσότερο ως εξιδανικευμένες και λιγότερο ως ρεαλιστικές περιγραφές (Feilding, 1996, Read, 1998, Klein, 2003). Θα ήταν εξάλλου εξαιρετικά δύσκολο να περικλείσουμε την πολλαπλότητα και διαφορετικότητα των διαστάσεων της μάθησης σε μερικούς μόνο τύπους, ιδίως όταν η απουσία μιας ολοκληρωμένης θεωρίας έχει ως συνέπεια να υφίστανται τόσες προσεγγίσεις για τα μαθησιακά στυλ όσα περίπου και τα ερευνητικά εργαλεία που αναπτύσσονται σε κάθε προσέγγιση, (Rieben, 2000).

Αυτή η τελευταία παρατήρηση αποκτά σημασία, αν λάβει κανείς υπόψη ότι, αρκετά συχνά, ως ερευνητικό εργαλείο για την ταξινόμηση των διάφορων στυλ μάθησης χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, τα οποία ζητούν από τους ερωτώμενους να δηλώσουν τις προτιμήσεις ή τις συνήθειές τους σχετικά με τους τρόπους εργασίας ή μελέτης. Τέτοια εργαλεία προϋποθέτουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο μεταγνωστικών δεξιοτήτων και «δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι δεν γνωρίζουμε παρά λίγα πράγματα σχετικά με την ανάπτυξη των στυλ μάθησης στην παιδική ηλικία και, ειδικότερα, όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των στυλ μάθησης και των φάσεων της ανάπτυξης» (Rieben, 2000: 141).

- συμπεριλαμβάνουν και *ενδοατομικές* διαφορές, οι οποίες αφορούν, αφενός, στις ατομικές επιλογές του μαθησιακού στυλ μεταξύ διαφορετικών περιστάσεων, και, αφετέρου, μεταξύ των προτιμήσεων που δηλώνουν σε σχετικές έρευνες και των επιλογών στις οποίες τελικά προβαίνουν κάτω από ρεαλιστικές συνθήκες (Klein, 2003).
- τέλος, όπως αναφέρεται, δεν είναι πάντα ξεκάθαρο ποια θεωρία μάθησης υιοθετείται για την ανάπτυξη των εκάστοτε ερωτηματολογίων για τα μαθησιακά στυλ (Rieben, 2000).

Για να απαντήσουμε στο πρώτο ερώτημα το οποίο αφορά στο κατά πόσο εφικτή είναι η διαπίστωση του μαθησιακού στυλ των μαθητών για τις ανάγκες διαφοροποίησης της διδασκαλίας μπορούμε να πούμε ότι η ανίχνευση των προτιμήσεων των μαθητών σε ό, τι αφορά τους προτιμώμενους τρόπους εμπλοκής τους σε μια δραστηριότητα ή εργασία ή τις προτιμήσεις, τις συνήθειες ή τους προσανατολισμούς στη μάθηση και στη μελέτη είναι ένα ζήτημα αρκετά περίπλοκο. Η διαδικασία της ανίχνευσης του μαθησιακού στυλ των μαθητών είναι συνδεδεμένη με διάφορα εργαλεία τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο και τη δομή ανάλογα με τον ορισμό του μαθησιακού στυλ, την οπτική και τη μεθοδολογία που κάθε φορά ακολουθείται. Είναι σημαντικό να μπορεί να αναγνωρίζει κανείς τι είναι αυτό που καλείται κάθε φορά να αξιολογήσει καθώς και το γεγονός ότι ένα σχετικό ερωτηματολόγιο καλύπτει ορισμένες μόνο από τις διαστάσεις που υπάγονται στο πεδίο της έρευνας για το μαθησιακό στυλ και μπορεί να αντικατοπτρίσει τις επιλογές που έκανε το άτομο τη δεδομένη στιγμή. Ωστόσο δεν μπορεί να συμπεριλάβει τις ενδοατομικές διαφορές που μπορεί να αναδειχτούν στο πλαίσιο μιας μαθησιακής περίπτωσης ή ενδεχόμενες μεταβολές στις προτιμήσεις του, στο πέρασμα του χρόνου ή κάτω από την επίδραση παραγόντων όπως, για παράδειγμα, τα ενδιαφέροντα ή τα κίνητρά του.

Ενδεχομένως θα μπορούσε κανείς να χρησιμοποιήσει απλά ερωτηματολόγια τα οποία αναφέρονται γενικά στις προτιμήσεις ή τις συνήθειες των μαθητών στους τρόπους εργασίας ή μελέτης, όπως για παράδειγμα αυτό που ακολουθεί παρακάτω:

Εγώ ως μαθητής/τρια....

1. Η μάθηση είναι πιο ευχάριστη για μένα όταν.....
2. Τα πράγματα στα οποία είμαι καλός/ή σαν μαθητής/τρια είναι.....
3. Η αγαπημένη μου ερώτηση είναι
4. Προσέχω ιδιαίτερα στο μάθημα όταν.....
5. Αυτό που θα ήθελα να αλλάξω σε μένα ως μαθητή είναι.....
6. Αυτό που έμαθα πιο πρόσφατα είναι.....

Chopra, 1996: 104

Θα πρέπει βέβαια να επαναλάβουμε ότι η ανίχνευση των μαθησιακών στυλ συνδέεται με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η επίγνωση του πώς μαθαίνει καλύτερα ένας μαθητής μπορεί να καλλιεργηθεί, δεν είναι όμως δεδομένη και, από την άλλη, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της αυτονομίας σε σχέση με τη διαδικασία της μάθησης (O'Brien & Guiney 2001). Από την άποψη αυτή, η ανάδειξη των προτιμήσεων των μαθητών σε σχέση με τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται γνωστικά στη μαθησιακή εμπειρία, δεν μπορεί να αποτελεί αφετηρία, αλλά στόχο για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων αναφορικά με τη μάθηση (O'Brien & Guiney, 2001).

Εξάλλου, η ανάγκη για μία εκ των προτέρων ανίχνευση των μαθησιακών στυλ των μαθητών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συνάδει με την ερμηνεία της διαφοροποίησης ως μιας διαδικασίας εξατομίκευσης της διδασκαλίας, στο πλαίσιο της οποίας επιδιώκεται η ένα προς ένα αντιστοίχιση μεταξύ της εργασίας/δραστηριότητας και των διαφορετικών μαθησιακών στυλ των μαθητών. Μια τέτοια είδους εξατομίκευση, όπως έχει ήδη γενικά αναφερθεί, ακόμα και αν στην περίπτωση των μαθησιακών στυλ, ήταν πρακτικά δυνατή, θα ήταν παιδαγωγικά περιοριστική (Fielding, 1996). Η παρατήρηση αυτή αφορά στην απάντηση στο δεύτερο ερώτημα, στο κατά πόσο δηλαδή στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η ανίχνευση του μαθησιακού στυλ των μαθητών, ακόμα και ήταν δυνατή, είναι και παιδαγωγικά θεμιτή.

Στον βαθμό που η ανίχνευση του μαθησιακού στυλ ταυτίζεται με την ένα προς ένα προσαρμογή των εργασιών/δραστηριοτήτων στο προτιμώμενο μαθησιακό στυλ του εκάστοτε μαθητή, ακόμα και αν αυτό εκληφθεί ως σχετικά σταθερό και αμετάβλητο, δεν μπορεί να αποκλείσει τον κίνδυνο του εγκλωβισμού του σε μια τροπή μάθησης ή σε μια φάση του κύκλου της μαθησιακής εμπειρίας (Curry, 1990, Rieben, 2000).

Οι δραστηριότητες όμως τόσο στο σχολείο όσο και στην καθημερινή ζωή, απαιτούν την υιοθέτηση μιας πληθώρας στρατηγικών που, μεταξύ άλλων ευνοούν το ένα ή το άλλο μαθησιακό στυλ ή συνδυασμό αυτών.

Με βάση τα παραπάνω δημιουργείται το ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο και με ποιους τρόπους το παραπάνω πεδίο έρευνας μπορεί τελικά να φανεί χρήσιμο, στην παρούσα

φάση της εξέλιξής του, αναφορικά με την διδακτική πράξη και ειδικότερα με τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η συζήτηση γύρω από τα διαφορετικά στυλ μάθησης μπορεί να μας δείξει ότι, για παράδειγμα, ο μονότροπος μονόλογος ως αποκλειστική μορφή διδασκαλίας ή η προσκόλληση στις

εξατομικευμένες γραπτές εργασίες μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες ή να αποθαρρύνει έναν μαθητή από την ενεργό εμπλοκή του σε μια δραστηριότητα. Μια πρώτη απάντηση στο τελευταίο ερώτημα είναι επομένως ότι τα μαθησιακά στυλ παραπέμπουν στην αναγνώριση ότι οι μαθησιακές διαδικασίες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα στην τάξη, αλλά και τα υλικά και τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εμπλουτισμό των περιεχομένων της μάθησης μπορούν να διαφοροποιούνται, χωρίς ωστόσο να στηρίζουμε τη διαφοροποίηση αυτή σε μια αξιολόγηση η οποία λαμβάνει χώρα άπαξ κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Στο πλαίσιο της πολυμορφίας των μαθησιακών στόχων και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων, έχει επομένως σημασία να μπορούμε, αφενός, να αναγνωρίζουμε τη

διαφοροποίηση των γνωστικών διαδρομών που ακολουθούν τα παιδιά, καθώς εργάζονται πάνω σε μια δραστηριότητα και, αφετέρου, να αποφεύγουμε τον εγκλωβισμό σε ένα μαθησιακό στυλ τόσο όσον αφορά στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και σε ό, τι αφορά στον τρόπο με τον οποίο προκρίνουμε ως καταλληλότερα ορισμένα στυλ μάθησης για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων.

Στην πραγματικότητα, οι θεωρητικές προσεγγίσεις για το στυλ μάθησης των μαθητών παραπέμπουν στην ευελιξία με την οποία αναγνωρίζουμε την προσπάθεια ενός μαθητή να προσεγγίσει τον στόχο της μάθησης, ακόμα και όταν ο τρόπος αυτός είναι διαφορετικός από αυτόν που προκρίνεται ως ο ενδεδειγμένος. Κατ'επέκταση, παραπέμπουν στη δυνατότητα να εξετάζουμε κάθε φορά το τι θεωρούμε κατάλληλο όσον αφορά στις διαδικασίες της μάθησης, προκειμένου οι μαθητές να κατακτήσουν ένα μαθησιακό στόχο, όπως φαίνεται και από το παρακάτω χαρακτηριστικό περιστατικό που μεταφέρει ο Χατζηγεωργίου (1999: 360-361):

«Μια δασκάλα μάλωσε κάποτε ένα μαθητή επειδή, στην προσπάθειά του να βρει κάποια αθροίσματα, μετρούσε με τα δάχτυλά του. Η δασκάλα είπε στο παιδί να βάλει τα χέρια του πάνω στο θρανίο, ώστε προφανώς, να μην τα χρησιμοποιήσει στη διαδικασία της μέτρησης. Ωστόσο, το παιδί άρχισε να κουνά και να χτυπά τα δάχτυλά του πάνω στο θρανίο. Η δασκάλα φώναξε εξαγριωμένη να κρατήσει το παιδί τα δάχτυλά του ακίνητα. Το παιδί, προφανώς υπάκουσε, αλλά στην προσπάθειά του να μετρήσει, άρχισε να χτυπά τα πόδια του. Η δασκάλα δεν άντεξε και άρχισε να φωνάζει στο μικρό παιδί να μην χτυπά τα πόδια του. Όμως πάλι το παιδί βρήκε τρόπο να μετράει χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και τα δόντια του. Μπορούσε σε μερικά δευτερόλεπτα να μετρήσει τα δόντια του με τη γλώσσα του και να βρει πόσο κάνει οκτώ φορές το εννέα, κάτι που ομολογουμένως, δεν το καταφέρνουν ακόμα και οι ενήλικες! Τα λάθη που έκανε η δασκάλα ήταν δύο: πρώτον, δεν είχε αντιληφθεί ότι το παιδί αυτό είχε κάποιο δικό του στυλ μάθησης, και δεύτερον, επέμεινε στον τρόπο που αυτή νόμιζε ότι ήταν ο καλύτερος ή ο σωστότερος. Θα μπορούσε φυσικά η δασκάλα να ενθαρρύνει το παιδί να χρησιμοποιήσει μόνο το μυαλό του, αλλά όχι να του απαγορεύσει να μάθει σύμφωνα με το προσωπικό του στυλ»

Μέσα από μια τέτοια επιδίωξη στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της μάθησης (εκπαιδευτικούς και μαθητές) να προσέξουν ότι υπάρχουν περισσότερες από μια γνωστικές διαδρομές για την προσέγγιση ενός μαθησιακού στόχου, χωρίς αυτό να ισοδυναμεί με έκπτωση από την αρχική επιδίωξη ή με απλοποίηση της διαδικασίας για κάποιους μαθητές. Μια τέτοια προσέγγιση φέρνει για άλλη μια φορά στο προσκήνιο την ευελιξία σε ό, τι αφορά την οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας, των περιεχομένων και των διαδικασιών που συγκροτούν τη μάθηση.

Παρόμοια επιρροή, αλλά και ανάλογους προβληματισμούς, έχει ασκήσει στην εκπαίδευση και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης με πρωταρχικό εισηγητή της τον H. Gardner, (2011/1983).

Όπως και με τα μαθησιακά στυλ παραπάνω, θα ανοίξουμε στο σημείο αυτό μια παρένθεση προκειμένου να παρουσιαστούν εν συντομία βασικά στοιχεία της θεωρίας αυτής, τα οποία έχουν επίσης συνδεθεί με τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι πολλαπλές νοημοσύνες

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αναγνωρίζει διαφορετικές και διακριτές όψεις της νόησης, (Moore, 2000). Στη θέση προηγούμενων ψυχολογικών και κοινότυπων θεωρήσεων περί γενικής νοημοσύνης (g), η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (2011/1983) πρότεινε αρχικά την ύπαρξη διαφορετικών νοητικών τμημάτων (modules) τα οποία αντιστοιχούν σε 7 ανεξάρτητες, συνεργαζόμενες και ισότιμες 'νοημοσύνες ή τύπους νοημοσύνης': τη γλωσσική, τη λογικο-μαθηματική, τη χωροταξική, την σωματο-κιναισθητική, τη μουσική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας υποστηρίζεται ότι οι γνωστικές διαφορές μεταξύ των ατόμων αναγνωρίζονται με τρόπο θετικό, αφού το γνωστικό προφίλ διευρύνεται για να συμπεριλάβει δεξιότητες πέρα από τις καθαρά γλωσσικές και λογικο-μαθητικές τις οποίες παραδοσιακά ευνοούσε η μάθηση στο σχολείο (Gardner, 2011/1983). Στα τριάντα χρόνια μετά την αρχική της διατύπωση, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης έχει εξελιχθεί. Ο ίδιος ο εισηγητής της έχει αναφερθεί στην επανέκδοση του έργου του το 1993 σε βάσιμα στοιχεία για την ύπαρξη ενός επιπλέον τύπου νοημοσύνης, τη νατουραλιστική, την οποία προσέθεσε στην αρχική λίστα και στη δυνατότητα αναγνώρισης ενός ακόμα είδους, της υπαρξιστικής νοημοσύνης. Στην πιο πρόσφατη έκδοση του βιβλίου του αναφέρεται σε διάφορες προτάσεις για επιπλέον τύπους νοημοσύνης, οι οποίες προκύπτουν από το ενδιαφέρον για τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και στο δικό του ενδιαφέρον για την ύπαρξη της παιδαγωγικής νοημοσύνης, (Gardner, 2011/1983). Ο ίδιος, ωστόσο, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Προς το παρόν, παραμένω στις 8^{1/2} νοημοσύνες μου, αλλά είμαι έτοιμος να προβλέψω τη στιγμή που η λίστα θα μπορούσε να μεγαλώσει ή όταν τα όρια μεταξύ των τύπων νοημοσύνης θα μπορούσαν να επαναδιαμορφωθούν» (Gardner, 2011/1983: xxi).

Παρά το γεγονός ότι η θεωρία του, στην τριαντάχρονη πορεία της, έχει καταστεί δημοφιλής, έχει επίσης δεχτεί κριτικές, οι οποίες θέτουν στο προσκήνιο ζητήματα όπως για παράδειγμα την τεκμηρίωσή τους σε εμπειρικά δεδομένα, το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων ειδών νοημοσύνης και, αντίστοιχα της αυτονομίας καθενός από αυτά, το ζήτημα του ορισμού της πολλαπλής νοημοσύνης, την αξιολόγηση (Klein, 2003). Ο ίδιος ο Gardner, (2011/1983) αναγνωρίζει κάποιες από αυτές τοποθετώντας τις στο πλαίσιο της εξέλιξης της θεωρίας του, όπως, για παράδειγμα, τις πολιτισμικές επιρροές/προκαταλήψεις στη διαμόρφωση της λίστας, την εμπειρική τεκμηρίωση για τη σχέση ή την έλλειψη σχέσης μεταξύ των υποψήφιας τύπων νοημοσύνης, τα κριτήρια τα οποία έχει θέσει και τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται σε αυτά οι υποψήφιας νοημοσύνες, ενώ με ιδιαίτερο ενδιαφέρον δηλώνει ότι θα ήθελε να ξέρει [sic] πόσο μόνιμη ή μεταβαλλόμενη είναι η διαμόρφωση των τύπων νοημοσύνης στη ζωή ενός ατόμου

(Gardner, 2011/1983). Άλλα σημεία κριτικής αφορούν στο πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου έχει αναπτυχθεί η θεωρία συνολικά, καθώς επίσης και στις επιστημολογικές παραδοχές που την διέπουν (Kincheloe, 2004). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης έγινε πολύ δημοφιλής στο χώρο της εκπαίδευσης και, αρχικά, δημιούργησε την αισιοδοξία ότι μπορεί να αποτελεί μια διέξοδο από τις παρενέργειες των μονοδιάστατων, ψυχομετρικού χαρακτήρα, αξιολογήσεων των μαθητών.

Όπως και με τα μαθησιακά στυλ, οι θεωρίες αυτές, για τις οποίες, μάλιστα, τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι ξεκάθαρα, τόσο όσον αφορά στη θεωρία καθαυτή όσο και στην εφαρμογή τους στην εκπαίδευση (Klein, 2003, Kincheloe, 2004, Moore, 2004), θα πρέπει να εισάγονται στην εκπαιδευτική πράξη, στο μέτρο που τους αρμόζει. Όπως εξάλλου και ο ίδιος ο Gardner (1995: 203-204) έχει στο παρελθόν επισημάνει η θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες

«σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μια εκπαιδευτική οδηγία. Υπάρχει πάντα ένα χάσμα ανάμεσα σε ψυχολογικούς ισχυρισμούς σχετικά με το πώς λειτουργεί ο νους και στις εκπαιδευτικές πρακτικές και ένα τέτοιο χάσμα είναι ιδιαίτερα φανερό όταν μια θεωρία έχει αναπτυχθεί χωρίς ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς στόχους. Ως εκ τούτου, στις εκπαιδευτικές συζητήσεις, η θέση που λαμβάνω πάντα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι αρμοδιότεροι για να αποφασίσουν το πώς μπορεί και πρέπει η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης να χρησιμοποιηθεί.»

Ο ίδιος μάλιστα συνεχίζει για να διευκρινίσει ότι *«η άμεση εκτίμηση (ή ακόμα και βαθμολόγηση) των τύπων νοημοσύνης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο ή το περιεχόμενο»* είναι μάλλον στρεβλή εφαρμογή της θεωρίας του στην εκπαίδευση και σημειώνει ότι:

«Οι νοημοσύνες πρέπει να ιδωθούν επί τω έργω, όταν τα άτομα φέρουν σε πέρας παραγωγικές δραστηριότητες που έχουν αξία σε μια κουλτούρα. Και αυτός είναι γενικά ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να γίνονται οι [αξιολογικές] αναφορές στη μάθηση και την κατάκτηση ενός στόχου. Δεν βλέπω τι προσφέρει η βαθμολόγηση των ατόμων σε σχέση με το πόσο «γλωσσολογικοί» ή «σωματοκινησιατικοί» είναι. Μια τέτοια πρακτική είναι πολύ πιθανό να εισαγάγει μια νέα και μη αναγκαία μορφή διαχωρισμού και ετικετοποίησης.»

Στα συμφραζόμενα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και στο πλαίσιο της μαθητικής ετερογένειας, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται από τις διαφορετικές πολιτισμικές, κοινωνικές και προσωπικές αναφορές των μαθητών, η απόδοση των ατόμων καθώς *«φέρουν σε πέρας παραγωγικές δραστηριότητες που έχουν αξία σε μια κουλτούρα»* φέρνει στο προσκήνιο την απόσταση που χωρίζει ορισμένους μαθητές από τις απαιτήσεις του σχολείου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η απόσταση αυτή, δεν προσδιορίζεται με όρους ατομικού ή κοινωνικού-πολιτισμικού ελλείμματος, αλλά στο πλαίσιο μιας σχολικής κουλτούρας που παρουσιάζεται ως μοναδική και κυρίαρχη. Ο ίδιος ο Gardner, εξάλλου, έχει παλαιότερα διαπιστώσει ότι ορισμένα μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας στον δυτικό κόσμο είναι περιοριστικά από την άποψη της προσκόλλησης που δείχνουν α) στις δυτικές πολιτισμικές αξίες, τις οποίες αντιμετωπίζουν ως καθολικές και παγκόσμιες, β) στις δεξιότητες που μπορούν να αξιολογηθούν μέσω συγκριτικών τεστ και γ) στην ανάγκη να εξετάζεται αυτό που συχνά θεωρείται ως «καλύτερο» στις προσεγγίσεις επίλυσης προβλημάτων και στη νοηματοδότηση της νοημοσύνης (Gardner, 1993, οπ. αν. στο Moore, 2000: 157).

Στις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης προσπάθησε να θέσει στο στόχαστρο τις μονολιθικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης, οι οποίες αναδεικνύουν και αξιολογούν θετικά μονάχα δύο τύπους νοημοσύνης, τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική, προτάσσοντας τον σχεδιασμό της μαθησιακής εμπειρίας με βάση την αρχή της εξατομίκευσης και της πολλαπλότητας (Gardner, 2011/1983). Η πολλαπλότητα αναφέρεται στους πολλαπλούς τρόπους μέσω των οποίων μπορεί να προσεγγιστεί ένα θέμα, ενώ, η εξατομίκευση στο ότι *«ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει όσο το δυνατόν περισσότερα αναφορικά με το*

προφίλ της [πολλαπλής] νοημοσύνης για κάθε μαθητή για τον οποίο έχει την ευθύνη και στον βαθμό που είναι δυνατό, (...) θα πρέπει να διδάσκει και να αξιολογεί με τρόπους που να αναδεικνύουν τις δυνατότητες των μαθητών» (Gardner, 2011/1983: xvi).

Λαμβάνοντας υπόψη την παρότρυνση του Gardner ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι αρμοδιότεροι να αποφασίσουν σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, η παραπάνω επισήμανση εκλαμβάνεται περισσότερο ως κατεύθυνση για την εύρεση εναλλακτικών, σε σχέση με τους καθιερωμένους, τρόπων αξιολόγησης και μάθησης, παρά ως προτροπή για την ένα προς ένα αντιστοίχιση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με τύπους νοημοσύνης. Αναδεικνύει δηλαδή τη σημασία της αναγνώρισης και της εκτίμησης και άλλων πεδίων δραστηριότητας στη σχολική ζωή, τα οποία θα επιτρέψουν τον απεγκλωβισμό από την προσκόλληση σε καθαρά ακαδημαϊκές δεξιότητες και εργασίες. Δίνει δηλαδή τη δυνατότητα να εκτιμήσει κανείς τη μουσική, το θέατρο, τη ζωγραφική, τον χορό και την σωματική κίνηση και έκφραση, ως μορφές πρόσληψης, έκφρασης και επικοινωνίας της σχολικής γνώσης, ισότιμες με τον γραπτό λόγο και τη λογικο-μαθηματική σκέψη.

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού μαθησιακών εμπειριών, τόσο οι προσεγγίσεις για τα μαθησιακά στυλ όσο και η θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες, συνεισφέρουν στην ανάδειξη της αναγκαιότητας, αλλά και της δυνατότητας διαφοροποίησης των διαδικασιών και περιεχομένων της μάθησης, μέσα από τον εμπλουτισμό τους με περιεχόμενα και διαδικασίες που παραδοσιακά αντιμετωπιζόνταν ως δευτερεύουσας σημασίας στο πλαίσιο του σχολείου, τόσο όσον αφορά στη συνεισφορά τους στη συγκρότηση της μαθησιακής εμπειρίας όσο και στην αξία τους ως επιτεύγματα των μαθητών.

Αυτό, βέβαια, ως ένα βαθμό είναι ούτως ή άλλως ορατό στο πλαίσιο μιας διδακτικής πρακτικής (Klein, 2003), που διέπεται από ευρύτητα και αναζητεί συνδέσεις με το πεδίο της εμπειρίας των μαθητών επεκτεινόμενη έξω από τα σύνορα του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου. Η επεξεργασία ενός λογοτεχνικού κειμένου για παράδειγμα δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγνωση και κατανόηση μέσα από γραπτές και προφορικές ερωτήσεις. Οι Σπουδές στους Νέους Γραμματισμούς⁷ (ενδεικτικά Street, 2003), αναδεικνύουν τη σημασία των πολυτροπικών κειμένων και τη συμβολή άλλων συμβολικών συστημάτων, όπως η μουσική, το θέατρο, η ζωγραφική, η εικόνα, η φωτογραφία, το κολλάζ, ως διαφορετικών τροπών στη διαδικασία οικοδόμησης νοήματος, τα οποία θα εμπλουτίσουν και θα υποστηρίξουν τις δυνατότητες κατανόησης και έκφρασης των μαθητών, δημιουργώντας εν δυνάμει γέφυρες ανάμεσα στο κείμενο και στις πολλαπλές αναφορές της εμπειρίας τους. Ακόμα και σε μια προσέγγιση, η οποία δεν προσφεύγει στην πολυτροπικότητα, η υιοθέτηση πολλαπλών διαδικασιών και μέσων με στόχο την κατανόηση είναι μια από τις προϋποθέσεις της διδακτικής μεθοδολογίας. Η κατανόηση του πυθαγορείου θεωρήματος, για παράδειγμα, απαιτεί την προφορική εξήγηση, την γραπτή διατύπωσή του, το γεωμετρικό σχήμα, την επίλυση προβλήματος, καθώς και τη σύνδεση με πρακτικές καθημερινές καταστάσεις, προκειμένου να αποκτήσει νόημα και σημασία για τους μαθητές.

⁷ Για μια συνοπτική παρουσίαση των βασικών στοιχείων των Σπουδών στους Νέους Γραμματισμούς, βλ. παρακάτω στην ενότητα για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της μάθησης.

Στο πλαίσιο επομένως των αναφορών που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός και προκειμένου να λάβει αποφάσεις αναφορικά με τον σχεδιασμό της μαθησιακής εμπειρίας, έχει σημασία να αναγνωρισθεί ότι:

«Η διδασκαλία περιλαμβάνει την περίσκεψη πάνω σε διλήμματα που επιβάλλονται από τις σημαντικές και, μερικές φορές, αντιφατικές απαιτήσεις του αντικειμένου μάθησης, των χαρακτηριστικών των μαθητών κ.ο.κ. Το να προκαταλαμβάνουμε μια τέτοια περίσκεψη, βασιζόμενοι σε μια μονοδιάστατη εφαιπτόμενη θεώρηση, όπως η αντιληπτική τροπικότητα, για να σχεδιάσουμε μια δραστηριότητα είναι πιθανό να οδηγήσει σε παιδαγωγικά λάθη»

Klein. 2003: 49

Η επισήμανση αυτή αποκτά βαρύτητα, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται οι μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Τα μαθησιακά προφίλ και οι πολλαπλές νοημοσύνες, αποτελούν μια μόνο διάσταση αυτής της εμπλοκής. Σύμφωνα με όσα έχουν προαναφερθεί και λαμβάνοντας υπόψη μια ολιστική προσέγγιση του μαθητή, οι διαστάσεις αυτές είναι περισσότερες και αφορούν:

α) στην ταυτότητα του μαθητή, όπως αυτή διαμορφώνεται από μια πληθώρα κοινωνικών, πολιτισμικών και ατομικών παραμέτρων και στο πλαίσιο της αναγνώρισης ότι η ταυτότητα και η διαφορά, από έννοιες στατικές και αντίθετες, μετατρέπονται σε έννοιες «υπό διαπραγμάτευση», (Cummins, 2001), όταν ενταχθούν στο πλαίσιο μιας διαδικασίας προσδιορισμού του εαυτού μέσω της «συνάντησης» με το «διαφορετικό» και το «άλλο» (Αζίζι-Καλαντζή, κ.α. 2011).

β) τα κίνητρα και τη στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο, στο πλαίσιο της αναγνώρισης ότι παρά το γεγονός ότι δεν είναι πάντα εφικτό να παρακινείς τα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή σχετικά με το θέμα ή το περιεχόμενο της μάθησης, τα ζητήματα αυτά πρέπει πάντα να βρίσκονται «στην περιφέρεια του οράματος ενός εκπαιδευτικού» και να αξιοποιούνται κατάλληλα όποτε και όταν χρειάζεται (Feilding, 1996: 92).

γ) το πώς μαθαίνει κάθε μαθητής, στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών και στην προοπτική της ανάπτυξης από τον ίδιο μεταγνωστικών δεξιοτήτων αναφορικά με τη μάθηση.

Το ζήτημα εξάλλου της εμπλοκής δεν εξαντλείται αποκλειστικά στην ανάδειξη της μοναδικότητας του κάθε μαθητή. Άμεσα συνδεδεμένο με αυτό είναι τα περιεχόμενα και οι διαδικασίες της μάθησης, καθώς επίσης και η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ευνοεί την ανάδειξη και, στη συνέχεια, την αξιοποίηση της μοναδικότητας των μαθητών στο πλαίσιο μιας κοινής συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας.

2.2 Αναζητώντας συνδέσεις με τις εμπειρίες, τις προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών κατά την εισαγωγή μιας Θεματικής Ενότητας: Πρακτικές Ιδέες και Προτάσεις

2.2.1 Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

Πώς λοιπόν οι παραπάνω προϋποθέσεις αναφορικά με τον σχεδιασμό μίας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής μπορούν να μεταφραστούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας; Πώς μπορεί να ανιχνευτεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική πράξη και να συλλεχθούν στοιχεία σχετικά με το ευρύτερο πεδίο της εμπειρίας των μαθητών, ούτως ώστε αυτό να χρησιμοποιηθεί ως εφαλτήριο για τη διατύπωση στην εκάστοτε Θεματική Ενότητα ενός κοινού μαθησιακού στόχου που να έχει νόημα τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και ομαδικό; Και, τέλος, πώς μπορεί να επιτευχθεί η δημιουργία γεφυρών σύνδεσης: α) μεταξύ πρότερων και νέων εμπειριών των μαθητών, γνωστικών σχημάτων και μαθησιακών εμπειριών καθώς και β) μεταξύ των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της μάθησης και των ενδιαφερόντων, των προβληματισμών, των κινήτρων, των απόψεων των μαθητών όπως αυτά συγκροτούνται και διαμεσολαβούνται από τις εκάστοτε μαθησιακές συνθήκες (Αποστολίδου, 2003);

Για να υπάρξει μετακίνηση προς μία τέτοια κατεύθυνση είναι σημαντικό αρχικά να ληφθεί υπόψη ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συγκεκριμένη δηλαδή κάθε φορά εκπαιδευτική συνθήκη μέσα στην οποία ο εκπαιδευτικός δρα, δεν είναι ουδέτερη. Τουναντίον, ιδιαίτερα στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από μία σειρά κοινωνικών, πολιτισμικών και γλωσσολογικών παραμέτρων καθώς και από παραμέτρους που αφορούν στους τρόπους συγκρότησης των ιδιαιτέρων ταυτοτήτων και των υποκειμενικότητων του συνόλου των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ανδρούσου κ.α, 2001; Ανδρούσου, 2005; Χοντολίδου, 2003). Η σταδιακή κατανόηση, λοιπόν, των βασικών παραμέτρων που συνθέτουν το πλαίσιο της εκάστοτε μαθησιακής σχέσης και του τρόπου που αυτές μπορούν άμεσα ή έμμεσα να επηρεάσουν την εμπειρία των μαθητών στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας αποτελεί εφαλτήριο του όποιου διδακτικού σχεδιασμού (Δραγώνα, 2003α).

Για να καταστεί περισσότερο σαφής αυτή η αναγκαιότητα σύνδεσης μεταξύ γνώσης πλαισίου και σκοποθεσίας, θα ήταν σκόπιμο σε αυτό το σημείο να επικεντρωθούμε στα πεδία της ανάγνωσης και της κατανόησης του γραπτού λόγου και να αναλογιστούμε κάποια συνήθη κριτήρια με τα οποία εκτιμάται η γλωσσική επίδοση των μαθητών. Σε επίπεδο εκτίμησης της «αναγνωστικής ικανότητας» των μαθητών αποτελεί κοινή πρακτική ο έλεγχος της «αναγνωστικής τους ευχέρειας»⁸ (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

⁸Με τον όρο αναγνωστική ευχέρεια αναφορά γίνεται σε «κάθε υποδιεργασία και υποδεξιότητα που εμπλέκεται στην ανάγνωση και που σχετίζεται με τις έννοιες της αυτοματοποίησης, της ταχύτητας

Παρομοίως, σε επίπεδο κατανόησης του γραπτού λόγου, συνήθως θεωρούμε ενδεικτικό της απόδοσης του κάθε μαθητή το αν ο ίδιος είναι σε θέση να εντοπίσει την κεντρική έννοια και τις βασικές πληροφορίες του εκάστοτε κειμένου που αναγιγνώσκει, το αν μπορεί να αποδώσει τις βασικές αυτές πληροφορίες προφορικά ή γραπτά, το αν δύναται να απαντήσει σε ερωτήσεις ή να διενεργήσει την περιληπτική τους αναδιήγηση, όπως, επίσης, και το αν είναι σε θέση να εξαγάγει συμπεράσματα και εκτιμήσεις, χρησιμοποιώντας στρατηγικές κατανόησης του κειμένου (Fletcher, 2006).

Στο πλαίσιο των σύγχρονων προσεγγίσεων για την ανάγνωση και την κατανόηση του γραπτού λόγου συχνά υπογραμμίζεται ότι η εκτίμηση των παραπάνω δεξιοτήτων και υιοθετούμενων στρατηγικών δεν θα πρέπει να είναι μονοδιάστατη. Αντιθέτως, θα πρέπει να λαμβάνει σε κάθε περίπτωση υπόψη της το γεγονός ότι τόσο οι αναγνωστικές δεξιότητες όσο και η αναγνωστική κατανόηση σχετίζονται με μία σειρά παραμέτρων που εκτείνονται προφανώς πέρα από τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και αφορούν, μεταξύ άλλων, και στις γλωσσικές και πολιτισμικές αποσκευές του κάθε μαθητή, στις προηγούμενες γνώσεις και αναγνωστικές εμπειρίες του, στα ενδιαφέροντά του, στα μαθησιακά του κίνητρα, καθώς και σε ένα σύνολο ευρύτερων κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων.

Όπως χαρακτηριστικά ως προς τούτο, για παράδειγμα, η Αποστολίδου (2003) εξηγεί, «κατανοώ ένα κείμενο» σημαίνει ότι είμαι σε θέση: α) να βρίσκω ένα είδος σύνδεσης ανάμεσα στις δικές μου εμπειρίες και στις εμπειρίες που ενυπάρχουν σε αυτό που διαβάζω, β) να έχω κίνητρο και προσωπικά ερωτήματα τα οποία να μπορούν να απαντηθούν με την ανάγνωση του κειμένου και γ) να δίνω υπόσταση στο νόημα που εξάγω, βρίσκοντας τρόπους να εκφραστεί από εμένα και να γίνει αντικείμενο επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους.

Υπό μία τέτοια έννοια, η ανταπόκριση στις αναγνωστικές ανάγκες των μαθητών δεν είναι μία απόπειρα αποκομμένη από τις ιδιαίτερες υπαγωγές των μαθησιακών υποκειμένων που συγκροτούν την εκάστοτε σχολική τάξη (Cummins, 2001). Στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης λογικής, λοιπόν, «ανταποκρίνομαι» στην ετερογένεια της μαθητικής κοινότητας στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας σημαίνει μεταξύ άλλων ότι ανιχνεύω τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των μαθητών μέσα από μία διαρκώς αναστοχαστική πρακτική, ικανή να απαντήσει σε ερωτήματα όπως, για παράδειγμα, τα παρακάτω (Σφυρόερα, 2004): α) σε ποιο είδος κειμένων συναντά ο μαθητής εμπόδια και τι είδους είναι αυτά; β) ισχύουν τα ίδια εμπόδια για όλα τα κείμενα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό του; γ) τα εμπόδια αυτά οφείλονται στο ότι δεν έχει κατακτήσει ο μαθητής τον μηχανισμό της ανάγνωσης ικανοποιητικά, στο ότι τον δυσκολεύει το λεξιλόγιο ή η σύνταξη ή στο ότι συνυπάρχει κάποιος άλλος παράγοντας; Και, τέλος, δ) τι ρόλο μπορεί να παίζουν τα αναγνωστικά πρότυπα και οι συνήθειες του μαθητή στη συνθήκη αυτή;

Η προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα όπως τα παραπάνω κρίνεται πολύ σημαντική επειδή, υιοθετώντας ουσιαστικά τον ρόλο του ερευνητή, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση, αφενός, να εξακριβώσει και, αφετέρου, να ερμηνεύσει πολυδιάστατα τα όποια

επεξεργασίας, της ταχύτητας και του ρυθμού ανάγνωσης καθώς και του ρυθμού και της ικανότητας αναγνώρισης των λέξεων» (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, σελ 213)

ανακύπτουν εμπόδια στη διδακτική διαδικασία και να λειτουργήσει ως προς αυτά περιοριστικά (Σφυρόερα, 2004). Να εκτιμήσει, δηλαδή, ακόμα και παράγοντες όπως η πιθανή ύπαρξη απόστασης μεταξύ του γραμματισμού που φέρουν οι ίδιοι οι μαθητές και αυτού που αναγνωρίζει το σχολικό πλαίσιο ως κυρίαρχο και να αναζητήσει τρόπους να γεφυρώσει το χάσμα αυτό για να οδηγήσει το σύνολο των μαθητών στη σχολική γνώση (Φραγκουδάκη, 2003α, 2003β).

Η απόπειρα κατανόησης του πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία της μάθησης αποτελεί, λοιπόν, μία διεργασία πολυεπίπεδη η οποία προϋποθέτει, αφενός, την αξιοποίηση από πλευράς του εκπαιδευτικού της πολλαπλότητας των αναφορών και των υπαγωγών της ταυτότητας των μαθητών του και, αφετέρου, την εξοικείωσή του με τις πολλαπλές αναγνώσεις που η εκάστοτε εκπαιδευτική συνθήκη μπορεί να ενέχει (Σφυρόερα, 2004; Χοντολίδου, 2007). Επίσης, η πορεία προς τη βαθύτερη κατανόηση του πλαισίου αποτελεί ένα σημαντικό βήμα ως προς την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με την αναγκαιότητα πολλαπλής ανάγνωσης του ίδιου του εκπαιδευτικού του έργου αλλά, κατ' επέκταση, και της ίδιας του της ταυτότητάς ως δρώντος υποκειμένου στη μαθησιακή πράξη. Του δίνει, με άλλα λόγια, εναύσματα για να αναδιατυπώνει και να επεξεργάζεται διαρκώς τη δική του οπτική, τις δικές του ματιές ως προς τους μαθητές του, με ό,τι αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν: τις προσωπικές του ταυτίσεις με δυνατούς ή αδυνάτους, την ιδεολογική τοποθέτησή του σε ανακύπτοντα ζητήματα, τη διερεύνηση ή ακόμα και την υπέρβαση των προσωπικών του στερεοτύπων (Ανδρούσου, 2005). Με τον τρόπο αυτό στη βάση της απαίτησης που η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προβάλλει για μία εις βάθος κατανόηση του πλαισίου θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι λανθάνουν συνεχώς ζητήματα όπως η επεξεργασία της ταυτότητας και της ετερότητας σε όλα τα επίπεδα και για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δραγώνα, 2003α; Χοντολίδου, 2007).

Η αναγκαιότητα κατανόησης του πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως υποδείχθηκε παραπάνω, δεν αφορά, βεβαίως μόνο στο μακροεπίπεδο. Περνώντας ακόμα και στη διαμόρφωση των διδακτικών στόχων μίας συγκεκριμένης θεματικής ενότητας στα μαθήματα της Γλωσσικής διδασκαλίας και της Λογοτεχνίας, η διαδικασία κατανόησης πλαισίου αφορά, μεταξύ άλλων, και στην αναγνώριση και αξιοποίηση των ειδικών εμπειριών και των παιδαγωγικών αναγκών των μαθητών ως προς την συγκεκριμένη ενότητα. Για να προσεγγίσει, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός ένα συγκεκριμένο ζήτημα και να προβεί στην ανάλογη στοχοθεσία, σκόπιμο είναι να αναζητήσει (Σφυρόερα, 2004): α) το είδος των εμπειριών που διαθέτουν οι μαθητές γύρω από το προς διαπραγμάτευση θέμα, β) το αν έχουν ασχοληθεί οι μαθητές με το θέμα αυτό ξανά, γ) τον βαθμό στον οποίο το θέμα αυτό τους ενδιαφέρει ή τους είναι οικείο, δ) τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με το γλωσσικό (ή άλλο) φαινόμενο ή έννοια που πρόκειται να διδαχθεί, ε) τον βαθμό στον οποίο συγκεκριμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή εμπόδια στη μάθηση.

Αν, λοιπόν, η κατανόηση του πλαισίου αποτελεί καίρια παράμετρο για τον σχεδιασμό μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει αυτή την πολυεπίπεδη γνώση του πλαισίου της τάξης του; Υπάρχουν κατάλληλα αναλυτικά «εργαλεία» ικανά στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων της Γλωσσικής διδασκαλίας και της Λογοτεχνίας να τον συνδράμουν στην προσπάθειά του αυτή;

Υπό το πρίσμα μιας ευέλικτης αξιολογικής προσέγγισης, άμεσα συμβατής με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται ότι η κατανόηση του διδακτικού πλαισίου θα πρέπει να προσλαμβάνεται ως μία διαδικασία δυναμική, η οποία δεν συνδέεται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό με τρόπο γραμμικό και μονοδιάστατο, αλλά αλληλοδιαπλέκεται μαζί του. Στο πλαίσιο αυτό, υπογραμμίζεται ότι η γνώση για τον εκάστοτε μαθητή δεν μπορεί να προαποφασιστεί με γνώμονα κριτήρια ενδοατομικά, ούτε προκαθορίζεται αυστηρά πριν την έναρξη της εκάστοτε εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αλλά παράγεται στο πλαίσιο της δυναμικής διάδρασης που έχει ο εκπαιδευτικός μαζί του αλλά και με το σύνολο της τάξης. Με άλλα λόγια, η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει την ανίχνευση και την αξιολόγηση του διδακτικού πλαισίου και δη του εκάστοτε μαθητή μέσα σε αυτό ως μία συντρέχουσα πρακτική, μία δράση διαρκούς εξερεύνησης της ταυτότητας των ίδιων των μαθητών και των δυνατοτήτων τους, όπως αυτές εκδιπλώνονται σε αλληλεξάρτηση με την εκπαιδευτική πράξη. Μια δράση δηλαδή που απαιτεί συνεχή και διαμορφωτική αξιολόγηση (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007). Αξιολόγηση, επιπλέον, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε καθημερινές, πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα που έχουν νόημα για τους μαθητές.

Νοούμενη με τον τρόπο αυτό, η αξιολόγηση υποστηρίζεται ότι μπορεί να προμηθεύσει τους εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένα «εργαλεία» ανάγνωσης και κατανόησης της σχολικής πραγματικότητας τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν, κατά περίπτωση, στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη τις ρεαλιστικές συνθήκες διδασκαλίας και αποσκοπώντας στη θεμελίωση «γεφυρών» μεταξύ προϋπάρχουσας και επιθυμητής γνώσης, μεταξύ διαφορετικών εμπειριών, πολιτισμικών αναφορών και κυρίαρχων σχολικών πρακτικών. Κάποια ενδεικτικά «εργαλεία» που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του προς την κατεύθυνση αυτή είναι και τα εξής:

A) η παρατήρηση των μαθητών και η καταγραφή των σχετικών αναφορών στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού ως μέρος του αναστοχασμού του (Fox & Hoffman, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός συνιστάται να παρατηρεί την ατομική ανταπόκριση των μαθητών αλλά και τις δυναμικές που αναπτύσσονται συνολικά εντός της μαθησιακής ομάδας σε όλα τα επίπεδα που σχετίζονται, εν προκειμένω, με το πεδίο της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Τόσο δηλαδή σε ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου, όσο και στο πλαίσιο διαλόγων και συζητήσεων επί των προς διερεύνηση και ανάλυση θεμάτων.

Γ) η καλλιέργεια ενός ασφαλούς κλίματος διαλόγου μέσα στην τάξη που να επιτρέπει την ανάδυση πολλαπλών αναγνώσεων της πραγματικότητας των μαθητών μεμονωμένα και συλλογικά (Πασχαλίδης, 2000).

B) η αξιοποίηση μιας ποικιλίας πολυτροπικών κειμένων κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, ως έναυσμα διαλόγου και ανάδυσης εκφάνσεων των ταυτοτήτων των μαθητών. Αναφορά γίνεται στην χρήση μιας ποικιλίας κειμένων γραπτών, εικόνων, βίντεο, ηχογραφημένων αποσπασμάτων, τραγουδιών, φωτογραφιών, κόμικς, και λοιπών σημειωτικών μέσων που υπάρχουν σε κυκλοφορία ή έχουν δημιουργηθεί από τους ίδιους τους μαθητές (Χοντολίδου, 1999; 2000)

Δ) η αξιοποίηση εικαστικών παρεμβάσεων, όπως δραστηριοτήτων ζωγραφικής και εικονογράφησης και τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος όπως το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα εξωλεκτικής έκφρασης και ανάδυσης των βιωμάτων, των ενδιαφερόντων, των ταυτίσεων και της υποκειμενικότητας των ίδιων των μαθητών (Αποστολίδου κ.α. 2000).

Ε) η τήρηση φακέλου αξιολόγησης (portfolio), ο οποίος παρέχει ποικίλο υλικό που συλλέγεται συν τω χρόνω από τον μαθητή. Το υλικό αυτό μπορεί να αφορά σε αυθεντικές παραγωγές των ίδιων των παιδιών π.χ. σε γραπτά πονήματα, δείγματα γραφής, σχέδια, φωτογραφίες από τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες, μαγνητοφωνήσεις, αφηγήσεις των ίδιων των παιδιών κ.α. Ο στόχος είναι να υπάρχει μέριμνα ανάδειξης των δυνατοτήτων των μαθητών και της εξελικτικής τους πορείας στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007).

Στ) η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς καθώς και με τους γονείς του κάθε μαθητή με στόχο την ανάδειξη εκφάνσεων της συνολικής μαθησιακής του πορείας, της κοινωνικοσυναισθηματικής του εξέλιξης καθώς και των όποιων άλλων προσδιορισμών του. Μέσα από συνεργατικές πρακτικές, μεταξύ άλλων, καθίσταται δυνατή η ολιστική προσέγγιση του μαθητή, έξω δηλαδή από το στενό πλαίσιο του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου.

Τέλος, ως στοιχείο εξαιρετικά χρήσιμο για την ανάδειξη ειδικά των αναγνωστικών εμπειριών και πρακτικών των μαθητών, μπορεί να θεωρηθεί, σε ένα πρώιμο στάδιο, το να ζητηθεί από τους μαθητές: α) να φέρουν στην τάξη κάποια ενδεικτικά αγαπημένα βιβλία ή αναγνώσματά τους (π.χ. μυθιστορήματα, κόμικς, αυτοβιογραφικά κείμενα), β) να μοιραστούν αποσπάσματα και προσφιλείς ήρωες με τους συμμαθητές τους καθώς και γ) να προσκομίσουν το όποιο σχετικό υλικό διαθέτουν ή έχουν στη βιβλιοθήκη τους και το θεωρούν σημαντικό σε σχέση με τις προσωπικές τους πρακτικές εγγραμματοσύνης (Αποστολίδου κ.α., 2000).

Πράγματι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Χοντολίδου (2004) από το είδος των βιβλίων ή του λοιπού εποπτικού υλικού που θα συγκεντρωθεί ως αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας θα δοθεί η δυνατότητα δημιουργίας μίας πρώτης εικόνας για τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα και τις-οποιοδήποτε είδους και ύφους- επιλογές που κάνουν οι μαθητές ως προς την ανάγνωση, στον ελεύθερο χρόνο τους, καθώς και για τα πρότυπα ανάγνωσης, τις πολιτισμικές προσλαμβάνουσες καθώς και τη σχέση των μαθητών με το σχολείο και την ανάγνωση. Επιπλέον, το υλικό που ανά περίπτωση θα προσκομιστεί θα αποτελέσει βάση διεύρυνσης των πολιτισμικών οριζόντων της διδασκαλίας και θα εφαλτήριο θεμελίωσης γεφυρών επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών βιωμάτων και πολιτισμικών καταβολών.

Διαδικασίες ανίχνευσης τέτοιου τύπου δεν περιορίζονται, βεβαίως, αποκλειστικά σε ένα πρώιμο στάδιο γνωριμίας με τους μαθητές αλλά, ακόμη πιο σκόπιμα, μπορούν να εφαρμοσθούν και να συνδεθούν στενά σε κάθε περίπτωση με την εκάστοτε επιλεγείσα προς διδασκαλία ενότητα (Αποστολίδου κ.α., 2000). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, για παράδειγμα, θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να φέρουν στην τάξη, κατά το εναρκτήριο στάδιο προσέγγισης μίας συγκεκριμένης θεματικής, βιβλία δικά τους και λοιπό υλικό που κατέχουν σε σχέση με αυτήν. Αν για παράδειγμα, η πρώτη προς διδασκαλία θεματική ενότητα στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Γυμνασίου είναι η «Σχολική ζωή», οι μαθητές θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν σε ένα πρώιμο στάδιο σχεδιασμού και επεξεργασίας της ενότητας:

- να φέρουν στην τάξη κάποια ενδεικτικά ως προς το θέμα αγαπημένα βιβλία ή αναγνώσματά τους (π.χ. μυθιστορήματα, κόμικς, αυτοβιογραφικά κείμενα),
-να θυμηθούν και να παρουσιάσουν ένα κινηματογραφικό έργο που έχουν δει ή κάποιο μυθιστόρημα που έχουν διαβάσει το οποίο αφορά τη σχολική ζωή και
-να προσκομίσουν το όποιο σχετικό υλικό (π.χ. παλιές φωτογραφίες, ενδεικτικά, ενθύμια, σχολικές εφημερίδες) διαθέτουν ή έχουν στη βιβλιοθήκη τους και σχετίζονται άμεσα με το θέμα αυτό.

Στοιχεία όπως τα παραπάνω θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως εναύσματα ενός πολυδιάστατου διαλόγου σε σχέση με εκφάνσεις της σχολικής ζωής και τελικά να αποτελέσουν βάση σύνδεσης των προσωπικών βιωμάτων των παιδιών με τη νέα επιδιωκόμενη γνώση. Θα μπορούσαν, επίσης, να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά στον εκπαιδευτικό για να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το θέμα της διδακτικής ενότητας, ποιες εμπειρίες και γνώσεις φέρουν σε σχέση με αυτό και πώς θα μπορούσε να σχεδιαστεί η διδασκαλία με τέτοιο τρόπο ώστε να εμπλακούν σε αυτήν ενεργά το σύνολο των μαθητών. Το τελευταίο σημείο είναι εξαιρετικά κρίσιμο, δεδομένου ότι σε μία σχολική τάξη μπορεί να υπάρχουν και μαθητές που, φαινομενικά τουλάχιστον, δεν δείχνουν ενδιαφέρον για την παραπάνω ή την όποια ανάλογη δραστηριότητα ή που τελικά, ανεξαιρέτως του λόγου, προσέρχονται στο μάθημα χωρίς να προσκομίσουν τις προβλεπόμενες εργασίες τους. Στην περίπτωση αυτή, η μη κινητοποίηση από πλευράς τους δε θα πρέπει να ερμηνευτεί με τρόπο υπεργενικευτικό ή μονοδιάστατο και σίγουρα δεν θα πρέπει να αποτελέσει αφορμή για την οποιαδήποτε μορφή αποκλεισμού τους από τη μαθησιακή διαδικασία. Τουναντίον. Στόχος του εκπαιδευτικού, σε κάθε περίπτωση, στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης είναι κατόπιν της σχετικής διαπίστωσης, να αναζητήσει τρόπους κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών αυτών στη εκπαιδευτική διαδικασία και, κατ' επέκταση, τρόπους ενθάρρυνσης της συμμετοχής τους στον διάλογο που θα αναπτυχθεί στη βάση των παραπάνω «συλλεχθέντων» στοιχείων. Στο πλαίσιο μίας τέτοιας προσπάθειας, σκόπιμη θα ήταν ενδεχομένως, για παράδειγμα, σε ένα πρώτο στάδιο, η προτροπή όλων των μαθητών να εμπλακούν στη συζήτηση ακόμα και ανακαλώντας στη μνήμη τους το όποιο σχετικό υλικό εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους και να το παρουσιάσουν με τρόπο που να τους εκφράζει. Ούτως ή άλλως, θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι για να αποφευχθεί η όποια διαδικασία περιθωριοποίησης από την εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει σταδιακά έμφαση να δοθεί στην πολυσύνθετη διαδικασία δόμησης σχέσεων αποδοχής και εμπιστοσύνης μεταξύ του ίδιου του εκπαιδευτικού και των μαθητών του.

Ανατροφοδοτικά, βεβαίως, σε ένα παρόμοιο επίπεδο καθώς και ως γέφυρα σύνδεσης μεταξύ των γνώσεων, των εμπειριών και των προσλαμβανουσών των μαθητών και της σχολικής γνώσης θα μπορούσε να λειτουργήσει η οργάνωση, σε πρώιμο στάδιο, διδακτικών δραστηριοτήτων που να αξιοποιούν την εμπειρία των ίδιων των μαθητών (Pappas & Barro- Zecker, 2006). Ένα ενδεικτικό παράδειγμα του παραπάνω τρόπου σκέψης και της αντίστοιχης οργάνωσης δραστηριοτήτων παρέχεται κάτωθι.

Στη θεματική ενότητα της Γ' Γυμνασίου που αφορά το ζήτημα των οικουμενικών αξιών ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνώσει κριτικά τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και τις σχετικές δραστηριότητες που προτείνονται καθώς και να αναζητήσει το εκπαιδευτικό υλικό που ο ίδιος έχει στη διάθεσή του, συμπεριλαμβανομένων, αφενός, των σχετικών κειμένων και ασκήσεων του σχολικού εγχειριδίου και του όποιου άλλου πολυτροπικού υλικού κρίνει ότι μπορεί εν δυνάμει να λειτουργήσει υποστηρικτικά. Τα τρία αυτά στοιχεία καλείται να τα εναρμονίσει με τις ήδη υπάρχουσες ετερόκλητες επί του θέματος εμπειρίες του μαθητικού πληθυσμού τον οποίο διδάσκει, ειδικότερες εκφάνσεις του οποίου θα εντοπίσει κατά την εισαγωγική φάση της ενότητας. Ειδικότερα, αν στο πλαίσιο ενός πρώιμου σχεδιασμού έχει τεθεί ως γενικός στόχος: α) η διαπραγμάτευση εννοιών που σχετίζονται με θεμελιώδεις αξίες και δικαιώματα του ανθρώπου όπως η ελευθερία, η ειρήνη και η συναδέλφωση και β) η αξιολόγηση της κοινωνικής και πολιτισμικής λειτουργίας διαφόρων ειδών προφορικού και γραπτού λόγου, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εξασφαλίσει, αφενός, την ενεργοποίηση των μαθητών του και, αφετέρου, θα μπορούσε να προβεί στη διερεύνηση των προσωπικών τους εμπειριών, με το να προκαλέσει στην τάξη συζήτηση με αφορμή κάποιο οικείο στους μαθητές ερέθισμα από τους χώρους της προφορικής και εικονικής επικοινωνίας επιλέγοντας από τα πολλαπλά διαθέσιμα όπως:

α) μία ταινία ή εκπαιδευτικό βίντεο μικρού μήκους με αντίστοιχο θέμα (π.χ. θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η παραγωγή: "Η Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων δικαιωμάτων με 30 μικρά videos" από το site της μη κερδοσκοπικής οργάνωσης: "Νεολαία Υπέρ των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων"⁹),

β) αφίσες ή πόστερ σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα ή τις ανθρωπιστικές οργανώσεις π.χ. Διεθνής Αμνηστία¹⁰, UNESCO¹¹.

γ) ένα ή περισσότερα τηλεοπτικά μηνύματα, πχ. Διαφημιστικά τηλεοπτικά σποτ ανθρωπιστικών οργανώσεων όπως τα αντίστοιχα των Γιατρών Χωρίς Σύνορα¹², των Γιατρών του Κόσμου¹³, της Διεθνούς Αμνηστίας¹⁴, του Συνήγορου του παιδιού¹⁵, ή -φεύγοντας από το επίπεδο της εικονικής επικοινωνίας-

δ) μία σχετική διακήρυξη ή ανακοίνωση στον τύπο (π.χ. την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ή τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού)¹⁶.

⁹ Στο: <http://gr.youthforhumanrights.org/about-us.html>. Video της εν λόγω οργάνωσης μπορούν να ανευρεθούν, επίσης, και στους εξής ιστότοπους:

http://dipe.pie.sch.gr/ypperpi/video/anthropina_dikaiomata.htm,

ή

<http://www.youtube.com/watch?v=GSNEea00mx4>

¹⁰ στο: <http://www.amnesty.org.au/50/50years-in-posters.php>,

¹¹ Στο: <http://portal.unesco.org/en/ev.php>-

URL_ID=30704&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹² Στο: <http://www.youtube.com/watch?v=9-cciMOKPol>

¹³ Στο: http://www.youtube.com/watch?v=c_vB9pyxEKQ&feature=player_embedded

¹⁴ Στο: <http://www.youtube.com/watch?v=is6OJC0NuR0>

¹⁵ Στο: <http://www.youtube.com/watch?v=-7zrnzlhx0>

¹⁶ Στο: http://micro-osmos.uoa.gr/gr/magazine/ergasies_foititon/ettap/2010-

11/humanrights/yliko_fulladiwn/anthropinadikaiomatakaloikeimenoegxeiridio.pdf)

Τα παραπάνω ή αντίστοιχου τύπου μηνύματα και προβολές αφορούν σε ζητήματα προάσπισης οικουμενικών αξιών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων και περιορισμού φαινομένων άδικης μεταχείρισης. Η επιλογή χρήσης της εικόνας ως σημείο αφόρμησης της θεματικής ενότητας, στις περισσότερες από τις παραπάνω εκδοχές, κρίνεται σκόπιμη δεδομένου ότι καθιστά τις προς διαπραγμάτευση έννοιες περισσότερο κατανοητές και την πρόσβαση σε αυτές ελκυστικότερη (Πασχαλίδης, 2000; Πασχαλίδης & Δανιήλ, 2004; Σφυρόερα, 2003). Από την άποψη αυτή υποστηρίζεται ότι η χρήση της εικόνας μπορεί να προσφέρει στο σύνολο των μαθητών μία ποικιλία οπτικών και διαφορετικών προσεγγίσεων της πραγματικότητας και να ενεργοποιήσει πιο δημιουργικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία όλους, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τον έντυπο λόγο ή αυτών που δεν δείχνουν ενεργό ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία.

Παρομοίως, η χρήση διαλόγου και προφορικού λόγου (π.χ. συνεντεύξεων) σε κάποιες από τις παραπάνω περιπτώσεις κρίνεται καίρια δεδομένου ότι οι τρόποι αυτοί πρόσβασης στη γνώση είναι περισσότερο προσιτοί και εύληπτοι. Στο πλαίσιο του ίδιου σκεπτικού, η χρήση βίντεο ή τηλεοπτικών διαφημίσεων θα μπορούσε, επίσης, να κριθεί ως σημαντική επειδή αξιοποιεί στοιχεία από τις καθημερινές προσλαμβάνουσες των μαθητών.

Αμέσως μετά την προβολή της ταινίας ή την παρουσίαση της αφίσας ή εικόνας, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να ζητήσει από τους μαθητές τους να προβούν, με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας (Καλογήρου, 2005), σε ελεύθερη και συνειρμική αναφορά θέσεων και απόψεων σε σχέση με το προς διαπραγμάτευση θέμα (π.χ. απαντώντας στην ερώτηση: Ποια είναι τα βασικά ανθρωπίνια δικαιώματα;) και το μήνυμα που το αντίστοιχο μέσο θέλει να περάσει. Τα βασικά σημεία αυτών των πρώτων θέσεων θα μπορούσαν να αποτυπωθούν στον πίνακα της τάξης και να οργανωθούν υπό μορφή σχεδιαγράμματος.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το σχεδιάγραμμα, το οποίο απηχεί εν πολλοίς ετερογενείς εικόνες και προβολές των μαθητών επί του θέματος, θα μπορούσε, εν συνεχεία, να οργανωθούν δραστηριότητες ή κάποια συζήτηση που να αφορά τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών σε σχέση με έκαστο εκ των αναδειχθέντων θεμάτων και τις προσωπικές ενδεχομένως εμπειρίες του σε σχέση με αυτό. Στην πρώτη εξ αυτών των περιπτώσεων, για παράδειγμα και με στόχο τη σύνδεση των παραπάνω εννοιών με το ευρύτερο πεδίο των οικουμενικών αξιών θα μπορούσε να εφαρμοστεί το «παιχνίδι των αρχών» όπως αυτό προτείνεται στον κάτωθι ιστότοπο:

[http://www.scribd.com/doc/28766684/Εγχειρίδιο-Διεθνούς-Αμνηστίας-Εκπαίδευση-για-τα-Ανθρώπινα-Δικαιώματα.](http://www.scribd.com/doc/28766684/Εγχειρίδιο-Διεθνούς-Αμνηστίας-Εκπαίδευση-για-τα-Ανθρώπινα-Δικαιώματα)

Βάσει αυτού, αφού γίνει μία σύντομη αρχική αναφορά στην ολομέλεια σχετικά με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (στην απλουστευμένη του έκδοση) καθώς και μία σύντομη αντιπαραβολή των όσων δικαιωμάτων οι ίδιοι οι μαθητές εντόπισαν και όσων περιλαμβάνονται στην εν λόγω διακήρυξη, οι μαθητές θα μπορούσαν να χωρισθούν σε 3 ομάδες, για να εμβαθύνουν περισσότερο σε επιμέρους διατάξεις. Για παράδειγμα, μία ομάδα θα μπορούσε να μελετήσει τα άρθρα

1,4,7,10,13,16, 19,22, 25,28. Μία δεύτερη ομάδα θα μπορούσε να μελετήσει τα άρθρα 2,5, 8,11, 14, 17, 20, 23, 26, 29. Τέλος μία τρίτη ομάδα θα μπορούσε να μελετήσει τα άρθρα 3,6,9,12, 15, 18, 21, 24, 27, 30. Σε κάθε ομάδα θα μπορούσε να ζητηθεί η αναζήτηση των αρχών οι οποίες αποτελούν τη βάση τους. Οι αρχές αυτές, οι οποίες εν δυνάμει μπορούν να περιλαμβάνουν τις αξίες της ισότητας, της ασφάλειας, της δικαιοσύνης, της ανοχής, της ελευθερίας, της αλληλεγγύης και της ειρήνης, θα μπορούσαν εν συνεχεία να κοινοποιηθούν για συζήτηση στην ολομέλεια, στη βάση ερωτημάτων όπως:

α) Γιατί οι αρχές αυτές είναι σημαντικές;

β) Πώς θα άλλαζαν τα πράγματα αν οι αρχές αυτές γίνονταν σεβαστές από τον καθένα; ή ακόμα και στη βάση ερωτημάτων που δύνανται να συνδέσουν την παραπάνω γνώση με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών στο πλαίσιο κυρίως του σχολικού περιβάλλοντος. Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, θα μπορούσε να γίνει συζήτηση με βάση το ερώτημα: Έχετε νιώσει ποτέ εντός του σχολικού περιβάλλοντος να καταπατώνται ή να απειλούνται κάποιες από τις αξίες αυτές; Μία τέτοια συζήτηση θα μπορούσε να οργανωθεί σε άξονες που αφορούν: α) στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών (π.χ. ύπαρξη φαινομένων βίας, προκαταλήψεων έναντι συγκεκριμένων ομάδων), β) στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών ή ακόμα και σε σχέση γ) με τις σχολικές διαδικασίες ή το φυσικό περιβάλλον του σχολείου.

Η υιοθέτηση μαθησιακών προσεγγίσεων όπως οι παραπάνω, ικανών να αναγνώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία πολυδιάστατα και να παράσχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα μιας συνεχούς ανατροφοδότησης επί της εκάστοτε στοχοθεσίας και διδακτικών πρακτικών στη βάση του ιστορικού μάθησης και των βιωμάτων των παιδαγωγικών υποκειμένων, υποστηρίζεται ότι μπορεί να ενέχει πολλαπλά οφέλη σε κάθε προσπάθεια ανταπόκρισης στη μαθητική ετερογένεια της εκάστοτε σχολικής τάξης. Μπορεί μεταξύ άλλων: α) να προσφέρει στο σύνολο των μαθητών μίας τάξης πολλαπλές και διαφορετικές αναγνώσεις του υπό εξέταση κάθε φορά θέματος, β) να νοηματοδοτήσει την σχολική μάθηση μέσω της άμεσης συσχέτισής της με την πραγματικότητα των ίδιων των μαθητών και τέλος γ) να συμβάλει στην πολυσύνθετη διαδικασία σταδιακής καλλιέργειας εκείνων των εσωτερικών μαθησιακών κινήτρων που κρίνονται απαραίτητα για την εμπλοκή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στα μαθησιακά δρώμενα.

2.2.2. Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

Ακολουθώντας την προαναφερθείσα λογική και ξεκινώντας ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του στο διδακτικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έχει υπόψη του ότι αυτό που επιζητά είναι οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνει ο κάθε μαθητής και όχι τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα μάθησης. Η προσπάθεια του δηλαδή επικεντρώνεται στη δημιουργία ευέλικτων περιβαλλόντων μάθησης, όπου ο κάθε μαθητής μπορεί «να χρησιμοποιήσει τις δικές του μαθησιακές διαδρομές και τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων» (Σφυρόερα, 2004: 23). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ίδιος καλείται δρώντας ως ενεργά συμμετέχων στην εκπαιδευτική διαδικασία, να λάβει υπόψη του την ετερογένεια στη σύνθεση των μαθητών της τάξης και να διαμορφώσει τους στόχους της διδασκαλίας του με τρόπο που να λαμβάνεται υπόψη τις διαφορετικές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. (Koutselini, 2008). Καλείται επίσης να συνδημιουργήσει με τους μαθητές του ένα μαθησιακό πλαίσιο μέσα στα οποίο οι ατομικές διαφορές δε θα συνθλίβονται, αλλά θα καλλιεργούνται, ενώ παράλληλα θα εμπλουτίζεται η συλλογική μαθησιακή εμπειρία. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναζητά τρόπους μιας πολύπλευρης αξιολόγησης όλων των μαθητών του.

Για να γίνει σαφές το πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να διερευνήσει το μαθησιακό πλαίσιο και να αξιοποιήσει τις προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών κατά την εισαγωγή μιας Θεματικής Ενότητας θα ήταν σκόπιμο να δοθεί στο σημείο αυτό ένα ενδεικτικό παράδειγμα. Ας θεωρήσουμε λοιπόν ότι ένας εκπαιδευτικός έχει να διδάξει στη Γ΄ γυμνασίου τους στίχους 773-785 του Β΄ Επεισοδίου από την *Ελένη* του Ευριπίδη. Ένας από τους γενικότερους στόχους του Π.Σ. είναι οι μαθητές να συλλάβουν το αντιπολεμικό μήνυμα του έργου, σε συνδυασμό ωστόσο με τον ιστορικο-κοινωνικό χώρο στον οποίο αυτό δημιουργήθηκε. Στους στίχους λοιπόν αυτούς οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν τη ματαιότητα του πολέμου και τις επίπλαστες, αληθοφανείς μα όχι πραγματικές, αιτίες για τις οποίες διεξάγεται.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μπορεί να επιλέξει διάφορες δραστηριότητες προκειμένου να ανιχνεύσει τις προηγούμενες γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, πριν οι ίδιοι ξεκινήσουν να εργάζονται πάνω στον στόχο της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός, εμπλουτίζοντας ακόμα και την προεργασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας του, μπορεί να επιλέξει να προβάλλει στους μαθητές του την κινηματογραφική ταινία «ο Πιανίστας» (Ρομάν Πολάνσκι, 2002). Μετά την ολοκλήρωση της προβολής μπορεί να πραγματοποιήσει μια στρογγυλής τράπεζας συζήτηση, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητήσουν για το περιεχόμενο της ταινίας, έτσι όπως το αντιλήφθηκαν, για το μήνυμα που στόχευε να μεταδώσει, για το/τα θέμα/θέματα που επεξεργαζόταν, για παρόμοιες κινηματογραφικές ταινίες που μπορεί να έχουν παρακολουθήσει, για αντίστοιχες ιστορίες ή γεγονότα που μπορεί να έχουν διαβάσει, ακούσει ή ακόμα και να έχουν ζήσει. Κατά την πορεία της ανοιχτής αυτής

συζήτησης και με αφορμή αυτή πολλά είναι τα στοιχεία που εν δυνάμει μπορούν ανιχνευτικά να αναδειχθούν, όπως οι αντιλήψεις των μαθητών τόσο σε σχέση με το θέμα του πολέμου, όσο και με άλλα σημαντικά θέματα της καθημερινής ζωής και των διαπροσωπικών τους σχέσεων, τα οποία μπορούν εν συνεχεία από τον εκπαιδευτικό να αξιοποιηθούν.

Κατ'αντιστοιχία, η ίδια λογική μπορεί να ακολουθηθεί και στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός επιθυμεί να εισάγει τους μαθητές σε ζητήματα γραμματικής ή συντακτικού. Στην Ενότητα 11, Γ1 της Α Γυμνασίου, για παράδειγμα, που αντικείμενο διδασκαλίας αποτελούν οι συντακτικοί όροι μια απλής πρότασης (Υποκείμενο – Κατηγορήμα) κρίνεται σκόπιμο καθώς ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει την διδασκαλία του, να ανιχνεύσει τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών σε σχέση με το εν λόγω αντικείμενο, ούτως ώστε επί αυτής της βάσης να σχεδιάσει τη διδασκαλία του και να προσπαθήσει να αναδείξει τη συνέχεια την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας συν τω χρόνω. Στο πλαίσιο μίας τέτοιας λογικής, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε, για παράδειγμα, να σχεδιάσει μια παιγνιώδους μορφής ομαδική εναρκτήριο δραστηριότητα, προετοιμάζοντας κατά περίπτωση προτάσεις στην αρχαία ελληνική, στις οποίες να παραλείπεται είτε το υποκείμενο, είτε το αντικείμενο, είτε το κατηγορούμενο, ή προτάσεις στις οποίες να παραλείπεται το μεταβατικό, το αμετάβατο ή το συνδεδετικό ρήμα.

Επιθυμώντας δε η δραστηριότητα αυτή να υλοποιηθεί ομαδοσυνεργατικά, ο εκπαιδευτικός, με τη συμμετοχή των μαθητών, θα μπορούσε να δημιουργήσει ομάδες στις οποίες θα διανεμηθούν καρτέλες με τα στοιχεία εκείνα των προτάσεων που παραλείπονται. Σε μια ομάδα μπορούν να διανεμηθούν καρτέλες με όλα τα παραπάνω γραμματικά μέρη και τους συντακτικούς όρους της πρότασης που παραλείπονται και πρέπει να συμπληρωθούν. Σε μια άλλη ομάδα μπορεί να δοθούν καρτέλες στις οποίες περιέχονται τα μεταβατικά και συνδεδετικά ρήματα που παραλείπονται. Σε άλλη ομάδα ίσως δοθούν καρτέλες στις οποίες είναι καταγεγραμμένα τα υποκείμενα, τα αντικείμενα και τα κατηγορούμενα που παραλείπονται. Τέλος σε μια άλλη ομάδα θα μπορούσαν να διανεμηθούν καρτέλες με τα παραλειπόμενα υποκείμενα ή αντικείμενα των προτάσεων, που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα, του διαφανοσκοπείου ή του πίνακα μπορεί να προβάλλει τις προτάσεις στους μαθητές. Κάθε ομάδα προσπαθεί να εντοπίσει αν ανάμεσα στις καρτέλες της υπάρχει το ζητούμενο μέρος της πρότασης.

Η παραπάνω δραστηριότητα δε δίνει απλά στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να κατανοήσει αν οι μαθητές αναγνωρίζουν τους βασικούς συντακτικούς όρους μιας πρότασης, αλλά συγχρόνως μπορεί να ανιχνεύσει αν αναγνωρίζουν γραμματικούς τύπους και κατηγορίες τα οποία έχουν διδαχθεί, αν διακρίνουν, τη διαφορά μεταβατικού – αμετάβατου ρήματος, αλλά και αν έχουν κατακτήσει βασικούς λεξιλογικούς όρους ή δύνανται να τους κατανοήσουν μέσω αναφορών στη νέα ελληνική γλώσσα.

2.2.3. Μαθηματικά

Η προετοιμασία είναι βασικός παράγοντας καλής πρακτικής

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία προϋποθέτει προετοιμασία την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώνει σε μακροπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη προοπτική (στην αρχή του σχολικού έτους, του τριμήνου, της κάθε ενότητας).

1. Στην αρχή κάθε έτους ο εκπαιδευτικός εξετάζει τα διαθέσιμα αρχεία για τον κάθε μαθητή που μπορεί να περιέχονται στο portfolio του, τις επιδόσεις του σε δοκιμασίες διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης –τέτοιες υπάρχουν και στα εν χρήσει διδακτικά πακέτα (ΠΙ, 2006)- και τους βαθμούς που έχει πάρει στα μαθηματικά τα προηγούμενα χρόνια για να μπορέσει να δημιουργήσει μια πρώτη εικόνα για τις σχολικές επιδόσεις του κάθε μαθητή.

2. Πριν την έναρξη των μαθημάτων ο εκπαιδευτικός οργανώνει τις πληροφορίες που χρειάζεται αναφορικά με το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή για να προσδιορίσει ποιες στρατηγικές διδασκαλίας έχουν δουλέψει και είναι πιθανόν να 'δουλέψουν' καλύτερα για τον κάθε μαθητή. Πηγές γι' αυτές τις πληροφορίες μπορεί να είναι το portfolio του μαθητή, οι σημειώσεις των εκπαιδευτικών που δίδαξαν τον μαθητή τα προηγούμενα χρόνια (βλ.1 προηγουμένως). Ο εκπαιδευτικός των γυμνασιακών τάξεων μπορεί να δώσει στους μαθητές του ένα ερωτηματολόγιο –καταγραφή απόψεων, στάσεων και τεχνικών για τα μαθηματικά γενικά και για τα μαθηματικά που έχουν διδαχτεί σε προηγούμενες τάξεις.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για το ερωτηματολόγιο-καταγραφή απόψεων:

Πώς μού αρέσει να κάνω μαθηματικά; (μόνος, σε συνεργασία με έναν ή περισσότερους συμμαθητές μου),

Ποια προβλήματα βρίσκω ενδιαφέροντα; (τι χαρακτηριστικά έχουν);

Ποια υλικά χρησιμοποιώ με ευχαρίστηση;

Προτιμώ την κάθετη ή την οριζόντια πρόσθεση; (γιατί;)

Κάνω με μεγαλύτερη ευκολία υπολογισμούς νοερά ή στο χαρτί; (γιατί;)

Προτιμώ να εκφράσω ένα ποσό χρημάτων με ευρώ και λεπτά με δεκαδικούς αριθμούς ή με συμμιγείς; (ποια είναι η διαφορά;)

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, γενικότερα, η ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τις επιδόσεις, τις δυνατότητες και το κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών του στα μαθηματικά έχουν ως στόχο την εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και όχι τη διαμόρφωση χαμηλών προσδοκιών. Γι' αυτό και σε αυτό το στάδιο της προετοιμασίας παίζουν σημαντικό ρόλο.

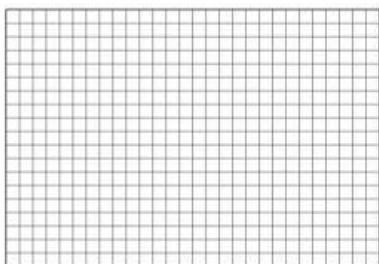
3. Στη διάρκεια της χρονιάς ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να καταγράψουν σε συγκεκριμένα φύλλα εργασίας ή συζητά μαζί τους σχετικά με πραγματικές καταστάσεις που τους ενδιαφέρουν, ώστε να τις χρησιμοποιήσει ως θέματα για projects-

συνθετικές εργασίες (συνθετικές εργασίες ανά τάξεις στο Νέο ΠΣ για τα μαθηματικά και τον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό) ή άλλες εργασίες.

Εμπειρίες των μαθητών από μια σχολική επίσκεψη στο μουσείο, σε ένα εργαστήριο, ή προσωπικά τους βιώματα μπορεί να δώσουν αφορμή για την ανάδειξη τέτοιων θεμάτων. Για παράδειγμα, η επίσκεψη σε λαογραφικό μουσείο μπορεί να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για να μελετήσουν τον τρόπο ζωής μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Για κείνη την περίοδο, για παράδειγμα τον 18^ο αιώνα, μπορεί να οργανωθεί ένα project για την καθημερινή ζωή, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν να εντοπίσουν –και ανάλογα με την τάξη να αναλύσουν και να μοντελοποιήσουν- τα μαθηματικά που «κρύβονται» στην ανθρώπινη δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα επαναλαμβανόμενα λαϊκά μουσικά μοτίβα χωρών που μπορεί αντιπροσωπεύονται στην τάξη και να συνδεθούν με ΠΜΑ από την άλγεβρα (κανονικότητες-μοτίβα), όπως και τα επαναλαμβανόμενα βήματα ενός λαϊκού –δημοτικού χορού, λαϊκές παραστάσεις σε παραδοσιακές φορεσιές για να συνδεθούν με ΠΜΑ για τη συμμετρία ή άλλους μετασχηματισμούς. Αλλά και η κατοικία, τα σκεύη, η διατροφή, οι καλές τέχνες, όπως ζωγραφική, γλυπτική, μουσική, αλλά και η αρχιτεκτονική, ο κινηματογράφος, η φωτογραφία, ο χορός και η λαϊκή τέχνη αποτελούν πλαίσια κατάλληλα για τη διερεύνηση μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών. Αρκεί όλα τα παραπάνω να συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την εμπλοκή και συμπερίληψη όλων στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους.

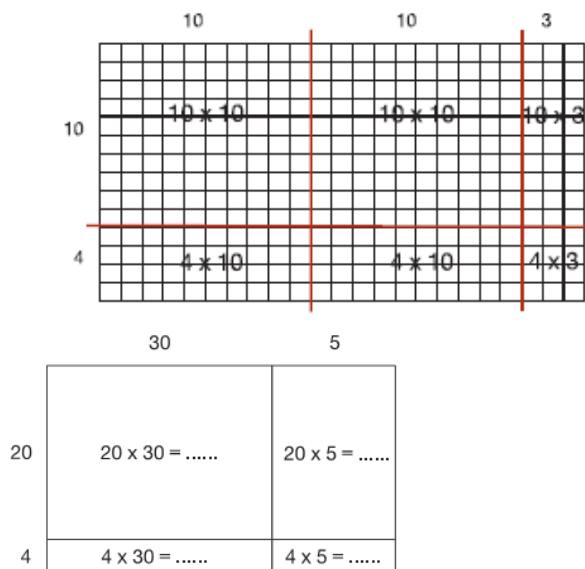
4. Πριν ξεκινήσει μια ενότητα ή ένα κεφάλαιο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί διερευνητικά τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών σε σχέση με το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων για συγκεκριμένες έννοιες ή αλγόριθμους. Η αξιολόγηση οργανώνεται με βάση τους στόχους που χρειάζεται να επιτύχουν οι μαθητές.

Για παράδειγμα, κατά την διδασκαλία της επιμεριστικής ιδιότητας του πολλαπλασιασμού της μορφής $(ax + \beta)(\gamma x + \delta)$, που θα χρησιμοποιηθεί αργότερα και στην απλοποίηση αλγεβρικών παραστάσεων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει με την αναπαράσταση του γινομένου δύο διψήφιων φυσικών αριθμών σε τετραγωνισμένο χαρτί που θα μοιράσει στους μαθητές για να εργαστούν σε ομάδες.



Οι μαθητές παρωθούνται να σκεφτούν και να συζητήσουν σε δυάδες μεθόδους με τις οποίες θα οδηγηθούν στο σωστό αποτέλεσμα. Ο αλγόριθμος του πολλαπλασιασμού διψήφιου φυσικού αριθμού με άλλο διψήφιο φυσικό αριθμό είχε προκύψει μέσα από διερεύνηση του ρόλου των μερικών γινομένων σε μικρότερες τάξεις του Δημοτικού.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει διαφορετικά γινόμενα στις διαφορετικές ομάδες. Οι μαθητές αναμένεται να αναλύσουν τους αριθμούς με διάφορους τρόπους και να αναπαραστήσουν τα μερικά γινόμενα ως εμβαδά.



(από το ΒΜ της Γ τάξης Δημοτικού- Ελληνικός πολλαπλασιασμός)

Στην πρώτη περίπτωση $(23 \times 14) = (10 + 10 + 3) \times (10 + 4) = (10 \times 10) + (10 \times 10) + (10 \times 3) + (4 \times 10) + (4 \times 10) + (4 \times 3) = \dots$

Στη δεύτερη περίπτωση $(35 \times 24) = (30 + 5) \times (20 + 4) = \dots$

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει θέσει ως διερευνητικούς στόχους

- Πώς χρησιμοποίησαν το τετραγωνισμένο χαρτί οι μαθητές για τις αναπαραστάσεις των γινομένων;
- Ποιες στρατηγικές θα ακολουθήσουν οι μαθητές για να αναλύσουν τους αριθμούς;
- Πώς χρησιμοποιούν την ανάλυση για τον υπολογισμό του τελικού αποτελέσματος του πολλαπλασιασμού;
- Πώς συνθέτουν τα μερικά γινόμενα;

Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους και να τα εφαρμόσουν πλέον στο γινόμενο $(x + 2)(3x + 5)$ σε ένα καινούριο τετραγωνισμένο χαρτί ώστε να συνεχιστεί η διαδικασία.

Εναλλακτικά μπορεί να προτρέψει τους μαθητές να δημιουργήσουν μια ιστορία που να αναδεικνύει την υπό εξέταση ιδιότητα. Η ιστορία μπορεί να παράγει αριθμητικό ή γεωμετρικό πρόβλημα, και να αναπαρασταθεί και ως εμβαδό μιας επιφάνειας.

5. Ο εκπαιδευτικός ή και ο ίδιος ο μαθητής καταγράφει τις στρατηγικές, τις νόρμες που χρησιμοποιούνται για να δει πώς θα τις εξελίξει.

Ο ρόλος που διαδραματίζουν η επιχειρηματολογία και οι κοινωνικο-μαθηματικές νόρμες¹⁷ είναι σημαντικός για τη διδασκαλία που στοχεύει στην εννοιολογική κατανόηση. Είναι άμεσα συνδεδεμένες με την κουλτούρα της τάξης, όπως αυτή συνδιαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών (Yackel & Cobb, 1996; Wood, 2002). Οι κοινωνικές νόρμες που εφαρμόζονται στην τάξη, όπως για παράδειγμα οι μαθητές να εξηγούν και να αιτιολογούν τις λύσεις τους, επηρεάζει άμεσα το είδος και τη δόμηση της συμμετοχής. Οι κοινωνικο-μαθηματικές νόρμες, όπως για παράδειγμα να προσδιοριστεί ποια μπορεί να είναι μια μαθηματικά διαφορετική απάντηση, φαίνεται ότι ενισχύουν την ίση συμμετοχή όλων των μαθητών στην παραπάνω δόμηση. Ακόμη και οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που βασίζονται σε ή δανείζονται φράσεις από τις διατυπώσεις των μαθητών του έχουν παιδαγωγική σημασία γιατί δημιουργούν στους μαθητές την αίσθηση της κυριότητας της ιδέας που διδάσκεται και τους κάνουν να συμμετέχουν πιο έντονα και με οικειότητα στη διαπραγμάτευση (Adhami, 2001).

Άλλα παραδείγματα για στρατηγικές και νόρμες που ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ακολουθεί σε εναρμόνιση με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι τα εξής:

α) Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αναθέτει στην τάξη μια ατομική σιωπηρή εργασία

- περιέρχεται τα θρανία και εντοπίζει ποιοι μαθητές έχουν ήδη καταγράψει τις ιδέες τους και ποιοι όχι ώστε να χειριστεί αναλόγως την κατάσταση κατά την διαπραγμάτευση της εργασίας στην ολομέλεια της τάξης,
- προτρέπει όσους αναπτύσσουν άμεσα μία λύση να διερευνήσουν και άλλες εναλλακτικές

β) Στην περίπτωση της συζήτησης στην τάξη ο εκπαιδευτικός

- δίνει χρόνο αναμονής για σκέψη στους μαθητές πριν και μετά την ανακοίνωση μιας λύσης ή ιδέας,
- προσπαθεί να μην σχολιάσει άμεσα τις απαντήσεις των μαθητών προτιμώντας να παραμείνει για λίγο σιωπηλός μέχρι κάποιος άλλος μαθητής να ζητήσει τον λόγο,
- αποφεύγει να απαντά μόνος του τις ερωτήσεις του
- αποδέχεται περισσότερες από μία απαντήσεις σε μία ερώτηση,
- αποτρέπει στους μαθητές από το να «πετάγονται» και να δίνουν απαντήσεις γιατί με αυτό τον τρόπο καταστρατηγείται το δικαίωμα στη σκέψη των άλλων μαθητών. (Reinhart, 2000)

6. Όλα τα παραπάνω αλλά και άλλες εργασίες, τεστ, αξιολογήσεις-ανατροφοδοτήσεις αποτελούν στοιχεία του ατομικού φακέλου του μαθητή (student's portfolio).

¹⁷ Ο όρος «νόρμες» χρησιμοποιείται για να δηλώσει κάποιες 'συνήθειες' (συμπεριφορές, κανόνες) που υιοθετούνται άτυπα τις περισσότερες φορές από τα εμπλεκόμενα μέρη της τάξης. Από τα παραδείγματα που αναφέρονται στον παρόντα Οδηγό φαίνεται ότι οι προτεινόμενες νόρμες είναι στον αντίποδα του μέρους εκείνου του διδακτικού συμβολαίου του Brousseau σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός αναμένει από τους μαθητές του συγκεκριμένες απαντήσεις εντός ενός κλειστού συστήματος κατευθυνόμενης διδασκαλίας.

2.3. Παίρνοντας αποφάσεις αναφορικά με τον σχεδιασμό

2.3.1. Διατυπώνοντας στόχους που έχουν νόημα για τους μαθητές

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στην ανακάλυψη τρόπων σύνδεσης μεταξύ της σχολικής γνώσης και των εμπειριών των μαθητών. Δεν προσπαθεί δηλαδή ούτε να προσαρμόσει μονοδιάστατα τους μαθητές σε ένα αδιαφοροποίητο σώμα γνώσης του σχολικού προγράμματος, ούτε όμως και το πρόγραμμα στην ατομικότητα του κάθε μαθητή, οδηγούμενος, στην περίπτωση αυτή, σε μια άνευ όρων εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας. Στο στάδιο του σχεδιασμού για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διερευνά κριτικά, αφενός, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και, αφετέρου, λαμβάνει υπόψη του τις πολλαπλές αναφορές της εμπειρίας όλων όσων συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η κριτική διερεύνηση αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο εκπαιδευτικός θα πάρει αποφάσεις αναφορικά με τη διατύπωση των στόχων, την επιλογή και οργάνωση των περιεχομένων και των διαδικασιών της εκάστοτε μαθησιακής εμπειρίας. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής η διαδικασία λήψης των αποφάσεων δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη.

Η διατύπωση στόχων που να έχουν νόημα για τους μαθητές συνάδει επομένως με τη συμμετοχή των τελευταίων στη διαδικασία της στοχοθεσίας. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές καθορίζουν εξ' ολοκλήρου τους στόχους. Ο εκπαιδευτικός μέσα από το διαμεσολαβητικό του ρόλο

διαπραγματεύεται τη στοχοθεσία και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσα από τις πολλαπλές κοινωνικές, πολιτισμικές και προσωπικές αναφορές τους να επηρεάσουν την εμπειρία της μάθησης.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι γενικοί και ουδέτερα διατυπωμένοι στόχοι του επίσημου Π.Σ., όπως το «να κατανοήσουν», «να αποκτήσουν επίγνωση» κ.ο.κ. μπορούν να μετατραπούν σε μορφές μαθησιακής εμπειρίας, οι οποίες θα έχουν ως κεντρικούς άξονες τη δράση των μαθητών, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία και συγχρόνως θα αποφεύγουν την κυριαρχία των έτοιμων νοητικών σχημάτων, των αποπλαισιωμένων κανόνων και αλγορίθμων και την αποστήθιση ως βασικό μηχανισμό μάθησης.

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ως μιας προσέγγισης που εστιάζει στους φραγμούς στη μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών, η διαδικασία διατύπωσης

Στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας υποστηρίζεται ότι κάθε θεσμικό πλαίσιο (οικογένεια, σχολείο, εργασία) ως φορέας πολιτισμικών πρακτικών και αξιών εγείρει τις δικές του απαιτήσεις απέναντι στα άτομα, οι οποίες εκτός από το ότι διαφοροποιούνται μεταξύ τους, ενίοτε διαφοροποιούνται και σε σχέση με τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου, τα οποία διαμορφώνονται στο πλαίσιο των πρακτικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχει (Hedegaard, 1996, 2004, 2009).

Συνέπεια του παραπάνω είναι ότι ενίοτε οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη μάθηση μπορεί να μη συνάδουν με τις προσδοκίες του μαθητή.

των στόχων για τη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σημαντικό στοιχείο ενός σχεδιασμού που συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην τάξη του γενικού σχολείου, είναι η μετατόπιση από τη θεώρηση της διαφοροποίησης ως ενός τεχνικού ή διαδικαστικού ζητήματος που προστίθεται στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Η

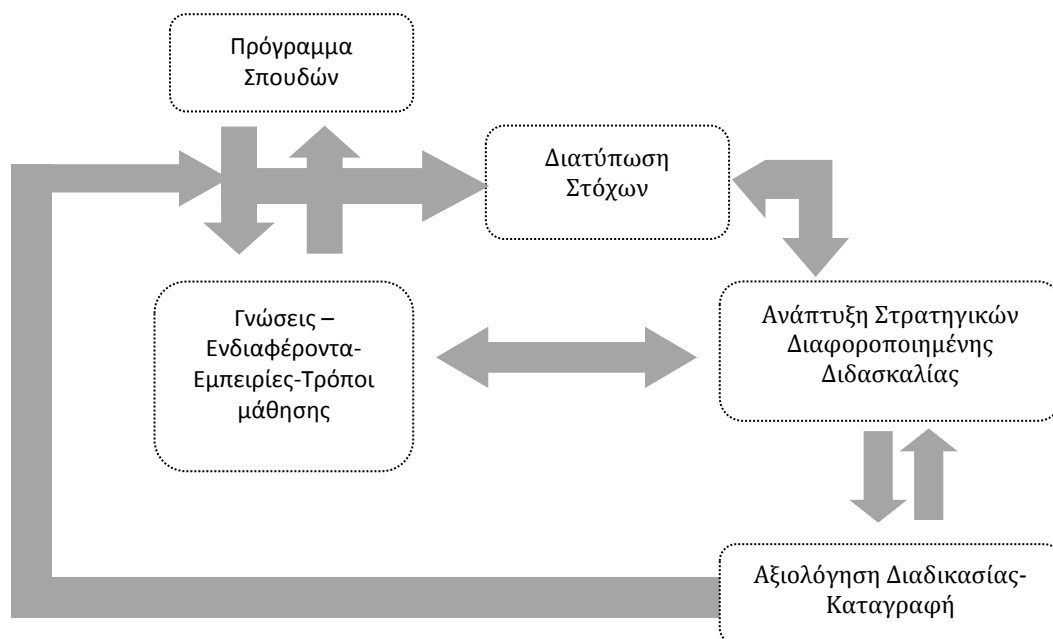
ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην προοπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης αντιμετωπίζει την αναπηρία ως «πρόβλημα» που αφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών και ευρύτερα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Υπό την έννοια αυτή ζητήματα που τίθενται σε ατομικό επίπεδο επαναπροσδιορίζονται στο πλαίσιο ενός γενικού σχεδιασμού στον οποίο συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν από την ατομική διάσταση της αναπηρίας καθίσταται δυνατή στο πλαίσιο ενός συνεργατικού σχεδιασμού, στον οποίο, εκτός από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης συμμετέχουν ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής καθώς και ο ίδιος ο μαθητής. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί μέρος της ανάπτυξης ενταξιακών πρακτικών που εστιάζουν στην άρση των φραγμών στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία.

Σημαντικό στοιχείο μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης που αναπτύσσεται στο παραπάνω πλαίσιο είναι η αναγνώριση της σημασίας που το πλαίσιο της σχολικής μάθησης μπορεί να παίξει, τόσο ως προς τα γνωστικά όσο και ως προς τα συναισθηματικά και κοινωνικά του χαρακτηριστικά, στη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Μια τέτοια εστίαση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο πλαίσιο και στις διαδικασίες της μάθησης συμπεριλαμβάνει και τις περιπτώσεις που ένας ή περισσότεροι μαθητές χρειαστεί κάποιες στιγμές να δουλέψουν παράλληλα ή εκτός της κύριας ομάδας της τάξης, με την προϋπόθεση ότι μια τέτοια επιλογή, αποτελώντας μέρος ενός γενικότερου σχεδιασμού θα εξασφαλίζει τη συνέχεια στη μαθησιακή εμπειρία του εκάστοτε μαθητή (Ζώνιου-Σιδέρη, κ.α., 2004).

Στην περίπτωση που στην τάξη ενός γενικού σχολείου φοιτούν μαθητές με αναπηρία τα ερωτήματα που θα πρέπει να διατυπωθούν είναι τα εξής (Ζώνιου-Σιδέρη, κ.α. 2004):

1. Πώς πρέπει να οργανωθεί η τάξη, το σχολείο και το Πρόγραμμα Σπουδών έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία;
2. Με ποιους τρόπους μαθαίνουν οι μαθητές της τάξης, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία;
3. Πώς μπορούν να ενσωματωθούν οι επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες στο μαθητή με αναπηρία (π.χ. εναλλακτικές μορφές ανάγνωσης - γραφής και επικοινωνίας, δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, Τ.Π.Ε.) στο πρόγραμμα της τάξης και του σχολείου;
4. Ποιοι ρόλοι και ποιες ειδικότητες είναι απαραίτητες για τη στήριξη της ενταξιακής λειτουργίας της τάξης και του σχολείου;

Με βάση τα παραπάνω, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής θα μπορούσε να παρασταθεί ως εξής:



Σχήμα 1. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένα σχεδιάγραμμα, ενώ από τη μία πλευρά, δίνει τη δυνατότητα της συνοπτικής απεικόνισης σύνθετων θεμάτων, συστημάτων ή διαδικασιών, από την άλλη, δεν μπορεί να αποφύγει ιεραρχήσεις και αναπαραστάσεις χρονικής διαδοχής, απόρροια του γραμμικού τρόπου με τον οποίο παρατίθενται τα δομικά στοιχεία του σχεδιαγράμματος. Παρά τη γραμμική διάταξη, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής οργανώνονται στο πλαίσιο μιας περισσότερο δυναμικής προοπτικής, όπου, η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση μεταξύ των σταδίων είναι επιτρεπτή, ανοίγοντας νέους δρόμους στους τρόπους θεώρησης και λήψης αποφάσεων. Εξάλλου, στις διάφορες προσεγγίσεις της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, κοινή είναι η παρατήρηση ότι δεν αποτελεί μια κλειστή μέθοδο (Tomlinson, 2001), ένα κουτί με εργαλεία που δίνεται με τα κλειδιά στο χέρι, (Perrenoud, 2005).

Από την άποψη αυτή, οι αποφάσεις λαμβάνονται έχοντας κατά τα νου τη σημασία που έχει για την παιδαγωγική πράξη γενικά και για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική ειδικότερα, η αξιοποίηση της μαθησιακής περίπτωσης, έτσι όπως αυτή εκδιπλώνεται στο πλαίσιο της δυναμικής της ομάδας, μιας δυναμικής που μεταβάλλεται και ενίοτε μπορεί να είναι απρόβλεπτη. Υπάρχει, για παράδειγμα, η περίπτωση μια δραστηριότητα που είχαμε σχεδιάσει για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να μην έχει τα αποτελέσματα που περιμέναμε. Οι μαθητές μας δεν συμμετέχουν με τον ενθουσιασμό που θα περιμέναμε ή δεν παίρνουμε τις απαντήσεις που πιστεύουμε ότι θα πυροδοτούσαν τη διαδικασία της μάθησης. Σε μια άλλη περίπτωση, ένα σχόλιο ή μια

ερώτηση ή ακόμα και ένα 'λάθος' μπορεί να δώσει την ευκαιρία να εμπλουτίσουμε τη διαδικασία της μάθησης με στοιχεία που δεν είχαμε προβλέψει στον αρχικό σχεδιασμό. Από την άποψη αυτή, ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφήνει ανοιχτό ένα περιθώριο όπου το απροσδόκητο μπορεί να συμβεί, όπου ένα συμβάν μέσα στην τάξη μπορεί να ανατρέψει τα αρχικά σχέδια και, ως έναν βαθμό, το προσδοκεί, αφού η ανάδειξη τέτοιων - εκτός σχεδίου- συμβάντων προάγουν τη δημιουργικότητα και την ανακάλυψη, προάγουν με άλλα λόγια τη μάθηση (Eisner, 2009, Meirieu, 1991, 1996). Βέβαια μια τέτοια πρόθεση είναι αντίθετη από την τρέχουσα κυρίαρχη τάση για τεχνοκρατικό σχεδιασμό και έλεγχο, στο πλαίσιο του οποίου η έκπληξη και το απροσδόκητο εκλαμβάνονται, επιφανειακά, ως ανικανότητα για πρόβλεψη. Στην πραγματικότητα όμως, κάθε μετασχηματισμός θεμελιώνεται στην ανατροπή των βεβαιοτήτων. Θα λέγαμε μάλιστα ότι, σε έναν βαθμό, ο σχεδιασμός για την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής φροντίζει να δημιουργήσει σκόπιμα τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στην έκπληξη να αναδυθεί μέσα στη διαδικασία της μάθησης.

Ωστόσο, η αναγνώριση της σημασίας του απροσδόκητου δεν ισοδυναμεί με προσχώρηση στο τυχαίο, με κατάργηση δηλαδή οποιουδήποτε σχεδίου δράσης. Αυτό που πρέπει να έχει κανείς κατά νου είναι ότι το ειδικό βάρος στον σχεδιασμό για την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής εντοπίζεται στις διαδικασίες της μάθησης παρά στην ακριβή πρόβλεψη του μαθησιακού αποτελέσματος.

Στο πλαίσιο αυτό, οι περιστασιακές «αποτυχίες» ή «αποκλίσεις» που αναδύονται στο πλαίσιο της εκάστοτε μαθησιακής περίπτωσης σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό μπορούν να μετατραπούν σε στοιχεία προς αξιοποίηση όταν τοποθετούν μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναστοχασμού πάνω στη μάθηση ως κοινωνική σχέση και όταν αντιμετωπιστούν ως μέρος της διερεύνησης των πολλαπλών τρόπων με τους οποίους διδακτικές προσεγγίσεις ανταποκρίνονται σε μοντέλα μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών (Moore, 2000).

Τα όσα έχουν ως το σημείο αυτό αναφερθεί καθιστούν σαφές το γεγονός ότι ο σχεδιασμός για την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής συνεπάγεται το μετασχηματισμό σε διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι δυνατότητες για την ανάπτυξη ενός τέτοιου σχεδίου με την ευρύτερη έννοια συνδέονται με τις εκάστοτε δυνατότητες της οργάνωσης του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και τον βαθμό στον οποίο η ανάπτυξη μιας τέτοιας διαμεσολαβητικής δράσης αναγνωρίζεται ως αναγκαία από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ζητήματα χρόνου, επιμόρφωσης, αλλά και μορφών αξιολόγησης που εστιάζουν στη μέτρηση του βαθμού απορρόφησης και μηχανιστικής αναπαραγωγής των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών, ασφαλώς δεν ευνοούν την ανάπτυξη τέτοιων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Thompson & Barton, 1992).

Από την άλλη πλευρά, η αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών έχει ενδεχομένως περισσότερες πιθανότητες να πραγματοποιηθεί όταν αποτελεί μέρος ενός συλλογικού σχεδίου ανάληψης δράσης με στόχο την ανάπτυξη διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας (Corbett, 2001).

Σε κάθε περίπτωση ένα τέτοιο σχέδιο, θα πρέπει να αναπτύσσεται σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα της εστίασης σε

διαφορετικές κάθε φορά πλευρές της εκπαιδευτικής πρακτικής. Σε μια τέτοια προοπτική, προτεραιότητα μπορεί να δοθεί στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που υφίστανται στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής ή σε ζητήματα της διδακτικής πρακτικής που μας προβληματίζουν, μας προκαλούν το ενδιαφέρον και για τα οποία θα επιχειρούσαμε ευκολότερα μια αλλαγή. Οι συνθετικές εργασίες, τα projects καθώς και επιστημονικά πεδία του Προγράμματος Σπουδών που προσανατολίζονται προς την ενεργητική ανακαλυπτική μάθηση ενδεχομένως να αποτελούν ένα πρόσφορο έδαφος για την έναρξη μιας τέτοιας προσπάθειας.

Είναι βέβαια γεγονός ότι οι δυνατότητες ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις δυνατότητες που προσφέρει το εκάστοτε Πρόγραμμα Σπουδών αναφορικά με την ευελιξία, την ευρύτητα και την ισορροπία στη δομή και στην οργάνωση των περιεχομένων του. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να συμβιβάσουμε την ανακαλυπτική μάθηση, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τον διάλογο μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο ενός εντατικοποιημένου Προγράμματος που αποσκοπεί στην απόκτηση ενός προκαθορισμένου σώματος γνώσης σε μια αυστηρά προσδιορισμένη χρονική διάρκεια. Ωστόσο, από την άλλη, πολλές από τις ενυπάρχουσες δυνατότητες μπορούν να παραμείνουν αναξιοποίητες στο πλαίσιο αυτοπεριοριστικών διδακτικών επιλογών (Καραγιάννη, 2012).

«Είναι εξαιρετικά πιθανό για παράδειγμα ότι η απαίτηση για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων από τους μαθητές να μπορεί να εξυπηρετείται σε μια τάξη που δίνει έμφαση στις κοινωνικές συνεργατικές πτυχές της διδασκαλίας και μάθησης και που ενθαρρύνει την προφορική εργασία, την ερευνητική εργασία, την επίλυση προβλημάτων και την ανάληψη ρίσκου» (Moore, 2000: 38).

2.3.2. Ανάπτυξη στρατηγικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης

Η ανάπτυξη στρατηγικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης αφορά σε τρεις διαστάσεις οι οποίες αναφέρονται α) στη διαφοροποίηση των περιεχομένων της μάθησης, β) στη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας και γ) στη διαφοροποίηση των τρόπων παρουσίασης του μαθησιακού αποτελέσματος (Tomlinson, 1999, 2001). Σε άλλες περιπτώσεις η διαφοροποίηση αναλύεται σε δύο διακριτές μεταξύ τους μορφές α) διαφοροποίηση των διαδικασιών μάθησης και β) διαφοροποίηση των περιεχομένων μάθησης (Σφυρόερα, 2004: 25-28). Μια άλλη διάκριση που προτείνεται είναι αυτή μεταξύ α) οργανωτικής και β) παιδαγωγικής διαφοροποίησης (Κουτσελίνη, 2006β).

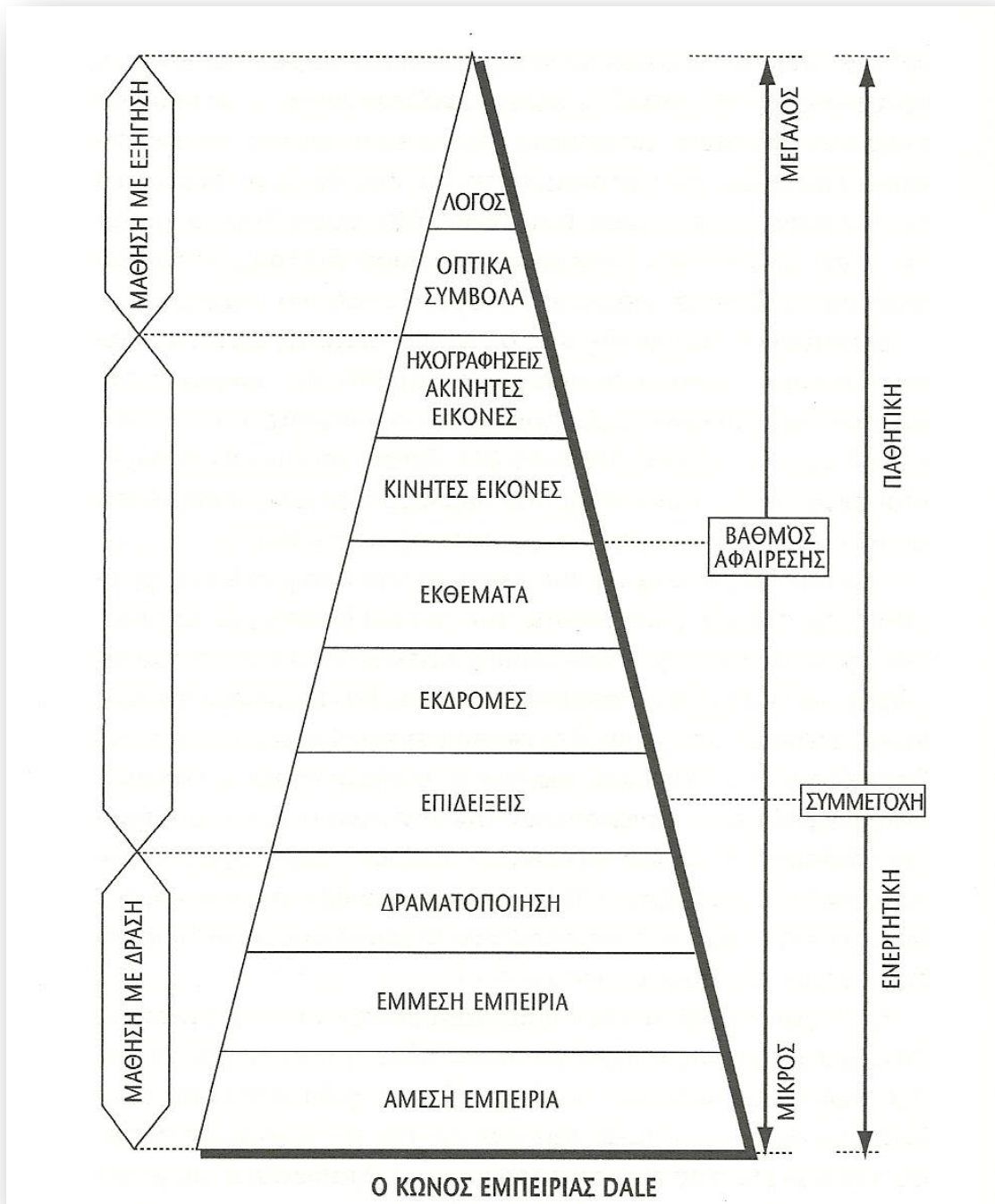
Στην πραγματικότητα, μες στη ροή της μαθησιακής εμπειρίας τα όρια της διάκρισης σε διαφορετικές μορφές ή επίπεδα δεν είναι ξεκάθαρα. Για παράδειγμα, πολύ συχνά, η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες εργασίας (άξονας αναφοράς: διαδικασία) μπορεί να συνεπάγεται την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες/εργασίες με διαφορετικό αντικείμενο (άξονας αναφοράς: περιεχόμενο). Κατά ανάλογο τρόπο το αποτέλεσμα μιας εργασίας/δραστηριότητας μπορεί να εξαρτάται τόσο από το περιεχόμενο της εργασίας, όσο και από τον τρόπο οργάνωσης των μαθητών, καθώς και από τα μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Είναι τέλος αρκετά δύσκολο να πάρει κανείς αποφάσεις σχετικά με παιδαγωγικά ζητήματα (π.χ. περιεχόμενο δραστηριότητας/εργασίας, διαδικασία αλληλεπίδρασης, τρόποι αξιολόγησης) χωρίς να λάβει υπόψη οργανωτικά ζητήματα (π.χ. χωροταξική διεύθυνση, διαχείριση χρόνου, οργάνωση μαθητών), (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Στο πλαίσιο του ανά χείρας οδηγού η παρουσίαση των σχετικών στρατηγικών επιλέχθηκε να γίνει σε τρεις γενικούς άξονες α) διαφοροποίηση των περιεχομένων της μάθησης, β) διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας και γ) διαφοροποίηση των τρόπων και μέσων αξιολόγησης και της παρουσίασης του μαθησιακού αποτελέσματος, διάκριση που, χωρίς να αποφεύγει τις επικαλύψεις, εξυπηρετεί καλύτερα την οργάνωση της παρούσας ενότητας, αλλά και αναδεικνύει τα θεωρητικά ζητήματα που έχουν αναπτυχθεί ως το σημείο αυτό.

Διαφοροποίηση των περιεχομένων της μάθησης σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών, ή/και μέσα από τον εμπλουτισμό τους με ποικιλία μέσων και υλικών.

Παραδοσιακά, η αρχή της οργάνωσης της διδασκαλίας αφορά στην εύρεση τρόπων εμπλοκής των μαθητών στο προς διδασκαλία περιεχόμενο. Υπό μία έννοια, η διδασκαλία αφορά στην εξεύρεση των καλύτερων μεταφορών, παραδειγμάτων, επεξηγηματικών σχημάτων, υλικών και μέσων που θα συμβάλλουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην κατανόηση γνώσεων, ιδεών και εννοιών.

Από την άποψη αυτή, έχει σημασία η αναφορά στον κώνο της εμπειρίας του Dale (1954, οπ. αν. στην Καραγιάννη, 2012: 432).



Ο κώνος της εμπειρίας του Dale αποτελεί μια ταξινόμηση των μέσων διδασκαλίας και μάθησης, η οποία «αν και σε μερικά σημεία της παρουσιάζεται αυθαίρετη και σχετική», εξακολουθεί να είναι επίκαιρη δεδομένου ότι περιλαμβάνει πολλά από τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (Καραγιάννη, 2012: 434). Η παράθεσή του στο σημείο αυτό έχει σημασία από την άποψη ότι συνοψίζει σχηματικά τη σχέση μεταξύ των μέσων διδασκαλίας με τον βαθμό αφάιρσης στην παρουσίαση του μαθησιακού περιεχομένου και τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Καθώς διατρέχουμε ανοδικά τα διαφορετικά επίπεδα του κώνου, ο βαθμός

αφαίρεσης αυξάνεται αντιστρόφως ανάλογα προς τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών, συγκροτώντας εν δυνάμει διαφορετικές μορφές μάθησης και συγκεκριμένα: α) μάθηση με δράση, β) μάθηση με παρατήρηση και γ) μάθηση με εξήγηση. Παρά τη φαινομενικά ιεραρχική διάταξη, επισημαίνεται, αφενός, ότι βασικό στοιχείο του κώνου της εμπειρίας είναι η ανάδειξη της πολλαπλότητας των τρόπων με τους οποίους μπορεί κανείς να οδηγηθεί στην ανάπτυξη των εννοιών και, αφετέρου, ότι η προσκόλληση σε ένα μόνο διδακτικό μέσο (όπως π.χ. ο λόγος ή η εικόνα) μπορεί να αντιστοιχεί σε περιορισμένες μαθησιακές εμπειρίες (Dale, 1969). Η επιλογή των μέσων διδασκαλίας εξαρτάται από το είδος της εμπειρίας που επιθυμούμε κάθε φορά να δημιουργήσουμε (Dale, 1969). Άμεση απόρροια του κώνου της εμπειρίας είναι ότι η προσέγγιση μιας έννοιας μέσα από περισσότερο συγκεκριμένες και άμεσες εμπειρίες μάθησης δεν ισοδυναμεί απαραίτητα με έκπτωση ή απλοποίηση του περιεχομένου της μαθησιακής εμπειρίας.

Από το παζάρι στο σχολείο.....

Σε μια έρευνα που έγινε στο Ρεσίφε της Βραζιλίας συμμετείχαν τέσσερα παιδιά, ηλικίας 9 ως 15 ετών τα οποία εργάζονταν ως μικροπωλητές σε υπαίθριες αγορές και σε γωνιές του δρόμου και είχαν φοιτήσει στο σχολείο από ένα ως οχτώ χρόνια. Η έρευνα που είχε ως αντικείμενο τους τυπικούς (με χρήση αλγόριθμου) και άτυπους μαθηματικούς υπολογισμούς περιελάμβανε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση έλαβε χώρα στις φυσικές συνθήκες εργασίας τους, όπου τα παιδιά απαντούσαν σε προβλήματα που έθεταν οι ερευνητές και είχαν σχέση με το κόστος των προϊόντων που διέθεταν προς πώληση. Η δεύτερη φάση έλαβε χώρα είτε στο σπίτι των παιδιών είτε πάλι στο χώρο της εργασίας τους. Τα παιδιά υποβλήθηκαν στις ίδιες δοκιμασίες στις οποίες είχαν απαντήσει επιτυχώς στην πρώτη φάση, με τη διαφορά ότι κάποιες από αυτές διατυπώθηκαν ως προβλήματα, παρείχαν δηλαδή στα υποκείμενα την περιγραφή μιας κατάστασης και άλλες δόθηκαν με τη μορφή ασκήσεων. Σ' αυτή τη φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να εκτελέσουν τους υπολογισμούς γραπτά.

Ενώ στην πρώτη φάση τα παιδιά σημείωσαν ποσοστό επιτυχίας 98,2 %, στη δεύτερη φάση το ποσοστό των σωστών απαντήσεων στα προβλήματα ήταν 73, 7% σε αντίθεση με το ποσοστό των σωστών απαντήσεων στις ασκήσεις (όπου υπήρχαν μόνο μαθηματικές πράξεις), που ήταν 36,8%.

Ένα παράδειγμα από τα δεδομένα της έρευνας:

Άτυπο τεστ: Πελάτης: *Θα πάρω τέσσερις καρύδες. Πόσο κάνουν;* Παιδί (Μ, 12 ετών): *Οι τρεις είναι 105, συν 30, μας κάνει 135 ...μία καρύδα κάνει 35... δηλαδή... 140!*

Τυπικό τεστ: Το παιδί αναλύει την άσκηση 35Χ4 εξηγώντας μεγαλόφωνα: *4 φορές το 5 μας κάνει 20, δύο τα κρατούμενα. 2 και 3 κάνει 5 επί 4, 20.* Γραπτή απάντηση: 200.

Οι ερευνητές καταλήγουν μεταξύ άλλων στο εξής: **«Υποστηρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αμφισβητήσουν τη μέθοδο σύμφωνα με την οποία χειρίζονται τα μαθηματικά συστήματα σαν τυπικά θέματα από την αρχή, και θα πρέπει να αναζητήσουν τρόπους εισαγωγής και εφαρμογής αυτών των συστημάτων σε συγκεκριμένες καταστάσεις που επιτρέπουν την υποστήριξή τους από την ανθρώπινη καθημερινή λογική».**

(T.W. Carraher, D.W. Carraher, A.D. Schliemann, 1995:126)

Λαμβάνοντας υπόψη τον προσδιορισμό της μάθησης ως συλλογικής διαδικασίας οικοδόμησης νοήματος, η διαφοροποίηση του περιεχομένου στηρίζεται στα

ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, προκειμένου να ενθαρρύνει τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική μάθηση μέσα στη σχολική τάξη. Σημαντικό στοιχείο για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου είναι η αναγνώριση της πολλαπλότητας των μορφών αναπαράστασης της εργασίας των μαθητών (Hargreaves, 1993: 22) και κατά συνέπεια η αμφισβήτηση της κυριαρχίας των μονοτροπικών μορφών διδασκαλίας (Katsarou & Tsafos, 2010). Μια τέτοια προσέγγιση υποστηρίζεται από τις σχετικά πρόσφατες προσεγγίσεις στον γραμματισμό.

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην τεχνολογία, αλλά και στο κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο, έχουν δημιουργήσει τις συνθήκες για την ανάδειξη της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών. Η έννοια της πολυτροπικότητας είναι στενά συνδεδεμένη με τις σύγχρονες συνθήκες της επικοινωνίας, την εξάπλωση της ψηφιακής τεχνολογίας και τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να μαθαίνουν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Jewitt, 2008). Η αναπαράσταση της γνώσης και η επικοινωνία υπερβαίνουν τα όρια του προφορικού και γραπτού λόγου, για να συμπεριλάβουν κι άλλες τροπές όπως η εικόνα, η φωτογραφία, ο ήχος, η μουσική, η κίνηση κ.ο.κ. Η πολλαπλότητα των μέσων σε συνδυασμό με αλλαγές στις κοινωνικές σχέσεις, δημιούργησε τις υλικές και κοινωνικές συνθήκες για τον εμπλουτισμό των τρόπων αναπαράστασης της γνώσης και της επικοινωνίας (Jewitt, 2008). Οι σπουδές στους Νέους Γραμματισμούς, οι πολυγραμματισμοί και η πολυτροπικότητα συγκροτούν ένα ετερογενές πεδίο μελέτης και έρευνας των παραπάνω ζητημάτων (Jewitt, 2008). Μεταξύ αυτών των προσεγγίσεων, η ομάδα του Νέου Λονδίνου, επιβεβαιώνει, στο σχετικό μανιφέστο της (βλ. σχετικά Cazden, κ.α. 1996) *«την ανάγκη διαπραγμάτευσης της έννοιας και της παιδαγωγικής του γραμματισμού, προς την κατεύθυνση των πολυγραμματισμών»*, ως ανταπόκριση προς την *«πολλαπλότητα των διόδων επικοινωνίας και τη γλωσσική ετερότητα του σύγχρονου κόσμου»* (Katsarou & Tsafos, 2010: 49).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών εισηγείται ότι το νόημα δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το γραμματικό γλωσσικό κανόνα, αλλά η δημιουργία του καθίσταται δυνατή μέσα και από άλλα σημειωτικά συστήματα, όπως η εικόνα, η φωτογραφία, η μουσική, η κίνηση. Η έννοια του κειμένου επεκτείνεται για να συμπεριλάβει εκτός από τον γραπτό λόγο και τον προφορικό (ομιλία, συζήτηση, συνέντευξη) καθώς και κείμενα πολυτροπικά, κείμενα, δηλαδή, που συνδυάζουν τη γλώσσα με οπτικές εικόνες, ήχο, μουσική, κίνηση (Fairclough, 1995) και που παρουσιάζονται σε μέσα όπως η τηλεόραση ή η ψηφιακή τεχνολογία. Έτσι, πλέον, το νόημα ενός κειμένου συνδέεται με τις περιστάσεις και τις συνθήκες επικοινωνίας αλλά και με τη διαδικασία της δημιουργίας και της ερμηνείας του, τόσο σε ό,τι αφορά στις επιλογές του παραγωγού όσο και στις επιλογές του αποδέκτη (Katsarou & Tsafos, 2010). Κάθε άτομο μέσα από την πολλαπλότητα των επικοινωνιακών και πολιτισμικών περιβαλλόντων στα οποία κινείται έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί και να μετασχηματίζει δυναμικά τους διαθέσιμους σε αυτό πόρους και τροπές προκειμένου να βρει τον καταλληλότερο τρόπο για να αναπαραστήσει και να επικοινωνήσει το μήνυμά του (Katsarou & Tsafos, 2010). Κατά τον ίδιο τρόπο, νομιμοποιείται και η πολυτροπική παράσταση της γνώσης (Jewitt, 2008). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αντλεί από τη συστημική γλωσσολογία του Halliday και τη θεώρηση της γλώσσας του κειμένου στο πλαίσιο τριών μακρολειτουργιών: α) της νοησιαρχικής, που αφορά στην αναπαράσταση της γνώσης, β) της διαπροσωπικής, που αφορά στην αναπαράσταση των κοινωνικών σχέσεων και γ) της κειμενικής, που αφορά στον τρόπο με τον οποίο τα μέρη του κειμένου συγκροτούν ένα συνεκτικό σύνολο (Cazden, κ.α., 1996, Fairclough, 1995). Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρείται ότι στα κείμενα επιτελούνται αφενός, η γνώση και η αναπαράσταση του κόσμου και, αφετέρου, η κοινωνική αλληλεπίδραση (Fairclough, 1995), γεγονός που συνδέει τη διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου με

κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης και απόδοσης κοινωνικών θέσεων σε υποκείμενα.

Υπό αυτό το πρίσμα, ο προσδιορισμός της ανάγνωσης, της γραφής, της ομιλίας και της ακρόασης υπερβαίνει την εκμάθηση, μέσω της εξάσκησης, ενός αθροίσματος δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατάκτηση και αυτοματοποίηση των κανόνων γραμματικής της επίσημης γλώσσας του σχολείου και πλέον αναγνωρίζονται πρακτικές γραμματισμού που αναπτύσσονται σε μια πολλαπλότητα γλωσσικών, πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων (Street, 2003). Οι πρακτικές γραμματισμού αναγνωρίζονται δηλαδή, ως κοινωνικές πρακτικές (Katsarou & Tsafos, 2010).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προσπαθεί να απαντήσει στο «τι» και το «πώς» της προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες (Cazden, κ.α, 1996). Οι εισηγητές αυτής της παιδαγωγικής υποστηρίζουν την ανάγκη προσαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών στις αρχές της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές συνθήκες, καθώς και στις συνθήκες που δημιουργούν οι ΤΠΕ, με απώτερο σκοπό τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών (Cazden, κ.α, 1996, Jewitt, 2008).

Ωστόσο, από την άλλη, επισημαίνεται επίσης ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν αναφέρεται μονοδιάστατα σε μια τεχνική πολλαπλασιασμού των σημειωτικών μέσων και των τροπικοτήτων, αλλά θεμελιώνεται στην αναγνώριση της αναγκαιότητας στροφής της εκπαιδευτικής πράξης προς την κατεύθυνση αυτή με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση του ατόμου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών εξελίξεων (Street, 2003).

Χωρίς να αποτελούν ένα ενιαίο θεωρητικό ρεύμα, οι παραπάνω προσεγγίσεις υπογραμμίζουν, μέσα από διαφορετικές οπτικές και προσανατολισμούς, τον περιορισμό της παιδαγωγικής που στηρίζεται αποκλειστικά στην μετάδοση από τον εκπαιδευτικό των περιεχομένων της μάθησης με στόχο την απορρόφηση ή την κατάκτησή τους από τους μαθητές. Τόσο οι κοινωνικο-ιστορικές προσεγγίσεις στη μάθηση όσο και οι προσεγγίσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών, επισημαίνουν την ανάγκη να δημιουργηθούν γέφυρες ανάμεσα στην εμπειρία, στις προηγούμενες γνώσεις και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ανάμεσα στους γραμματισμούς που αναπτύσσουν στο πλαίσιο καθημερινών πρακτικών και τη σχολική γνώση.

Ακόμα, η εξοικείωση, για παράδειγμα, των μεγαλύτερων μαθητών με εικονιστικές, ηλεκτρονικές και μουσικές δομές και με πρακτικές που αναπτύσσονται συνήθως έξω από το σχολείο και που δεν αναγνωρίζονται ως «τυπικά» δείγματα γραμματισμού, έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν προκειμένου να δημιουργηθούν δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της καθημερινής εμπειρίας τους (Zenkon, 2011).

Παράλληλα, εκτός από τον γραπτό και προφορικό λόγο, η μουσική, το θέατρο, η κίνηση, το παιχνίδι εμπλουτίζουν το περιεχόμενο, δίνοντας τη δυνατότητα να διευρύνουμε τους τρόπους κατανόησης και πρόσβασης στη γνώση. Στα μικρά παιδιά, εξάλλου, η εναλλαγή ανάμεσα σε κώδικες επικοινωνίας φαίνεται πως γίνεται αυθόρμητα, αφού χρησιμοποιούν τη ζωγραφική, τις χειρονομίες, τον προφορικό λόγο, το τραγούδι για να εκφραστούν (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004) και να παράγουν νόημα. Η πολυτροπικότητα αντιμετωπίζει ισότιμα όλες τις τροπές και τα σημειωτικά μέσα αν και η αξιοποίησή της δεν ισοδυναμεί με προσχώρηση σε έναν κενό νοήματος πλουραλισμό. Βασικό κριτήριο για την εκάστοτε επιλογή αποτελεί η συμβολή του εκάστοτε σημειωτικού μέσου στη δημιουργία νοήματος στο πλαίσιο της δραστηριότητας μάθησης. Η διαφοροποίηση των περιεχομένων της μάθησης μπορεί να αντλήσει από αυτές τις προσεγγίσεις, αφήνοντας να αναδυθούν οι πολιτισμικές, κοινωνικές και προσωπικές

αναφορές, οι ενυπάρχοντες γραμματισμοί και οι συναφείς διαδικασίες δημιουργίας νοήματος. Η συμβολή των νέων γραμματισμών για τις ανάγκες της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής έγκειται στις δυνατότητες που προσφέρονται για απεγκλωβισμό της διδασκαλίας και της μάθησης ως διαδικασιών που εστιάζουν αποκλειστικά στη μετάδοση-απορρόφηση πληροφοριών ή/και στην κατάκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική.

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις δημιουργούν νέες δυνατότητες για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της μάθησης οι οποίες εκτείνονται πέρα από πρακτικές διαβάθμισης και απλοποίησης.

2.4 Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση των περιεχομένων της μάθησης

2.4.1 Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

Σε συνέχεια της παραπάνω ανάλυσης, δύο βασικά ερωτήματα εγείρονται σε σχέση με την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας:

1. Πώς θα μπορούσε εμπράκτως να υιοθετηθεί μία διδακτική μεθοδολογία η οποία, αφενός, να ενσωματώνει στην πράξη στοιχεία από τις καθημερινές πρακτικές, τις εμπειρίες, τα βιώματα, την ευρύτερη κουλτούρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και, αφετέρου, να διατηρεί κοινούς μαθησιακούς στόχους για μία ετερογενή τάξη;
2. Πώς μπορεί, υπό αυτό το πρίσμα, να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο μαθημάτων όπως η Νεοελληνική Γλώσσα και η Λογοτεχνία, ένα σαφές μεθοδολογικό πλαίσιο που να επιτρέπει μεγάλο περιθώριο επιλογών και πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές; Υπάρχει κάποιο θεωρητικό εφαλτήριο για μία τέτοια ενέργεια;

Στα ζητήματα αυτά στρεφόμαστε κάτωθι.

Διαφοροποίηση του περιεχομένου με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις εμπειρίες των μαθητών.

Τονίζοντας την αναγκαιότητα παιδαγωγικής αξιοποίησης των διαφορετικών εμπειριών κάθε μαθητή, ερευνητές όπως οι Ανδρούσου & Ασκούνη (2004) υπογραμμίζουν ότι η συνειδητή αναγνώριση από πλευράς των εκπαιδευτικών της αξίας της μαθητικής ετερογένειας καθώς και η συνειδητή δέσμευση για την ενδυνάμωση των ετερογενών αυτών ταυτοτήτων αποτελούν υποχρεωτικό εφαλτήριο κάθε προσπάθειας ανταπόκρισης στην ετερογενή σύνθεση των σχολικών τάξεων. Ιδιαίτερα στο πεδίο της διδασκαλίας της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, η παραπάνω απαίτηση έχει συγκεκριμένες συνδηλώσεις.

Η δέσμευση για την ενδυνάμωση των μαθητικών ταυτοτήτων, προϋποθέτει, πρώτα από όλα, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίσουν πως, πριν από κάθε όραμα πολυγραμματισμού, υπάρχουν από την πλευρά των παιδιών κάποιες πολύτιμες μορφές εγγραμματοσύνης (Πασχαλίδης, 2000). Να συνειδητοποιήσουν, δηλαδή, ότι οι μαθητές είναι «φορείς σημαντικών και ενίοτε σύνθετων αναγνωστικών και κριτικών δεξιοτήτων» (Πασχαλίδης, 2000, σελ 33), δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, η αναγνώριση και επιβεβαίωση των οποίων αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την περαιτέρω ανάπτυξη ή βελτίωσή τους.

Στην πράξη κάτι τέτοιο, όπως χαρακτηριστικά εξηγεί ο Πασχαλίδης (2003) σημαίνει ότι, πριν από κάθε ιστορία ή αφήγηση που θα παρουσιάσουμε ή θα ζητήσουμε να διαβασθεί στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος ή του μαθήματος της Λογοτεχνίας, αναγνωρίζουμε ότι «...υπάρχουν από πλευράς των μαθητών πραγματικές ιστορίες, οι οποίες θα επηρεάσουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι θα την προσλάβουν και θα την ερμηνεύσουν» (σελ.33). Αυτές οι γνώσεις, οι ιστορίες ή ενδεχομένως ακόμα και οι μνήμες οι οικογενειακές, οι προσωπικές, οι τοπικές θα πρέπει σε ένα πρώτο επίπεδο να αναδυθούν και στη συνέχεια να εκφραστούν, ούτως ώστε να καταστεί εφικτό το να αξιοποιηθούν δημιουργικά ως μία κεντρική διάσταση της ταυτότητας των μαθητών, δεδομένου ότι αποτελούν εν δυνάμει «υλικό» στη βάση του οποίου η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να οργανωθεί, ώστε να ενθαρρυνθεί από πλευράς του εκπαιδευτικού η συμμετοχή σε μια συλλογική μαθησιακή εμπειρία η οποία θα έχει νόημα για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη.

Για την ανάδυση αυτών των εμπειριών υπάρχουν πολλές δυνατότητες.

Στο πλαίσιο μίας θεματικής ενότητας, για παράδειγμα, που πραγματεύεται την έννοια της οικογένειας (Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου) ή σε μία απόπειρα μύησης των μαθητών στην έννοια και την αξία των αυτοβιογραφικών κειμένων (π.χ. στο πλαίσιο διδασκαλίας του αποσπάσματος «*Πρώτες Ενθύμησες: Η ζωή με τον πατέρα*» της Πηνελόπης Δέλτα, Γ' Γυμνασίου) οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να υποδείξουν στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο η σχολική γνώση μπορεί να αξιοποιηθεί από τους ίδιους ως εφαλτήριο διερεύνησης ζητημάτων που σχετίζονται με τη δική τους ταυτότητα, χρησιμοποιώντας μία ή περισσότερες από τις παρακάτω δραστηριότητες (Χοντολίδου, 2000):

- την –σε πρώιμο στάδιο- αποτύπωση γραπτώς ή με εικαστική απεικόνιση από πλευράς των μαθητών επιλεγμένων από τον μαθητή στοιχείων της δικής τους βιογραφικής πορείας,
- την κατασκευή του οικογενειακού τους δέντρου διανθισμένου σύμφωνα με την επιθυμία των μαθητών με σημεία-σταθμούς για τους ίδιους,
- τη διενέργεια συνεντεύξεων με βασικά μέλη της ευρύτερης οικογένειας σχετικά με άξονες που θα έχουν προαποφασιστεί και θα είναι άμεσα συμβατοί με τις κεντρικές επιδιώξεις της ενότητας ή ακόμα και
- την πλαίσιωση των όποιων αφηγήσεων με ιστορικό υλικό, που μπορούν να αναζητήσουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου ή και σε κάποια άλλη βιβλιοθήκη.

Η προσέγγιση αυτών των ζητημάτων είναι αυτονόητο ότι προϋποθέτει την καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και ότι, σε κάθε περίπτωση, ενδείκνυται να γίνεται με διακριτικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσε να ακολουθήσει ένας συνολικός, γενικού ενδιαφέροντος διάλογος στην ολομέλεια σχετικός, για παράδειγμα, με τις σχέσεις και τους ρόλους των μελών στη σύγχρονη οικογενειακή δομή και στον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Στη βάση αυτού του διαλόγου θα μπορούσε να επιχειρηθεί η σύνδεση με το βασικό προς διδασκαλία κείμενο ή αυτοβιογραφικό αφήγημα που έχει επιλεγθεί από τον εκπαιδευτικό. Μία τέτοια σύνδεση θα μπορούσε να επιτρέψει μία ουσιαστικότερη νοηματοδότηση του εκάστοτε κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές στη βάση των προσωπικών τους και διαφορετικών, κατά περίπτωση,

εμπειριών καθώς και τη διενέργεια από μέρους τους ενδεχομένως κάποιων επιλογών σχετικά με το σημείο εστίασης της διαπραγμάτευσης.

Παρομοίως, σε επίπεδο ενδιαφερόντων, η αναγνώριση της ιδιαίτερης προτίμησης ενός μαθητή ή μίας μαθήτριας για την άθληση, τη μουσική ή, εν γένει, τις τέχνες, θα μπορούσε ποικιλοτρόπως να ενταχθεί στο περιεχόμενο των προς διδασκαλία ενοτήτων όσο και στα περιεχόμενα της εργασίας ή της δραστηριότητας που θα μπορούσε ένας εκπαιδευτικός να σχεδιάσει. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει υπό την έννοια μιας, από διαφορετικές σκοπιές, διαπραγμάτευσης επιμέρους θεματικών ενοτήτων ή σχεδίων εργασίας καθώς και με την επιλογή δραστηριοτήτων-εργασιών ή βιβλίων ή εντύπων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των ίδιων των παιδιών, στο πλαίσιο πάντοτε ενός σαφώς διατυπωμένου από τον εκπαιδευτικό στόχου.

Στο πλαίσιο αυτής της λογικής και στη βάση ενός περισσότερο μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, ως εξαιρετικά πρόσφορη για την αξιοποίηση του συνόλου των ενδιαφερόντων των μαθητών σε μία σχολική τάξη θα μπορούσε να θεωρηθεί η έκδοση τακτικής εφημερίδας με ποικιλία στηλών ενδιαφέροντος, οι οποίες θα εμπίπτουν στο πλαίσιο ενδιαφερόντων αντίστοιχων ομάδων μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, ο καταμερισμός της εργασίας θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί επιπλέον και βάσει των δυνατοτήτων και των μαθησιακών αναγκών των ίδιων των μαθητών, με την προϋπόθεση, βεβαίως, ότι οι δραστηριότητες αυτές θα έχουν νόημα και αξία για όλους ανεξαιρέτως και θα διασφαλίζουν, με την εποπτεία του εκπαιδευτικού της τάξης (αλλά και του τμήματος ένταξης ή της παράλληλης στήριξης, σε περίπτωση μαθητών με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες), μία ισότιμη και ουσιαστική συμμετοχή στην δραστηριότητα (Σφυρόερα, 2004). Για παράδειγμα, σε διαφορετικούς μαθητές θα μπορούσε να ανατεθεί: α) να συγκεντρώσουν και να διαβάσουν κείμενα, β) να γράψουν εξειδικευμένα άρθρα ή στήλες, γ) να επιμεληθούν την εικονογράφηση, δ) να αναζητήσουν φωτογραφίες ή να κάνουν φωτογραφικές λήψεις, ε) να γράψουν λεζάντες, στ) να αναλάβουν την τελική μορφοποίηση της εφημερίδας με τη χρήση ΤΠΕ. Σε κάθε περίπτωση, αρμόδιοι για τον καθορισμό των περιεχομένων, την επιλογή και τη διάταξη της ύλης ενδείκνυται για λόγους ενδυνάμωσης ως προς τις επιλογές τους να είναι οι ίδιοι οι μαθητές με τον συντονισμό του εκπαιδευτικού της τάξης. Ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων, επίσης, θα ήταν ενδεδειγμένο να μην είναι στατικός, αλλά οι ρόλοι των μαθητών σε συστηματική βάση και σε βάθος χρόνου να εναλλάσσονται ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε όλους να καλλιεργήσουν περαιτέρω δεξιότητες.

Σε κάθε περίπτωση, η αξιοποίηση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών είναι άμεσα συμβατή με τις βασικές αρχές μίας διαφοροποιημένης προσέγγισης στη βάση των ενδιαφερόντων και των βιωμάτων των μαθητών (Cope & Kalantzis, 2004; Μασσαγγούρας, 2007; Χοντολίδου, 2000; Pappas & Zecker, 2006; Χατζησαββίδης, 2007, Jewitt, 2008).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει διδακτικές αρχές που αποσκοπούν στον εκπαιδευτικό πλουραλισμό και στην αξιοποίηση όλων των πηγών νοήματος ενός κειμένου, με την διευρυμένη έννοια του όρου. Συγκεκριμένα, η παραπάνω παιδαγωγική λογική με την έμφαση που δίνει στην αναγκαιότητα καλλιέργειας μίας πλατιάς ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην αξιοποίηση-παράλληλα με τον προφορικό και γραπτό λόγο- μίας σειράς άλλων σημειωτικών μέσων όπως η εικόνα, ο ήχος, η κίνηση, ανοίγει ένα πολύ μεγάλο πεδίο εφαρμογής της διαφοροποίησης στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του. Ειδικότερα, προσεγγίζοντας την ανάλυση ενός κειμένου από πολυτροπική σκοπιά υποστηρίζεται ότι εν δυνάμει πολλαπλασιάζεται η πολυπλοκότητα του τρόπου που μπορεί να παραχθεί νόημα μέσω του κειμένου από το σύνολο των μαθητών και παράλληλα διευρύνεται η δυνατότητα ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στις ιδιαίτερες ανάγκες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (Χοντολίδου, 1999; 2000).

Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός διαφοροποιημένου σκεπτικού στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας ενδείκνυται να επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό για διδασκαλία (από τα σχολικά εγχειρίδια/ ή και συμπληρωματικά προς αυτά) μία ευρεία ποικιλία κειμένων ως προς το λογοτεχνικό είδος, τα οποία, αφενός, να επιδέχονται πολυτροπικής ανάλυσης και, παράλληλα, να είναι ικανά να ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να σχετίζονται με τους προσωπικούς τους προβληματισμούς και τα ερωτήματά τους (Πασχαλίδης, 2000). Να επιλέγονται, δηλαδή, παράλληλα κείμενα που να λαμβάνουν υπόψη τις αναγνωστικές εμπειρίες των ίδιων των παιδιών, να «από-στιγματίζουν» τις αναγνωστικές τους συνήθειες και προτιμήσεις, να συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικό, οπτικό, ηχητικό) και τέλος να προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά συμφραζόμενα (Πασχαλίδης, 2000). Ενδεικτικά ως προς μία τέτοια οπτική οι Αποστολίδου & Χοντολίδου (2004) παραθέτουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ολόκληρων μυθιστορημάτων, διηγημάτων, νουβελών, βιβλίων γνώσεων, ποιημάτων, βιβλίων μη λογοτεχνικού περιεχομένου, αποκομμάτων περιοδικών και εφημερίδων, κόμικς σε μορφή βιβλίου, στίχων τραγουδιών, θεατρικών κειμένων από την ελληνική και ξένη λογοτεχνική παραγωγή, δημοσιογραφικών κειμένων, διαφημίσεων, φυλλαδίων, χαρτών, graffities .

Ο συνδυασμός διαφορετικών σημειωτικών μέσων μπορεί να γίνει σε πολλά επίπεδα. Για παράδειγμα, ως εξαιρετικά πρόσφορη για την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου μαθήματος συχνά προτείνεται η παράλληλη μελέτη δοκιμιακών, λογοτεχνικών και - ενίοτε βιωματικών- οπτικοακουστικών αφηγημάτων με ανάλογη θεματική.

Ενδεικτικά ως προς τα ανωτέρω αναφέρεται ότι στο μάθημα της Λογοτεχνίας η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου θα μπορούσε να συμπληρωθεί (Αποστολίδου, 2003; Χοντολίδου, 2000): α) με αναφορές στις προσλαμβάνουσες και στα βιώματα των ίδιων των μαθητών σε σχέση με το εκάστοτε θέμα (για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αναθέσει στους μαθητές μικρές ερευνητικές εργασίες άμεσα συναφείς με το θέμα, οι οποίες να χρησιμοποιούν τη μέθοδο της συνέντευξης με στόχο τη συλλογή συναφών προφορικών αφηγήσεων και να αξιοποιήσει αυτές ως υλικό γραμματισμού) και β) με διακειμενικές αναφορές και ανίχνευση συσχετίσεων με άλλα λογοτεχνικά κείμενα ή εικαστικά ή μουσικά δρώμενα. Η αξιοποίηση και συγκριτική ανάγνωση, για παράδειγμα, έργων λογοτεχνικών, εικαστικών (ζωγραφικής, χαρακτικής, γλυπτικής), μελοποιημένων ποιημάτων ή θεατρικών παραστάσεων υποστηρίζεται ότι πέραν του ότι φωτίζει πολυπρισματικά το εκάστοτε προς διαπραγμάτευση θέμα και εξοικειώνει τον μαθητή με τον τρόπο που συνομιλούν τα κείμενα μεταξύ τους, επιτρέπει επιπλέον συνδέσεις με το δικό του κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τέλος δύναται να αυξήσει το κίνητρο μάθησης και την άμεση απόλαυση και εξωτερίκευση των συναισθημάτων του. Επιπλέον, παράλληλα με την προσέγγιση της λογοτεχνίας ως διακειμένου άλλων τεχνών, ως πεδίο πρόσφορο για τη διαφοροποίηση θα μπορούσε να εκληφθεί η προέκταση αυτής της διαθεματικού τύπου διδασκαλίας, σε μία σειρά καλλιτεχνικών γεγονότων, όπως μουσικών εκδηλώσεων, θεατρικών παραστάσεων, εκθέσεων ζωγραφικής τις οποίες θα μπορούσαν να οργανώσουν και σε αυτές να συμμετάσχουν βάσει των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεών τους οι ίδιοι οι μαθητές.

Και τα παραδείγματα αξιοποίησης των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην υλοποίηση μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν σταματούν εκεί. Άλλωστε όπως η Αποστολίδου (2003, σελ 16) παρατηρεί:

«Η γλώσσα της λογοτεχνίας είναι εξ υπαρχής η γλώσσα της ετερότητας». Είναι η γλώσσα η οποία στην ουσία «δοκιμάζει την ανοχή μας έναντι στον Άλλο» (Αποστολίδου, 2003, σελ 17) και άρα μία ευέλικτη και διευρυμένη διδακτική προσέγγιση αυτής συνιστά από μόνη της εκπαίδευση στην ετερότητα. Αυτό, λοιπόν, που είναι σε θέση η λογοτεχνία να μας δώσει είναι μία μεγάλη ποικιλία γλωσσικών ιδιωμάτων, αναπαραστάσεων του κόσμου και εμπειριών. Εκείνο που σε επίπεδο αρχών χρειάζεται είναι η καλλιέργεια της διάθεσης και η δημιουργία κινήτρου να σταθούν με ενδιαφέρον οι μαθητές και να ακούσουν σε κάθε κείμενο-όπως και αν αυτό ορίζεται- μία «χροιά» διαφορετική (Αποστολίδου, 2003). Εκείνο, τέλος, που σε επίπεδο πράξης χρειάζεται είναι, αφενός, η διεύρυνση της οπτικής και η αξιοποίηση κατά τη διδασκαλία μίας ευρείας ποικιλίας λογοτεχνικών ειδών, κειμενικών μορφών, παραδόσεων και αξιών και, αφετέρου, η μετατροπή της τάξης σε μία πλουραλιστική και αναστοχαστική κοινότητα στην οποία οι μαθητές θα αποτελούν συναναγνώστες και συνερμηνευτές της πραγματικότητας, ικανοί να διαπραγματευτούν και να βρουν απαντήσεις σε όσα τους ενδιαφέρουν, σε όσα τους προβληματίζουν και τους κινητοποιούν (Καπλάνη & Κουντουρά, 2000; Πασχαλίδης, 2000; Μαρσαγγούρας, 2007). Ικανοί να διαμορφώσουν τελικά την ίδια τους την υποκειμενικότητα με τρόπο συνειδητό (Χοντολίδου, 2004).

Υπάρχει μία πληθώρα τρόπων με τους οποίους θα μπορούσε να υλοποιηθεί μία τέτοια προοπτική στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Σε επίπεδο παραγωγής λόγου, για παράδειγμα, μία τέτοια μετακίνηση προϋποθέτει αρχικά την αναγνώριση των δυνατοτήτων συνεισφοράς όλων των μαθητών στην παιδαγωγική

πράξη. Όπως το θέτει ο Πασχαλίδης (2000): οι φωνές όλων των μαθητών πρέπει σε ένα πρώτο στάδιο «... να ακουστούν και να επιβεβαιωθούν ανεξαρτήτως πόσο τραυλές, αβέβαιες, άτεχνες ή ξενικές μπορεί να μας ακούγονται» (σελ 33). Η παροχή μίας ευρείας ποικιλίας εναλλακτικών εργασιών παραγωγής λόγου σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να συνδράμει προς μία τέτοια κατεύθυνση. Αναζητούμε, λοιπόν, την ανταπόκριση των μαθητών στις ποικίλες επιτελούμενες αναγνώσεις παρέχοντας αντιστοίχως μία ποικιλία εναλλακτικών δραστηριοτήτων από τις οποίες οι ίδιοι να είναι σε θέση να επιλέξουν, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αυτή που τους ταιριάζει καλύτερα και άπτεται των ενδιαφερόντων και των αναγκών του (Χοντολίδου, 2000).

Σε ένα πρώτο και στοιχειώδες, δηλαδή, επίπεδο ζητάμε από τους μαθητές να παράγουν δικά τους κείμενα σε σχέση με το προς μελέτη θέμα αξιοποιώντας λόγο διαφορετικού κειμενικού είδους και περιεχόμενο άμεσα συμβατό με τις προσλαμβάνουσες και τα εν δυνάμει ετερογενή ενδιαφέροντά τους. Τους αντιμετωπίζουμε, δηλαδή, ως ενεργούς παραγωγούς προσωπικού και ευρύτερου νοήματος και όχι ως υποκείμενα που αναπαράγουν έτοιμες γνώσεις (Χοντολίδου, 2000). Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, για παράδειγμα, στην περίπτωση που η τάξη διαπραγματεύεται το θέμα της προστασίας του περιβάλλοντος όπως προκύπτει από την ύλη της Γ' Γυμνασίου, οι μαθητές καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτικό θα μπορούσαν σε ομαδική (ή ατομική) βάση και ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες τους να επιλέξουν μία από τις κάτωθι δραστηριότητες παραγωγής λόγου: α) να συντάξουν ένα γράμμα στον δήμαρχο της πόλης διεκδικώντας την άμεση αποκατάσταση ενός πραγματικού περιβαλλοντικού προβλήματος της περιοχής (π.χ. σε μία αγροτική περιοχή, την επιμόλυνση του ποταμιού που διατρέχει την πόλη από την ρίψη σκουπιδιών από μία εργοστασιακή μονάδα της περιοχής), β) να συντάξουν μία αναφορά της εξέλιξης του συγκεκριμένου προβλήματος και των ενεργειών που έχουν γίνει από τους πολίτες σε σχέση με το ίδιο πρόβλημα, υπό μορφή ημερολογιακής καταγραφής, γ) να συγκροτήσουν μία λίστα οδηγιών προς τους πολίτες που να υποδεικνύει τις κινήσεις που πρέπει να κάνουν για να αποφύγουν πιθανή επιμόλυσή τους ή επιδείνωση της κατάστασης, δ) να αφηγηθούν τα σχετικά με την περιβαλλοντική καταστροφή γεγονότα σε ανενημέρωτο κοινό, ε) να συντάξουν έκθεση γνωστοποίησης του συμβάντος σε μία τοπική εφημερίδα ή εφημερίδα ευρείας κυκλοφορίας και στ) να συντάξουν διάλογο που να αναδεικνύει τις διαφορετικές οπτικές που έχουν επί του ζητήματος μία σειρά από εμπλεκόμενοι με το θέμα φορείς. Παρομοίως, με αφορμή τη θεματική ενότητα «Ταξίδια» στη Β' Γυμνασίου θα μπορούσαν να ανατεθούν πολλές διαφορετικές εργασίες σε ομάδες μαθητών (και να γίνει/ή όχι ανταλλαγή των θεμάτων στη συνέχεια) προκειμένου η τάξη συνολικά να ασκηθεί σε διαφορετικά είδη (genres) (Χοντολίδου, 2007; Cope & Kalantzis, 1993; Κέκια, 2011)¹⁸, όπως: α) στη συγγραφή μίας σύντομης λογοτεχνικής ιστορίας (αστείας, σοβαρής, υπό

¹⁸ Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι οι παραπάνω προτάσεις δεν εξαντλούνται κατ'ανάγκη στο πλαίσιο της παραπάνω θεματικής ενότητας αλλά μπορούν να επεκταθούν και σε άλλες στο πλαίσιο των προτεραιοτήτων που θέτει ο εκπαιδευτικός και η δυναμική της ίδιας της τάξης. Υπό την έννοια αυτή θα μπορούσαν να επιλεγούν στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας ορισμένα μόνο κειμενικά είδη.

μορφή comic) που θα έχει ως πηγή έμπνευσης ένα πραγματικό (ή και φανταστικό) ταξίδι που ο ίδιος ο μαθητής έχει κάνει (λογοτεχνικό είδος), β) στη συγγραφή των εμπειριών τους ως δημοσιογράφων από ένα προσωπικό ταξίδι (επεξηγηματικό είδος), γ) στη λεπτομερή καταγραφή και συγκρότηση σε κείμενο στοιχείων της καθημερινής ζωής των μαθητών στη συγκεκριμένη χώρα που διενεργήθηκε το ταξίδι (διαδικαστικό), δ) στην αποτύπωση σε τρεις ή περισσότερες παραγράφους στοιχείων σχετικά με τον τόπο που διενεργήθηκε το ταξίδι ούτως ώστε να αναρτηθούν ως λήμμα στο διαδίκτυο (πληροφοριακό είδος) και ε) στην παρουσίαση σε υποθετικό ακροατήριο βασικών στοιχείων σχετικά με το ταξίδι (προφορικός λόγος). Σε κάθε περίπτωση, όλες οι παραπάνω εργασίες μπορούν να εμπλουτιστούν μεμονωμένα, επιλεκτικά ή ακόμα ενδεχομένως και στο πλαίσιο αντίστοιχων σχεδίων εργασίας από ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού, εικαστικών αποδόσεων, λήψης βίντεο ή ζωγραφικής. Η χρήση, επίσης, της μεγάλης γκάμας δυνατοτήτων που οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά προς την κατεύθυνση μίας πιο δημιουργικής παραγωγής λόγου ποικίλου είδους (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007).

Η παραγωγή λόγου, βεβαίως, από πλευράς των μαθητών στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης διδακτικής πρακτικής αποτελεί και ένα εξαιρετικά πρόσφορο πεδίο για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (Καπλάνη & Κουντουρά, 2000), για την ανάδειξη της φωνής, για την αναγνώριση και την συμβολική ενδυνάμωση των ταυτοτήτων και την περαιτέρω ανάπτυξη της υποκειμενικότητας όλων ανεξαιρέτως των μαθητών- πολύ περισσότερο αυτών που στην καθημερινή σχολική ζωή μπορούν εν δυνάμει να περιθωριοποιηθούν (Ματσαγγούρας 2007, Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2004). Μία σειρά από θεωρητικές προσεγγίσεις, άλλωστε, που προωθούν την ανάδειξη της φωνής και την καλλιέργεια της πολυφωνίας, όπως η κριτική παιδαγωγική, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι Πολιτισμικές Σπουδές υποδεικνύουν σαφώς τα πλεονεκτήματα μίας τέτοιας προσέγγισης (Bartolome, 2010, Freire, 1985, Giroux, 1988, Stevens & Beans , 2007). Στο πλαίσιό τους, για παράδειγμα τονίζεται η αναγκαιότητα αξιοποίησης τεχνικών που προωθούν την κριτική σκέψη και τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων δεκτικών στη διαφορετικότητα.

Υπό ένα τέτοιο πρίσμα και με στόχο την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων και της μαθητικής πολυφωνίας, ως εξαιρετικά χρήσιμη προτείνεται στη σχετική βιβλιογραφία η αξιοποίηση μεταξύ άλλων στο πλαίσιο της Γλωσσικής διδασκαλίας και της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας –τόσο σε επίπεδο ανάγνωσης και κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής λόγου- κειμένων από διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά, κοινωνικά περιβάλλοντα ή ακόμα και κείμενα παραδοσιακά αποκλεισμένα από τον κυρίαρχο λόγο που παραμένουν ικανά να εναγκαλιστούν και να δώσουν νόημα στο σύνολο της εμπειρίας των μαθητών (Αποστολίδου, 2003; Πασχαλίδης, 2000; Χοντολίδου, 2000). Κείμενα, δηλαδή, και από τις λογοτεχνικές παραδόσεις άλλων χωρών, από όσες γραπτές παραγωγές οι ίδιοι οι μαθητές διαβάζουν και απολαμβάνουν. Κείμενα επίσης, από μία ποικιλία κοινωνικών αφετηριών, τα οποία να χρησιμοποιούν ένα μεγάλο εύρος διαλέκτων και αναφορών (Πασχαλίδης, 2000). Τα κείμενα αυτά, τα οποία μπορούν να αντληθούν από το προβλεπόμενο σχολικό εγχειρίδιο ή να επιλεγθούν από τον εκπαιδευτικό ως παράλληλα, έχει σημασία να διαβασθούν μαζί με τους μαθητές και να

δοθεί σε όλους βήμα για τη διατύπωση των σκέψεών τους και των διαφορετικών οπτικών τους σε σχέση με αυτά. Τι σημαίνουν, δηλαδή, για αυτούς τα συγκεκριμένα κείμενα, πώς τα διαβάζουν και τελικά πώς τοποθετούν τον εαυτό τους σε σχέση με αυτά; Τα ίδια κείμενα, έχει σημασία, επίσης, να γίνουν αντικείμενα ενός αυθεντικού και ισότιμου διαλόγου που καλλιεργεί μία κριτική οπτική (Mercer, 2000, Καλογήρου, 2007, Πασχαλίδης, 2000). Μια οπτική, δηλαδή, ικανή, αφενός, να «αναγιγνώσκει» την πραγματικότητα με πολλαπλούς τρόπους και να εξετάζει μία ποικιλία πηγών και, αφετέρου, να εγείρει ερωτήσεις κάθε φορά σχετικά με το κείμενο, οι οποίες υπερβαίνουν το επίπεδο του πραγματολογικού, θα αφορούν στα εξής: α) ποια είναι κάθε φορά η κυρίαρχη οπτική που εκφράζεται, β) ποιες φωνές εντός του εκάστοτε δοκιμαστικού ή λογοτεχνικού κειμένου αντιπροσωπεύονται, ποιες φωνές «απουσιάζουν» ή αποσιωπούνται (Stevens & Bean, 2007). Να εξετάζει, δηλαδή, τους τρόπους με τους οποίους το εκάστοτε κείμενο κατασκευάζει τη δική του αναπαράσταση της πραγματικότητας, τους λόγους και την προέλευση αυτής της οπτικής και, τέλος, τους τρόπους που το ίδιο τοποθετεί τον αναγνώστη έναντι της πραγματικότητας αυτής (Πασχαλίδης, 2000).

Σε σχέση με την πρώτη εξ αυτών των μεταβλητών, την καλλιέργεια δηλαδή της ικανότητας αναγνώρισης από πλευράς του εκπαιδευτικού του τρόπου με τον οποίο το εκάστοτε κείμενο μέσω διαφοροποιημένων γλωσσικών υλικών κατασκευάζει κατ' επιλογή ποικίλες οπτικές της πραγματικότητας, η εκπαιδευτική βιβλιογραφία προτείνει πολλές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 2007). Κοινό τόπο αποτελεί, για παράδειγμα, η διαπίστωση ότι για να διερευνηθούν οι τρόποι δόμησης κοινωνικών ταυτοτήτων και να ανιχνευτεί το «προβάδισμα» που, ανά περίπτωση, επιλέγεται να δίνεται από τους μαθητές σε συγκεκριμένους λόγους, ρόλους και σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2007), η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων δεν θα πρέπει να περιορίζεται (Ματσαγγούρας, 2007; Stevens & Bean, 2007) στη διαπραγμάτευση συμβατικών ερωτήσεων, όπως οι εξής:

- Ποιες θέσεις υποστηρίζει ο συγγραφέας μέσα από το κείμενο του σε ποιους απευθύνεται και γιατί;
- Πώς εμφανίζονται τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους όπου ανήκει το υπό διερεύνηση κείμενο;
- Πώς δομούνται οι πληροφορίες στα κείμενα;
- Ποιες γραμματικές δομές χρησιμοποιούν οι συγγραφείς στα κείμενα τους για να δηλώσουν τη θέση τους στο θέμα που συζητούν;

Αντιθέτως, η προσέγγιση των εκάστοτε κειμένων, στο πλαίσιο της προώθησης πρακτικών κριτικής εγγραμματοσύνης, κατά την εξέταση γραπτών αφηγημάτων ή εικονικών μηνυμάτων, θα μπορούσε να γίνει με μία πολυπρισματική διαπραγμάτευση του ζητουμένου (Ματσαγγούρας, 2007; Stevens & Bean, 2007). Οι παρακάτω ερωτήσεις είναι ενδεικτικές μίας τέτοιας προσέγγισης:

- Ποιου η οπτική εκφράζεται;
- Τι θέλει ο συγγραφέας να σκεφτούμε και τοποθετείται κατά αυτόν τον τρόπο;
- Ποιου ή ποιών οι φωνές λείπουν παραλείπονται και γιατί;
- Ποιοι ή ποιων οι φωνές ή αποσιωπούνται και γιατί;
- Πώς θα μπορούσαν να αντιπροσωπευτούν και να διατυπωθούν εναλλακτικές οπτικές;
- Πώς θα μπορούσε αυτό να συμβάλει στην κατανόηση του κειμένου από μία κριτική οπτική;
- Τι θέση (και ενδεχομένως) δράση θα μπορούσε να αναλάβεις σε σχέση με το πρόταγμα του κειμένου αυτού;

- Ποιος απεικονίζεται στη φωτογραφία;
- Πώς απεικονίζεται;
- Γιατί απεικονίζεται με αυτόν τον τρόπο;
- Ποιος λείπει;
- Ποιου η «φωνή» αποκρύπτεται από τη φωτογραφία
- Πώς παρουσιάζονται συγκεκριμένες κοινωνικές ή λοιπές ομάδες;
- Τι θέλει ο λήπτης της φωτογραφίας να σε κάνει να σκεφτείς;
- Τι θέλει (ενδεχομένως) ο συντάκτης του άρθρου στο οποίο συμπεριλαμβάνεται η φωτογραφία να σε κάνει να σκεφτείς;
- Τι θα μπορούσε εναλλακτικά η συγκεκριμένη φωτογραφία να δείχνει;
- Πώς θα μπορούσε αυτό να συμβάλει στην κατανόηση από πλευράς σας του κειμένου από μία κριτική οπτική;
- Τι θέση (και ενδεχομένως) δράση θα μπορούσε να αναλάβεις σε σχέση με το πρόταγμα της φωτογραφίας αυτής;

Παράλληλα με τη χρήση ερωτοαποκρίσεων όπως οι παραπάνω, κατά την εκπαιδευτική πρακτική, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί μία σειρά τεχνικών που καθιστούν εφικτό το να μνηθούν σταδιακά οι μαθητές στον τρόπο κατασκευής της πραγματικότητας μέσω του λόγου και στην ύπαρξη επί των εκάστοτε ζητημάτων μίας πολλαπλότητας οπτικών. Μία τεχνική, για παράδειγμα, που συνάδοντα με τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη διδασκαλία, μπορεί να υποστηρίξει την ανάδειξη πολλαπλών οπτικών, είναι και η ταυτόχρονη παράθεση, κατά τη διδασκαλία ενός θέματος, πολλαπλών κειμένων και η συνεξέταση των διαφορετικών τους προοπτικών (Ματσαγγούρας, 2007). Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει αξιοποιώντας μία ποικιλία μορφών και κάνοντας χρήση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης. Στη Γ΄ Γυμνασίου, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της ενότητας της Νεοελληνικής Γλώσσας που άπτεται της θεματικής του πολέμου ενδιαφέρον θα είχε να διαβαστούν από τους μαθητές –ενδεχομένως σε αντίστοιχα χωρισμένες ομάδες εστίασης- αποσπάσματα που εκπροσωπούν μία ποικιλία οπτικών επί του Β΄ παγκόσμιου πολέμου. Αποσπάσματα, δηλαδή, τόσο του σχολικού εγχειριδίου όσο και μαρτυρίες που αντλούνται από τη λογοτεχνική και λοιπή παραγωγή που αναπαριστούν την οπτική των στρατιωτών, των θυμάτων, του άμαχου πληθυσμού, των νικητών, των ηττημένων. Μετά τη σχετική μελέτη, θα είχε ενδιαφέρον οι μαθητές να ξαναοργανωθούν σε νέες ομάδες με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε σε κάθε νέα ομάδα να υπάρχει ένα άτομο που είχε διαβάσει μία διαφορετική οπτική και να γίνουν μικρές συζητήσεις ομάδων σχετικά με το πώς κάθε υποκείμενο αντιλαμβανόταν τον πόλεμο και την εξέλιξή του. Θα μπορούσε να ακολουθήσει παρουσίαση σε μορφή πολυδιάστατου πόστερ (που θα περιλαμβάνει στοιχεία τόσο γραπτού λόγου όσο και εικονιστικών αναπαραστάσεων) των όσων αναδείχθηκαν από την κάθε συζήτηση στην ολομέλεια σε σχέση με μία σειρά προδιατυπωμένων από τον εκπαιδευτικό αξόνων. Μία τέτοια

συζήτηση, πέραν του εννοιολογικού της ενδιαφέροντος, θα μπορούσε να αποτελέσει και βάση για την εισαγωγή των μαθητών σε έναν κύκλο μαθημάτων που θα αφορούν στον τρόπο κατασκευής της πραγματικότητας μέσω του λόγου.

Δραστηριότητες όπως οι παραπάνω όταν γίνονται σε συστηματική βάση και εξελικτικά, θα μπορούσαν, βεβαίως, να εξυπηρετήσουν και έναν άλλο σκοπό: το να μυήσουν τους μαθητές στην πολλαπλότητα των δικών τους υπαγωγών, των δικών τους οπτικών και περνώντας μέσα από αυτές να τους δώσει κίνητρα να παράγουν τελικά έναν δικό τους, αυθεντικό λόγο, συνδράμοντας έτσι σε μία πορεία προσωπικής ενδυνάμωσης.

Σχεδιασμός εργασιών/δραστηριοτήτων με εμπλουτισμένο περιεχόμενο¹⁹

Παράλληλα με τις επιμέρους προσπάθειες ενδυνάμωσης εκφάνσεων της ταυτότητας των μαθητών, η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις δυνατότητες ανάπτυξης στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής εργασιών και δραστηριοτήτων εμπλουτισμένων. Δραστηριοτήτων, δηλαδή, που ενεργοποιούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των βασικών εννοιών και γνώσεων που επιλέγονται ανά περίπτωση να διδαχθούν καθώς και την ανάπτυξη διαφορετικών, κατά περίπτωση, δεξιοτήτων (Fox & Hoffman, 2004). Η σχετική βιβλιογραφία επί του θέματος παραπέμπει μάλιστα σε μία ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων που εν δυνάμει δύνανται να υποστηρίξουν μία τέτοια προσέγγιση. Ενδεικτικά πιο κάτω αναφερόμαστε σε δραστηριότητες που κατά τον σχεδιασμό τους αξιοποιούν και εντάσσουν μεταξύ άλλων:

α) διάφορες τεχνικές οπτικοποίησης ή εναλλακτικής ακουστικής παρουσίασης ερεθισμάτων, β) τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και γ) τη χρήση κάθε έκφανσης της τέχνης κατά τον διδακτικό σχεδιασμό.

Ξεκινώντας από την πρώτη εξ αυτών των παραμέτρων, την αξιοποίηση δηλαδή κατά τη διδακτική πράξη μίας σειράς εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης βασικών εννοιών, κειμένων ή εργασιών, οι προτεινόμενες δυνατότητες είναι πολλές. Αναφερόμενοι, για παράδειγμα, στην αναγκαιότητα παροχής υποστήριξης σε μαθητές που έχουν δυσκολία με το έντυπο υλικό, μία σειρά μελετητών υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα συμπληρωματικής χρήσης κατά τη διδακτική πράξη και προς όφελος τελικά του συνόλου των μαθητών ενός υλικού διδασκαλίας που να υπερπηδά το εμπόδιο της οπτικής αναπαράστασης και να παρέχεται και σε μορφή ακουστική. Η χρήση ηχογραφημένων κειμένων (που εκφωνούνται είτε από τον ίδιο τον συγγραφέα, από τον εκπαιδευτικό ή από τους μαθητές) ή η χρήση μελοποιημένων ποιημάτων ή αντίστοιχων ταινιών ή δραματοποιημένων αποσπασμάτων υποστηρίζεται ότι μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά προς την κατεύθυνση αυτή.

¹⁹ Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνουν δύο επισημάνσεις: α) ο όρος εμπλουτισμός του περιεχομένου εννοείται, αφενός, ως μια προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών σε εργασίες παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου και, αφετέρου, ως μια προσπάθεια εμπλουτισμού της διαδικασίας της μάθησης μέσα από την πληθώρα των σημειωτικών μέσων και συστημάτων τα οποία αναδεικνύονται στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας και των πολυγραμμatisμών και β) η υιοθέτηση μιας τέτοιας στρατηγικής για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη διαδικασία της μάθησης. Πράγματι, η υιοθέτηση μορφών υποστήριξης στη δημιουργία νοήματος μέσα από γραφικούς οργανωτές ή η οργάνωση δραστηριοτήτων δραματοποίησης ή εικαστικής έκφρασης αφορούν κυρίως στη διαδικασία της μάθησης (βλ. παρακάτω), επηρεάζουν ωστόσο άμεσα και το περιεχόμενο της μαθησιακής εμπειρίας. Παραπέμποντας στη διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης για τη θεωρητική ένταξη των προτάσεων που ακολουθούν συμπεριλάβαμε τις εν λόγω προτάσεις στο πλαίσιο της διαφοροποίησης των περιεχομένων της μάθησης, έχοντας ως στόχο να αναδείξουμε τις δυνατότητες μέσα από τις οποίες είναι δυνατό να προσεγγιστεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

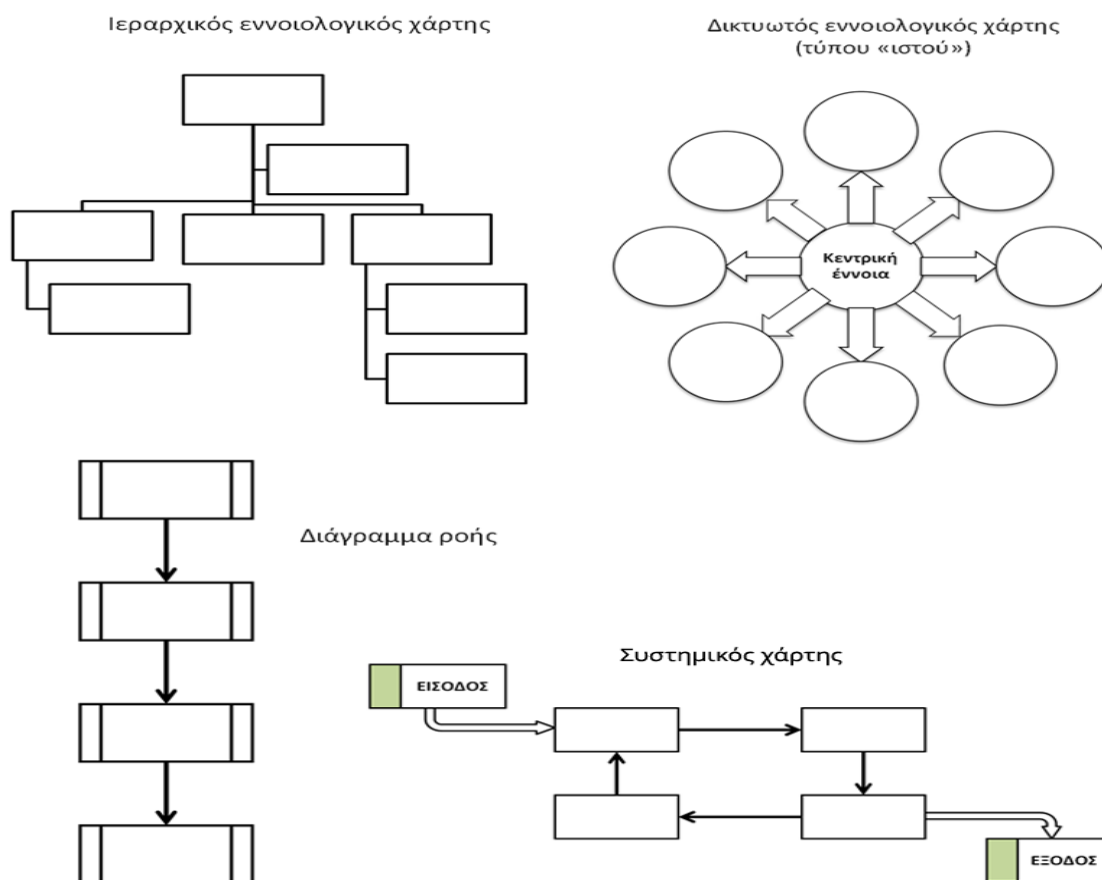
Παρομοίως, εποικοδομητικά προς την ίδια κατεύθυνση, μπορεί να λειτουργήσει η αξιοποίηση μίας σειράς σημειωτικών μέσων, τα οποία δρουν υποστηρικτικά στην οπτική πρόσληψη των ερεθισμάτων ή και στη δημιουργία νοερών αναπαραστάσεων: κειμένων δηλαδή εικονιστικών ή τεχνικών οπτικοποίησης βασικών εννοιών ικανών να επιτρέψουν στους μαθητές να «αποτυπώσουν οπτικά» ή να διευκολυνθούν στο να αναπαραστήσουν νοερά το εκάστοτε ζητούμενο.

Αναφερόμενη σε παρόμοιες τεχνικές, η Tomlinson (2010) επισημαίνει τη σπουδαιότητα αξιοποίησης, κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, γραφικών παραστάσεων ποικίλων τύπων, οι οποίες να συνοδεύουν κείμενα ή ασκήσεις καθιστώντας εύληπτες κάποιες εκ των ουσιωδών εννοιών της εκάστοτε διδακτικής ενότητας. Παρομοίως, άλλοι συγγραφείς υπογραμμίζουν ότι στα μαθήματα της Λογοτεχνίας αλλά και της Γλώσσας, μία σειρά ποιημάτων ή πεζογραφημάτων θα μπορούσαν να πλαισιωθούν με κατάλληλο εποπτικό υλικό (π.χ. με χρονολόγια, μυθιστορηματικές βιογραφίες, βιβλία-οδηγούς) (Καλογήρου, 2005) και να συνδεθούν με άλλες τέχνες και με συναφές οπτικοακουστικό υλικό. Τέλος, στο ίδιο πλαίσιο, αναφορά γίνεται συχνά στην χρησιμότητα αξιοποίησης κατά τη διδασκαλία μίας ευρείας γκάμας γραφικών οργανωτών, οι οποίοι βοηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού.

Οι γραφικοί οργανωτές αποτελούν διαγραμματικού τύπου εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με στόχο την οπτικοποίηση βασικών εννοιών ενός κειμένου ή της εκάστοτε διδακτικής ενότητας, υποστηρίζοντας την αφηγηματική διδασκαλία και βοηθώντας στην οργάνωση των πληροφοριών (Novak, 1991, Novak, & Cañas, 2008; Δημόπουλος, 2007). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν υποστηρικτικά: α) για την καθοδήγηση ή αυτοκαθοδήγηση των μαθητών και δη όσων αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στην κατανόηση ή στην παραγωγή λόγου, β) για τη γνωστική σύνδεση ανάμεσα στην προϋπάρχουσα και τη νέα γνώση, γ) για τη γενίκευση και επισκόπηση των εννοιών και γνώσεων μίας ενότητας, δ) για την οπτικοποίηση σχέσεων μεταξύ βασικών εννοιών ή ακόμα και ε) ως εργαλεία μεταγνώσης και επίλυσης προβλημάτων. Ως γραφικοί οργανωτές αναφέρονται: i) οι εννοιολογικοί χάρτες (που προσφέρονται για την οπτική αναπαράσταση σχέσεων μεταξύ βασικών εννοιών), ii) οι νοητικοί χάρτες (που επικεντρώνονται στην οπτική αναπαράσταση μίας συγκεκριμένης έννοιας), iii) τα διαγράμματα Veiñ (για τη μελέτη ομοιοτήτων και διαφορών) και μία σειρά άλλων συναφών εργαλείων (Novak, & Cañas, 2008).

Στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, οι γραφικοί οργανωτές μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό σε επίπεδο ατομικό ή ομαδικό, ως πλαίσιο οργάνωσης της γνώσης ή ακόμα πιο δημιουργικά και αποτελεσματικά, να δημιουργηθούν, κατά περίπτωση, από τους ίδιους τους μαθητές, κατόπιν σχετικής εξοικείωσής τους, ώστε οι ίδιοι να διευκολυνθούν στην συστηματοποίηση των γνωστικών πληροφοριών και στην απόκτηση της απαραίτητης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αυτενέργειας στην μάθησή τους (Baxendell, 2003). Ενδεικτικά ως προς τούτο αναφέρεται η δυνατότητα αξιοποίησης ή δημιουργίας γραφικών οργανωτών του κάτωθι τύπου στο πλαίσιο της υποστήριξης της κατανόησης ενός κειμένου στη Γλώσσα και στη Λογοτεχνία.

Είδη εννοιολογικού χάρτη²⁰

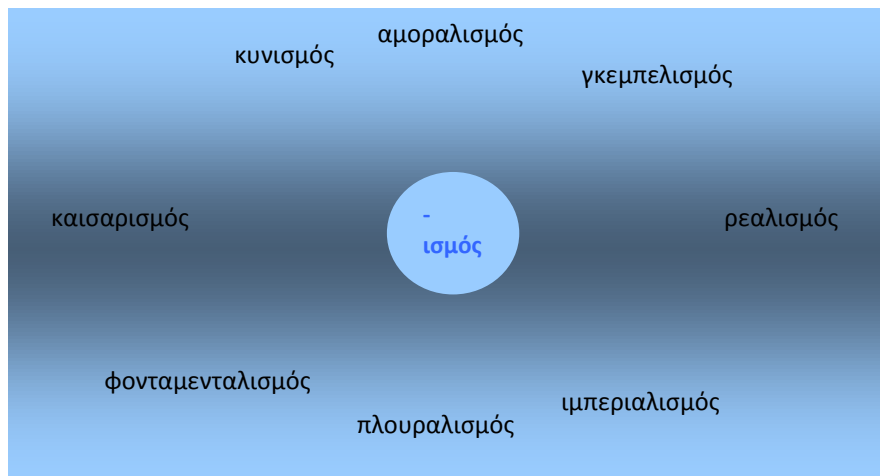


Η αξιοποίηση οπτικών μέσων του ανωτέρω (ή όποιου άλλου) τύπου είναι σημαντικό να αξιοποιούνται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεδομένου ότι δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να δημιουργήσει το δικό του πλαίσιο οργάνωσης της γνώσης και, κατ' επέκταση, μεταξύ άλλων, λειτουργούν υποστηρικτικά: α) στον εντοπισμό και ταξινόμηση σημαντικών σημείων σχετικά με το κείμενο π.χ. της κεντρικής και των δευτερευουσών ιδεών, των κεντρικών χαρακτήρων, του πλαισίου και σημαντικών γεγονότων ή του «πώς, τι, γιατί» της κάθε ιστορίας, β) στη σειροθέτηση, και στην αλληλοσυσχέτιση καταστάσεων, προσώπων και γεγονότων και γ) στην αντιπαραβολή στοιχείων του κειμένου, όπως για παράδειγμα, της αντίδρασης των ηρώων έναντι σε κάποιο ερέθισμα ή γεγονός.

Παρομοίως, οι γραφικοί οργανωτές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας με πολλούς ακόμα τρόπους. Αναφερόμενος, για παράδειγμα, σε ασκήσεις λεξιλογικού τύπου, όπως η διδασκαλία των σύνθετων λέξεων ή η δημιουργία συγγενικών λέξεων, ο Μαστρογιάννης (2007) υποδεικνύει την περίπτωση που ζητείται από ομάδα μαθητών να δημιουργήσουν «αντίστροφα λεξικά». Ενδεικτική, κατά τον ίδιο, περίπτωση αποτελεί η δημιουργία λέξεων με κατάληξη -ισμός. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι

²⁰ Ανούρθηκαν από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/24-a2-dimit?showall=1

μαθητές, εργαζόμενοι ομαδικά, μπορούν να ενθαρρυνθούν να δημιουργήσουν και άλλους ανάλογους λεξικογραφικούς καταλόγους.



Σχήμα 1: Παράδειγμα σχηματισμού Αντίστροφου Λεξικού

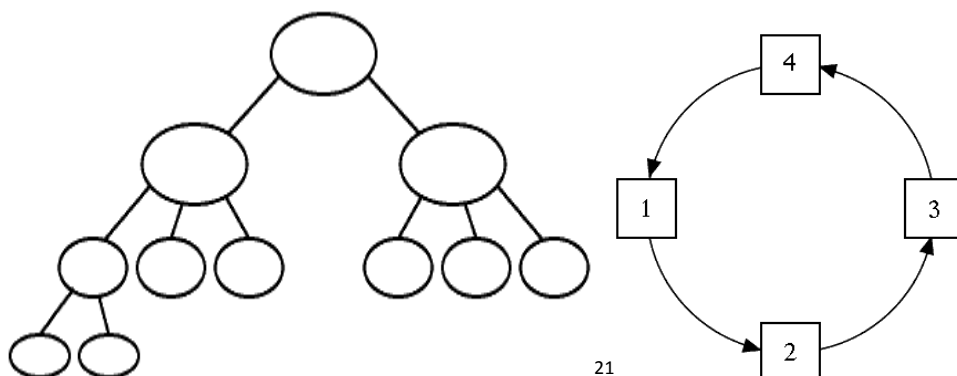
Παρομοίως, σύμφωνα με τον Μαστρογιάννη (2007) στο πλαίσιο του ίδιου διδακτικού στόχου, μπορεί να ζητηθεί σε άλλη ομάδα μαθητών η κατασκευή καταλόγων με συγγενικές λέξεις, οι οποίες θα έχουν ως πρώτο συνθετικού ένα πρόθεμα ή μια άλλη λέξη. Ενδεικτικά ως προς τούτο στο σχήμα 2 παρατίθεται το παράδειγμα που προτείνει ο Μαστρογιάννης (2007) σε σχέση με μία οικογένεια λέξεων που προήλθε από τη μητέρα - λέξη «αλέξω», μέσω σύνθεσης.



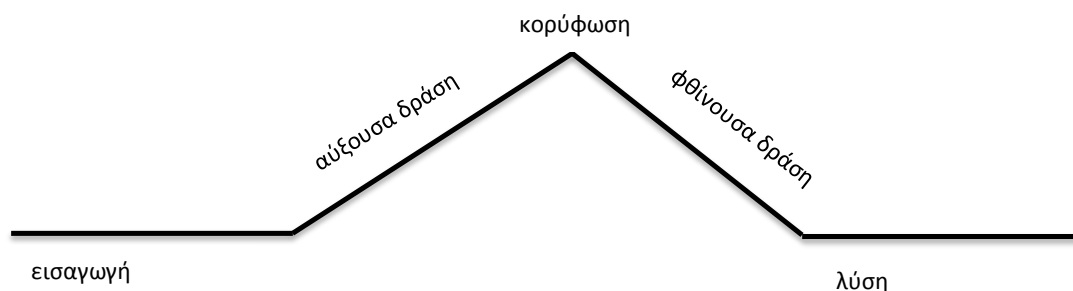
Τέλος, σε μία τρίτη ομάδα μπορεί να δοθεί μια ρίζα και οι μαθητές να προσαρτήσουν προθέματα και καταλήξεις, διαπραγματευόμενοι τον ίδιο διδακτικό στόχο. Η ανταλλαγή των γνώσεων μεταξύ των ομάδων και ενδεχομένως η παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπό μορφή ανηρημένου πόστερ υποστηρίζεται ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, οι γραφικοί οργανωτές θα μπορούσαν να υποστηρίξουν και το επίπεδο της παραγωγής γραπτού λόγου, λειτουργώντας ως βάση αποτύπωσης βασικών εννοιών και εννοιολογικών συσχετίσεων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την όποια συγγραφή. Σε κάθε περίπτωση, η κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη θα μπορούσε να γίνει με

τρόπο γραπτό ή ηλεκτρονικό και να εμπλουτισθεί αναλόγως με εικονιστικού τύπου παραστάσεις. Ενδεικτικά υποδείγματα γραφικών οργανωτών που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τους μαθητές σε επίπεδο παραγωγής λόγου, δεδομένου ότι επιτρέπουν την αποτύπωση και οργάνωση των σκέψεων είναι και τα εξής:



Πέραν των παραπάνω παραδειγμάτων, ειδικές μορφές γραφικών οργανωτών άμεσα αξιοποιήσιμων στο πλαίσιο της διδακτικής της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας (και δη στη διδασκαλία κειμένων με αφηγηματική δομή) οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση στη γνώση είναι: α) οι γραμμές δράσης και β) τα χρονοδιαγράμματα-χρονολόγια. Ειδικότερα, οι γραμμές δράσης μπορούν να υποστηρίξουν την κριτική κατανόηση μίας αφήγησης (π.χ. ενός αποσπάσματος από μυθιστόρημα, από θεατρικό έργο ή ποίημα), καθώς αποδίδουν γραφικά τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά της δράσης κατά επεισόδιο (Δημόπουλος, 2007). Βάσει αυτών, η εκάστοτε ιστορία μπορεί να χωρισθεί σε έναν αριθμό υποενοτήτων και οι υποενοότητες αυτές να αποτυπωθούν γραφικά κατά χρονολογική σειρά. Εν συνεχεία, κάθε επεισόδιο υποδεικνύεται ότι θα πρέπει να αντιστοιχεί σε ένα μόνο ευθύγραμμο τμήμα της γραμμής και θα πρέπει να είναι ανοδικό (αν η αξιολογηθείσα σε κάθε επεισόδιο διάσταση είναι αύξουσα), καθοδικό (αν μεταβάλλεται), ισοεπίπεδο (αν δεν παρατηρούνται μεταβολές) ή κυμαινόμενο αν αυξομειώνεται²²:



Επιπλέον, η γραμμή δράσης μπορεί να αποβεί εξαιρετικά βοηθητική όταν χρειάζεται: α) να υπογραμμισθεί σε αφηγηματικό επίπεδο και άρα γραφικά να αναπαρασταθεί η ταυτόχρονη γραφική παρουσίαση της εξέλιξης δύο ή περισσότερων γεγονότων ή

²¹Ανασύρθηκαν από:

http://www.roseburg.k12.or.us/depts/educate/science/elementary/graphic_organizers.html

²² Ανασύρθηκε και μεταφράστηκε από: <http://www.timvandevall.com/templates/plot-diagram-graphic-organizers/>

στοιχείων κατά τα διαφορετικά επεισόδια μίας αφήγησης, β) να αναδειχτεί ο διαφορετικός τρόπος πρόσληψης ή ερμηνείας ενός γεγονότος από διαφορετικούς πρωταγωνιστές ενός αφηγηματικού κειμένου ή και γ) να αποτυπωθούν οι συναισθηματικές διακυμάνσεις των ίδιων των μαθητές κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε ένα αφηγηματικό δρώμενο (π.χ. παρακολούθηση μίας θεατρικής παράστασης κ.ο.κ.) (Δημόπουλος, 2007).

Σε μία παρόμοια λογική, τα χρονοδιαγράμματα αποτελούν μία μορφή γραφικού οργανωτή χρήσιμη για την υποστήριξη της κατανόησης της όποιας αφηγηματικής λειτουργίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλωσσικής διδασκαλίας ή του μαθήματος της Λογοτεχνίας δεδομένου ότι βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν ή ενδεχομένως να αποτυπώσουν την ιστορική προοπτική της αφήγησης καθώς και την κατανόηση και την αίσθηση της παρόδου του χρόνου (Δημόπουλος, 2007). Και σε αυτή την περίπτωση, τα χρονολόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν: α) ως υποστηρικτικό υλικό μιας δραστηριότητας και να δοθούν, για παράδειγμα, συμπληρωματικά με την ανάγνωση ενός κειμένου με στόχο την υποστήριξη του μαθητή στο να συλλάβει και να παρακολουθήσει την εξέλιξη της υπόθεσης και β) ως αντικείμενα μίας δραστηριότητας εργασίας, όπως, για παράδειγμα, στην περίπτωση που ανατίθενται στα πλαίσια μίας εναλλακτικής μεθόδου παραγωγής λόγου και ανάδειξης της κατανόησης του μαθητή. Τόσο στην πρώτη όσο και στην δεύτερη περίπτωση, τα χρονολόγια μπορούν να είναι πολύ συγκεκριμένα ή να έχουν μία πιο αφηρημένη μορφή και να είναι εμπλουτισμένα με φωτογραφίες, εικόνες και σχέδια των ίδιων των παιδιών. Θα μπορούσαν, επίσης, να είναι σε μορφή απτικοποιημένη ή ηλεκτρονική, γεγονός το οποίο παρέχει περαιτέρω πλεονεκτήματα σε επίπεδο ευελιξίας και παρουσίας (π.χ. δυνατότητα μετατροπής των εκάστοτε γραφικών οργανωτών σε άλλες ηλεκτρονικές μορφές όπως διανύσματα, περιλήψεις κειμένων ή ακόμα και με δομή υπερκειμένου, δυνατότητα εμπλουτισμού των οργανωτών με γραφικά όπως χρώματα, εικόνες και σχήματα).

Τέλος, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συχνά προτείνεται η αξιοποίηση μίας σειράς παιγνιώδους τύπου δραστηριοτήτων, οι οποίες παρέχουν δυνατότητες, αφενός, οπτικοποιημένης αναπαράστασης γνωστικών πληροφοριών και, αφετέρου, κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Τέτοιου τύπου δραστηριότητες για παράδειγμα αποτελούν η συμπλήρωση από τους μαθητές σταυρολέξων, ακρτικολέξων, ακροστιχίδων και κρυπτολέξων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εναλλακτικοί τρόποι απόδοσης βασικών εννοιών και γνώσεων που κατακτήθηκαν στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης θεματικής ενότητας στο μάθημα της Γλώσσας ή και της Λογοτεχνίας (Fox & Hoffman, 2011).

Φεύγοντας από το επίπεδο των οπτικοποιημένων τρόπων πρόσληψης ερεθισμάτων και αναζητώντας άλλες μορφές διαφοροποίησης του περιεχομένου της διδασκαλίας μέσω του εμπλουτισμού συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και εργασιών, μνεία δεν θα μπορούσε να μη γίνει στις δυνατότητες που στις μέρες μας παρέχουν στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οι νέες τεχνολογίες. Στις δυνατότητες, δηλαδή, αξιοποίησης επιμέρους λειτουργιών και μέσων τους ως μία μορφής «σκαλωσίας» στη μάθηση.

Πράγματι, τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία αναπτύσσεται ένας εκτεταμένος διάλογος σχετικά με το μεγάλο εύρος δυνατοτήτων χρήσης των

υπολογιστών ως γνωστικών εργαλείων στο πλαίσιο επικοινωνιακών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Jonassen et al, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται εργαλεία και λογισμικά γενικής χρήσης (όπως ο επεξεργαστής κειμένου, τα υπολογιστικά φύλλα, οι βάσεις δεδομένων ή οι παρουσιάσεις) και περιβάλλοντα ειδικά σχεδιασμένα για εκπαιδευτικούς σκοπούς που αξιοποιούν τις πολυμεσικές και διαδικτυακές τεχνολογίες (Μικρόπουλος, 2006; Ράπτης & Ράπτη, 2007; Τζιμογιάννης, 2007; Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007).

Το πλεονέκτημα όλων αυτών των σύγχρονων εργαλείων των ΤΠΕ είναι ότι, αφενός, παρέχουν νέες μεθοδολογίες πρόσβασης και επενέργειας πάνω στη γνώση και, αφετέρου, ότι υποστηρίζουν μία σειρά πρακτικών, όπως η συνεργατική μάθηση, μέσω των οποίων η γνώση οικοδομείται στο πλαίσιο της τάξης και προς όφελος του συνόλου των μαθητών.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Τζιμογιάννη (2007) και Τζιμογιάννη και Σιόρεντα (2007), τα διαθέσιμα λογισμικά που ενδείκνυνται για χρήση στο περιβάλλον της σχολικής τάξης είτε υποστηρικτικά ως μεταγνωστικά εργαλεία ενεργητικού αυτοκαθορισμού της πρόσβασης στη γνώση είτε ενταγμένα στο πλαίσιο διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής γενικές κατηγορίες:

α) στα περιβάλλοντα έκφρασης και σχεδίασης. Αφορούν ανοιχτά περιβάλλοντα ή λογισμικά στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές δύνανται να διερευνήσουν ζητήματα και να εκφραστούν πολυδιάστατα και δημιουργικά, παράγοντας κείμενα ή άλλο υλικό συμβατικό ή πολυτροπικό. Ενδεικτικά περιβάλλοντα αυτού του τύπου είναι οι επεξεργαστές κειμένου, τα ποικίλα προγράμματα ζωγραφικής, καθώς και τα λογισμικά έκφρασης και ανάπτυξης πολυμεσικών εφαρμογών.

β) στα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Μία εκτεταμένη σειρά λογισμικών εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία τα οποία συνδυάζουν τη μάθηση με το παιχνίδι και, αξιοποιώντας τα, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να εξασκήσουν τη γλώσσα, να συνθέσουν δικές τους ιστορίες, να αναπτύξουν δυνατότητες στρατηγικής, σχεδιασμού λύσεων και εστίασης της προσοχής τους,

γ) σε εφαρμογές υπερμέσων. Οι εφαρμογές αυτές είναι ένα από τα πιο ευέλικτα και συμβατά με τη λογική των πολυγραμματισμών εργαλεία μάθησης καθώς δίνουν τη δυνατότητα συνδυασμού πολλαπλών μορφών πληροφορίας (κείμενο, εικόνα, γραφικά, ήχο και βίντεο) για την παρουσίαση ενός θέματος. Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές πολυμέσων επιτρέπουν στον χρήστη να καθορίζει ενεργητικά την πρόσβασή του σε διάφορες ενότητες, ανάλογα με το ενδιαφέρον και το επίπεδο γνώσης του αντικειμένου. δ) σε εργαλεία μοντελοποίησης, αναπαράστασης δηλαδή σύνθετων ή περίπλοκων εννοιών και συσχετίσεων με στόχο της οικοδόμησης της κατανόησης και την πρόκληση εννοιολογικής αλλαγής & τέλος

ε) σε εφαρμογές διαδικτύου, οι οποίες αφορούν σε: i) δυνατότητες εύκολης πρόσβασης σε πηγές πληροφοριών και υλικού, ενημερωτικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα και ii) δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς. Το

διαδίκτυο και οι υπηρεσίες του μπορούν να υποστηρίξουν δραστηριότητες ενεργητικής, διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης, παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων.

Οι παραπάνω εφαρμογές βρίσκουν εξαιρετικά γόνιμο έδαφος αξιοποίησής τους στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Όπως ο Κουτσογιάννης (2010) παρατηρεί, άλλωστε, ιδιαίτερα στα φιλολογικά μαθήματα ως εν δυνάμει αξιοποιήσιμη μπορεί να κριθεί οποιαδήποτε εφαρμογή δύναται να λειτουργήσει ως μέσο διερεύνησης και υλοποίησης πρακτικών γραμματισμού και όχι απαραίτητα κάποιες εξειδικευμένες εκδοχές αυτών. Υπό ένα τέτοιο πρίσμα και με στόχο τον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης, ιδιαίτερη αξία έχει η αξιοποίηση μιας σειράς εφαρμογών ψηφιακού γραμματισμού καθώς και ανοιχτών-διερευνητικών περιβαλλόντων (Μαστρογιάννης, 2007). Συγκεκριμένα, τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται ως περιβάλλοντα πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού και αξιοποιούνται ευρύτατα στην εκπαιδευτική πράξη για λόγους ανάγνωσης, κατανόησης και συγγραφής είναι πολλά και μπορούν να αξιοποιηούν μεταξύ άλλων: Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου (π.χ. Word, OpenOffice), προγράμματα παρουσιάσεων (Power Point) ή ακόμα και προγράμματα πλοήγησης στο διαδίκτυο (π.χ. Internet Explorer). Στο πλαίσιο αυτών των περιβαλλόντων, οι δυνατότητες εναλλακτικής παρουσίασης ιδεών και γνώσεων, ανάπτυξης δεξιοτήτων, ανταπόκρισης σε διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες και, τελικά, οι δυνατότητες διαφοροποίησης του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι αναρίθμητες. Ενδεικτικά ως προς τούτο αναφέρεται ότι οι νέες τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης μίας συστηματικής παιδαγωγικής του γραπτού λόγου σε ηλεκτρονικό περιβάλλον που εκτείνεται από την αναζήτηση και κατανόηση του εκάστοτε διδακτικού υλικού έως την τελική παραγωγή γραπτού λόγου και την παρουσίασή του. Χαρακτηριστικά ως προς τούτο και στο πλαίσιο της λογικής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής υπογραμμίζεται ότι:

- Μέσω της χρήσης του διαδικτύου εξασφαλίζεται η άμεση πρόσβαση σε εκπαιδευτικές πύλες, ψηφιακές βιβλιοθήκες, ιστοσελίδες με πάσης φύσεως επιστημονικά δεδομένα, εκπαιδευτικά λογισμικά τα οποία είναι ελεύθερα, λογοτεχνικά αρχεία, φιλολογικές ηλεκτρονικές πηγές. Με εφελθόριο αυτές τις πηγές, μία ευρεία γκάμα εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να αναζητηθεί και να αλιευθεί με ευκολία, να ψηφιοποιηθεί και να ενταχθεί με παιγνιώδη και ευφάνταστο τρόπο στο μάθημα όπως: αφίσες, φωτογραφίες, σχέδια, πίνακες ζωγραφικής, βίντεο, αναγνώσεις ή μελοποιήσεις κειμένων (Κουτσογιάννης, 2010).
- Μέσω εργαλείων μοντελοποίησης περίπλοκοι εννοιολογικοί και νοητικοί χάρτες μπορούν να δημιουργηθούν οι οποίοι να υποστηρίζονται περαιτέρω από πολυμεσικές εφαρμογές, εξυπηρετώντας τόσο την κατανόηση του περιεχομένου των προς κατάκτηση εννοιών και θεμάτων όσο και τη δημιουργία νοερών αναπαραστάσεων στα υποκείμενα σε σχέση με αυτή (Δημόπουλος, 2007).
- Μέσω της χρήσης κειμενογράφων, μία ευρεία σειρά δραστηριοτήτων μπορεί να δημιουργηθεί οι οποίες να εκτείνονται από την απλή παραγωγή συμβατικών κειμένων σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (με τα βασικά πλεονεκτήματα που αυτό δίνει σε επίπεδο μορφοποίησης του κειμένου καθώς και ορθογραφικής και συντακτικής αυτοδιόρθωσής

του) έως τη συστηματική εξάσκηση των μαθητών στη μίξη του γλωσσικού και του οπτικού κώδικα, βάσει των προταγμάτων της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (Μαστρογιάννης, 2007)

- Μέσω της αξιοποίησης ηλεκτρονικών γλωσσικών βοηθημάτων δίνονται σημαντικές δυνατότητες παροχής υποστήριξης κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Τα πιο συνήθη ηλεκτρονικά γλωσσικά βοηθήματα είναι τα προγράμματα ορθογραφικού και γραμματικού ελέγχου και το λεξικό συνωνύμων που μπορούν, μέσω της χρήσης τους, να δώσουν στους μαθητές μεγάλη αυτονομία. Τα βοηθήματα αυτά λειτουργούν, συνήθως, ως «έξυπνα» εργαλεία στο παρασκήνιο. Είναι προγραμματισμένα να εντοπίζουν τυχόν αδυναμίες κατά τη συγγραφή και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις (Κουτσογιάννης, 2010)
- Μέσω της χρήσης λογισμικών δημιουργίας κειμένων για παρουσιάσεις ενώπιον ακροατηρίου (Power Point), λογισμικών παραγωγής πολυμέσων και λογισμικών δημιουργίας ιστοσελίδων δίνονται απεριόριστες δυνατότητες διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων της εκάστοτε δραστηριότητας και υπέρβασης των συμβατικών μεθόδων αξιολογήσής της (Μαστρογιάννης, 2007)
- Μέσω των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) μπορεί να επιχειρηθεί: α) η ψηφιακή διασύνδεση σχολείων και μαθητικού πληθυσμού η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εφαλτήριο απλής ανταλλαγής απόψεων έως και ανάπτυξης κοινών προγραμμάτων και μαθητικών εργασιών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, β) η απόκτηση πραγματικού αναγνωστικού κοινού στο οποίο να απευθύνονται υπό πραγματικές συνθήκες (π.χ. δυνατότητα άμεσης αποστολής μίας επιστολής που συντάχτηκε στο πλαίσιο μίας διδακτικής ενότητας της Γλώσσας στον αρμόδιο φορέα) και γ) η δυνατότητα δημιουργίας δικτυακών τόπων, στους οποίους μπορεί να αναρτώνται τόσο ανακοινώσεις και ενδιαφέρουσες συνδέσεις όσο και να αναρτώνται εργασίες των μαθητών. Επίσης, μέσω των συγκεκριμένων περιβαλλόντων παρέχονται δυνατότητες οι εκάστοτε εργασίες κατ'οίκον των μαθητών να γίνουν διαδραστικές (Τζιμόγιαννης & Σιόρεντα, 2007). Θα μπορούσε δηλαδή, για παράδειγμα, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να αναρτήσει ένα άρθρο ή μία ερώτηση σε ένα blog της τάξης και να ζητήσει από τους μαθητές να σχολιάσουν το blog, προσθέτοντας επιπλέον πηγές και σχόλια, όπου μπορούν. Έτσι οι μαθητές μπορεί να έχουν ευκαιρία όχι μόνο να αφήσουν την ανατροφοδότησή τους αλλά και να διαβάσουν και να σχολιάσουν τις πληροφορίες που παρασχέθηκαν από άλλους. Αυτό μπορεί να εξυπηρετήσει ως ένα σημαντικό εφαλτήριο για μετέπειτα συζητήσεις στην τάξη την επόμενη μέρα. Πέραν της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, σε επίπεδο εμπλουτισμού του διδακτικού περιεχομένου είναι κοινά αποδεκτό ότι συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι τέχνες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πράγματι, σε πλήρη συμφωνία με τη λογική των πολυγραμματισμών μελετητές όπως η Χοντολίδου (2004) υπέδειξαν την αναγκαιότητα, να χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή διδασκαλία μορφές τέχνης όπως το θέατρο, η ζωγραφική, η φωτογραφία και ο κινηματογράφος. Σκοπός μιας τέτοιας αξιοποίησης είναι η ανάδειξη των πολλαπλών δυνατοτήτων πρόσληψης και έκφρασης του εκάστοτε μηνύματος μέσα από ποικίλους κώδικες επικοινωνίας. Εξάλλου, όπως η θεωρία πολυγραμματισμών μπορεί να καταδείξει με την έννοια της γλώσσας αναφερόμαστε πλέον στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να αναπαραστήσουμε, να επικοινωνήσουμε και να εκφράσουμε τη σκέψη μας χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα και συμβολικά συστήματα. Από την άποψη αυτή, στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης ανοίγεται ένα ευρύ πεδίο δυνατοτήτων τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές.

Ειδικά για τα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και της λογοτεχνίας ως ιδιαίτερα σημαντική σε αυτό το επίπεδο έχει κατά καιρούς αναδειχθεί η χρήση δραματικών μεθόδων και θεατρικών μέσων στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, όπως οι Γκόβας (2001), Τσαρμποπούλου (2004) & Σέξτου (2006) παρατηρούν μέσα από τη χρήση του θεατρικού κώδικα και δη θεατρικών αυτοσχεδιασμών ή της δραματοποίησης γενικότερα οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν με τα κείμενα συνδέοντας το περιεχόμενό τους με τα προσωπικά τους βιώματα και ενδιαφέροντα καθώς και να εμβαθύνουν στο εκάστοτε κείμενο μέσω της καλλιέργειας ικανοτήτων ενσυναίσθησης. Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, η αξιοποίηση της δραματοποίησης για την προσέγγιση των κειμένων της Γλώσσας ή της Λογοτεχνίας μπορεί να αναχθεί σε μία διαδικασία ενεργητικής έρευνας, η οποία χρησιμοποιώντας μία σειρά συμβάσεων και τεχνικών να αποτελέσει γέφυρα σύνδεσης της σχολικής γνώσης με την ατομική εμπειρία (Ανδρούσου, 2003). Ενδεικτικοί τρόποι αξιοποίησης της δραματοποίησης στα μαθήματα της γλώσσας και της λογοτεχνίας είναι και οι κάτωθι:

Στο πλαίσιο διαπραγμάτευσης μίας αφηγηματικής ιστορίας ή μίας είδησης από την επικαιρότητα η οποία χρησιμοποιείται επικουρικά προς την υπό διαπραγμάτευση θεματική ενότητα, θα μπορούσε να ζητηθεί στους μαθητές να δραματοποιήσουν τα γεγονότα που περιγράφονται στην ιστορία ή στην είδηση και μπαίνοντας στη θέση των ηρώων να επιχειρήσουν να βρουν απαντήσεις στα προβλήματα που τίγονται στο σχετικό πλαίσιο. Οι μαθητές θα μπορούσαν να εργαστούν σε ομάδες προκειμένου να επεξεργαστούν το θέμα της ιστορίας και της είδησης και να διαπραγματευτούν ζητήματα που σχετίζονται με την ερμηνεία των γεγονότων και την ανάληψη των αντίστοιχων ρόλων.

Στο πλαίσιο διαπραγμάτευσης ενός φλέγοντος κοινωνικού ζητήματος π.χ. «τα παιδιά των φαναριών» (Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου), οι μαθητές θα μπορούσαν να χωριστούν σε ομάδες και να φτιάξουν λίστες συγκρουόμενων απόψεων σε σχέση με σημαντικά διλήμματα (π.χ. επιχειρηματολογία υπέρ ή κατά της άποψης ότι «Πρέπει να δίνουμε βοήθεια στα παιδιά που συναντούμε στα φανάρια»). Κατόπιν θα μπορούσε να επινοηθεί μία σκηνή π.χ. συνομιλία ενός παιδιού που εργάζεται παρανόμως στα φανάρια με έναν ενήλικα, να στηθούν βάσει των επιχειρημάτων αντίστοιχοι χαρακτήρες, να αυτοσχεδιασθούν διαφορετικές παραλλαγές της διλημματικής κατάστασης και να δραματοποιηθούν οι αντίστοιχες σκηνές τονίζοντας κάθε φορά μία διαφορετική οπτική.

Στο πλαίσιο της επεξεργασίας ενός διηγήματος οι μαθητές θα μπορούσαν να διενεργήσουν ένα παιχνίδι ρόλων παρουσιάζοντας μία από τις βασικές σκηνές της υπόθεσης. Η διατήρηση και η προβολή της οπτικής των ηρώων στην συγκεκριμένη συνθήκη, τη συγκεκριμένη στιγμή, των συναισθημάτων και του θυμικού τους, μπορεί να είναι ο στόχος της δραματοποίησης. Από την άλλη πλευρά, θα μπορούσε να στοχεύει στην ανάδυση της φωνής των ίδιων των μαθητών ζητώντας από τους ίδιους να υιοθετήσουν τη θέση του ήρωα.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης στην τάξη ενός (ή περισσότερων) χαρακτήρων ενός λογοτεχνικού κειμένου θα μπορούσε να γίνει χρήση της τεχνικής «ο ρόλος στον τοίχο» (Γκόβας, 2001), που αποτελεί πρακτική του δράματος στην εκπαίδευση. Βάσει της τεχνικής αυτής, κατά τη διάρκεια διαπραγμάτευσης του κειμένου αναρτάται σε κεντρικό σημείο στην τάξη ένα μεγάλο ανθρώπινο περίγραμμα που αναπαριστά τον βασικό πρωταγωνιστή. Πάνω στο περίγραμμα αυτό οι μαθητές γράφουν φράσεις-κλειδιά, σκέψεις ή συναισθήματα για τον συγκεκριμένο χαρακτήρα, όπως η ερμηνεία και ανάλυση του κειμένου εκδιπλώνεται. Το περίγραμμα αυτό φυλάσσεται και μπορεί να συμπληρωθεί, ακόμα και σε δεύτερο χρόνο, καθώς οι μαθητές συλλέγουν στοιχεία και ανακαλύπτουν περισσότερα για τον χαρακτήρα αυτό.

Στο πλαίσιο αξιοποίησης του δράματος ως κειμένου, οι μαθητές θα μπορούσαν να αναφέρουν στην τάξη μια θεατρική παράσταση που στο παρελθόν έχουν παρακολουθήσει –ενδεχομένως ως μέρος μίας σχολικής επίσκεψης- και εν συνεχεία να κληθούν: α) να εντοπίσουν το θεατρικό κείμενο από το οποίο αυτή προέρχεται και β) να παρουσιάσουν ένα μικρό απόσπασμα στους συμμαθητές τους. Ο τρόπος παρουσίασης σε αυτή την περίπτωση καθορίζεται από τους ίδιους τους μαθητές που μπορούν να αποφασίσουν αν θα το διαβάσουν, αν θα το ζωγραφίσουν ή αν θα το δραματοποιήσουν.

Στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθοδολογίας του σχεδίου εργασίας (project) (Μάγος, 2002), το οποίο συνάδει απόλυτα με τη λογική της δραματοποίησης, πολλές δραστηριότητες θα μπορούσαν να σχεδιασθούν που να έχουν ως κεντρικό άξονα μία δραματοποίηση. Για παράδειγμα, με αφορμή την ανάγνωση ενός αποσπάσματος ενός θεατρικού κειμένου (π.χ. «Η πείνα του Καραγκιόζη» του Μόλλα στην Α' Γυμνασίου) οι μαθητές θα μπορούσαν να οργανώσουν ένα σύντομο αφιέρωμα στο αντίστοιχο θεατρικό είδος (π.χ. στο θέατρο σκιών και στη λαϊκή θεατρική τέχνη του Καραγκιόζη). Στο πλαίσιο αυτό, χωρισμένοι σε αντίστοιχες μικρότερες ομάδες στη βάση των ενδιαφερόντων τους, θα μπορούσαν να επεξεργαστούν πληροφοριακό υλικό σχετικά με την ιστορία και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου είδους καθώς και άλλα θεατρικά κείμενα με τους συγκεκριμένους ήρωες (π.χ. τον Καραγκιόζη), να κατασκευάσουν σκηνικά ή φιγούρες του θεάτρου σκιών, να ακούσουν τραγούδια σχετικά. Στο τέλος των εν λόγω δραστηριοτήτων, οι μαθητές θα μπορούσαν να δραματοποιήσουν το διδαχθέν ή ένα άλλο σχετικό έργο ή ακόμα και να γράψουν οι ίδιοι ένα σύντομο θεατρικό έργο του ίδιου ή άλλου είδους (με αντίστοιχους ή σύγχρονους ήρωες) και να το παρουσιάσουν στο πλαίσιο κάποιας σχολικής εκδήλωσης. Παρομοίως, στο πλαίσιο της οργάνωσης ενός αφιερώματος στη ζωή και στο έργο ενός συγγραφέα ή ποιητή (π.χ. Σολωμού), οι μαθητές θα μπορούσαν να δραματοποιήσουν επιλεκτικά στοιχεία από τη ζωή του ή τα ποιήματα/κείμενά του (π.χ. Γυναίκα της Ζάκυθος) και να παρουσιάσουν σπονδυλωτά και δια απαγγελίας μέρος από την ανθολογία του. Το αφιέρωμα θα μπορούσε να επενδυθεί μουσικά (π.χ. με την ακρόαση μελοποιημένων αποσπασμάτων από τους Ελεύθερους Πολιορκημένους). Επίσης, θα μπορούσαν να κατασκευαστούν από τους μαθητές τα σκηνικά, να διακοσμηθούν με σχετικό εικαστικό υλικό (π.χ. πορτρέτα του ποιητή ή πίνακες με θέμα την ελληνική επανάσταση) και να παρουσιαστεί το τελικό αφιέρωμα στο πλαίσιο εορταστικών εκδηλώσεων του σχολείου.

Οι παραπάνω δραστηριότητες αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος για την υποστήριξη μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο εκπόνησης ενός σχεδίου εργασίας είναι, βεβαίως, απολύτως ενδεικτικές και αποσκοπούν στο να υπογραμμίσουν το μεγάλο περιθώριο ευελιξίας που εν δυνάμει υπάρχει για να προσεγγίσει ο κάθε μαθητής το διδακτικό περιεχόμενο βάσει των ιδιαιτέρων ενδιαφερόντων του και του προσωπικού του τρόπου μάθησης.

Υπό το πρίσμα της ίδιας λογικής, βεβαίως, στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας ή ακόμα και περισσότερο αποσπασματικά στον καθημερινό εκπαιδευτικό σχεδιασμό και διδακτική πρακτική θα μπορούσαν να ενσωματωθούν και δραστηριότητες εμπλουτισμένου περιεχομένου που αξιοποιούν ποικιλοτρόπως και τις υπόλοιπες μορφές τέχνης. Η ένταξη της εικόνας (Σφυρόερα, 2003; Αγγελάκος, 2005), για παράδειγμα, σε κάθε της μορφή –στη ζωγραφική ή στη φωτογραφική της έκφανση- στη διδακτική πράξη έχει, κατ' επανάληψη, υπογραμμισθεί ότι θα ήταν σκόπιμο να αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης λογικής όχι μόνο ως εργαλείο υποβοηθητικό της διδασκαλίας αλλά ως αντικείμενο παρατήρησης, κατανόησης, ανάλυσης. Υπό αυτό το πρίσμα η χρήση της εικόνας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να (Σφυρόερα, 2003): α) εισαχθούν στη θεματική του εκάστοτε κειμένου και να διευκολύνει μέσω της κινητοποίησης βιωμάτων στην κατανόησή του β) να οργανώσουν, να ταξινομήσουν πληροφορίες και να συγκρατήσουν στη μνήμη τα ζητούμενα και γ) να αποτελέσει γέφυρα ανάμεσα στο οικείο και στο μη οικείο καθώς και γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό καθώς και δ) να λειτουργήσει ως στοιχείο αξιολόγησης των όσων έμαθαν οι μαθητές κατόπιν διαπραγμάτευσης ενός θέματος ή ενός κειμένου. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους, οι μαθητές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα ζωγραφικό ή φωτογραφικό κολλάζ που θα περιλαμβάνει τις βασικές έννοιες ή και σημαντικά ετερόκλητα στοιχεία που ενυπάρχουν στις εικόνες του προς διδαχθέντος ποιήματος). Προς την ίδια κατεύθυνση, ως εξαιρετικά σημαντική κρίνεται και η αξιοποίηση πάσης φύσεως οπτικοακουστικής αφήγησης (π.χ. κινηματογράφου, κινούμενου σχεδίου, δημιουργικής ηχογράφησης, video-art, computer-art) ως στοιχείου εμπλουτιστικού της διδασκαλίας (Πασχαλίδης, 2000). Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον συνδυασμό εικόνας και προφορικότητας που ενυπάρχει σε κάθε οπτικοακουστικό αφήγημα και ο οποίος προσφέρει ένα ευρύ υλικό άμεσα αξιοποιήσιμο σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία δεδομένου ότι: α) μπορεί να διεγείρει εύκολα το ενδιαφέρον των μαθητών, β) να κάνει το περιεχόμενο της αφήγησης πιο προσιτό και κατανοητό ακόμα και από μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης ή δυσκολίες με τον έντυπο λόγο και γ) να αποτελέσει κίνητρο ευρύτερη συμμετοχής του συνόλου των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασχαλίδης & Δανιήλ, 2004).

Σε γενικές γραμμές και σε επίπεδο διενέργειας απλών, ρεαλιστικών δραστηριοτήτων δύο ευρύτερες περιοχές οπτικοακουστικής παιδείας (Θεοδωρίδης, χ.χ) θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως άμεσα αξιοποιήσιμες στην όποια απόπειρα εφαρμογής μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

Α) Δραστηριότητες μελέτης και κριτικής ανάλυσης σημαντικών έργων καλλιτεχνικής οπτικοακουστικής έκφρασης (π.χ. κινηματογράφος, φωτογραφία, κινούμενο σχέδιο κλπ) ή υπαρχόντων οπτικοακουστικών προϊόντων από το χώρο των ΜΜΕ (π.χ. ρεπορτάζ, διαφημίσεις, αρθρογραφία κλπ). Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν μεταξύ άλλων: α) στην προβολή και κριτική διαπραγμάτευση επιλεγμένων ταινιών ή ακόμα και τηλεοπτικών εκπομπών άμεσα συμβατών με την εκάστοτε θεματική ενότητα, β) σε συγκρίσεις κινηματογραφικών μεταφορών από λογοτεχνικά έργα, γ) σε διακειμενικές συγκρίσεις κ.λ.π. Σημαντικό πλεονέκτημα των δραστηριοτήτων αυτών είναι, αφενός, ότι καλλιεργείται μία πολυδιάστατη οπτική επί προς διαπραγμάτευση θέματος ικανή να αναδείξει διαφορετικές οπτικές και, αφετέρου, ότι οι μαθητές μπορούν να βρεθούν σε σχέση εξουσίας με το εκάστοτε οπτικοακουστικό προϊόν το οποίο, κατόπιν κατάλληλων επιλογών από πλευράς του εκπαιδευτικού, μπορεί να εμπίπτει στη σφαίρα της εμπειρίας τους. Με τον τρόπο αυτό, το ίδιο, δηλαδή, έργο που αυτοί καταναλώνουν και απολαμβάνουν μπορεί να αποτελέσει γέφυρα σύνδεσής τους με τη σχολική γνώση.

Β) Δραστηριότητες παραγωγής (από τους μαθητές) καλλιτεχνικής οπτικοακουστικής έκφρασης ή οπτικοακουστικών προϊόντων που ανήκουν στον ευρύτερο χώρο των Μ.Μ.Ε. Αναφορά, στο σημείο αυτό, γίνεται σε δυνατότητες παραγωγής από πλευράς των μαθητών στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας: α) μικρών φωτο-αφηγήσεων ή βίντεο-αφηγήσεων, που να καταγραφούν, για παράδειγμα, τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών από τη σχολική και λοιπή καθημερινότητά τους, β) ντοκιμαντέρ ή ρεπορτάζ τα οποία να άπτονται των προς μελέτη θεμάτων, γ) ηχοσυνθέσεις των υπό διαπραγμάτευση λογοτεχνικών κειμένων ή ακόμα και δ) μη αφηγηματικές συνθέσεις, που αποτυπώνουν σε κάθε περίπτωση την εκάστοτε οπτική των μαθητών. Η πρακτική εμπλοκή των μαθητών σε τέτοιες δραστηριότητες υποστηρίζεται ότι ενθαρρύνει τη διεύρυνση των συμβατικών δυνατοτήτων έκφρασης των πολλαπλών φωνών των μαθητών της κάθε ετερογενούς τάξης προς περισσότερο εναλλακτικές κατευθύνσεις, ικανές να ανταποκριθούν στην πολλαπλότητα των αναγκών, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών.

Ειδικά όσον αφορά την αξιοποίηση ταινιών- κινηματογραφικών, τηλεοπτικών ή μαθητικών- κατά την διδακτική διαδικασία τα πολλαπλά της οφέλη έχουν, κατ' επανάληψη, υπογραμμισθεί. Ειδικότερα, υπογραμμίζοντας τη σημασία χρήσης ταινιών στην εκπαιδευτική πράξη η Ανδρούσου (2005) υπογραμμίζει ότι οι ταινίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία άρσης της σιωπής πάνω σε κομβικά κοινωνικοπολιτικά ζητήματα και ως αναγκαίος διαμεσολαβητής για να διενεργηθούν οι απαραίτητες προβολές και ταυτίσεις που θα επιτρέψουν να αναπτυχθεί με τους μαθητές ένας πολυφωνικός διάλογος επί αντίστοιχων θεμάτων. Εξαιρετικά σκόπιμη σε ένα τέτοιο πλαίσιο κρίνεται μάλιστα στο μάθημα της Λογοτεχνίας και η συγκριτική μελέτη του εκάστοτε προς διαπραγμάτευση λογοτεχνικού κειμένου με το αντίστοιχο οπτικοακουστικό αφήγημα που ενδεχομένως βασίζεται σε αυτό. Η ανάγνωση, για παράδειγμα, ενός βιβλίου ή ακόμα και ενός λογοτεχνικού αποσπάσματος και η προβολή της αντίστοιχης κινηματογραφικής ή τηλεοπτικής του μεταφοράς (κατά προτίμηση σε ενότητες με σχετική αυτονομία από πλευράς σκηνικής δράσης) στην τάξη υποστηρίζεται ότι μπορεί να διευκολύνει πολλαπλώς την κατανόηση του κειμένου και να επιτρέψει την επίτευξη ενός διαφορετικού επίπεδου ανάλυσης με τη διαμεσολάβηση της ίδιας της κοινωνικής και εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών. Παρόμοια αποτελέσματα μπορεί,

βεβαίως, να έχει και η χρήση ταινιών που να αποτυπώνουν διαφορετικές οπτικές των αφηγήσεων και οι οποίες επιτρέπουν ακόμα και τον μεταξύ τους διάλογο και την υπογράμμιση μίας πολυφωνικής οπτικής.

Σε κάθε περίπτωση, σκόπιμο είναι να λαμβάνεται υπόψη ότι ο στόχος της ανταπόκρισης στην ετερογένεια των αναγκών των μαθητών μίας τάξης, δεν μπορεί να προσεγγισθεί κατ' αποκλειστικότητα μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων της οπτικοακουστικής πλαίσιωσης των εκάστοτε διδακτικών ενοτήτων ή μέσω της υιοθέτησης οποιονδήποτε ανάλογων τεχνικών. Όσο και αν ανάλογες τεχνικές αναμφιβόλως λειτουργούν υποστηρικτικά στο να αποκτήσουν οι μαθητές –με διαφορετικούς τρόπους- πρόσβαση στη γνώση, στο επίκεντρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πάντοτε βρίσκεται η διενέργεια μιας σειράς, κατάλληλων ανά περίπτωση, επιλογών και η οργάνωση σε αυτόν τον άξονα της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο που: α) να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών και να τις συνδέει με τη σχολική γνώση και β) να μπορεί να αξιοποιήσει με ευελιξία μιας σειράς μεθόδων συμβατών με τη λογική της διαφοροποίησης, όπως, για παράδειγμα, οι ομαδικές δημιουργικές εργασίες ή τα σχέδια εργασίας

Αυτό, δηλαδή, που κρίνεται απαραίτητο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η ύπαρξη ευελιξίας και διάθεσης πειραματισμού από πλευράς του εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά, οι όποιες προσπάθειες ανάλογων επιλογών δεν ισοδυναμούν με προσχώρηση σε έναν άνευ όρων πλουραλισμό. Ο εμπλουτισμός της μαθησιακής εμπειρίας, για παράδειγμα, μέσα από τις τέχνες κρίνεται πάντα σε σχέση με τη γενικότερη σκοποθεσία της διδασκαλίας, τη δυναμική του εκάστοτε κειμένου, αλλά και τη δυνατότητα μίας τέτοιας επιλογής να αποτελέσει πραγματικά ένα πρόσφορο έδαφος για την οικοδόμηση ενός ατομικού και συλλογικού νοήματος μέσα στην τάξη.

Επικουρικά ως προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν, βεβαίως, να λειτουργήσουν μία πληθώρα μέσων και υλικών, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά με τα σχολικά εγχειρίδια στα μαθήματα της Γλώσσα ή της Λογοτεχνίας: (Fox & Hoffman, 2011· Tomlinson, 2001· Tomlinson, 2010):

✓ Αναγνώσματα και έντυπο υλικό: σχολικά και λογοτεχνικά βιβλία, βιογραφίες και αυτοβιογραφίες, εγκυκλοπαίδειες & περιοδικά κάθε είδους, φυλλάδια, διαφημιστικά έντυπα, εφημερίδες, κατάλογοι κ.α.

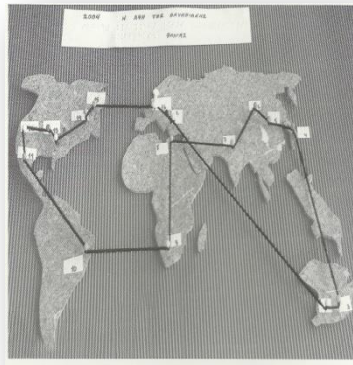
✓ Εικαστικά υλικά και μέσα, καθώς και υλικά που μπορούν να υποστηρίξουν τη διενέργεια του θεατρικού παιχνιδιού και πάσης μορφής δραματοποίησης.

✓ Γραφικά απεικονιστικά μέσα διαφόρων μορφών: εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες, σχέδια, σκίτσα, πίνακες αναφοράς.

✓ Αναγνώσματα και έντυπο υλικό: σχολικά και λογοτεχνικά βιβλία, βιογραφίες και αυτοβιογραφίες, εγκυκλοπαίδειες & περιοδικά κάθε είδους, φυλλάδια, διαφημιστικά έντυπα, εφημερίδες, κατάλογοι κ.α.



✓ Οπτικοποιημένο και απτικοποιημένο υλικό με ή χωρίς τη χρήση νέας τεχνολογίας, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προσέλκυση της προσοχής του συνόλου των μαθητών αλλά και την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με αναπηρίες.



Διαβαθμισμένες δραστηριότητες

Πριν ολοκληρωθεί η ενότητα που αφορά τις δυνατότητες σχεδιασμού μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα ήταν παράλειψη σε αυτό το σημείο να μην γίνει αναφορά στη συχνά αναφερόμενη στη σχετική βιβλιογραφία αναγκαιότητα σχεδιασμού και οργάνωσης διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων.

Με τον όρο «διαβαθμισμένες δραστηριότητες» υπονοούνται οι δραστηριότητες εκείνες που αν και έχουν στόχο την κατάκτηση των ίδιων σημαντικών εννοιών ή δεξιοτήτων από το σύνολο των μαθητών στο πλαίσιο της εκάστοτε διδακτικής ενότητας, στην πράξη προβλέπουν διαφορετικά επίπεδα στήριξης ή έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, πολυπλοκότητας ή αφαίρεσης ανάλογα με το ανά περίπτωση διαπιστωμένο επίπεδο επίδοσης -ετοιμότητας κάθε μαθητή (Tomlinson, 2010). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για δραστηριότητες οι οποίες επιλέγονται στη βάση των διαφορετικών επιπέδων απόδοσης των μαθητών ούτως ώστε να διαβαθμιστεί το εύρος της πολυπλοκότητας μίας εργασίας, η ποσότητα των νεοεισερχομένων πληροφοριών, το επίπεδο αφαίρεσής της ή ακόμα και ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωσή της.

Ενδεικτικές εργασίες αυτού του τύπου ποικίλουν στη σχετική βιβλιογραφία, συνοδεύονται όμως συνήθως και από τη συχνή επισήμανση ότι θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιούνται με φειδώ και εξαιρετική προσοχή από τους εκπαιδευτικούς γιατί ενέχουν τον κίνδυνο να λειτουργήσουν ως βάση αναπαραγωγής άνισων ευκαιριών μάθησης και παροχής ενός «*curriculum διαίτης σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών*» (Καραγιάννη, 2004). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι δραστηριότητες αυτές είθισται να υλοποιούνται σε ομοιογενείς ομάδες μαθητών που χωρίζονται με κριτήριο το επίπεδο ετοιμότητάς τους στο κάθε μάθημα και είθισται να εστιάζονται σε ασκήσεις εμπέδωσης-εξάσκησης σε συγκεκριμένες δεξιότητες στις οποίες οι μαθητές εμπλέκονται στο πλαίσιο μιας εξελικτικής προοπτικής.

Στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας και σε επίπεδο αναγνωστικών πρακτικών οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες μπορούν να πάρουν πολλές μορφές ανάλογα με το επίπεδο αναγνωστικής εμπειρίας και με τις δυνατότητες κατανόησης και εμπέδωσης των εκάστοτε μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της ίδιας διδακτικής ενότητας να κάνει χρήση αναγνωστικού υλικού που να αντιστοιχεί σε διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής εμπειρίας (Tomlinson, 2010). Το αναγνωστικό αυτό υλικό, αν και θα εμπίπτει σε κοινή θεματική μπορεί να περιλαμβάνει για διαφορετικούς, κατά περίπτωση, μαθητές διαφορετικές αναγνωστικές εκδοχές του ίδιου κειμένου ή και διαφορετικά κείμενα του ίδιου περιεχομένου. Στην πρώτη από αυτές τις περιπτώσεις, για παράδειγμα, και στο πλαίσιο μίας δραστηριότητας κατά την οποία η τάξη χωρίζεται σε ομάδες θα μπορούσε κάθε ομάδα να αναλάβει να διαβάσει και στη συνέχεια να διαπραγματευθεί: α) ένα εκτενές και αυτοτελές απόσπασμα ενός περιγραφικού κειμένου β) μία διασκευασμένη, λιγότερο σύνθετη εκδοχή του ίδιου κειμένου β) σειρά εικόνων με λεζάντες που να αντιστοιχούν στα βασικότερα σημεία του κειμένου, δ) την ακουστική εκδοχή (μαγνητοφώνηση, cd) του ίδιου κειμένου (στην απαιτητική ή απλούστερη μορφή του). Σε κάποιες περιπτώσεις, στο πλαίσιο της διαβάθμισης αναγνωστικών δραστηριοτήτων, θα μπορούσαν ακόμα να αξιοποιηθούν δραστηριότητες

ανάγνωσης διαφορετικών αποσπασμάτων ή βιβλίων από τις ίδιες θεματικές ενότητες ή η ανάγνωση διαφορετικών τύπων κειμένων ανάλογα με το επίπεδο και ενδεχομένως και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών. Για παράδειγμα, διαφορετικές ομάδες εργασίας θα μπορούσαν να εισαχθούν στη θεματική ενότητα της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου «Τα ταξίδια» δίνοντας ως έναυσμα, ανά περίπτωση, την ανάγνωση και σχολιασμό από διαφορετική αφετηρία σχετικών με το ταξίδι ζητημάτων όπως αυτά αποτυπώνονται σε ταξιδιωτικούς οδηγούς, σε ταξιδιωτικά δοκίμια, σε λογοτεχνικά κείμενα ή ακόμα και σε κόμικς.

Παρόμοια διαφοροποίηση θα μπορούσε να συντελεστεί και στο επίπεδο του είδους των εργασιών που θα μπορούσαν να ανατεθούν σε διαφορετικούς μαθητές σε σχέση με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες. Για παράδειγμα, κατόπιν της ανάγνωσης ενός κοινού κειμένου (το οποίο έχει προσκομιστεί σε όλους τους μαθητές, σε διαφορετικές ενδεχομένως, ανά περίπτωση, εκδοχές π.χ. μεγεθυμένο, εικονογραφημένο, ηχητικό), διαφορετικές υποομάδες μαθητών θα μπορούσαν να εστιάσουν σε διαφορετικής δυσκολίας ζητήματα ερμηνείας του, όπως: α) στην παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών και προβλημάτων που οι ήρωες του προς διαπραγμάτευση, κοινού κειμένου αντιμετωπίζουν, β) στην αναγνώριση των συνισταμένων που λειτουργούν ανασταλτικά ή παρωθητικά στη δράση τους και γ) στη διατύπωση προτάσεων ή πιθανών λύσεων σχετικά με τα προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν. Η παρουσίαση όλων αυτών των διαφορετικών απαντήσεων στην τάξη από διαφορετικές οπτικές υποστηρίζεται ότι μπορεί να οδηγήσει σε μία ολοκληρωμένη προσέγγιση του κειμένου, χωρίς να παραμελεί τις δυνατότητες του κάθε μαθητή.

Σε κάθε περίπτωση, η μη προσκόλληση σε συγκεκριμένες μεθόδους διαβάθμισης των δραστηριοτήτων θεωρείται σημαντική όπως σημαντικός κρίνεται και ο συν τω χρόνω εμπλουτισμός και εναλλαγή των δραστηριοτήτων στις οποίες εξελικτικά εμπλέκεται ο κάθε μαθητής. Τέλος, σημαντική κρίνεται η συγκρότηση από πλευράς εκπαιδευτικού ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που δεν θα ευνοεί αξιολογικού ή ιεραρχικού τύπου συγκρίσεις και διαχωρισμούς μεταξύ διαφορετικών εκδοχών των ίδιων δραστηριοτήτων, αλλά θα αναγνωρίζει την αξία της διαφορετικότητας και των διαφορετικών τρόπων πρόσβασης στη γνώση.

2.4.2 Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου, όπως προαναφέρθηκε, αφορά στο **τι** πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές, βάσει των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων τους, σε συνάρτηση πάντα με το πρόγραμμα σπουδών, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την οικοδόμηση της νέας γνώσης και την πρόσβαση όλων σε σημαντικές πηγές πληροφοριών. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου περιλαμβάνει γνώσεις, έννοιες, δεξιότητες και υλικά μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση (Gagatsis & Koutselini, 2000; Tomlinson, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του επιλέγοντας να εμβαθύνει περισσότερο σε ένα θέμα ή να εμμείνει περισσότερο σε κάποιο στόχο, ανάλογα πάντα με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών του, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι κάνει «έκπτωση» των στόχων της διδασκαλίας του (Tomlinson, 2010).

Ας θεωρήσουμε, για παράδειγμα, ότι ένας εκπαιδευτικός σκοπεύει να διδάξει τους στίχους 369-529, *Ο Έκτορας στην Τροία*, της ραψωδίας Ζ της Ιλιάδας, στους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Ένας από τους στόχους της συγκεκριμένης ενότητας, αλλά και ένας από τους γενικότερους στόχους του Π.Σ., είναι οι μαθητές να αντιληφθούν τόσο τον ρόλο των *ομιλιών*, που αποτελούν τις μη πολεμικές ή αντιπολεμικές παύσεις του έπους, όσο και το ότι, αν και κύριο θέμα της Ιλιάδας είναι ο πόλεμος, στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα βαθιά αντιπολεμικό έπος, καθώς κυριαρχεί η αντίληψη ότι ο πόλεμος επιδεινώνει την έτσι και αλλιώς τραγική φύση του ανθρώπου.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, αφού έχει επεξεργαστεί το θέμα και έχει καλλιεργήσει κάποια γνώση σχετική με τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, μπορεί να θεωρήσει ότι οι μαθητές οφείλουν να εμβαθύνουν περισσότερο στον τρόπο που ο ποιητής, μέσω μιας τρυφερής οικογενειακής στιγμής στα μέσα ενός ολέθριου πολέμου, μεταπλάθει ένα ηρωικό πολεμικό έπος σε αντιπολεμική διαμαρτυρία.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί λοιπόν να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του βασιζόμενος στις βασικές αρχές της θεωρίας των κειμενικών ειδών (Cope & Kalantzis, 1993) η οποία, προσπαθώντας με συστηματικό τρόπο να συσχετίσει τη γλώσσα με το κοινωνικό της συγκείμενο, θεωρείται ότι παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για σχολική επιτυχία (Κέκια, 2011). Αναθέτει λοιπόν στους μαθητές του δραστηριότητες αντίστοιχες με τα ενδιαφέροντά και τις εμπειρίες τους, εμπλουτίζοντας συγχρόνως και την προς διδασκαλία ενότητα (Tomlinson, 2010; Fox & Hoffman, 2011).

Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ομάδες μαθητών και να τους αναθέσει δραστηριότητες οι οποίες να αφορούνται από τη συλλογή, τη μελέτη ή των επεξεργασία διαφόρων κειμενικών ειδών, ή να τους παροτρύνει να τα δημιουργήσουν οι ίδιοι ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Καλό θα ήταν να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα πολυτροπικά κείμενα, καθώς αυτά δίνουν τη δυνατότητα, με τον συνδυασμό διαφορετικών τρόπων μετάδοσης νοημάτων (γλώσσα, εικόνα, ήχος), τόσο να καταστήσουν το κείμενο πιο ενδιαφέρον όσο και τους μαθητές

περισσότερο ικανούς στην πρόσληψη και την αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων που προσλαμβάνουν και των καταστάσεων που βιώνουν καθημερινά στις σύγχρονες κοινωνίες της πληροφορίας και της πληροφόρησης (Χοντολίδου, 1999). Ειδικότερα στο πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου θα μπορούσαν να συγκροτηθούν διαφορετικές ομάδες που κατ'αντιστοιχία να ασχοληθούν με δραστηριότητες όπως οι εξής:

Τη συνθήση ενός δοκιμίου, ενός άρθρου ή ενός μικρού θεατρικού δρώμενου με θέμα σχετικό με το πώς ο πόλεμος επηρεάζει την προσωπική και οικογενειακή ζωή των ανθρώπων.

Τη συγκέντρωση έργων τέχνης (πινάκων ζωγραφικής, γλυπτών ή/και φωτογραφιών) που να αναπαριστούν θέματα συναφή με το προς επεξεργασία θέμα της ενότητας.

Τη συγκέντρωση (μέσω διαδικτυακής μελέτης και έρευνας στη σχολική ή τοπική βιβλιοθήκη) βιβλίων, άρθρων εφημερίδων, περιοδικών ή/και κινηματογραφικών ταινιών και τραγουδιών που να πραγματεύονται συναφή θέματα.

Κατά αντίστοιχο τρόπο, όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, στην Γ΄ Γυμνασίου και στην Ενότητα 4. Γ., οι μαθητές διδάσκονται τα συνηρημένα ρήματα σε *έω, -ᾶ*. Μπορεί λοιπόν ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, να προσπαθήσει να επιτύχει τους στόχους της διδακτικής του ενότητας μέσω της ανάθεσης εργασιών αντίστοιχων με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Μπορεί για παράδειγμα να δώσει στους μαθητές του μια ποικιλία δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί σε διαφορετικούς μαθητές:

Να δοθεί απόσπασμα από το κείμενο του σχολικού βιβλίου ή αποσπάσματα από άλλα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και να ζητηθεί ο εντοπισμός των συνηρημένων ρημάτων σε *έω, -ᾶ* που περιέχονται στο/α κείμενο/α.

Να επιλέξει να δώσει ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, ή αντιστοίχισης, ή συμπλήρωσης κενών με τους σωστούς τύπους των συνηρημένων ρημάτων σε *έω, -ᾶ*, ενώ σε κάποιους μαθητές να αναθέσει ασκήσεις εντοπισμού ή/και διόρθωσης λαθών.

Κατά αντίστοιχο τρόπο, στην ενότητα 4Γ του σχολικού βιβλίου της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίζουν τα τρία γένη των ονομάτων της β΄ κλίσης, να τα κλίνουν και να εξασκηθούν στην ορθογραφημένη τους κλίση.

Και στην περίπτωση αυτή ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με πολυτροπικά κείμενα, γραφικούς οργανωτές, καθώς και άλλο, κατάλληλα διαφοροποιημένο, υποστηρικτικό υλικό, μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας, και γενικότερα στη διδασκαλία των ενοτήτων της γραμματικής, προσδίδοντάς τους συνάμα και ένα λιγότερο φορμαλιστικό χαρακτήρα.

Στο παραπάνω λοιπόν πλαίσιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει μαζί με τους μαθητές του πίνακες αναφοράς, καταλόγους δηλαδή λέξεων σε κάθετη διάταξη. Οι πίνακες αναφοράς βοηθούν τους μαθητές στην ευκολότερη απομνημόνευση και αυτοματοποίηση των γραμματικών κανόνων. Ωστόσο, οφείλεται να επισημανθεί εδώ ότι οι πίνακες αναφοράς δεν πρέπει να εκλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα μέσο αντιγραφής των κανόνων από τους μαθητές, αλλά ως ένα υποστηρικτικό υλικό που βοηθά στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας από όλους.

Μπορεί λοιπόν ομαδοσυνεργατικά να κατασκευαστούν χαρτόνια, στην κορυφή των οποίων να τοποθετηθούν διαφορετικές εικόνες, οι οποίες να απεικονίζουν διαφορετικού γένους ουσιαστικά, οξύτονα, παροξύτονα και προπαροξύτονα. Στο κάτω μέρος της κάθε εικόνας μπορεί να αναπαρίσταται γραφικά το ουσιαστικό. Η εικόνα βοηθά τους μαθητές στην αναγνώριση των λέξεων και επιπλέον αποτρέπει τη σύνδεση με έναν ακόμα πίνακα γραμματικής του σχολικού βιβλίου.

Στη συνέχεια, σε κάθετες στήλες μπορούν να κλιθούν τα διάφορα επιλεγμένα ουσιαστικά μαζί με τα άρθρα τους. Τα άρθρα είναι προτιμότερο να γράφονται με διαφορετικό χρώμα ανάλογα με το γένος. Όσο δε αφορά τις καταλήξεις των ουσιαστικών, μπορεί να χρησιμοποιείται ένα χρώμα για τις καταλήξεις εκείνες που είναι κοινές και στα τρία γένη, άλλο χρώμα για εκείνες που είναι κοινές για τα ονόματα αρσενικού και θηλυκού γένους, κ.ο.κ. Τα διαφορετικά χρώματα και η κάθετη διάταξη βοηθά τους μαθητές να εντοπίζουν με μεγαλύτερη ευκολία την κλίση που αναζητούν.

Στη συνέχεια τα χαρτόνια μπορούν να τοποθετηθούν σε σημείο της τάξης όπου θα είναι ορατά από όλους τους μαθητές. Οι πίνακες μπορεί να είναι σταθεροί και να παραμείνουν στη σχολική αίθουσα για κάποιο χρονικό διάστημα, ή για ολόκληρη τη σχολική χρονιά, έτσι ώστε να αποτελούν σημεία αναφοράς για τους μαθητές.

Δύναται ωστόσο να γίνει και περαιτέρω αξιοποίησή τους, καθώς οι πίνακες αναφοράς μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους και σε διαφορετικές δραστηριότητες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δώσει και να παραπέμψει διαφορετικούς μαθητές:

Σε πίνακες αναφοράς ζητώντας, για παράδειγμα, από κάποιους να εντοπίσουν στο κείμενο της ενότητας, ή σε άλλα επιλεγμένα κείμενα, ονόματα της β' κλίσης, και να τα καταγράψουν σε καρτέλες, τις οποίες θα προσθέσουν στους πίνακες αναφοράς, ανάλογα με το γένος, την πτώση και τον αριθμό.

Σε έναν αριθμό καρτελών στις οποίες να αναγράφεται ένα ουσιαστικό της β' κλίσης σε τυχαία πτώση και οι μαθητές να πρέπει να τοποθετήσουν τις καρτέλες στη σωστή θέση στους πίνακες.

Πολλές λοιπόν ανάλογες, ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες μπορούν να σχεδιαστούν, με αφορμή τους πίνακες αναφοράς, όχι μόνο για τους στόχους της συγκεκριμένης ενότητας, αλλά και για πολλά άλλα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα.

Οι λεξιλογικές επίσης και ετυμολογικές υπο-ενότητες των σχολικών εγχειριδίων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και των τριών τάξεων του Γυμνασίου μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όσον αφορά τη σύνδεσή τους με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η διδασκαλία δε των εννοιών αυτών ως πίνακες λέξεων, οι οποίες ίσως «να μην έχουν ουσία» για τους μαθητές, καλό θα ήταν να αποφεύγεται, και αυτό γιατί σε κάθε περίπτωση η γλώσσα πρέπει να αποκτά νόημα για τον διδασκόμενο. Υπάρχουν λοιπόν διάφοροι τρόποι να δημιουργηθούν στους μαθητές κίνητρα, όχι μόνο να συμμετέχουν, αλλά και να συνδημιουργούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Τα γλωσσικά παιχνίδια, για παράδειγμα, τα οποία περιέχουν τόσο το στοιχείο της συγκάλυψης όσο και της ανακάλυψης, βοηθούν, από τη μια, την ομάδα που θα ασχοληθεί με την δημιουργία τους να εργαστεί ομαδικά στη διατύπωση των συγκαλυμμένων ορισμών των εννοιών που επιλέγει να χρησιμοποιήσει, ενώ, από την άλλη, ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξασκηθούν στην ομαδική αποκωδικοποίησή τους (Τσίγκου & Νούτσου, 2006).

Μέσω δε των γλωσσικών παιχνιδιών, οι μαθητές εξασκούνται, με διαφορετικούς από τους παραδοσιακούς τρόπους, στην κατάκτηση και εφαρμογή του λεξιλογίου, ενώ, επιπλέον, αποτελούν και έναν ευχάριστο και αποτελεσματικό τρόπο τόσο για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας όσο και για την κατάκτηση της γλώσσας από όλους τους μαθητές και την αίσθηση ότι όλοι, με διάφορους τρόπους, μπορούν να αισθάνονται επιτυχημένοι (Παραδιά, 2010).

Ανάλογες με όλες τις παραπάνω δραστηριότητες μπορούν να σχεδιαστούν για τις περισσότερες από τις προς διδασκαλία ενότητες με σκοπό τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, του **τι** δηλαδή πρόκειται να διδαχθεί ο μαθητής, και στη συνέχεια, αφορμώμενος από αυτό ο εκπαιδευτικός, να σχεδιάσει τη διαδικασία, το **πώς**, δηλαδή θα το διδάξει (Tomlinson, 2010; Fox & Hoffman, 2011).

2.4.3 Μαθηματικά

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική πραγματεύεται τη μάθηση ως μια σχέση που εξελίσσεται σε δύο φαινομενικά αντιθετικούς πόλους: μάθηση ως ατομική υπόθεση και μάθηση ως κοινή επιδίωξη, πλαίσιο στο οποίο κινείται και η ίδια η διαδικασία της μάθησης. Μεταξύ των δύο πόλων αναπτύσσεται μία διαλεκτική σχέση που υποστηρίζει και υποστηρίζεται από τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Γι' αυτό η τάξη των μαθηματικών απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και στον καθένα ξεχωριστά αξιοποιώντας τις εμπειρίες του καθενός για να ενεργοποιηθεί όλη η τάξη. Αυτή η προοπτική ενισχύεται από την ανάπτυξη του περιεχομένου του Νέου ΠΣ με βάση την έννοια της «τροχιάς μάθησης και διδασκαλίας» (ΤΜΔ) που εστιάζει στη σύνδεση άτυπης και τυπικής μαθηματικής γνώσης σε μια προσπάθεια ανάπτυξης της μαθηματικής σκέψης όλων των μαθητών.

Βασικό στοιχείο της κουλτούρας της τάξης των μαθηματικών είναι η αξιοποίηση της άτυπης γνώσης, των εμπειριών και των ιδεών των παιδιών ακόμη κι αν η σχέση των εμπειριών αυτών με την προς διαπραγμάτευση έννοια ή τη διαδικασία δεν είναι από την αρχή ορατή και αναγνωρίσιμη από τον εκπαιδευτικό ή τους άλλους μαθητές.

Η ΤΜΔ ορίζει σημαντικούς σταθμούς μάθησης ενδιάμεσους και τελικούς αλλά δεν συνιστά μια προ-αποφασισμένη πορεία μάθησης. Καθιστά φανερές τις διαφορές μάθησης μεταξύ μαθητών αλλά δεν περιγράφει μια ατομική πορεία μάθησης.

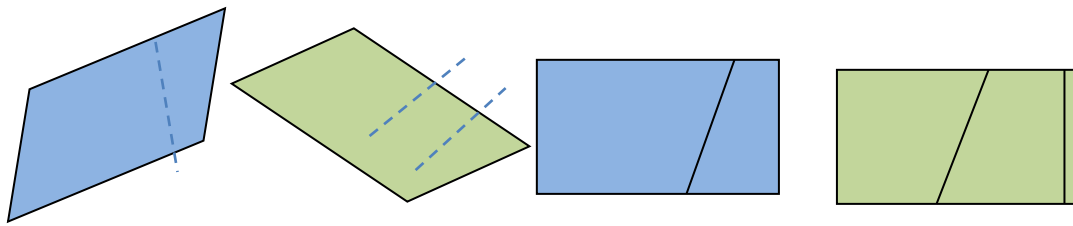
Αποδομώντας και αναδομώντας μια δραστηριότητα

Κάθε δραστηριότητα χαρακτηρίζεται από μια πολυπλοκότητα, την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να την ξεδιπλώσει και να την ξανασυνθέσει πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή της στην τάξη. Πώς μπορεί να γίνει αυτό;

Ο εκπαιδευτικός αναλύει κάθε δραστηριότητα και εντοπίζει τις έννοιες που 'κρύβονται' μέσα της. Εντοπίζει τη θέση των εννοιών στην τροχιά μάθησης για την συγκεκριμένη τάξη προσδιορίζοντας πιθανές αποκλίσεις προς τα πίσω ή προς τα μπροστά. Προσαρμόζει το σχέδιό του ώστε να ενθαρρύνει την ανάπτυξη διαφόρων επιπέδων σκέψης.

Για παράδειγμα, όταν οργανώνει μια δραστηριότητα με στόχο οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να κατασκευάζουν ισεμβαδικές επιφάνειες με βάση ιδιότητες και σχέσεις για να αιτιολογήσουν τους γνωστούς τύπους εμβαδού μέσα από τον μετασχηματισμό των επιφανειών σε απλούστερα σχήματα με διατήρηση του εμβαδού (ΠΜΑ), ο εκπαιδευτικός έχει ενδεικτικά τις εξής δυνατότητες:

Μπορεί να επιλέξει μια σειρά από ίσα γεωμετρικά σχήματα και να ζητήσει από τους μαθητές να βρουν τρόπους, όπως για παράδειγμα να τα κόψουν χρησιμοποιώντας ψαλίδι ή να χρησιμοποιήσουν διαφανές χαρτί ή διπλώσεις, ώστε να μετασχηματίσουν τα δοθέντα σε νέα γνωστά σχήματα τοποθετώντας τα σχήματα που προέκυψαν το ένα δίπλα στο άλλο.



Οι έννοιες που μπορεί να περιλαμβάνει η ανάπτυξη της παραπάνω δραστηριότητας είναι οι εξής:

- σχήμα, ως οριοθετημένη επιφάνεια,
- γεωμετρικά σχήματα (τετράγωνο, τρίγωνο, ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, πλάγιο παραλληλόγραμμο, ρόμβος, τραπέζιο, κλπ), τα χαρακτηριστικά τους (πλευρές, γωνίες, διαγώνιοι, επιφάνεια, προσανατολισμός) και οι ιδιότητες τους (ορθές γωνίες, παράλληλες πλευρές, ίσες πλευρές, κ.ο.κ.) και πώς αυτές καθορίζουν τους τύπους εύρεσης του εμβαδού και τις σχέσεις μεταξύ των τύπων
- σχέσεις των γεωμετρικών σχημάτων μεταξύ τους
- η διατήρηση της επιφάνειας
- προϋποθέσεις- συνθήκες για τη διατήρηση της επιφάνειας. Η διατήρηση της επιφάνειας με τα δυο αυτά σχήματα επιβεβαιώνεται με τη σύγκριση της πρώτης και της δεύτερης σύνθετης επιφάνειας είτε με παρατήρηση, είτε με ψαλίδι και κόλλα, είτε με διαφανές χαρτί.
- Ισεμβαδικά σχήματα
- Εμβαδό και οι τύποι (διατύπωση και αιτιολόγηση)

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιδιώξει να αναδειχθούν οι έννοιες αυτές και μέσα από τη διαπραγματεύσή τους οι μαθητές να επιτύχουν τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ).

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών χρειάζεται να μην περιοριστεί στη λεκτική διόρθωση από την πλευρά του εκπαιδευτικού ή στην επανάληψη της ίδιας δραστηριότητας, αλλά στην επέκταση της δραστηριότητας με άλλες, όπως στα παρακάτω παραδείγματα.

Επέκταση της δραστηριότητας με μετασχηματισμούς κι άλλων ζευγαριών σχημάτων, όπως για παράδειγμα ρόμβων, τραπεζίων, κλπ:

Οι μαθητές:

- κόβουν, για παράδειγμα, τον ρόμβο κατά μήκος των διαγωνίων και αιτιολογούν τις επιλογές τους με βάση τις ιδιότητες των διαγωνίων του ρόμβου και του τετραγώνου στο οποίο θα μετασχηματίσουν τον ρόμβο
- κόβουν το τραπέζιο μήκος μιας μη διαγώνιας γραμμής και δημιουργούν δύο νέα γεωμετρικά σχήματα, όπως για παράδειγμα τετράπλευρα, δύο ορθογώνια παραλληλόγραμμο κλπ,
- εξετάζουν αν μπορούν να κόψουν τα γεωμετρικά σχήματα σε περισσότερα από δύο μέρη και με τα κομμάτια που δημιουργούνται να σχηματίσουν τετράγωνο ή

ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, καταγράφουν τις στρατηγικές τους, εκτελούν και επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις τους.

Σε όλες τις παραπάνω δράσεις οι μαθητές εκφράζουν προφορικά τις παρατηρήσεις τους, διατυπώνουν τα συμπεράσματά τους γραπτά για να επανέλθουν αργότερα όταν θα ασχοληθούν με τη μέτρηση της επιφάνειας.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτή τη δραστηριότητα και άλλες παρόμοιες με πολλούς τρόπους για τους μαθητές του (αξιολόγηση) και τον ίδιον (αναστοχασμός). Για παράδειγμα, χρησιμοποιεί τις παρατηρήσεις του για να απαντήσει σε ερωτήματα του τύπου:

- Πώς χρησιμοποιούν στον μετασχηματισμό τις ιδιότητες των γεωμετρικών σχημάτων; Για παράδειγμα, έχουν φέρει κάθετη ευθεία στη μια πλευρά του αρχικού σχήματος του πλάγιου παραλληλόγραμμου ώστε να δημιουργήσουν τις ορθές γωνίες που απαιτούνται για το μετασχηματισμό του πλάγιου σε ορθογώνιο παραλληλόγραμμο; Ποιες στρατηγικές ακολουθούν;
- Ποιες στρατηγικές ακολουθούν στη σύνθεση;
- Πώς θα πρέπει να επέμβει ο εκπαιδευτικός στην ομάδα που θα επιλέξει να κόψει το αρχικό σχήμα σε μια διαγώνιό του;
- Έχει νόημα για αυτούς η σύνθεση και η ανάλυση των σχημάτων και ποιο είναι αυτό; Πώς το εκφράζουν;
- Πώς αντιλαμβάνονται τη διατήρηση της επιφάνειας κατά τη διάρκεια και μετά από κάθε μετασχηματισμό;

Οι απαντήσεις που ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να δώσει στα ερωτήματα μέσα από τις ενέργειες των μαθητών του τον βοηθούν να αξιολογεί ατομικά και ομαδικά τους μαθητές του για να οργανώσει ενισχυτικές παρεμβάσεις, όπως, για παράδειγμα, να δώσει εναλλακτικό υλικό (polydron, tangram κ.ο.κ) στο πλαίσιο των οποίων μπορεί να αναθέσει στους μαθητές και σε σχέση με τα ποικίλες συνθέσεις σχημάτων που θα δημιουργήσουν



να τα συγκρίνουν ως προς τη διατήρηση της επιφάνειας,
να μετασχηματίσουν,
να διατυπώσουν συμπεράσματα και τύπους εύρεσης εμβαδού,
και αργότερα

να οδηγηθούν σε μέτρηση του εμβαδού με διαφορετικές μονάδες μέτρησης,
σε δημιουργία στερεών για τη μέτρηση του όγκου κλπ.

Το πώς χειρίζεται ο εκπαιδευτικός τη διαφοροποίηση στις ιδέες και τις στρατηγικές των μαθητών του μπορεί να τις σημειώνει στο ημερολόγιό του προκειμένου να αξιοποιήσει

τις σημειώσεις αυτές στην οργάνωση νέων δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση των μαθητών.

Οι διάφορες τεχνικές και μέθοδοι που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι πολλές, ωστόσο, σημασία έχει το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές νοηματοδοτούνται. Παρακάτω αναφέρονται δύο στοιχεία τα οποία αποτελούν μέρος ενός τέτοιου πλαισίου κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι η προαγωγή της ισότιμης και ουσιαστικής συμμετοχής όλων στις δραστηριότητες των μαθηματικών.

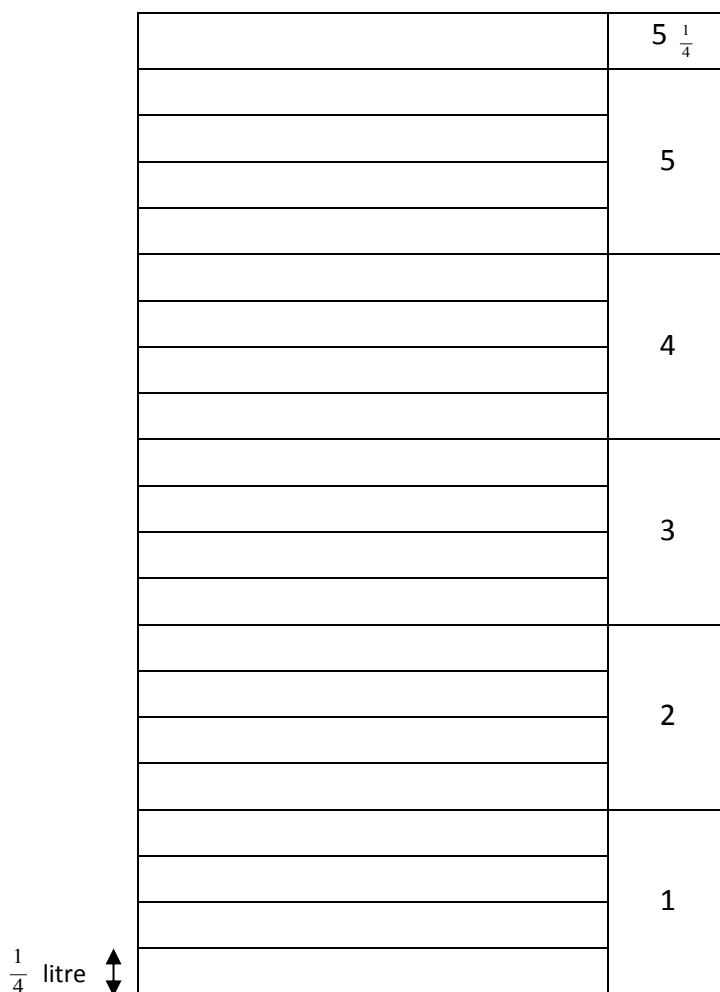
Η σημασία των αναπαραστάσεων μέσα από τις δραστηριότητες

Στο πρόβλημα : «Η αδελφή μου έχει ως χόμπυ να φτιάχνει μαρμελάδες. Για μια μαρμελάδα χρειάζεται να βάλει στην κατσαρόλα 5 και $\frac{1}{4}$ λίτρα νερό. Αν χρησιμοποιήσει ένα ποτήρι που χωράει $\frac{1}{4}$ του λίτρου νερό, πόσα ποτήρια νερό θα χρειαστεί;» που χαρακτηρίζεται από την διαίρεση κλασματικών αριθμών, η αναπαράσταση του Γιώργου

$\frac{1}{4}$	$5\frac{1}{4}$
$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$	5
$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$	4
$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$	3
$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$	2
$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$	1

δίνει τη δυνατότητα για την απάντηση μέσα από την καταμέτρηση των $\frac{1}{4}$ (21 ποτήρια).

Παρόμοια δυνατότητα δίνει και η αναπαράσταση της Γεωργίας:



Και οι δυο αναπαραστάσεις μπορεί να συσχετιστούν με τον τύπο της διαίρεσης κλασμάτων $5 \frac{1}{4} : \frac{1}{4} = 21/4 : \frac{1}{4} = \dots = 21$ ποτήρια και να βοηθήσουν στην κατανόησή του πριν την απομνημόνευσή του.

Τι γίνεται στην περίπτωση που το ποτήρι χωράει $\frac{1}{2}$ του λίτρου νερό;

Πώς θα πρέπει να μετασχηματιστούν οι αναπαραστάσεις ή να δημιουργηθούν νέες με βάση το νέο δεδομένο;

Με τις παραπάνω αναπαραστάσεις τα δεδομένα του προβλήματος απέκτησαν υπόσταση και οι λέξεις μετατράπηκαν σε εικόνες, ώστε το πρόβλημα να γίνει συγκεκριμένο για να μπορεί να επιλυθεί.

Οι αναπαραστάσεις δεν βοηθούν μόνο στην επίλυση των προβλημάτων, αλλά και στη συγκεκριμενοποίηση των ιδεών και των εννοιών.

Οι αφηρημένες έννοιες δεν έχουν νόημα εάν δεν έχουμε ήδη στο μυαλό μας πολλές και διάφορες συγκεκριμένες ερμηνείες τους μέσα από πολλαπλές παραστάσεις και αναπαραστάσεις τους. Πριν από την αφηρημένη έννοια θα πρέπει να εδραιωθεί η κατανόηση του συγκεκριμένου. Ο Kline (1993) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «Οι πρόωρες

αφαιρέσεις χτυπάνε σε κλειστά αυτιά»(σ.145). Οι αφηρημένες έννοιες πρέπει να ωριμάζουν μέσα στον άνθρωπο, να κατακτώνται, να δομούνται κι όχι να προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να τις μεταβιβάσει διδάσκοντάς τες από καθέδρας.

Η κουλτούρα ως στοιχείο διαμόρφωσης διδακτικών πρακτικών

Οι σύγχρονοι ερευνητές της διδακτικής των μαθηματικών δεν αντιμετωπίζουν το πολιτιστικό κεφάλαιο που οι μαθητές διαθέτουν από την οικογένεια, το οικογενειακό τους περιβάλλον και την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκουν ως στατικό (Bourdieu, 1986) αλλά ως οντότητα που τελικά συνδιαμορφώνεται δυναμικά στην τάξη και έξω από αυτή (Winter et al, 2004). Μέσα στις ποικίλες επιδράσεις συγκαταλέγονται και αυτές της δημοφιλούς κουλτούρας, οι οποίες έχουν τη δική τους γλώσσα ή κώδικα, όπως είναι τα μαθηματικά της τηλεόρασης, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, των βίντεο, των κόμικς (Marsh & Millard, 2000). Στην αξία των πολιτιστικών καταβολών και την επίδρασή τους στην προσαρμογή των μαθητών αλλά και των ενηλίκων στην καθημερινότητα άλλων πολιτισμών αναφέρεται η έρευνα που αφορά στα Εθνομαθηματικά, η οποία περιλαμβάνει αναλύσεις των αφρικανικών και αυστραλιανών μαθηματικών, τα ασιατικά και κινέζικα μαθηματικά.

Περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθηματικών του σχολείου σχετίζονται με την έλλειψη δυνατότητας σύνδεσης των μαθηματικών που μαθαίνουν στο σχολείο με τις μαθηματικές εμπειρίες από την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον. Ουσιαστικά δεν τους δίνεται η δυνατότητα να συνδέσουν τους «διαφορετικούς» -δυο ή περισσότερους- «πολιτιστικούς κόσμους τους οποίους βιώνουν» (Winter et al, 2004, σ.73). Στις περιπτώσεις αυτές δεν τίθεται από την πλευρά της επιστήμης των μαθηματικών και δεν θα πρέπει να τίθεται θέμα ιεράρχησης πολιτισμών και πολιτισμικών αγαθών. Μια διδακτική πρακτική που δίνει στον μαθητή περιθώριο και ευκαιρίες να εκφραστεί με ποικίλα μέσα πέρα από γλωσσικά²³ μπορεί να γεφυρώσει διαφορετικούς πολιτισμούς και να τους φέρει πιο κοντά προς όφελος όλης της τάξης.

Πλαίσια κατάλληλα για τις συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών προσφέρει και η ιστορία των μαθηματικών, όπως για παράδειγμα τα διαφορετικά συστήματα αρίθμησης των διαφόρων λαών, αναπαράσταση των αριθμών και των πράξεών τους σε διαφορετικούς πολιτισμούς και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, διαφορετικά συστήματα μέτρησης μεγεθών που είναι εν χρήση και σήμερα, όπως για παράδειγμα μίλι-χιλιόμετρο για μεγάλα μήκη, γιάρδες-μέτρα για μικρότερα μήκη, λίτρο-γαλόνι για όγκο υγρών, κιλό-λίμπρα για βάρος κλπ.

Η σημασία και η σημαντικότητα των μαθηματικών και της διδασκαλίας τους

Η συνεισφορά των μαθηματικών ως πολιτισμικού αγαθού στην ερμηνεία του κόσμου και στην ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής σκέψης τα καθιστούν απαραίτητα για κάθε πολίτη. Η αφαιρετική τους φύση, η αυστηρότητα, η πολυλοκότητα των εμπλεκόμενων

²³ βλ. για παράδειγμα τις δραστηριότητες στους τόμους Α, Β, Γ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τουςτσιγγανόπαιδες http://isocrates.minedu.gov.gr/content_files/tsigganopaides/

ιδεών που εμφανίζονται στη δομή τους (βλ. Νέο ΠΣ, 2011) αλλά και η προσέγγισή τους στο σχολείο εμποδίζουν πολλούς μαθητές, συχνά αυτούς που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, να αναπτύξουν θετική στάση και να επιτύχουν καλά αποτελέσματα στο σχολικό πλαίσιο (βλ. Nunes et al, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρειάζεται να αντιληφθούν ότι κάνουμε μαθηματικά για να κατανοήσουμε τον κόσμο, να τον ερμηνεύσουμε και να ονειρευτούμε πώς θα τον κάνουμε ακόμη πιο όμορφο. Όμως τα μαθηματικά ελκύουν λίγο κόσμο για την ομορφιά τους ή τις διανοητικές διαδρομές και τις συνάψεις των νευρώνων που προκαλούν. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι τα θέματα που συνήθως επιλέγονται για να διδαχθούν στους μαθητές δεν έχουν επιλεγεί επειδή είναι όμορφα αλλά επειδή είναι απαραίτητα για την μετάβαση από την μια έννοια ή διαδικασία στην άλλη λόγω της συνέχειας του αντικειμένου σπουδής. Η διδασκαλία με έμφαση στην απομνημόνευση κανόνων και εφαρμογή διαδικασιών δεν προσφέρει κίνητρο για την μελέτη των μαθηματικών. Το αυθεντικό κίνητρο εισάγει τον μαθητή στο καθαυτό νόημα των μαθηματικών που είναι η διερεύνηση, η διατύπωση ερωτήσεων και προβλημάτων, η επίλυση προβλημάτων.

2.5 Διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης με γνώμονα τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος

Όπως έχει σε πολλά σημεία αναφερθεί, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δίνει έμφαση στις διαδικασίες της μάθησης.

Από την άποψη αυτή η διαφοροποίηση της διαδικασίας αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους θα εργαστούν οι μαθητές, στην υποστήριξη που θα προσφέρει ο εκπαιδευτικός σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, στα μέσα και υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εμπλουτίσουν και να υποστηρίξουν τη διαδικασία της μάθησης. Βασική παράμετρος της διαφοροποίησης της διαδικασίας είναι η δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Σχετικές προσεγγίσεις αναφορικά με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική συγκλίνουν στην αναγνώριση της σημασίας που έχει η μέριμνα για τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος (ενδεικτικά, UNESCO, 2004α, 2004β, Alberta Education, 2010, Booth & Ainscow, 2002). Αν και στην περίπτωση αυτή διαφορετικοί όροι χρησιμοποιούνται για να το περιγράψουν, όπως «υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον» και «αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον» (Corbett, 2001), «ενταξιακό μαθησιακό περιβάλλον», «θετικό μαθησιακό περιβάλλον» (UNESCO, 2004α), «ανταποκριτικό (responsive) μαθησιακό περιβάλλον» (Norwich & Lewis, 2005), «περιβάλλον φιλικό προς τη μάθηση» (UNESCO, 2004β), κ.α. κοινή συνισταμένη αποτελεί η ανάδειξη της σημασίας του πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η μάθηση. Το πλαίσιο της μάθησης περιλαμβάνει ζητήματα που άπτονται τόσο της κτηριακής - χωροταξικής οργάνωσης και υλικοτεχνικής υποδομής, όσο και της γνωστικής και κοινωνικο-συναισθηματικής διάστασης στην τάξη, αλλά και, γενικότερα, στο σχολείο. Από τη μία πλευρά, το κτηριακό και η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή είναι στοιχεία που συνδέονται με την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Από την άποψη αυτή, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η οποία αξιοποιεί μια πληθώρα εποπτικών μέσων και υλικών, αλλά και τις ΤΠΕ, για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από τον εμπλουτισμό μιας δραστηριότητας κατά τρόπο πολυεπίπεδο και διαφοροποιημένο.

Από την άλλη πλευρά, και χωρίς τα παραπάνω ζητήματα να θεωρούνται δευτερεύουσας σημασίας, η γνωστική και κοινωνική-συναισθηματική διάσταση αποτελεί επίσης σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας της μάθησης. Οι υψηλές προσδοκίες, σε συνδυασμό με την παραδοχή ότι «όλοι μπορούν να μάθουν» αποτελούν δείγματα της μέριμνας για τη δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Το ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον σχετίζεται, αφενός, με την αναγνώριση και αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών και, αφετέρου, με την ενεργοποίηση και χρήση των διαθέσιμων μέσων για την υποστήριξή τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Έχει ήδη αναφερθεί ότι όταν δίνονται ευκαιρίες στον μαθητή να εντοπίσει συνδέσεις ανάμεσα σε αυτό που ήδη γνωρίζει και στη νέα γνώση, δεξιότητα ή έννοια, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να κινητοποιηθεί και να συμμετάσχει περισσότερο ενεργά σε μια δραστηριότητα ή εργασία. Μια μαθησιακή δραστηριότητα έχει νόημα για τους μαθητές όταν αναγνωρίζεται ότι αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο συμβάλλουν στην κατανόηση και ερμηνεία του κόσμου γύρω τους (φυσικό και κοινωνικό

περιβάλλον) και της θέσης τους μέσα σε αυτόν. Η συμμετοχή των μαθητών ενισχύεται θετικά όταν διαπιστώνουν ότι οι ιδέες τους είναι σημαντικές, ακόμα και αν δεν ανταποκρίνονται στα κριτήρια της σχολικής νόρμας (Σφυρόερα, 2004), καθώς η προηγούμενη γνώση και εμπειρία αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία χτίζεται κάθε νέα γνώση. Επίσης, όταν ο μαθητής στη σχολική καθημερινότητα διαπιστώνει ότι είναι επιτρεπτό να ζητά και να δέχεται υποστήριξη είτε από την ομάδα των συμμαθητών του είτε από τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και ότι η πρόσβαση στην πληροφορία ή/και η έκφραση των αποτελεσμάτων της εργασίας του μπορεί να διευκολύνεται με διάφορους τρόπους και μέσα, τότε είναι πιθανό να νιώσει πως η συμμετοχή του στην τάξη δεν κρίνεται αποκλειστικά από την ορθότητα των απαντήσεών του και ότι το λάθος ή, ακόμα και η διαφωνία, είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της μάθησης.

Με άλλα λόγια, το ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον είναι άμεσα συνδεδεμένο με την αναγνώριση ότι η μάθηση είναι μια διαρκής διαδικασία αναζήτησης απαντήσεων σε ερωτήματα που μας απασχολούν, η οποία γίνεται περισσότερο αποτελεσματική και περισσότερο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα όταν γίνεται συνεργατικά, όταν ανακαλύπτουμε τις απαντήσεις «μαζί». Υπό την έννοια αυτή, δεν αφορά αποκλειστικά στα παιδιά, αλλά και στους ενήλικους «σημαντικούς άλλους».

Στο πλαίσιο της ιστορικής-πολιτισμικής προσέγγισης του Vygotsky, αλλά και των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών η μάθηση προσδιορίζεται ως διαδικασία αλληλεπίδρασης και ως κοινωνική σχέση. Από την άποψη αυτή, η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος περιλαμβάνει και τη μέριμνα για τη βελτίωση του πλαισίου της αλληλεπίδρασης και των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός κατέχει πάντα κεντρική θέση στη διαδικασία της μάθησης, στο σχεδιασμό και την οργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, είναι ο βασικός *διαμεσολαβητής* στην οικοδόμηση της μαθησιακής εμπειρίας μέσα στην τάξη.

Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης μπορεί να συμπεριλαμβάνει:

✓ **Τη μέριμνα για την ανάδειξη της «φωνής» των μαθητών και την ενίσχυση του διαλογικού χαρακτήρα της μαθησιακής εμπειρίας.**

Η έννοια της «φωνής» είναι στενά συνδεδεμένη με το ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Tomlinson, 1999, 2001, Alberta Education, 2010, Booth & Ainscow, 2002, Fox & Hoffman, 2011), καθώς και με την αναγνώριση των ίδιων των μαθητών ως ενεργών διαμεσολαβητών σε διαφορετικά θεσμικά και κοινωνικά πλαίσια (Maloney & McCarthy, 2010). Ως όρος χρησιμοποιείται για να σηματοδοτήσει την εστίαση στις εμπειρίες και τις προοπτικές των παιδιών σε σχέση με τη ζωή τους (Tangen, 2008).

Στο πλαίσιο των κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων η «φωνή» των μαθητών αναφέρεται και ως «*μορφές ομιλίας και σκέψης*» (Wertsch, 1991, οπ. αν. στο Daniels, 1998: 99).

Η αναγνώριση της σημασίας των εμπειριών των παιδιών κατοχυρώνεται από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UN, 1989, οπ. αν. στο Tangen, 2008).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας (ενδεικτικά, Corsaro, 2005, James & Prout, 1997) αναγνωρίζει ότι τα παιδιά δεν εσωτερικοποιούν ως παθητικοί αποδέκτες τον κόσμο των ενηλίκων, αλλά «δημιουργούν ή συμμετέχουν στη δική τους μοναδική κουλτούρα των συνομηλίκων (*peer culture*) λαμβάνοντας ή οικειοποιούμενα δημιουργικά τις πληροφορίες από τον κόσμο των ενηλίκων για να αντιμετωπίσουν ζητήματα που απασχολούν τη δική τους ηλικιακή ομάδα» (Corsaro, 2005: 18-19). Τέτοιες προσεγγίσεις αναδεικνύουν τη σημασία της διερεύνησης των ιδεών, των εμπειριών και των νοηματοδοτήσεων των παιδιών, τα οποία αντιμετωπίζονται ως κοινωνικοί διαμεσολαβητές και ως φορείς δράσης κατά τρόπο ανάλογο με τους ενήλικες (Tangen, 2008). Αν και το ενδιαφέρον προς τις προσωπικές εμπειρίες και προοπτικές συνδέεται και με μορφές οργάνωσης της παροχής κοινωνικών υπηρεσιών στις οποίες οι δικαιούχοι αντιμετωπίζονται ως «καταναλωτές» ή «πελάτες» (Tangen, 2008), η παιδαγωγική σημασία της έννοιας σχετίζεται περισσότερο με την αναγνώριση και την αξιοποίηση της εμπειρίας, της προηγούμενης γνώσης, των ενδιαφερόντων και των διαφορετικών τρόπων μάθησης.

Το να «ακούμε τη φωνή» των μαθητών μέσα στην τάξη προϋποθέτει μια διαφορετική θεώρηση της έννοιας του παιδαγωγικού υποκειμένου²⁴ (Quicke, 1995, Tangen, 2008) αλλά και της σχέσης μεταξύ ταυτότητας και διαφοράς (Quicke, 1995). Από την πλευρά της ιστορικής-πολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης, η ατομική νοητική δραστηριότητα έχει την αφετηρία της στην κοινωνική δραστηριότητα και επικοινωνία, δίνοντας πρωταρχική θέση στον διάλογο (Daniels, 1998). Η προσέγγιση αυτή αξιοποιεί τις θεωρητικές έννοιες τόσο του Vygotsky, όσο και του Bakhtin, οι οποίοι εστιάζουν, αφενός, στη σημασία της επικοινωνίας για τη διαμόρφωση της ατομικής συνείδησης και, αφετέρου, στον ρόλο που παίζουν ποικίλα σημειωτικά εργαλεία, όπως οι λέξεις και οι εικόνες στην επικοινωνιακή δραστηριότητα (Daniels, 1998):

²⁴ Η έννοια του παιδαγωγικού υποκειμένου χρησιμοποιείται εδώ με τη σημασία που αποδίδει στον όρο ο Σολομών (1994:117) σύμφωνα με τον οποίο «το ανθρώπινο ον κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης, αλλά και πριν από αυτή, θεωρείται ως υποκείμενο και μάλιστα υπό συνεχή μετασχηματισμό. Παιδαγωγικό υποκείμενο υπό μετασχηματισμό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης (την οποία ο Basil Benstein ονομάζει 'τυπική παιδαγωγική πρακτική'), ενώ βέβαια δεν έχει παύσει η άσκηση της μετασχηματιστικής δράσης της «τοπικής παιδαγωγικής πρακτικής» στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας.»

«Η εστίαση του Bakhtin στη διαλογικότητα προϋποθέτει περισσότερες από μια φωνές. Επιπρόσθετα η ιδέα της ετερογένειας στη σκέψη έρχεται σε αντίθεση με την υπόθεση (...), ότι υπάρχει μόνο ένας τρόπος ή ότι υπάρχει ένας φανερό άριστος τρόπος, για την παράσταση των συμβάντων και των αντικειμένων σε μια περίσταση. Η ιδέα της ετερογένειας μας καλεί να σκεφτούμε γιατί συγκεκριμένες μορφές ομιλίας και σκέψης (φωνές) περισσότερο από άλλες αναδεικνύονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Επίσης μας υποχρεώνει να αναγνωρίσουμε ότι δεν μπορούμε να απαντήσουμε αυτήν την ερώτηση βασιζόμενοι απλά στη μεταφορά της κατοχής ... εννοιών και δεξιοτήτων. Αντίθετα, θα πρέπει να σκεφτούμε πώς και γιατί μια συγκεκριμένη μορφή ... λαμβάνει προνομιακή θέση σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο»

(Wertsch, 1991, οπ. αν. στο Daniels, 1998: 99).

Από την άποψη αυτή, η ανάδυση της φωνής, το ενδιαφέρον για την συμπερίληψη των εμπειριών και των προοπτικών των μαθητών, καθώς και, ειδικότερα, των μορφών σκέψης και παράστασής της, επεκτείνεται και στη θεώρηση των περιπτώσεων εκείνων κατά τις οποίες ορισμένες φωνές, αποσιωπούνται. Οι παραδοσιακές μορφές προσέγγισης της σχολικής γνώσης, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή τους, είχαν αναδείξει ως κυρίαρχες κάποιες φωνές, αφήνοντας στο περιθώριο άλλες, αποδυναμώνοντας τον διαλογικό χαρακτήρα της σχολικής εμπειρίας. Για παράδειγμα, η έμφαση στη γραπτή ατομική εργασία, η κυριαρχία της μάθησης μέσω του γραπτού λόγου, οι κλειστές εργασίες στις οποίες μία μόνο απάντηση είναι αποδεκτή, η αποκλειστική στρατηγική της διδασκαλίας στην ολομέλεια, ο κατευθυντικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην συζήτηση και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση της γνώσης είχαν αναπτυχθεί σε βάρος της εργασίας σε ομάδες, της ενεργοποίησης πολλαπλών μορφών πρόσβασης και παρουσίασης της γνώσης (π.χ. θέατρο, μουσική, τέχνες, προφορικός λόγος), των ανοιχτών εργασιών, στις οποίες περισσότερες από μια απαντήσεις είναι αποδεκτές· είχαν, τέλος, αναπτυχθεί σε βάρος της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην επιλογή της θεματολογίας ή στη σκοποθεσία μιας συζήτησης ή μιας δραστηριότητας, καθώς και σε μορφές αυτο-αξιολόγησης (Hart, 1992).

Αν και η διαλογικότητα, περιλαμβάνει τον διάλογο ως σημαντικό «εργαλείο» για την ανάδειξη της «φωνής» των μαθητών, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη συζήτηση, αλλά στους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να εκφραστεί η «φωνή» τους (Tangen, 2008). Επιπλέον η σημασία του διαλόγου δεν περιορίζεται αποκλειστικά στον προσδιορισμό του ως εργαλείου που χρησιμοποιούμε για να βελτιώσουμε την αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη.

Ο διάλογος δεν σημαίνει απλά να μιλάμε περισσότερο με τους μαθητές (Aronowitz, 2011). Αποτελεί μια εμπρόθετη ενέργεια στη βάση της οποίας θεμελιώνεται η διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδαγωγικών υποκειμένων, αλλά και η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και ως ενεργού κοινωνικού διαμεσολαβητή (Shor & Freire, 1987). Από την άποψη αυτή η ταυτότητα προσδιορίζεται μέσα από τη σχέση της με το διαφορετικό, γνωρίζω το 'ίδιον' όταν έρχομαι σε επαφή με το «άλλο» (Αζίζι-Καλατζή, κ.α., 2011). Οι διαφορές δεν είναι επομένως ό, τι μας χωρίζει, αλλά, περισσότερο, αυτό που μας ενώνει ως συμμετέχοντες σε μια πλουραλιστική (με τους όρους του Bakhtin, «πολυφωνική») ολότητα.

Ως εκ τούτου η δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος θεμελιώνεται στην κριτική θεώρηση μέσα στη σχολική τάξη, πρακτικών, αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, αλλά και βαθύτερων πεποιθήσεων και αξιακών παραδοχών στη βάση των οποίων συγκεκριμένες «φωνές», «μορφές», δηλαδή, «ομιλίας και σκέψης» (οπ.π.) προσλαμβάνουν μεγαλύτερη αξία και κυριαρχούν έναντι άλλων.

Ας δούμε ένα παράδειγμα:



Για να ξέρει η μητέρα μου

Ο λόγος για τον οποίο πάω σχολείο είναι για να το κάνω. Είναι για να ξέρω ότι μια μέρα θα απλώσω το χέρι μου να πάρω το δίπλωμά μου και ξέρω ότι η μητέρα μου θα είναι τόσο περήφανη για μένα. Για τη μητέρα μου να ξέρει ότι θα πετύχω στη ζωή και για μένα να ξέρω ότι θα κάνω πράγματα είναι σημαντικό. Αυτή η φωτογραφία δεν είναι καθαρή γιατί δεν είμαι ακόμα ακριβώς εκεί.

Ebony



Είναι θέμα πάθους

Τα ομαδικά αθλήματα, με διάφορους τρόπους, σε βοηθούν να επιτύχεις και να πραγματοποιήσεις τους στόχους σου. Αν δεν είχα το softball, κάτι θα έλλειπε. Κάθε μέρα πριν πάω στο σχολείο, ακόμα και στις διακοπές, σκέφτομαι στο softball. Σκέφτομαι τα παιχνίδια, την κ. Zak, την προπονήτριά μου, και το πώς να βοηθήσω μια άλλη παίκτρια, όταν είναι σε κακή μέρα. Το softball είναι τόσο μεγάλο μέρος της ζωής μου και, αν δεν το είχα, κάθε μέρα στο σχολείο θα ήταν γκρίζα. Μερικές συμπαίκτριές μου μπορεί και να είχαν εγκαταλείψει το σχολείο χωρίς αυτό. Το softball έχει να κάνει με το πάθος. Σου δίνει το κίνητρο και την επιθυμία να επιτύχεις. Βασίζεσαι στον άλλο για υποστήριξη. Αν δεν έχεις αυτά τα πράγματα στο σχολείο, τότε δεν θα επιτύχεις.

Samantha

Τα παραπάνω παραδείγματα αποτελούν ένα ελάχιστο δείγμα από το project που εκπόνησε μια ομάδα εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο - High School), στο Cleveland, Ohio (Η.Π.Α.), όπου το ποσοστό της σχολικής διαρροής κυμαίνεται σταθερά γύρω στο 50%. Οι φωτογραφίες και τα σχόλια που τις συνοδεύουν δημιουργήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο project το οποίο είχε ως βάση τρία ερωτήματα:

Ποιος είναι ο σκοπός του σχολείου;

Τι υποστηρίζει την επιτυχία σου στο σχολείο;

Ποια πράγματα εμποδίζουν την επιτυχία σου στο σχολείο;

Στο project, εκτός από τους μαθητές, συμμετείχαν επίσης 3 συντονιστές, καθηγητές της Αγγλικής Γλώσσας, εθελοντές επαγγελματίες φωτογράφοι και φοιτητές για διάστημα από 4 μήνες έως ένα έτος. (Zenkon, 2011). Οι εκπαιδευτικοί, αντλώντας από το θεωρητικό πλαίσιο των πολυγραμματισμών, έφεραν στο προσκήνιο τις αντιλήψεις των μαθητών για τη φοίτησή τους στο σχολείο, διερευνώντας τις δικές τους πρακτικές γραμματισμού, που δεν υποστηρίζονται από το σχολικό πρόγραμμα (διάλεκτοι, οπτικά και ηλεκτρονικά μέσα, στίχοι hip-hop), προκειμένου, αφενός, να τις αναδείξουν καθώς και, αφετέρου, να ανακαλύψουν τρόπους να προσαρμόσουν την παιδαγωγική τους στις ανάγκες των μαθητών (Zenkon & Harmon, 2007). Στην περίπτωση, αυτή η «φωνή» των μαθητών έγινε προσπάθεια να αναδειχτεί στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο παραπάνω project

(Οι φωτογραφίες και τα κείμενα των μαθητών αντλήθηκαν από: www.throughstudentseyes.org)

✓ Τη μέριμνα για παροχή γνωστικής υποστήριξης (scaffolding)

Ο όρος «scaffolding» ή διανοητική σκαλωσιά είναι μια μεταφορική διατύπωση (Schaffer, 1996, Zuckerman, 2003), που σε γενικές γραμμές περιγράφει όλες εκείνες τις στρατηγικές που μπορεί ένας ενήλικας να χρησιμοποιήσει προκειμένου να υποστηρίξει ένα μαθητή να προσεγγίσει στόχους που δεν θα μπορούσε να επιτύχει αν δούλευε ανεξάρτητα. Στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που στοχεύει στην κατάκτηση της αυτονομίας στη διαδικασία της μάθησης, ο όρος αναφέρεται σε μια σταδιακά μειούμενη παροχή υποστήριξης από την πλευρά του εκπαιδευτικού έως ότου ο μαθητής μπορεί να εργαστεί αυτόνομα σε σχέση με τον εκάστοτε στόχο. Από την άποψη αυτή είναι ένας αρκετά δημοφιλής όρος και για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Meirieu, 1996, Perrenoud, 2005). Πολύ συχνά ωστόσο η έννοια της υποστήριξης γίνεται αντιληπτή μέσα σε ένα αυστηρά διδακτικό (Cohen, κ.α., 2010) ή παρεμβατικό πλαίσιο, το οποίο επισκιάζει τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα μιας τέτοιας δράσης (Schaffer, 1996).

Ο Eikoniη έχει χρησιμοποιήσει τη μεταφορά του τρένου για να περιγράψει τη διαφορά μεταξύ της γνωστικής υποστήριξης που δίνει έμφαση στην παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας στην προσέγγιση ενός μαθησιακού στόχου και της γνωστικής υποστήριξης που δίνει έμφαση στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα κατά την υποστήριξη. Σύμφωνα με αυτή τη μεταφορά, στην πρώτη περίπτωση προτεραιότητα δίνεται στο πόσο γρήγορα το τρένο θα φτάσει στον τελικό σταθμό του ακολουθώντας ωστόσο μια εκ των προτέρων προκαθορισμένη διαδρομή. Στη δεύτερη περίπτωση το βάρος πέφτει στη βοήθεια και στις ευκαιρίες που θα δώσουμε ώστε να χαραχτούν νέες διαδρομές προς έναν σταθμό που έχει τη δυνατότητα να μετατοπίζεται. (Lantof & Roehner, 2004).

Πραγματικά, αν ανατρέξουμε στους Wood και Bruner που εισηγήθηκαν²⁵ τον όρο, θα δούμε ότι τον χρησιμοποιούν με αρκετά ευέλικτο τρόπο για να υποδηλώσουν μια συνεχώς αναθεωρούμενη δράση που αναπτύσσεται σε ανταπόκριση προς τη διαρκώς εξελισσόμενη δραστηριότητα του παιδιού (Schaffer, 1996).

Η ίδια η έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ) με την οποία συνδέεται η έννοια του scaffolding «δεν αναφέρεται σε μια μονόδρομη καθοδήγηση από τον δάσκαλο, αλλά περιλαμβάνει τη δυναμική αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι για να υπάρξει ΖΕΑ, πρέπει να αναγνωριστεί η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού. Η θέση αυτή ενισχύεται από τον ορισμό που ο Vygotsky δίνει στο περιβάλλον, θεωρώντας το τρόπο βίωσης της εξωτερικής πραγματικότητας».

Παπαδοπούλου, 2009: 142

Λαμβάνοντας δε υπόψη τη σημασία που δίνεται από τις εποικοδομητικές προσεγγίσεις στο κοινωνικό πλαίσιο της αλληλεπίδρασης για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού,

²⁵ Ειδικότερα, ο όρος scaffolding επινοήθηκε από τον David Wood σε μια έρευνά του αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους οι μητέρες αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά τους ηλικίας 3-4 ετών προκειμένου να τα υποστηρίξουν να φέρουν σε πέρας μια εργασία που αντιστοιχούσε σε παιδιά ηλικίας 7 ετών. Το βασικό στοιχείο αυτής της υποστήριξης είναι ότι χαρακτηρίζεται από την ενδεχομενικότητά της, εξαρτάται δηλαδή από την εκάστοτε μαθησιακή κατάσταση και στοχεύει, αφενός, στο να μην αφήσει ποτέ μόνο του το παιδί όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία, αποφεύγοντας ωστόσο να γίνει υπερβολικά καθοδηγητική και παρεμβατική (Cohen, κ.α., 2010).

η γνωστική υποστήριξη δεν είναι απαραίτητο να λαμβάνει χώρα μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, αλλά και μεταξύ των μαθητών και όχι αναγκαστικά στο πλαίσιο μιας δομημένης μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και αβίαστα την ώρα, π.χ. του παιχνιδιού (Cohen, κ.α. 2010)

Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης μεταξύ του εκπαιδευτικού και της ομάδας των μαθητών συνδέεται άμεσα με τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την υποστήριξη.

Από τον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει σημασία να αναφερθεί στο σημείο αυτό, η έννοια της «ζώνης συγκρότησης» που χρησιμοποιεί ο Cummins (2001), σε άμεση αναφορά προς την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky, ως τον διαπροσωπικό χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η συνεργασία εκπαιδευτικών μαθητών για την οικοδόμηση της γνώσης, βασική προϋπόθεση της οποίας είναι η αμοιβαία διαπραγμάτευση της ταυτότητας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία επικεντρώνεται στην ανάληψη δράσης για την αποδοχή/επιβεβαίωση των ταυτοτήτων των μαθητών στις πολλαπλές υπαγωγές τους.

Όπως σημειώνει ο ίδιος (Cummins, 2001: 69) η ζώνη συγκρότησης:

«προεκτείνει τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης πέρα από τη σφαίρα της νόησης (cognition sphere) προς το χώρο της συναισθηματικής ανάπτυξης και των σχέσεων εξουσίας. Καθιστά επίσης σαφές ότι η ζώνη συγκρότησης μπορεί να είναι και μια ζώνη συρρίκνωσης, όπου η ταυτότητα και η μάθηση των μαθητών συρρικνώνονται αντί να διευρύνονται»

Με βάση το παραπάνω, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η γνωστική υποστήριξη και η ανάδειξη της φωνής των μαθητών είναι διαδικασίες που συνδέονται άμεσα μεταξύ τους.

✓ **Τη μέριμνα για ευέλικτη ομαδοποίηση των μαθητών μέσα στην τάξη**

Τα διεθνή δεδομένα της έρευνας υποστηρίζουν τη διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις ως, συγχρόνως, την πιο αποτελεσματική και πιο δίκαιη, συγκριτικά, μέθοδο για όλους τους μαθητές. Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία συχνά προσδιορίζεται σε άμεση αναφορά με τη διδασκαλία σε «μικτές τάξεις» ή «τάξεις μεικτής ικανότητας» (βλ. π.χ. Tomlinson, 2001).

Η πρόκληση της διδασκαλίας σε ετερογενείς τάξεις δημιουργεί συχνά την εντύπωση ότι η ετερογένεια των μαθητών, οι διαφορετικές μαθησιακές και ευρύτερες παιδαγωγικές ανάγκες τους μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από την οργάνωση ομοιογενών, ως προς το επίπεδο επίδοσης, ομάδων μαθητών. Στο πλαίσιο μιας οργανωτικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η διαχείριση ενός συνόλου από ετερογενή στοιχεία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ταξινόμησή τους σε ομοιογενείς ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά κατηγορίες, η υπόθεση αυτή μπορεί να παρουσιάζεται ως μια λογική ανταπόκριση στη μαθητική ετερογένεια. Από παιδαγωγική άποψη όμως είναι δύσκολο να θεωρηθεί επιτυχής, δεδομένου ότι δεν μπορεί να συμπεριλάβει την ολότητα των παραμέτρων που παρεισφρέουν και επηρεάζουν την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα ερευνητικά δεδομένα εξάλλου δεν επιβεβαιώνουν την επιτυχία μιας τέτοιας προσέγγισης.

Συγκεκριμένα, σχετικές έρευνες στο διεθνές πλαίσιο (βλ. ενδεικτικά, Ireson & Hallam, 2001, Dupriez & Draelants, 2004, για μια συνθετική επισκόπηση της βιβλιογραφίας) σχετικά με την ομαδοποίηση των μαθητών ανά επίπεδο επίδοσης ή/και προσλαμβανόμενης ικανότητας με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης δείχνουν ότι η συγκεκριμένη επιλογή, δεν οδηγεί τελικά σε αύξηση του συνολικού επιπέδου των επιδόσεων. Επιπλέον, δρα μάλλον αρνητικά για τους μαθητές με τις χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, τόσο σε επίπεδο ακαδημαϊκό, όσο και σε επίπεδο συναισθηματικό και κοινωνικό (Ireson & Hallam, 2001) και συντελεί στην ενίσχυση της ανισότητας και των διακρίσεων, δεδομένου ότι μια τέτοια τύπου ομαδοποίηση δεν είναι ποτέ ουδέτερη, αφού συνδέεται με ιεραρχήσεις κοινωνικο-οικονομικού, πολιτισμικού και εθνοτικού χαρακτήρα που υφίστανται στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο (Dupriez & Draelants, 2004).

«Αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία ότι η διαφοροποίηση των εργασιών ανά επίπεδο επίδοσης ή ικανότητας μπορεί να επιβάλλει περιττά εμπόδια στη μάθηση των μαθητών και να περιορίσει τις δυνατότητες για συνεργατική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η έρευνα έχει αναδείξει τα προβλήματα που προκύπτουν στην προσπάθεια να ταιριάξουμε τις εργασίες στις εκτιμώμενες ικανότητες των μαθητών, ακόμα και στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ περισσότερες ευκαιρίες να γνωρίσουν τις μαθησιακές ανάγκες καθενός από τους μαθητές τους ως άτομα. Επιπρόσθετα η εργασία που με επιτυχία ταιριάζει στο ακαδημαϊκό επίπεδο του μαθητή μπορεί να αποτυγχάνει στο να προωθήσει τη μάθηση όταν ενισχύει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τις περιορισμένες επιτυχίες συγκριτικά με τους άλλους στην ομάδα.»

Hart, 1996: 50

Άμεση συνέπεια εξάλλου της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης είναι ότι οι μαθητές θα πρέπει να εργάζονται σε ετερογενείς ομάδες, έτσι ώστε ακόμα και εκείνοι που συναντούν δυσκολίες στη μάθηση να επιβοηθούνται από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ομάδας (Δαφέρμος, 2002).

Ένα από τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης των Dupriez & Draelants (2004) είναι ότι δεν είναι η μορφή της ομαδοποίησης που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών, ούτε βέβαια τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, αλλά οι διδακτικές πρακτικές και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ομοιογενείς ως προς την επίδοση ή/και προσλαμβανόμενη ικανότητα ομάδες μαθητών. Όταν το πλαίσιο της μάθησης διαμορφώνεται σε ένα επίπεδο χαμηλών προσδοκιών που υπαγορεύουν οι χαμηλές επιδόσεις και στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις σχετικά με τη μάθηση συγκεκριμένων μαθητών, τότε λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Rosenthal & Jacobson, 1971).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική αναφέρονται σε μορφές ευέλικτης ομαδοποίησης των μαθητών. Η ευέλικτη ομαδοποίηση αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανώσει κανείς μια εργασία ή μια

δραστηριότητα των μαθητών. Επιπρόσθετα, η έννοια της ευελιξίας δεν αναφέρεται τόσο στην εναλλαγή μεταξύ των διαφορετικών τρόπων οργάνωσης των μαθητών, όσο στα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγεται η κατάλληλη μορφή οργάνωσης για τη συγκεκριμένη εργασία ή δραστηριότητα. Από την άποψη αυτή στο πλαίσιο μιας εργασίας ή δραστηριότητας η οργάνωση των μαθητών στην τάξη μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

- ✓ Ζεύγη ή Ομάδες (συν)εργασίας.
- ✓ Ολομέλεια.
- ✓ Ατομική εργασία.

Ζεύγη ή Ομάδες (συν)εργασίας

Οι ομάδες των μαθητών μπορούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους τρόπους με τους οποίους οργανώνεται εσωτερικά η εργασία τους. Μια πιθανή ταξινόμηση των συχνότερων τρόπων με τους οποίους εργάζονται οι μαθητές στις ομάδες είναι η εξής:

- Οι μαθητές κάθονται σχηματίζοντας μικρές ομάδες, αλλά εμπλέκονται σε διαφορετικές εργασίες και αναμένεται να παράγουν διαφορετικά αποτελέσματα. Πρόκειται δηλαδή απλά για χωροταξικές διευθετήσεις όπου οι μαθητές εργάζονται παράλληλα με διαφορετικά αντικείμενα ο καθένας.
- Οι μαθητές κάθονται σχηματίζοντας μικρές ομάδες και, αν και εμπλέκονται σε παρόμοιες εργασίες και αναμένεται από αυτούς να παράγουν παρόμοια αποτελέσματα, εργάζονται παράλληλα και σε ατομική βάση.
- Οι μαθητές που είναι μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν ξεχωριστές αλλά σχετιζόμενες μεταξύ τους εργασίες οι οποίες αναμένεται να οδηγήσουν σε ένα κοινό για την ομάδα αποτέλεσμα.
- Τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν την ίδια εργασία και εργάζονται μαζί για να επιτύχουν ένα κοινό αποτέλεσμα (Galton & Williamson, 1992).

Από την παραπάνω συνοπτική ταξινόμηση, γίνεται φανερό ότι η ομαδοποίηση των μαθητών δεν αντιστοιχεί πάντα σε συνεργατική δουλειά. Η συνεργασία των μαθητών σχετίζεται με το είδος της εργασίας καθώς και με τους ρόλους που αναθέτουμε σε κάθε μέλος. Η εικόνα μιας τάξης στην οποία οι μαθητές κάθονται, για παράδειγμα, σε τετράδες δεν εξασφαλίζει από μόνης της τη συζήτηση, τη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη των μαθητών, τα οποία αποτελούν δομικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας συνεργασίας.

Από την άλλη πλευρά η εργασία σε ομάδες είναι μια αρκετά απαιτητική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει εκτός από ζητήματα οργάνωσης και διαχείρισης και ζητήματα παιδαγωγικής. Έτσι, η οργάνωση των ομάδων εργασίας μπορεί να εξαρτάται (Marvin, 1998):

- ✓ Από το είδος της εργασίας που ανατίθεται στους μαθητές.
- ✓ Από την προηγούμενη εμπειρία τους σε παρόμοιους τρόπους εργασίας. Παρά το γεγονός ότι η εργασία σε ομάδες προϋποθέτει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων, από την άλλη πλευρά οι δεξιότητες αυτές δεν μπορούν να αναπτυχθούν ανεξάρτητα από ένα κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη

που προάγει τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών.

✓ Από τη συνδυαστική οργάνωση των εργασιών που θα αναλάβουν τα μέλη της κάθε ομάδας σε σχέση με τις δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μέλους όσον αφορά σε ένα σύνολο δεξιοτήτων καθώς και σε σχέση με το συλλογικό έργο που θα αναλάβει να φέρει σε πέρας η κάθε ομάδα. Οι φιλίες και γενικότερα οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες είναι παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική δυναμική της ομάδας (Rose & Howley 2007)

✓ Από το μέγεθος των ομάδων, το οποίο εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών σε αυτό τον τρόπο εργασίας. Μικρές ομάδες ή ακόμα και ζεύγη συνεργασίας μαθητών που θα εμπλέκονται αρχικά σε μικρής εμβέλειας πρακτικές δραστηριότητες με ένα συγκεκριμένο και άμεσα εφικτό στόχο μπορούν να αποτελέσουν για τους μαθητές τις πρώτες θετικές εμπειρίες συνεργασίας.

✓ Από τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας μέσα στην τάξη, όπου η συνεργασία θα κερδίζει σταδιακά την εκτίμηση των μαθητών, στον αντίποδα ανταγωνιστικών τάσεων ανάδειξης του καλύτερου ή του χειρότερου έργου και όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να βιώσουν την εμπειρία του να προσφέρουν και να ζητούν βοήθεια, να εργάζονται μαζί για δημιουργήσουν ένα κοινό έργο, αλλά και την ευκαιρία να διαφωνήσουν, να συγκρουστούν, να διεργαστούν τις αντιθέσεις και τις διαφωνίες τους.

Μια διαφοροποιημένη προσέγγιση στη δημιουργία ομάδων εργασίας αναγνωρίζει τη σημασία της δημιουργίας ετερογενών ομάδων ιδιαίτερα τις διαφορές των μαθητών σε προηγούμενες γνώσεις, δεξιότητες, κι εμπειρίες μάθησης. Η δημιουργία ετερογενών ομάδων και ο σχεδιασμός των επιμέρους εργασιών μπορεί να βοηθήσει κάθε μαθητή να συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης, ακολουθώντας τη δική του προσωπική διαδρομή και κατακτώντας

Σε σχέση με την οργάνωση των ομάδων εργασίας σημαντική θεωρείται η μέριμνα ως το ότι:

- Κάθε μαθητής εμπλέκεται ενεργά
- Η εργασία του έχει αξία και αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του συνόλου
- Οι μαθητές έχουν επίγνωση του στόχου της δραστηριότητας και του προσδοκώμενου αποτελέσματος.

Marvin, 1998: 149

ατομικούς μαθησιακούς στόχους. Η διαβάθμιση του περιεχομένου των εργασιών που ανατίθενται στους μαθητές εντάσσεται οργανικά στον σχεδιασμό των ομάδων εργασίας, με την επισήμανση ότι η συμμετοχή του πρέπει να έχει νόημα τόσο για τον ίδιο όσο και για το σύνολο της εργασίας που ανατίθεται στην ομάδα. Από την άποψη αυτή οι ατομικοί μαθησιακοί στόχοι θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οργανικά στη συλλογική μαθησιακή εμπειρία, η οποία έχει έτσι την ευκαιρία να μετασχηματιστεί ποιοτικά και να διευρυνθεί τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τις διαδικασίες. Αυτό δεν ισοδυναμεί με υποβάθμιση του επιπέδου της μάθησης, αλλά, αντίθετα με βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενων εμπειριών για όλους τους μαθητές.

- Η εργασία σε ομάδες ειδημόνων (jigsaw approach)

Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες ειδημόνων σχεδιάστηκε αρχικά στην Αμερική από τον Aronson, το 1978 και τροποποιήθηκε από τους Johnson & Johnson (Marvin, 1998).

Στη Μεγάλη Βρετανία υιοθετήθηκε από τον Rose (1991) για την περίπτωση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η τεχνική των ομάδων ειδημόνων θεωρείται ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, εννοιών, γνώσεων και κατανόησης καθώς και για την ενθάρρυνση της γενίκευσης και εφαρμογής υφιστάμενων δεξιοτήτων, εννοιών, γνώσεων, και μορφών κατανόησης.

Μια ή περισσότερες δραστηριότητες χωρίζονται σε διακριτά μέρη καθένα από τα οποία είναι αναγκαίο για την επιτυχή ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Το βασικό στοιχείο αυτού του τρόπου οργάνωσης των μαθητών είναι ότι στηρίζεται στην αλληλεξάρτηση μεταξύ των ομάδων ειδημόνων ή των ατομικών συμμετοχών προκειμένου να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα (Rose & Howley, 2007)

Υποστηρίζεται ότι η προσέγγιση αυτή έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία με στόχο την ενθάρρυνση της συμμετοχής σε ομάδες μαθητών με μεγάλο εύρος ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων ακόμα και μαθητών με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες (Marvin, 1998).

Πραγματικά, σε επίπεδο σχεδιασμού είναι δυνατό μέσω αυτού του οργανωτικού σχήματος οι μαθητές να εργαστούν σε πολλαπλά επίπεδα, προσεγγίζοντας μια σειρά μαθησιακών στόχων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Έτσι, για παράδειγμα η εργασία στις υπο-ομάδες μπορεί να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπεριλαμβάνει (Byers, 1996):

- Μια υποομάδα που θα εστιάσει με τη στενή υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων.
- Μια υποομάδα που θα εστιάσει σε μια ημι-δομημένη εργασία επίλυσης προβλήματος και που θα έχει στόχο να αξιοποιήσει τις υφιστάμενες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του συντονιστή.
- Μια άλλη υποομάδα που εστιάσει στην επίλυση από τους μαθητές προβλημάτων που θέτουν οι ίδιοι και επιλύουν σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό.

Η παραπάνω μορφή οργάνωσης των ομάδων ειδημόνων δεν είναι η μοναδική που είναι δυνατή. Η εργασία σε ομάδες ειδημόνων προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο στη συνολική δραστηριότητα, στηριζόμενος περισσότερο στις δυνατότητές του παρά στις αδυναμίες του. Έτσι για παράδειγμα η σύνθεση από τα παιδιά ενός δικού τους λογοτεχνικού βιβλίου μπορεί να πραγματοποιηθεί ως εξής:

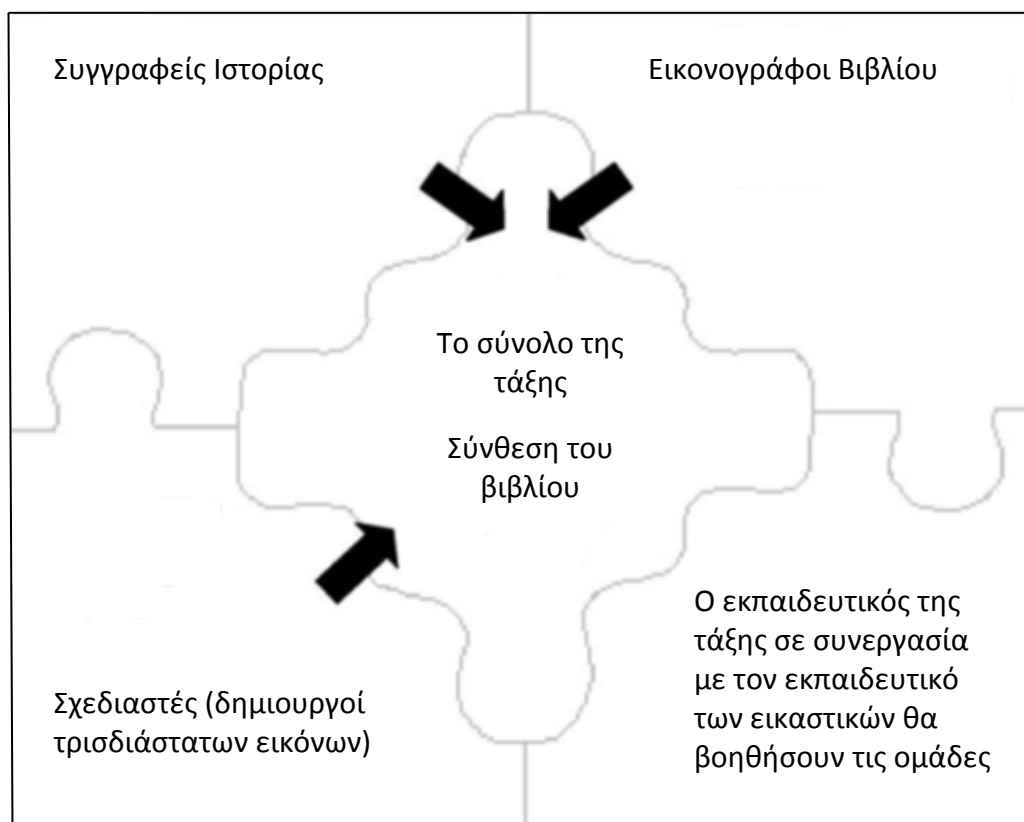
Μια ομάδα παιδιών μπορεί να αναλάβει τη συγγραφή της ιστορίας.

Μια άλλη ομάδα παιδιών μπορεί να αναλάβει την εικονογράφηση του βιβλίου.

Μια άλλη ομάδα παιδιών μπορεί να αναλάβει την κατασκευή ορισμένων τρισδιάστατων (pop-up) εικόνων.

Η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών μπορεί να ενισχυθεί και στο εσωτερικό των επιμέρους ομάδων, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που στην ομάδα της εικονογράφησης κάποιοι μαθητές αναλάβουν να σχεδιάσουν τις εικόνες και άλλοι να τις χρωματίσουν (Rose & Howley, 2007).

Σχηματικά η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να αναπαρασταθεί ως εξής:



Πηγή: Rose & Howley, 2007: 50 (τροποποιημένο)

Ωστόσο, η πρακτική ανάπτυξη ενός τέτοιου σχήματος προϋποθέτει την προσοχή σε μια σειρά από παράγοντες που σχετίζονται τόσο με τη δυνατότητα υποστήριξής του όσο και από κριτήρια παιδαγωγικά. Σε σχέση με το πρώτο, η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες ειδημόνων στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης απαιτεί αρκετό χρόνο από πλευράς προγραμματισμού, αφού οι υποομάδες και οι ομάδες βάσης θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν τόσο στις επιμέρους εργασίες όσο και στη σύνθεση αυτών στην ομάδα βάσης. Κατά μία έννοια, είναι αρκετά πιο σύνθετη μορφή οργάνωσης από τις συνήθεις ομάδες εργασίας και τη συζήτηση στην ολομέλεια και, ως εκ τούτου προϋποθέτει από τους μαθητές την ανάλογη εμπειρία προκειμένου να μεταβούν ομαλά από τις επιμέρους δραστηριότητες στην τελική σύνθεση. Επιπρόσθετα, μια τέτοια μορφή οργάνωσης των μαθητών υποστηρίζεται καλύτερα όταν συμμετέχουν με διακριτούς και εναλλασσόμενους ρόλους περισσότεροι από ένας εκπαιδευτικοί. Η εναλλαγή των ρόλων έχει ιδιαίτερη σημασία και για την περίπτωση των μαθητών, διότι η εν λόγω μορφή οργάνωσης ενδέχεται να ερμηνευτεί ως μια μορφή διαβάθμισης στις απαιτούμενες από τους μαθητές δεξιότητες και κατά συνέπεια ορισμένοι κάθε φορά μαθητές να δουλεύουν σε συνεχή βάση σε ένα τύπο από τις προαναφερθείσες υπο-ομάδες συμβάλλοντας στη δημιουργία στερεότυπων ρόλων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να τους υποστηρίξουν. Ωστόσο, στο πλαίσιο μιας πολυπρισματικής προσέγγισης της μαθησιακής εμπειρίας και στη βάση της εκτίμησης και ανάδειξης όχι

μόνο των αδυναμιών, αλλά και των δυνατοτήτων των μαθητών, μπορεί να δοθεί σε κάθε μαθητή η ευκαιρία να περάσει από όλες τις υπο-ομάδες ειδημόνων.

Η εργασία στην ολομέλεια

Το σαββάκι πάει σχολείο για μια μέρα.....

«Περπάτησε στο μακρύ διάδρομο και σταμάτησε μόνο όταν άκουσε δυνατά γέλια να έρχονται από μια τάξη. Καλύτερα μου φαίνεται εδώ, είτε και μπήκε μέσα.

Εκεί στάθηκε στην πόρτα απορημένο. Πίσω από την έδρα ήταν καθισμένο ένα κοριτσάκι, όχι μεγαλύτερο από τα άλλα παιδιά της τάξης.

- Εσύ είσαι μια μικρή δασκάλα, είτε το σαββάκι έκπληκτο.

Τα παιδιά στην τάξη λύθηκαν στα γέλια.

- Μια νεαρή δασκάλα, θα έλεγα καλύτερα. Δεν είμαι μικρή για την ηλικία μου, εξήγησε το κορίτσι πίσω από την έδρα. Κι εσύ, ποιος είσαι;
- Είμαι ο καινούργιος. Με λένε Ρόμπινσον, συστήθηκε το σαββάκι.
- Τότε βρες μια θέση! είπε το κορίτσι. Αλλά βιάσου, θέλουμε να συνεχίσουμε.

Το σαββάκι βρήκε μια ελεύθερη θέση και κάθισε.

Στο μεταξύ, το κορίτσι εξηγούσε στην τάξη πώς σχηματίζεται ένα σύννεφο. Όταν ένας μαθητής δεν καταλάβαινε κάτι, ρωτούσε και το κορίτσι μαζί με τους άλλους μαθητές τού το εξηγούσαν καλύτερα. Όταν το κορίτσι έκανε μια ερώτηση, όλοι τρελαίνονταν να απαντήσουν, όλοι θέλανε να δείξουν πως το είχαν καταλάβει.

- Γιατί η δασκάλα είναι τόσο νέα; ρώτησε το σαββάκι ψιθυριστά το διπλανό του.

Εκείνος γέλασε και του ψιθύρισε:

- Αυτή δεν είναι η δασκάλα μας, ο αληθινός μας δάσκαλος κάθεται εκεί πίσω στο θρανίο.

Το σαββάκι κοίταξε προς τα κει. Πραγματικά, ένας νεαρός άντρας καθόταν ανάμεσα στα παιδιά.

- Τι τεμπέλαρος! είπε το σαββάκι.
- Παρ' το αμέσως πίσω! του είπε απειλητικά ο διπλανός του και του σήκωσε τη γροθιά μπροστά στο μουςούδι του.
- Και γιατί δεν κάνει τίποτα; Ρώτησε το σαββάκι.
- Γιατί τα ξέρουμε όλα μόνοι μας. Όποιος θέλει μπορεί να παίξει το δάσκαλο. Και μόνο όταν δεν ξέρει να συνεχίσει, τότε εξηγεί ο αληθινός δάσκαλος. Η Βαρβάρα είναι ιδιαίτερα καλή στη γεωγραφία. Γι' αυτό είναι πάντα η δασκάλα μας όταν κάνουμε για ηπείρους, πόλεις ή χωριά. Ο Μπερντ είναι καλός στα μαθηματικά. Μας έχει μάθει όλους την προπαίδεια. Έτσι δουλεύουμε. Κάθε μέρα έχουμε άλλους δασκάλους. Όλοι παρακολουθούν με προσοχή, γιατί δε βαριούνται κι έτσι το σχολείο έχει πλάκα!».

Πάουλ Μάαρ, Μια εβδομάδα γεμάτη Σάββατα. Αθήνα: Ψυχογίος, σ. 93-94,

Η διδασκαλία στην ολομέλεια χρησιμοποιείται πολύ συχνά για μια πληθώρα σκοπών, όπως η εισαγωγή ενός νέου θέματος, η αφήγηση, η ανάγνωση και η επεξεργασία ενός κειμένου, η επεξήγηση νέων εννοιών, η εξάσκηση και η επανάληψη σε βασικές έννοιες ή αλγόριθμους. Ωστόσο, δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Από μια άποψη δεν είναι αναγκαίο να είναι ο δάσκαλος αυτός που βρίσκεται στην κορυφή της τάξης, αλλά ένας ή περισσότεροι μαθητές που αναλαμβάνουν περιστασιακά και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους τον ρόλο του δασκάλου. Σημαντικό στην περίπτωση αυτή είναι να δοθεί η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να παίξουν αυτό τον ρόλο.

Επιπλέον, η εργασία των μαθητών στην ολομέλεια μπορεί να έχει αλληλεπιδραστικό και διαλογικό χαρακτήρα (Marvin, 1998).

Η συζήτηση στην ολομέλεια μπορεί να πλαισιώνει μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα. Έτσι, πριν από την έναρξη μιας ομαδικής δραστηριότητας ή εργασίας,

μπορεί να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να ανταλλάξουν ιδέες, αξιοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών ή της «ιδεοθύελλας» (brainstorming).

«Η χρήση του καταιγισμού ιδεών όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις ιδέες τους πάνω σε ένα θέμα χρησιμοποιείται συχνά στα σχολεία. Μπορεί να είναι χρήσιμη στην αρχή ενός νέου διδακτικού σχήματος, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης της τάξης, πριν αρχίσει ένας κύκλος διδασκαλίας. Οι μαθητές κατευθύνονται να ανταλλάξουν μεταξύ τους πληροφορίες και υποστήριξη» (Marvin, 1998: 151).

Μετά από κάθε ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, αφού οι ομάδες των μαθητών ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, μπορεί να δοθεί η ευκαιρία στα μέλη κάθε ομάδας να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους τα αποτελέσματα της δουλειάς τους, τη διαδικασία που ακολούθησαν, τα σημεία στα οποία δυσκολεύτηκαν, να απαντήσουν στις ερωτήσεις των συμμαθητών τους, να επιχειρηματολογήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, ιδέες και σκέψεις. Κατά μία έννοια, μια δραστηριότητα σε ομάδες δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη, χωρίς τη συζήτηση στην ολομέλεια (Χοντολίδου, 2004).

Η συζήτηση στην ολομέλεια μπορεί να αφορά στην επεξεργασία και στην κατανόηση του περιεχομένου μιας ενότητας. Στην περίπτωση αυτή σημαντική θέση κατέχει η διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των μαθητών.

Θέτοντας ερωτήσεις στους μαθητές

Γιατί θέτουμε ερωτήσεις στους μαθητές μας;

Για να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον και την περιέργειά τους σχετικά με ένα θέμα.

Για να εστιάσουν την προσοχή τους σε ένα ειδικό ζήτημα ή έννοια.

Για να αναπτύξουν μια ενεργό προσέγγιση στη μάθηση.

Για να κινητοποιήσουμε τους ίδιους τους μαθητές να θέτουν ερωτήσεις στους εαυτούς τους και στους άλλους.

Για να δομήσουμε μια εργασία κατά τρόπο που να μεγιστοποιεί τη μάθηση.

Για να διαγνώσουμε δυσκολίες που εμποδίζουν τη μάθηση των μαθητών.

Για να επικοινωνήσουμε στην ομάδα ότι αναμένουμε την εμπλοκή τους στο μάθηση και ότι η άμεση συμμετοχή όλων θεωρείται σημαντική.

Για να παρέχουμε στους μαθητές την ευκαιρία να αφομοιώσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις πληροφορίες.

Για να εμπλέξουμε τους μαθητές στη χρήση μιας υπόρρητης γνωστικής διαδικασίας στη βάση της υπόθεσης ότι αυτό θα βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης.

Για να αναπτύξουν τη σκέψη τους και τα σχόλια τους πάνω σε απαντήσεις άλλων μελών της ομάδας, μαθητών και εκπαιδευτικών.

Για να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές μας να μάθουν μέσα από τη συζήτηση.

Για να εκφράσουμε το γνήσιο ενδιαφέρον μας σχετικά με τις ιδέες και τα συναισθήματά τους.

Tourney, κ.α., 1973, σπ. αν. Wragg & Brown, 2001: 7 & Cohen, κ.α., 2010: 279

Τι είδους ερωτήσεις θέτουμε;

Διάφορες κατηγορίες υφίστανται σε ό, τι αφορά το είδος των ερωτήσεων που θέτουμε στους μαθητές: Ως προς τις γνωστικές δεξιότητες, οι ερωτήσεις μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής: Ανάλογα με το είδος των γνωστικών δεξιοτήτων που προϋποθέτουν, σε εκείνες που στοχεύουν στην απλή ανάκληση γεγονότων, στην κατονομασία (πώς λέγεται...;), στην επίδειξη της κατανόησης και σε εκείνες που ζητούν από τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις, να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και να λύσουν προβλήματα (Kerry, 1982).

«Η έρευνα έχει δείξει ότι η πλειοψηφία των ερωτήσεων ζητά απλά από τους μαθητές να ανακαλέσουν δεδομένα. Όπου οι ερωτήσεις προσφέρουν πράγματι την ευκαιρία για εξήγηση, έρευνα και σκέψη πάνω στη γνώση, οι εκπαιδευτικοί δεν περιμένουν πάντα αρκετά για μια απάντηση. Αξιόλογες συνεισφορές χάνονται καθώς ο εκπαιδευτικός προχωρά παρακάτω.»
(Marvin, 1998: 151).

Ως προς το περιεχόμενο οι ερωτήσεις μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

Εννοιολογικές ερωτήσεις: είναι οι ερωτήσεις που στοχεύουν στο να εκμαιεύσουν ιδέες, ορισμούς και επιχειρήματα σε σχέση το αντικείμενο μελέτης. Για παράδειγμα σε μια εργασία ταξινόμησης των ζώων σε θηλαστικά και ωτόκα, πιθανές ερωτήσεις μπορεί να είναι:

Γιατί έβαλες τις γάτες και τους σκύλους στην ίδια κατηγορία;

Αυτό το ζώο γεννά αυγά, σε ποια κατηγορία θα το βάλεις;

Εμπειρικές ερωτήσεις: είναι οι ερωτήσεις που απαιτούν απαντήσεις βάσει δεδομένων ή γεγονότων ή πειραματικών ευρημάτων.

Αξιακές ερωτήσεις: είναι οι ερωτήσεις που διερευνούν ζητήματα ηθικά, περιβαλλοντολογικά και ζητήματα αξιών.

Wragg & Brown, 2001: 16-17

Οι διαστάσεις των ερωτήσεων:

Ανεξάρτητα από το περιεχόμενό της μια ερώτηση μπορεί να είναι:

Ανοιχτή ή Κλειστή: οι κλειστές ερωτήσεις συχνά απαιτούν μία σωστή απάντηση, ενώ οι ανοιχτές ερωτήσεις επιδέχονται εν δυνάμει περισσότερες από μία απαντήσεις. Γενικά, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν ευνοούν τη συζήτηση. Από την άλλη, όταν οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου διατυπώνονται με την προσδοκία μίας μόνο αποδεκτής απάντησης επίσης αποθαρρύνουν τους μαθητές από την εμπλοκή σε μια διαλογική διαδικασία.

Ερώτηση παρατήρησης/ανάκλησης/σκέψης: η ανάκληση γεγονότων, προηγούμενων γνώσεων ή εμπειριών αποτελεί τη βάση για την εστιασμένη παρατήρηση με στόχο την ανάδειξη και αξιοποίηση νέων δεδομένων. Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης στηρίζεται στην δυνατότητα ανάκλησης και αναθεώρησης προηγούμενων γνώσεων στη βάση νέων δεδομένων, οι ερωτήσεις ανάκλησης προηγούμενων γνώσεων ή/και εμπειριών αποτελούν δυναμικό στοιχείο ενός πλαισίου ενεργητικής μάθησης.

Συγκεκριμένες και ξεκάθαρες ερωτήσεις: η χρήση της γλώσσας αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη διατύπωση των ερωτήσεων. «Συχνά δημιουργείται σύγχυση από ερωτήσεις που κρύβονται μέσα σε μια σειρά άλλων δηλώσεων ή, ακόμα χειρότερα, σε άλλες ερωτήσεις, με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην είναι σίγουρος ποια ερώτηση του τίθεται. Μερικές φορές σύγχυση μπορεί να προκληθεί όταν ένας βασικός όρος δεν έχει πρώτα εξηγηθεί.»

Ενθαρρυντικές και απειλητικές ερωτήσεις: ανεξάρτητα από το περιεχόμενο, η γλώσσα του σώματος και ο τόνος της φωνής μπορεί να μεταφέρουν ενθαρρυντικά ή απειλητικά μηνύματα για το μαθητή. «Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών συχνά έχουν την πρόθεση να συμπεριλάβουν παρά να αποκλείσουν, να βοηθήσουν τους μαθητές να σκεφτούν και να συμβάλλουν στη συζήτηση παρά να τους τρομοκρατήσουν [βυθίζοντάς τους] στη σιωπή, έτσι ένας ενθαρρυντικός τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων και ανταπόκρισης είναι μάλλον πιο αποτελεσματικός από ένα τόνο απειλητικό»

Wragg & Brown, 2001: 20-24

Η διατύπωση των ερωτήσεων είναι σημαντικός παράγοντας για την ενθάρρυνση της συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης. Παρά το γεγονός ότι οι ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τη διατύπωση υποθέσεων, την ανάπτυξη της φαντασίας, την ανάλυση, τη διερεύνηση και την επιχειρηματολογία από την πλευρά των μαθητών είναι σημαντικές για τη γνωστική ανάπτυξη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης, είναι δυνατό στο πλαίσιο της τάξης να υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται να απαντήσουν σε ερωτήσεις διαφορετικές από αυτές που απαιτούν την απλή ανάκληση πληροφοριών (Tomlinson, κ.α., 2000). Στην περίπτωση αυτή, η διατύπωση των ερωτήσεων στην ολομέλεια της τάξης από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι στοχευμένη όσον αφορά στην αξιοποίηση και ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα που άπτονται της αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας τους (Marvin, 1998). Μια τέτοια μέριμνα εξάλλου αφορά σε όλους τους μαθητές, δεδομένου ότι στο πλαίσιο μιας συζήτησης οι ερωτήσεις θα πρέπει να απευθύνονται σε όσο το δυνατό περισσότερους μαθητές (Wragg & Brown, 2001). Τέλος βασική συνθήκη ενθάρρυνσης των μαθητών για συμμετοχή στη διαδικασία της συζήτησης στην ολομέλεια, είναι η καλλιέργεια ενός κλίματος σεβασμού των απόψεων του άλλου και αποφυγής περιστατικών χλευασμού και λοιδορίας μεταξύ των μαθητών. Ως προς το τελευταίο, η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην εκτίμηση των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές, ανεξάρτητα από την ορθότητά τους ή την ευστοχία τους αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για το σύνολο της τάξης. Είναι γνωστό ότι ακόμα και οι λανθασμένες ή άστοχες απαντήσεις των μαθητών μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της μαθησιακής εμπειρίας, από τη στιγμή που η έμφαση δίνεται στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης.

«Είναι εύκολο να χαθούν βασικά στοιχεία της κατανόησης των παιδιών όταν κανείς είναι προσηλωμένος στο να τα οδηγήσει σε μια προκαθορισμένη απάντηση, για παράδειγμα. Είναι σημαντικό να δίνεται στα παιδιά χρόνος να απαντήσουν και, όπου αυτό είναι δυνατό, να χτίζετε τις απαντήσεις σας και τις επιπλέον ερωτήσεις σας στις δικές τους παρεμβάσεις.»

Cohen, κ.α., 2010: 288



Οι εκπαιδευτικοί μπορούν συχνά:

Να αγνοήσουν μια απάντηση, προχωρώντας στον επόμενο μαθητή ή στην επόμενη ερώτηση ή θέμα.

Να αναγνωρίσουν την απάντηση, ενσωματώνοντάς την στην συζήτηση.

Να επαναλάβουν την απάντηση λέξη προς λέξη για να την ενισχύσουν, αλλά και να προκαλέσουν την προσοχή των άλλων μαθητών.

Να επαναλάβουν μέρος της απάντησης για να ενισχύσουν ένα συγκεκριμένο σημείο.

Να παραφράσουν την απάντηση για μεγαλύτερη σαφήνεια ή για να την ενσωματώσουν στη συζήτηση.

Να επαινέσουν είτε άμεσα είτε έμμεσα, ενσωματώνοντας την απάντηση στη συζήτηση.

Να διορθώσουν.

Να παρακινήσουν τους μαθητές ζητώντας να αναπτύξουν περισσότερο την απάντησή τους.

Να διερευνήσουν περαιτέρω, θέτοντας ερωτήσεις στο μαθητή με βάση την απάντησή του.

Πέρα από τις τεχνικές που μπορεί να υιοθετήσει κανείς στο πλαίσιο μιας συζήτησης στην ολομέλεια, σημασία έχει κάθε φορά η πρόθεση με την οποία ένα εργαλείο χρησιμοποιείται. Στην προκειμένη περίπτωση οι παραπάνω τεχνικές αποτελούν ενδεικτικές αναφορές που ωστόσο αποκτούν νόημα μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που αφορά στην ενθάρρυνση του διαλόγου μέσα στην τάξη.

«Στη διαλογική διδασκαλία οι μαθητές ενθαρρύνονται, μέσα από τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, να δίνουν εκτενείς και αναστοχαστικές απαντήσεις σε αντίθεση με σύντομες αντιδράσεις. Η έρευνα περαιτέρω προτείνει ότι η διαλογική διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να επιφέρει παρόμοια αποτελέσματα στην περίπτωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και ειδικότερα, στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης των ομάδων εργασίας.»

Cohen, κ.α., 2010: 289-290

Ατομική Εργασία

Η υιοθέτηση ενός ευέλικτου τρόπου οργάνωσης της εργασίας των μαθητών συμπεριλαμβάνει και την περίπτωση των ατομικών εργασιών. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα σημεία η έννοια της ευελιξίας δεν αναφέρεται σε έναν άνευ σημασίας πλουραλισμό. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές του μπορεί να λαμβάνει κάθε φορά αποφάσεις αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανωθεί η διαδικασία της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η προτίμηση από πλευράς των μαθητών να εργαστούν ενίοτε και σε ατομική βάση. Η έμφαση που δίνεται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στην αλληλεπίδραση και την ομαδική εργασία δεν θα πρέπει να μετατραπεί σε μια μορφή καταναγκασμού για τους μαθητές.

✓ **Τη μέριμνα για τη διαφοροποίηση μέσω των υλικών**

Η πρόσβαση στο γραπτό κείμενο είναι δυνατό να διευκολυνθεί μέσα από γραφικούς οργανωτές ή οπτικά κείμενα όπως για παράδειγμα οι εννοιολογικοί χάρτες, οι νοητικοί χάρτες, τα σχεδιαγράμματα, τα χρονοδιαγράμματα, τα διαγράμματα ροής, οι εικόνες, οι φωτογραφίες.

Τέτοιου είδους γραφικοί οργανωτές διευκολύνουν την πρόσβαση στο γραπτό κείμενο, αφού αποτελούν έναν πιο παραστατικό και συνοπτικό τρόπο για την οργάνωση της πληροφορίας. Αποτελούν πολύ διαδομένα μέσα παράστασης της πληροφορίας, δεδομένου ότι στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, καθώς και σε διάφορες ηλεκτρονικές εφαρμογές, χρησιμοποιούνται πολύ συχνά διαφόρων ειδών οπτικά κείμενα. Ως εκ τούτου, ακόμα και οι πολύ μικροί μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τα οπτικά κείμενα. Αν και θεωρείται ότι είναι ιδιαίτερα βοηθητικά σε μαθητές που συναντούν δυσκολίες στο γραπτό λόγο καθώς και σε δίγλωσσους μαθητές που βρίσκονται στα πρώτα στάδια κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, θεωρείται ότι μπορούν να είναι βοηθητικά για όλους ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν. Τα οπτικά κείμενα βοηθούν στην οργάνωση των πληροφοριών και έχουν το πλεονέκτημα ότι καθιστούν ορατές τις συνδέσεις μεταξύ εννοιών και διαδικασιών. Από την άλλη πλευρά, τα οπτικά

κείμενα έχουν το μειονέκτημα ότι ο συνοπτικός τρόπος οργάνωσης της πληροφορίας μπορεί να είναι απλουστευτικός και να μην αναδεικνύει λεπτές διαφορές που υπάρχουν σε ένα γραπτό κείμενο. Για τον λόγο αυτό δεν υποκαθιστούν το γραπτό κείμενο, αλλά περισσότερο το συμπληρώνουν. Επιπλέον είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σε ορισμένα από αυτά χρησιμοποιούνται συμβάσεις που για να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές θα πρέπει πρώτα να διδαχθούν. Ο οπτικός γραμματισμός αφορά ακριβώς στο σύνολο των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία νοήματος από τα οπτικά κείμενα. Τέλος, επειδή κάθε οπτικό κείμενο ή γραφικός οργανωτής εστιάζει σε μια πτυχή των πληροφοριών η επιλογή του καταλληλότερου είδους εξαρτάται από το τι θέλουμε κάθε φορά να αναπαραστήσουμε γραφικά ή οπτικά (Mollin, 2006).

Τα οπτικά κείμενα και οι γραφικοί οργανωτές αποκτούν μεγαλύτερη σημασία για τους μαθητές όταν τους δώσουμε την πρωτοβουλία να οργανώσουν οπτικά ένα κείμενο, μια έννοια, μια ιστορία, χρησιμοποιώντας ποικίλες εικονιστικές τεχνικές, χρώματα, μεγέθη, διατάξεις και ιεραρχήσεις.

Εκτός από τους γραφικούς οργανωτές, η χρήση, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο, υλικών που οι μαθητές χρησιμοποιούν ή συναντούν στην καθημερινότητά τους ή στο σπίτι τους μπορούν να συνεπικουρήσουν την προσπάθεια δημιουργίας συνδέσεων μεταξύ της καθημερινής εμπειρίας των μαθητών και της τυπικής γνώσης του σχολείου.

✓ Την μέριμνα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση

Η τεχνολογία στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση άλλοτε είναι αυτοσκοπός και η αξιοποίησή της παρουσιάζεται ως επιβεβλημένη σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και άλλοτε είναι «ανενεργή» ή απουσιάζει. Στην πρώτη περίπτωση, κάθε εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της τάξης γίνεται αποκλειστικά με τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών, ενώ «παραδοσιακές» διαδικασίες συμπεριλαμβανομένης και της χρήσης των σχολικών εγχειρίδιων, χαρακτηρίζονται ως οπισθοδρομικές. Στη δεύτερη περίπτωση, τα τεχνολογικά εργαλεία είτε απουσιάζουν από τη σχολική τάξη είτε απαξιώνεται η χρήση τους. Δε λείπουν, όμως, και οι φορές που δεν καθίσταται εφικτή η αξιοποίησή τους. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η χρήση τεχνολογίας στο ελληνικό σχολείο και συγκεκριμένα στην ειδική εκπαίδευση. Παρά τα επιστημονικά δεδομένα που αναδεικνύουν την ευεργετική χρήση τεχνολογικών μέσων και ιδιαίτερα των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες και παρόλη την ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής, η χρήση της τεχνολογίας στην πράξη περιορίζεται σημαντικά και συχνά απουσιάζει παντελώς (Τσερμίδου και Ζώνιου – Σιδέρη, 2012).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο σκοπός και η σημασία των ΤΠΕ στην εκπαίδευση διαφοροποιείται και αποκτά άλλη σημασία.

«Οι εκπρόσωποι της παιδαγωγικής αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στα εκπαιδευτικά οφέλη της τεχνολογίας, εισάγουν την έννοια της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και τονίζουν τη σημαντική συμβολή των μέσων τεχνολογίας στην προαγωγή της μάθησης»

(Τσερμίδου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2012:117).

Οι ΤΠΕ έρχονται να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και ενισχυτικά προς την κατεύθυνση του ανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής πράξης (στόχων, περιεχομένων, διαδικασιών, υλικών, της παρουσίας και επεξεργασίας του μαθησιακού αποτελέσματος) με τρόπο που να εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία το σύνολο των μαθητών και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Απώτερος σκοπός των ΤΠΕ είναι η υποστήριξη της προσωπικής εξέλιξης με έμφαση στον επιστημονικό εγγραμματισμό και στην κριτική σκέψη σε όλους ανεξαρτήτως μαθητές.

Η ένταξη των τεχνολογιών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής αναδεικνύεται μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εργαλείου ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων, ως πηγή έμπνευσης και αφορμή για επικοινωνία, συνεργασία και συζήτηση μεταξύ των μαθητών. Αναγνωρίζεται ότι η εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων συμβάλλει σημαντικά στη διδακτική πράξη, καθώς υπάρχουν θετικά ευρήματα σε τρεις κυρίως τομείς: στον ψυχολογικό, στον παιδαγωγικό και στον διδακτικό. Στον ψυχολογικό τομέα, η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας φαίνεται ότι διεγείρει και ενισχύει τη συγκέντρωση, κεντρίζει την προσοχή και το ενδιαφέρον, δημιουργώντας αίσθηση ευχαρίστησης και απόλαυσης στον μαθητή. Στον παιδαγωγικό τομέα, διευκολύνεται η μάθηση και επιμηκύνεται η διάρκειά της, προωθείται η συνεργασία και διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες μάθησης. Τέλος, στον διδακτικό τομέα συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη, διευκολύνεται η εφαρμογή βασικών αρχών και μεθόδων όπως η αυτενέργεια, η άμεση επαλήθευση, η επανατροφοδότηση, η εξατομικευμένη μάθηση, η αξιοποίηση του λάθους, η δια βίου μάθηση.

Ωστόσο, η χρήση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από παιδαγωγικές αρχές και να έχει σαφείς στόχους (τι θα αξιοποιηθεί, για ποιο σκοπό και με ποιο τρόπο), διότι, διαφορετικά, τα πλεονεκτήματα της ενεργητικότητας, της αυτενέργειας και της νοηματικής ενίσχυσης αναιρούνται. Με άλλα λόγια, η εισαγωγή της τεχνολογίας δεν εξασφαλίζει το ενδιαφέρον και την κινητοποίηση των μαθητών. Μια ανούσια δραστηριότητα που διεκπεραιώνεται σε φύλλο χαρτιού παραμένει ανούσια ακόμη κι αν το φύλλο χαρτιού αντικατασταθεί με έναν επεξεργαστή κειμένου (Διαμαντάκη, Ντάβου, Πανούσης, 2001: 23-25).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία συμβάλλει, εκτός από τους τρεις τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω, και στην ενίσχυση του καθοδηγητικού και συμβουλευτικού ρόλου του διδάσκοντα. Επαναπροσδιορίζεται, δηλαδή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού· περιορίζοντας τον δασκαλοκεντρικό-πληροφοριακό προσανατολισμό του έργου του, ο εκπαιδευτικός ανάγεται σε συντονιστή της μαθησιακής εμπειρίας.

Βασική παραδοχή σε μια τέτοια προσέγγιση της τεχνολογίας είναι ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω ενεργητικής και βιωματικής ανακάλυψης της γνώσης. Η τεχνολογία προσφέρεται κατεξοχήν για μια τέτοια διαδικασία διότι δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να συνδυάσει την εκπαιδευτική διαδικασία με τα δικά του προσωπικά ενδιαφέροντα και προβληματισμούς. Καθώς ο μαθητής διατρέχει, αξιοποιεί και αποτιμά τις πηγές της γνώσης και της εμπειρίας, δημιουργεί ένα σχέδιο ενεργητικής μάθησης και ανακάλυψης της γνώσης, το οποίο διαφέρει ουσιαστικά από τη γνώση που μπορεί να αποκτηθεί μέσα

από κείμενα, πληροφορίες και εισηγήσεις. Το ενεργητικό πλαίσιο μάθησης είναι κινητοποιός δύναμη για τον μαθητή να ανακαλύψει και να σχεδιάσει τον δικό του τρόπο μελέτης και προσέγγισης της νέας γνώσης. Καλλιεργεί στο μαθητή τη δυνατότητα να διακρίνει τις διαστάσεις της γνώσης, να συλλέγει εμπειρίες και δεδομένα και να διαμορφώνει τα δικά του ερωτήματα που θα τον οδηγήσουν στην κατασκευή ενός έργου, στην επινόηση, στην ανάπτυξη ενός τεχνικού συστήματος και στη γνωστοποίηση των ευρημάτων της αναζήτησης (Τσιαντής, 2005).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσφέρει τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων· δεν περιορίζεται στα πλαίσια των γνωστικών περιοχών και δεν αφορά αποκλειστικά στις διαθεματικές συνδέσεις, αλλά, αντίθετα, εστιάζει στον τρόπο που οι άμεσα εμπλεκόμενοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν ουσιαστικά στη διαδικασία μάθησης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η δυναμική που προσφέρει η σχέση διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και τεχνολογίας είναι ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που εργάζονται προς την κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η τεχνολογία προσφέρει κίνητρα και διαδραστικά εργαλεία, που μπορούν να συμβάλουν στη διαφοροποίηση των περιεχομένων, διαδικασιών και υλικών με σκοπό τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε ουσιαστικές για τους ίδιους διαδικασίες μάθησης. Προσφέρει, δηλαδή, πολλαπλές επιλογές για τη λήψη και την επεξεργασία τις πληροφορίες, εξασφαλίζοντας την έκφραση των ιδεών από όλους τους μαθητές και την ουσιαστική εμπλοκή τους στη διαδικασία μάθησης. Μάλιστα με την μεγάλη ποικιλία σε είδη και δυνατότητες μπορεί να υποστηρίξει μια τέτοια διαδικασία και να συμβάλει στη διαφοροποίηση των μαθησιακών περιβαλλόντων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα (Smith & Throne, 2007).

Διαφορετικά τεχνολογικά εργαλεία, υλικά και πόροι που προσφέρονται στο διαδίκτυο και λογισμικό πολυμέσων εμπλουτίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές που έχει στα χέρια του ένας εκπαιδευτικός. Η τεχνολογία, συνεπώς, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης που θα καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών (Smith & Throne, 2007). Εφαρμόζοντας τις παραπάνω προτάσεις, ο εκπαιδευτικός θα λειτουργήσει προς την κατεύθυνση εκείνη που ενισχύει και διευκολύνει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες για την κατάκτηση καινούργιας γνώσης και, στη συνέχεια, να τη μεταφέρουν σε νέα, διαφορετικά από το πλαίσιο όπου έχει κατασκευαστεί η γνώση, περιβάλλοντα μάθησης (Jukes, 2010).

2.6 Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης

2.6.1 Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

Στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, πρωτεύον μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος ικανού να επιτρέψει στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης της γνώσης στο πλαίσιο των εκάστοτε κοινών για την τάξη εκπαιδευτικών στόχων (Σφυρόερα, 2004). Για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου μαθησιακού πλαισίου καίρια κρίνεται και η διαφοροποίηση της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας, του εκάστοτε δηλαδή τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας καθώς και των τρόπων εργασίας των μαθητών στις επιμέρους δραστηριότητες. Σε αυτό τον άξονα, βασικό ζητούμενο κάθε διαφοροποιημένης προσέγγισης στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας είναι η υιοθέτηση μιας σειράς μεθόδων διδασκαλίας ικανών να διασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών σε δραστηριότητες που, αφενός, τους κινητοποιούν και, αφετέρου, έχουν για τους ίδιους νόημα.

Η αξιοποίηση μεθόδων ικανών να διασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή όλων των υποκειμένων στη μάθηση, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η ευέλικτη ομαδοποίηση και τα σχέδια εργασίας (project), οι μελέτες περίπτωσης και οι προσομοιώσεις, το παίξιμο ρόλων και ο καταγισμός ιδεών, υποστηρίζεται ότι έχουν πολλαπλά πλεονεκτήματα για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Tomlinson, 2010). Οι ίδιες, επιπροσθέτως, θεωρούνται ότι είναι συμβατές με το κυρίαρχο πρότυπο των πολυγραμματισμών, όχι, βεβαίως αυταπόδεικτα αλλά στον βαθμό που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ατομικής και συλλογικής μάθησης στην τάξη (Fox & Hoffman, 2011).

Θα πρέπει στο σημείο αυτό, βεβαίως, να σημειωθεί ότι η αναγκαιότητα αξιοποίησης των παραπάνω μεθόδων δεν ισοδυναμεί με κατάργηση περισσότερο συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η μετωπική διδασκαλία. Όπως χαρακτηριστικά, άλλωστε, το θέτει ο Perrenoud (2005) το ζήτημα της επιλογής των μεθόδων και εργαλείων που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να διαφοροποιήσει τη διδακτική του πράξη δεν θα πρέπει να ανάγεται σε ένα ζήτημα κυριαρχίας ή μη κάποιων περισσότερο δασκαλοκεντρικών ή μαθητοκεντρικών μεθόδων, αλλά σχετίζεται κυρίως με το πλαίσιο μέσα στο οποίο νοηματοδοτείται η υιοθέτησή τους. Από αυτή την άποψη, η συνδυαστική υιοθέτηση στην εκπαιδευτική πράξη των προαναφερθεισών μεθόδων αλλά και γενικότερα μεθόδων που θεωρείται ότι ανταποκρίνονται στο σκεπτικό της διαφοροποιημένης προσέγγισης σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν με ποικίλους τρόπους για την προσέγγιση ενός κοινού ομαδικού στόχου. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν άλλοτε εξατομικευμένα, άλλοτε ομαδικά, σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες αλλά και στην ολομέλεια, διενεργώντας εναλλακτικά δραστηριότητες ατομικού ή ομαδικού τύπου,

ποικίλης διάρκειας και απαιτήσεων. Βασικό ζητούμενο των σχετικών επιλογών είναι να εννορηστρώνεται με τέτοιο τρόπο η συνολική μαθησιακή διαδικασία που να επιτρέπει μια πολυδιάστατη ανταπόκριση στο μεγάλο εύρος των δυνατοτήτων των μαθητών. Κρατώντας αυτήν την παρατήρηση κατά νου, επικεντρωνόμαστε κάτωθι σε ζητήματα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και χρήσης του διαλόγου στην εκπαιδευτική πράξη, με την πεποίθηση ότι η ορθή αξιοποίησή τους έχει ιδιαίτερη σημασία για την όποια διαφοροποιημένη παρέμβαση.

Η ομαδοσυνεργατική εργασία ή η εργασία σε ομάδες, όπως συχνά αυτή είθισται να αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, ως όρος περιγράφει μία κοινωνική μορφή διδασκαλίας η οποία έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την σκόπιμη οργάνωση και συνεργασία των μαθητών μίας σχολικής τάξης σε ομάδες με στόχο την πραγματοποίηση κοινών στόχων (Ματσαγγούρας, 2000). Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής έχουν υπογραμμισθεί από σειρά παιδαγωγών τις τελευταίες δεκαετίες και έχουν επισφραγιστεί επίσης, από τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών. Θεωρητικοί για παράδειγμα όπως ο Vygotsky (1978) έχουν τονίσει ότι η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και ότι οι εσωτερικές διαδικασίες γνωστικής ανάπτυξης μπορούν να λειτουργήσουν «μόνο όταν ένα παιδί αλληλεπιδρά με ανθρώπους του περιβάλλοντος του ή με ομηλικούς του». Σε αυτή την περίπτωση, στο πλαίσιο της ομάδας, για παράδειγμα, κάποιοι μαθητές μπορούν να αναλάβουν τον ρόλο των “εξειδικευμένων άλλων” έναντι των υπόλοιπων συνομηλικών τους και λειτουργώντας εντός της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης να τους οδηγήσουν σε ένα γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο ανώτερο από αυτό που κάθε δεδομένη οι ίδιοι διέθεταν. Παρομοίως έρευνες έχουν δείξει ότι η αλληλεπίδραση και επικοινωνία ανάμεσα σε ομάδες μαθητών μπορεί εν δυνάμει (Αναγνωστοπούλου, 2001; Αποστολίδου, 2003; Καρυώτης, 2009; Τριλιανός, 2003; Hart, 1996, Χοντολίδου, 2004α): α) να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της παροχής και ανταλλαγής μίας πολλαπλότητας ερεθισμάτων και ιδεών, β) να ενδυναμώσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, γ) να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, γ) να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν, να αναδείξουν και να επιβεβαιωθούν από την ομάδα για τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους ενώ, την ίδια στιγμή, δ) να αξιοποιήσουν την υποστήριξη που μπορεί να παράσχει η ομάδα αναφορικά με πτυχές της δραστηριότητας στις οποίες συναντούν δυσκολίες (π.χ. εμπόδια που προκύπτουν λόγω δυσκολιών αναγνωστικής αποκωδικοποίησης μπορούν εν μέρει να υπερπηδηθούν μέσω συνεργατικών πρακτικών ανάγνωσης).

Εστιάζοντας στα πλεονεκτήματα που η υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου μπορεί να επιφέρει στη διδασκαλία της λογοτεχνίας η Χοντολίδου (2004^α) αναφέρει ότι, στο πλαίσιο της ομάδας, οι μεμονωμένες αντιδράσεις των μαθητών μπορούν να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, συζήτησης, εμβάθυνσης. Μέσα από τη ζύμωση της ομάδας, το νόημα δύναται να αλλάξει χέρια, να μεταλλαχθεί, να επαναπροσδιοριστεί (Αποστολίδου, 2003), ενώ οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να «αρθρώσουν» λόγο και να ενδυναμωθούν ως προς μία τέτοια ενέργεια. Παρομοίως, ορμώμενη από τη λογική των πολυγραμματισμών, η Χοντολίδου (2004α) παρατηρεί ότι η αναγκαιότητα ενασχόλησης και εσωτερίκευσης από πλευράς των μαθητών μιας ποικιλίας γλωσσικών μορφών και νοημάτων καθώς και η χρήση μίας πολλαπλότητας μέσων και τρόπων έκφρασης του λόγου είναι απόλυτα συμβατή με την υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικών πρακτικών διδασκαλίας.

Η οργάνωση μίας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των απαιτήσεων που η ίδια επιβάλλει, φέρνει σε πρώτο πλάνο μία σειρά σημαντικών ζητημάτων που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το στάδιο του σχετικού σχεδιασμού. Τα ζητήματα αυτά αφορούν: α) στον τρόπο συγκρότησης και σύνθεσης των ομάδων της εκάστοτε τάξης, β) στην καλλιέργεια ενός κλίματος που να ευνοεί τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη καθώς και γ) στην ανάληψη ατομικής και συλλογικής ευθύνης από πλευράς των μαθητών (Τριλιανός, 2003).

Εστιάζοντας ενδεικτικά στον πρώτο από τους παραπάνω παράγοντες, την επιλογή δηλαδή του τρόπου συγκρότησης των ομάδων μίας τάξης στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα είχε σημασία να υπογραμμίσουμε, στο σημείο αυτό, ότι αυτή μπορεί, κάθε φορά να ποικίλει, δεδομένου ότι αποτελεί συνάρτηση μίας σειράς παραγόντων που σχετίζονται μεταξύ άλλων, με: α) τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους, β) τα χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης και γ) το είδος της εκάστοτε δραστηριότητας. Ως εκ τούτου, οι εκάστοτε ομάδες μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ετερογενείς, σταθερές ή μεταβλητές, ελεύθερες ή πιο αυστηρά καθορισμένες (Χοντολίδου, 2004^α). Ως ομοιογενείς χαρακτηρίζονται οι ομάδες οι οποίες συγκροτούνται στη βάση κάποιων κοινών χαρακτηριστικών που διαθέτουν τα μέλη τους, όπως τα κοινά ενδιαφέροντα, τα βιώματα, το φύλο ή οι φιλικοί δεσμοί μεταξύ των μαθητών. Ομάδες τέτοιου τύπου είθισται να αξιοποιούνται συχνά στην εκπαιδευτική πράξη παρά το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν ανταποκρίνονται στο αίτημα για μία επικοινωνιακή διαχείριση της πολλαπλότητας αναφορών των μαθητών μίας τάξης. Στο πλαίσιο πάντως του μαθήματος της Λογοτεχνίας η συγκρότηση τέτοιου είδους ομάδων θα μπορούσε να είναι επωφελής σε κάποιες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα, σε επίπεδο προώθησης δράσεων φιλιαναγνωσίας. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση των κοινών ενδιαφερόντων και αναγνωστικών εμπειριών που ενδέχεται να υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη μίας ετερογενούς τάξης θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εφελκυστικό για τη συγκρότηση κύκλων λογοτεχνίας, προσωρινών δηλαδή ομάδων μελέτης συγγραφέων, ρευμάτων της λογοτεχνίας, τυπικών (ή μη τυπικών) κειμενικών ειδών. Στους κύκλους λογοτεχνίας, οι μαθητές θα μπορούσαν εν δυνάμει να επιλέξουν, βάσει των ενδιαφερόντων τους, τα κοινά αφηγήματα, ποιήματα ή βιβλία, τα οποία επιθυμούν να μελετήσουν (Χοντολίδου, 2004α). Η ελευθερία επιλογής των αναγνωσμάτων, η

εθελοντική συμμετοχή στους κύκλους ανάγνωσης, το μοίρασμα με τα υπόλοιπα μέρη της ομάδας των βιωμάτων, της συγκίνησης, ή ακόμα και του προβληματισμού που προκύπτουν από το κάθε ανάγνωσμα καθώς και η επένδυση από πλευράς των μαθητών σε εξωσχολικό χρόνο, που συχνά οι ανάλογες δραστηριότητες απαιτούν, αποτελούν παραμέτρους που ανάγουν την πρακτική φιλιαναγνωσίας σε μία μαθησιακή εμπειρία: α) στενά συνδεδεμένη με τις προσωπικές μαθησιακές ανάγκες, την προσωπική απόλαυση και ικανοποίηση και παράλληλα β) ικανή να συμβάλει στην ενδυνάμωση των κοινών στοιχείων των ταυτοτήτων των μαθητών και στην «άρθρωση» ενός λόγου που να αναδεικνύει τη φωνή τους (Χοντολίδου, 2004^α).

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δεδομένου ότι εξ ορισμού προϋποθέτει την κατά το δυνατόν πληρέστερη αξιοποίηση της μαθητικής ετερογένειας, παρουσιάζεται συχνά ως απόλυτα συμβατή με τη λογική της συγκρότησης ομάδων ετερογενούς σύνθεσης. Ομάδων δηλαδή ικανών να αναδείξουν και να συμπεριλάβουν στη μαθησιακή διαδικασία την ποικιλότητα των εμπειριών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές και να συμβάλουν στην ενδυνάμωσή τους και την πρόοδό τους σε όλα τα επίπεδα (Tomlinson, 2010). Στο πλαίσιο του παραπάνω στόχου ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του μία μεγάλη ποικιλία επιλογών οργάνωσης των εκάστοτε ομάδων εργασίας (Αποστολίδου, 2007).

Συγκεκριμένα, η οργάνωση των ομάδων εργασίας θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τους εξής τρόπους (Τριλιανός, 2003):

Α) ανάθεση κοινού θέματος σε όλες τις ομάδες. Στην περίπτωση αυτή, στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διατηρήσει τόσο τους στόχους όσο και το περιεχόμενο της μάθησης κοινό για όλους τους μαθητές και να στηριχθεί στις ενδοομομαδικές δυναμικές και σε διαφοροποιημένες δραστηριότητες για να προσεγγίσει το εκάστοτε διδακτικό ζητούμενο με τρόπο που να κινητοποιεί όλους τους μαθητές. Για παράδειγμα, στο επίπεδο της παραγωγής λόγου, οι μαθητές διαπραγματευόμενοι το ίδιο θέμα (π.χ. το ταξίδι) και χρησιμοποιώντας ως αφόρμηση το ίδιο κοινό κείμενο θα μπορούσαν να παράγουν στη συνέχεια δικά τους κείμενα σε μία ποικιλία ειδών λόγου, προσαρμόζοντας σε κάθε περίπτωση τον λόγο τους ανάλογα με τις ανάγκες της επικοινωνιακής περίπτωσης (π.χ. σύνταξη λογοτεχνικής ιστορίας, δημοσιογραφικού άρθρου, γράμματος σε φίλο ή λήμματος σε εφημερίδα σχετικό με το ταξίδι). Η παραγωγή λόγου διαφορετικού κειμενικού είδους θα μπορούσε να γίνει εντός της κάθε ομάδας σε συλλογική βάση ή και ατομικά. Παρομοίως, αξιοποιώντας την αρχή της πολυτροπικότητας, θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές, στις διαφορετικές ομάδες, να χρησιμοποιήσουν ως αφορμή το ίδιο κείμενο και, αφού το αναλύσουν από κοινού στην ομάδα ως προς μία σειρά δεδομένων αξόνων, να επανασυνθέσουν ένα δικό τους αντίστοιχο κείμενο, το οποίο να επενδύσουν εικαστικά με όποιον τρόπο κρίνουν εφικτό και σκόπιμο.

Β) ανάθεση διαφορετικού θέματος στις ομάδες. Στην περίπτωση αυτή μία διδακτική ενότητα ή θεματικό πεδίο μπορεί να χωρισθεί σε επιμέρους θέματα, τα οποία ανατίθενται σε κάθε ομάδα χωριστά. Τα θέματα αυτά μπορεί να είναι, για παράδειγμα: -διαφορετικές εκφάνσεις του ίδιου φαινομένου (π.χ. σε μία διδακτική ενότητα που πραγματεύεται τον ρατσισμό, οι επιμέρους ομάδες μπορούν να ασχοληθούν με επιμέρους εκφάνσεις του, όπως με τον φυλετικό, εθνικό, θρησκευτικό και κοινωνικό ρατσισμό)

-διαφορετικές αναπαραστάσεις ενός φαινομένου (π.χ. σε μία διδακτική ενότητα που αφορά στον σεξισμό, οι επιμέρους ομάδες θα μπορούσαν να αναζητήσουν αντίστοιχα σεξιστικά στοιχεία ή θετικές ή αρνητικές υποδηλώσεις για τις λέξεις «άντρας» και «γυναίκα» σε: α) λέξεις και φράσεις κειμένων, β) λαϊκές παροιμίες, γ) εικόνες περιοδικών και εφημερίδων, δ) τηλεοπτικά μηνύματα και ε) διαφημίσεις σε έντυπα.

- διαφορετικές οπτικές επί ενός φαινομένου (π.χ. σε μία διδακτική ενότητα που πραγματεύεται «το ταξίδι», ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναδείξει την πολλαπλότητα των πολιτισμικών οπτικών επί του θέματος, δίδοντας στις διαφορετικές ομάδες προς επεξεργασία διαφορετικά κείμενα που, αν και ανήκουν στην ίδια εποχή, είναι γραμμένα από συγγραφείς διαφορετικών εθνικοτήτων ή κείμενα που διαφοροποιούνται ως προς την οπτική, αν και είναι γραμμένα από συγγραφείς της ίδιας εθνικότητας). Σε κάθε περίπτωση, μία τέτοια οργάνωση προϋποθέτει την επεξεργασία των παράλληλων αυτών κειμένων από τους μαθητές στην ομάδα και ολοκληρώνεται με την κοινοποίηση των πορισμάτων και την συγκριτική αποτίμησή τους από την ολομέλεια με στόχο την εμβάθυνση στο θέμα.

Γ) Μεικτή μορφή. Η περίπτωση αυτή αποτελεί συνδυασμό των παραπάνω. Με άλλα λόγια, μία ενότητα μπορεί να χωρισθεί σε τμήματα και η επεξεργασία του κάθε τμήματος να γίνει από 2 ή περισσότερες ομάδες.

Ποικιλία επιλογών ένας εκπαιδευτικός έχει, όμως, και ως προς τον τρόπο οργάνωση της συνεργασίας των μαθητών εντός των ομάδων. Ειδικότερα, όπως ο Ματσαγγούρας (2000) παρατηρεί, εντός των επιμέρους ομάδων μπορεί να επιδιωχθεί ν' αναπτυχθούν δύο βασικές κατευθύνσεις συνεργασίας:

A) η κοινή εκτέλεση μίας δεδομένης εργασίας από όλα τα μέλη μίας ομάδας. Στην περίπτωση αυτή, όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα συνεργάζονται σε ομαδική βάση σε όλες τις επιμέρους φάσεις της εκάστοτε δραστηριότητας: τόσο κατά την ανάγνωση και επεξεργασία του θέματος όσο και κατά την παραγωγή λόγου, την εκμαίευση πορισμάτων και την παρουσίασή του. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές είναι σε θέση να αλληλοϋποστηρίζονται, να ανταλλάσσουν σε κάθε στάδιο απόψεις, να επισημάνει ο καθένας σημεία που κατανόησε καλύτερα ή να παρέχει δικές του ερμηνείες και δυνατότητες επεξεργασίας.

B) ο επιμερισμός και η υποκατανομή στα μέλη της ομάδας της δραστηριότητας, με στόχο το καθένα να καταστεί προσωπικά υπεύθυνο και να συνδράμει το μερίδιό του στο συνολικό, τελικό αποτέλεσμα.

Για παράδειγμα, σε μία δραστηριότητα που απαιτεί από τα μέλη μίας ομάδας να παρουσιάσουν στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας βιογραφικά στοιχεία σχετικά με τον υπό μελέτη συγγραφέα, κάποιος/-οι μαθητές μπορούν να επικεντρωθούν στη συλλογή από το διαδίκτυο και στην οργάνωση των βιογραφικών του στοιχείων, άλλοι να επικεντρωθούν στη σύνθεση του τελικού κειμένου, άλλοι να ασχοληθούν με την εικονογράφηση του παραχθέντος πονήματος και άλλοι να πλαισιώσουν την παρουσίασή του με μουσική επένδυση. Σημασία σε αυτό το πλαίσιο έχει να ανταποκριθεί ο κάθε μαθητής στο ζητούμενο, με τον τρόπο που μπορεί, χωρίς όμως παράλληλα μία τέτοια προσέγγιση να τον εγκλωβίσει σε μονοδιάστατες εφαρμογές. Για τον λόγο αυτό έχει επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία ότι η κατανομή των ρόλων σε μία ομάδα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία δυναμική και εναλλασσόμενη συν τω χρόνω, ούτως ώστε κανένας μαθητής να μην υπολείπεται των άλλων παραμένοντας σταθερός σε έναν ρόλο. Παρομοίως, στο πλαίσιο της κάθε υποομάδας θα πρέπει να προαχθεί η καλλιέργεια ενός κλίματος θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών καθώς και καλλιέργειας ικανοτήτων ελέγχου και ανάληψης προσωπικής ευθύνης από πλευράς των μαθητών τόσο για το δικό τους μαθησιακό αποτέλεσμα, όσο και για το μαθησιακό αποτέλεσμα της ομάδας τους (Hart, 1996; Fox & Hoffman, 2011).

Για να επιτευχθεί, όμως, κάτι τέτοιο μελετητές όπως η Χοντολίδου (2004α) υπογραμμίζουν ότι υπάρχει ανάγκη ύπαρξης, αφενός, κοινά συμφωνημένων κανόνων στην ομάδα που να διέπουν την εκάστοτε συνεργατική πρακτική και, αφετέρου, μίας συνεργατικής κουλτούρας που να την πλαισιώνει. Υπό αυτό το πρίσμα, συχνά υπογραμμίζεται το ότι το να εμπλακούν οι μαθητές σε ένα πρώιμο στάδιο στη διαδικασία θέσπισης των κανόνων στην ομαδοσυνεργατική πρακτική αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα για να αποκτήσουν έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους κατά την αλληλεπίδραση. Εξίσου σημαντική, βεβαίως, κρίνεται και η σταδιακή καλλιέργεια από πλευράς του εκπαιδευτικού των αλληλεπιδραστικών εκείνων δεξιοτήτων των μαθητών

που θα διευκόλυναν την συνεργασία και τον διάλογο εντός των ομάδων σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πράξης καθώς και η διδασκαλία των ανάλογων τεχνικών διαλόγου, όπως για παράδειγμα της ορθής χρήσης των ερωτήσεων, της ιδεοθύελλα, της περίληψης & της παράφρασης. Τέλος, σημαντική κρίνεται η παροχή υποστήριξης από πλευράς του εκπαιδευτικού και ως προς τη διατύπωση σαφών οδηγιών σε σχέση με τον τρόπο διενέργειας της ομαδικής εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, ένας από τους απλούς τρόπους καλλιέργειας της ικανότητας των μαθητών να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και τη μάθηση της ομάδας τους είναι να τους δίδονται τόσο προφορικά όσο και γραπτά επεξηγήσεις σχετικά με τον ρόλο που καλούνται, ανά περίπτωση, να διαδραματίσουν εντός της ομάδας και τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από αυτόν (π.χ. συντάκτης, ρεπόρτερ, επιμελητής κ.α). Η παροχή τέτοιου είδους επεξηγηματικών σχολίων μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, δεδομένου ότι μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας σαφούς αίσθησης επί ζητημάτων όπως: α) ο τρόπος με τον οποίο θα λειτουργήσει η ομάδα, β) ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να οργανωθούν οι ίδιοι οι μαθητές για να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα καθώς και γ) το είδος των κριτηρίων που ισχύουν για την αξιολόγηση τόσο της διαδικασίας όσο και του τελικού αποτελέσματος. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα αξιοποίησης των παραπάνω υποδείξεων σε μία δομημένη ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα που να αποσκοπεί να αξιοποιήσει την πολλαπλότητα των εμπειριών, των γνώσεων και των πρότερων ικανοτήτων των μεμονωμένων μαθητών ως εφαλτήριο για την υποστήριξη όλης της τάξης περιγράφεται παρακάτω. Οι υποδεικνυόμενες δραστηριότητες θα μπορούσαν να υλοποιηθούν συνδυαστικά και παράλληλα με τις αντίστοιχα υποδεικνυόμενες εργασίες του σχολικού εγχειριδίου, ως επέκτασή τους ή και ως αφόρμηση, πριν από την εισαγωγή συγκεκριμένων ενοτήτων ή κειμένων.

Στη θεματική ενότητα σχετικά με το φυσικό περιβάλλον (Α' Γυμνασίου), οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν διερευνητικά το ζήτημα της ρύπανσης του περιβάλλοντος στην πόλη τους. Συγκεκριμένα, με αφορμή την αναγκαιότητα ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης των μαθητών των σχολείων ή, ευρύτερα, των κατοίκων της τοπικής κοινωνίας σχετικά με το συγκεκριμένο πρόβλημα οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν επιμέρους εκφάνσεις του ζητήματος και να συντάξουν ένα Δελτίο Τύπου ή ένα αντίστοιχο ενημερωτικό Δελτίο. Το Δελτίο αυτό θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην παρουσίαση του προβλήματος, στις σχετικές ενέργειες και δράσεις που γίνονται καθώς και στην προβολή τρόπων περιορισμού του. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, οι μαθητές θα μπορούσαν να χωρισθούν σε τέσσερις ομάδες και να οργανώσουν τη διερεύνησή τους αυτή υπό μορφή δημοσιογραφικής έρευνας.

Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε μία από τις ομάδες θα μπορούσε να αναλάβει έναν συγκεκριμένο ρόλο και να εστιάσει σε μία συγκεκριμένη έκφανση της δραστηριότητας. Οι ρόλοι θα μπορούσαν να είναι οι εξής: α) οι ρεπόρτερς, οι οποίοι θα πάρουν και θα απομαγνητοφωνήσουν συνεντεύξεις από αρμοδίους για το συγκεκριμένο πρόβλημα παράγοντες του Δήμου ή μιας σειράς οικολογικών ομάδων που ενδεχομένως δρουν στην περιοχή, β) οι φωτογράφοι, οι οποίοι θα είναι υπεύθυνοι για τη φωτογραφική κάλυψη του ρεπορτάζ, την επεξεργασία των φωτογραφιών και τη σύνταξη των αντίστοιχων λεζάντων, γ) οι συντάκτες, οι οποίοι θα μεριμνήσουν για την σύνταξη του σχετικού

κειμένου και δ) οι υπεύθυνοι ηλεκτρονικής επεξεργασίας του τελικού έντυπου υλικού. Πριν την κατανομή, όμως, των μαθητών σε ομάδες και την απόσυρση των ομάδων για συζήτηση, σημείο εκκίνησης της δραστηριότητας θα μπορούσε να αποτελέσει μία συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με το θέμα της ρύπανσης. Ως αφορμή για τη συζήτηση αυτή θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν συνδυαστικά μία πληθώρα μέσων όπως: άρθρα από τον τοπικό ή ημερήσιο τύπο, αντίστοιχα δελτία τύπου, διαφημιστικά σποτ, εικόνες, ντοκιμαντέρ ή και αφίσες ευαισθητοποίησης σε σχέση με το θέμα. Η συζήτηση θα μπορούσε να επικεντρωθεί στις βασικές παραμέτρους του ζητήματος όπως αυτές αναδύονται από το περιεχόμενο των παραπάνω σημείων αφόρμησης αλλά και από τις εικόνες ή τα οπτικοακουστικά μέσα που ενδεχομένως πλαισιώνουν τα εκάστοτε κείμενα. Θα μπορούσε να εξετασθεί, μεταξύ άλλων, ο τρόπος με τον οποίο, εντός του κάθε κειμένου, δομείται και κατασκευάζεται ο λόγος και το εικονιστικό υλικό (Ποιος μιλά; Ποιου η φωνή αποσιωπείται; Σε ποιον απευθύνονται οι λόγοι αυτοί και με ποιον σκοπό; Μας βρίσκουν οι λόγοι σύμφωνους;) καθώς και ο τρόπος με τον οποίο το κείμενο εντάσσεται στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Ως αποτέλεσμα της συζήτησης αυτής, θα μπορούσαν να αναδειχθούν κάποιοι βασικοί άξονες διαπραγμάτευσης, στους οποίους θα βασισθούν, εν συνεχεία, οι ομαδικές δραστηριότητες. Παρομοίως, θα μπορούσαν σε κάθε άξονα να διατυπωθούν κάποιες σχετικές λέξεις-κλειδιά σε σχέση με τη συγκεκριμένη έκφανση του προβλήματος, οι οποίες θα μπορούσαν να αναρτηθούν σε κεντρικό σημείο στην αίθουσα λειτουργώντας επιβοηθητικά, αφενός, για τη μετέπειτα λειτουργία των ομάδων και για την εστίαση της προσοχής στα ουσιώδη σημεία και, αφετέρου, για την υποστήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στόχος της συζήτησης θα μπορούσε να είναι η διατύπωση κάποιων αξόνων πάνω στους οποίους θα κινηθούν στη συνέχεια οι υποομάδες για να φέρουν σε πέρας τη δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό, η ολομέλεια της τάξης θα μπορούσε: α) να χτίσει ένα κοινό υπόβαθρο προβληματισμού και να έρθει σε επαφή με σχετικό λεξιλόγιο και β) να ορίσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί και πιθανές προσεγγίσεις του ζητήματος. Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο θα μπορούσαν να διατυπωθούν κάποιοι κοινοί κανόνες που θα πρέπει να τηρηθούν εντός των ομάδων και στη μεταξύ τους συνεργασία για να αποβεί αυτή αποτελεσματική. Σε κάθε περίπτωση, σε κάθε μία από τις ομάδες θα μπορούσε να περιγραφεί από τον εκπαιδευτικό ο ακριβής της ρόλος και να δοθούν σχετικές επεξηγήσεις, οι οποίες να αποτυπωθούν σε ειδικά διαμορφωμένες και ευκρινείς καρτέλες. Θα μπορούσε, επίσης, να δοθεί ένα φύλλο εργασίας το οποίο να λειτουργήσει ως ενδεικτικός οδηγός μελέτης και δράσης για την ομάδα. Το φύλλο εργασίας θα μπορούσε να δημιουργηθεί, για επικουρικούς λόγους, κατόπιν άμεσης συνεργασίας του εκπαιδευτικού με άλλους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ή με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Η κάθε ομάδα στη συνέχεια σκόπιμο θα ήταν να ενθαρρυνθεί από τον εκπαιδευτικό να συγκεντρώσει όλο το σχετικό υλικό που κρίνει ότι θα χρειαστεί για να προχωρήσει στις αντίστοιχες ευθύνες του ρόλου της.

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να υπογραμμισθεί ότι ένα από τα βασικά ζητούμενα σε τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι η προώθηση σε μεγάλο βαθμό της αυτενέργειας των μαθητών (Σφυρόερα, 2004), της απόκτησης δηλαδή ελέγχου από πλευράς των ίδιων σε σχέση με την εργασία και τη μάθησή τους. Για τον λόγο αυτό, η από κοινού διαπραγμάτευση με τον εκπαιδευτικό των συγκεκριμένων στόχων και της πορείας δράσης σε κάθε ομάδα καθώς και η παροχή σχετικής αυτονομίας στις όποιες επιλογές και στην οργάνωση και διενέργεια της αντίστοιχης ερευνητικής δράσης θα μπορούσε να βοηθήσει σε μία τέτοια κατεύθυνση. Επίσης, εξίσου σημαντικό στο παραπάνω πλαίσιο θα ήταν να ενθαρρυνθούν οι μαθητές: α) να υιοθετήσουν μία διαρκώς αναστοχαστική στάση επί της διαδικασίας διαπραγμάτευσης του θέματος β) να στηριχθούν κατά τη διενέργεια των όποιων δράσεων σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης και γ) να υιοθετήσουν μια στάση αλληλοϋποστήριξης με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αναλαμβάνοντας παράλληλα την ευθύνη επίλυσης των όποιων τυχόν συγκρούσεων και διαφωνιών σχετίζονται με τη συνεργασία.

Το συμπληρωματικό υλικό που, ανά περίπτωση, μπορεί να αναζητήσουν οι μαθητές ή να παρασχεθεί από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης των επιμέρους εκφάνσεων του θέματός τους μπορεί να αφορά: α) σε άλλα, παρόμοια, δελτία τύπου, τα οποία έχουν κοινοποιηθεί στο διαδίκτυο και τα οποία έχουν τύχει επεξεργασίας από τον εκπαιδευτικό (ούτως ώστε να διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό δυσκολίας τους σε επίπεδο ανάγνωσης και κατανόησης) και β) σε οποιοδήποτε άλλο έντυπο ή διαδικτυακό υλικό σχετίζεται με το συγκεκριμένο θέμα (π.χ. κείμενα από τοπικές ή εθνικές εφημερίδες, σκίτσα και σατιρικά σχόλια, φωτογραφικά λευκώματα, αποσπάσματα από ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές). Το υλικό αυτό θα μπορούσε να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας εντός της ομάδας μέσω συγκριτικής αποτίμησης των διαφορετικών οπτικών επί του θέματος. Κατόπιν της σχετικής μελέτης, οι ομάδες αναμένεται να αναπτύξουν συζήτηση όπου θα διαγράψουν τους συγκεκριμένους άξονες πάνω στους οποίους θα κινηθούν. Η πρώτη ομάδα, για παράδειγμα, θα μπορούσε στη βάση των πορισμάτων της συζήτησης στην ολομέλεια και της περαιτέρω μελέτης της, να κατασκευάσει το προβλεπόμενο ερωτηματολόγιο της συνέντευξης και να διανείμει εσωτερικά τους ρόλους (π.χ. συνεντευκτές, βοηθοί, υπεύθυνοι απομαγνητοφώνησης). Παρομοίως, η δεύτερη ομάδα καλείται να αποφασίσει τους άξονες και τις οπτικές γωνίες πάνω στις οποίους θα κινηθεί η φωτογράφιση (π.χ. ενεργός δράση οργανώσεων, εικόνα συνεντευξιαζόμενου, εικόνες που αναπαριστούν το πρόβλημα στον Δήμο) και να προσδιορίσει, παρομοίως, τους ακριβείς ρόλους των μελών της (φωτογράφος, υπεύθυνος ηλεκτρονικής επεξεργασίας εικόνων, υπεύθυνος συγγραφής λεζάντων που να περιγράφουν σύντομα και να σχολιάζουν ό,τι εικονίζεται στη φωτογραφία). Η τρίτη ομάδα θα μπορούσε κατόπιν της σχετικής μελέτης: α) να ορίσει τους άξονες σύνταξης του σχετικού κειμένου (π.χ. πώς θα οργανωθεί το κείμενο, ποιες θα είναι οι βασικές ιδέες που θα περιλαμβάνει, πόσες παραγράφους θα έχει, πώς θα συνδεθούν οι παράγραφοι μεταξύ τους, πώς θα εξασφαλιστεί η αλληλουχία στο κείμενο) και να ορίσει αντίστοιχα ρόλους (π.χ. υπεύθυνος συγκρότησης σχεδιαγράμματος ιδεών, υπεύθυνος συγγραφής του κειμένου, υπεύθυνος επιμέλειάς του). Τέλος, η τέταρτη ομάδα θα μπορούσε,

κατόπιν διερεύνησης του σχετικού υλικού και των πιθανών τρόπων παρουσιάσής του, να διαμορφώσει κάποιους άξονες πάνω στους οποίους να βασιστεί ένα προσχέδιο πιθανής μορφοποίησης του τελικού κειμένου, οργάνωσης και ταξινόμησης των πληροφοριών, ενδεχομένως κατόπιν συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό πληροφορικής του σχολείου. Όλες οι ομάδες θα μπορούσαν στη συνέχεια να προχωρήσουν στο ακριβές έργο τους. Καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδιασμού, η υποστήριξη από πλευράς του εκπαιδευτικού σε κάθε επίπεδο (π.χ. σε επίπεδο λεξιλογικών διευκρινίσεων, κατασκευής σχεδιαγραμμάτων κ.ο.κ.) κρίνεται καίρια.

Όταν ολοκληρωθεί αυτή η φάση οι ομάδες θα μπορούσαν να επιστρέψουν στην ολομέλεια και να παρουσιάσουν υπό μορφή προβολών ή powerpoint τα πορίσματα των εργασιών τους. Θα μπορούσε να ακολουθήσει ανταλλαγή απόψεων, συνδιαλλαγή ή ενδεχομένως και έκφραση των απόψεων ή διαφωνιών σχετικά με το τι θεωρείται σκόπιμο να ενταχθεί στην τελική παρουσίαση για να υπάρξει μία ενιαία γραμμή δράσης και, στη συνέχεια, η κάθε ομάδα να αναλάβει τον τελικό ρόλο της. Τελικό αποτέλεσμα της όλης δράσης θα μπορούσε να είναι το Δελτίο Τύπου, στην τελικά διαμορφωμένη του μορφή, το οποίο θα μπορούσε να παρουσιαστεί αναλυτικά στην ολομέλεια. Το συνολικό όμως, υλικό που συγκεντρώθηκε κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, θα μπορούσε, επίσης, να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο άλλων δραστηριοτήτων με τη συνεργασία ενδεχομένως και άλλων καθηγητών (π.χ. του καθηγητή των καλλιτεχνικών). Ενδεικτικά, για παράδειγμα, αναφέρεται ότι το εν λόγω υλικό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί: α) ως βάση για την οργάνωση μίας έκθεσης στην τάξη με υλικό (φωτογραφίες, κολλάζ, σχετικούς τίτλους εφημερίδων και άρθρων) που να αφορά τη ρύπανση και την καταστροφή του περιβάλλοντος, β) ως βάση διοργάνωσης μίας ομιλίας ευαισθητοποίησης σε επίπεδο δήμου ή σχολικής κοινότητας ή γ) ως συμπληρωματικό υλικό για τη σχολική εφημερίδα.

Όλες οι παραπάνω δυνατότητες οργάνωσης του τρόπου διενέργειας καθώς και του τρόπου παρουσίασης μίας ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας είναι, βεβαίως, απολύτως ενδεικτικές. Στόχος τους είναι μόνο το να δώσουν μία μικρή εικόνα των πολλαπλών ερευνημάτων και εναλλακτικών οδών προσέγγισης και παρουσίασης της γνώσης που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του για τη δημιουργία συνθηκών μάθησης, οι οποίες να έχουν νόημα για τους ίδιους τους μαθητές και, παράλληλα, να αξιοποιούν το μεγάλο εύρος των διαφορετικών εμπειριών, ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων που έχει ο κάθε μαθητής προς όφελος του συνόλου. Θα ήταν παράλειψη στο σημείο αυτό να μην αναφέραμε, βεβαίως, ότι η πολλαπλότητα αυτών των δυνατοτήτων θα μπορούσε να πλαισιωθεί με πολλούς ακόμα τρόπους. Ένας από αυτούς είναι και η μέθοδος των σχεδίων εργασίας (project), τα οποία συχνά υποδεικνύονται ως μία σημαντική επιλογή για τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δεδομένου ότι αποτελούν μία διδακτική προσέγγιση που, όπως αναφέρει ο Μάγος (2002): έχει ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών, δύναται να αξιοποιήσει πολλαπλές πηγές γνώσεων, ενώ παράλληλα προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζεται στην απόκτηση της γνώσης με βιωματικές μεθόδους. Πράγματι, η εφαρμογή της μεθόδου project ενδείκνυται να εφαρμόζεται με τρόπο δημιουργικό σε κάθε δυνατή έκφασή της, κατ' αντιστοιχία πάντοτε με την εκάστοτε στοχοθεσία και τις ανάγκες και δεξιότητες των ίδιων των

μαθητών μίας ετερογενούς τάξης, όταν είναι οργανωμένη έτσι ώστε: α) να προωθεί δραστηριότητες που ευνοούν την απόκτηση ελέγχου από πλευράς των μαθητών της εργασίας και της μάθησής τους, β) να προωθεί συνεργατικές πρακτικές σε κάθε έκφασή τους γ) να βασίζεται στην αρχή του αναστοχασμού καθώς και σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης.

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη υποενότητα, θα ήταν παράλειψη σε αυτό το σημείο να μην επισημάνουμε για άλλη μία φορά ότι η παρουσίαση των παραπάνω μεθοδολογικών εργαλείων προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση πανάκεια. Όπως χαρακτηριστικά σε σχέση με αυτό υπογραμμίζει η Bartholome (2010), για να μπορέσουν πραγματικά να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στην ετερογένεια των σχολικών τάξεων χρειάζεται τελικά να απαρνηθούν τη φетиχοποίηση των όποιων μεθόδων και να σταθούν στην καθημερινή τους πρακτική με τρόπο αναστοχαστικό. Χρειάζεται επίσης, να αμφισβητήσουν τον κυρίαρχο προσανατολισμό που νοηματοδοτεί τη διαφορετικότητα με όρους ελλείμματος και να αναζητήσουν τα αίτια της σχολικής αποτυχίας μίας μεγάλης μερίδας του μαθητικού πληθυσμού σε επιμέρους εκφάνσεις της ίδιας της διαδικασίας της σχολικής εκπαίδευσης. Χρειάζεται, τέλος, να λάβουν σοβαρά υπόψη, μεταξύ άλλων, κατά το στάδιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας τους, τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν & τις διαφορετικές πολιτισμικές, ταξικές, έμφυλες, γλωσσικές και άλλες διαστάσεις της ταυτότητας των μαθητών τους και να λειτουργήσουν προς μία λογική ενδυνάμωσής τους (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004).

Για να το πετύχουν αυτό, για να αξιοποιηθεί δηλαδή η μαθητική πολυφωνία και να μετατραπεί η εκάστοτε τάξη σε μία πλουραλιστική, αναστοχαστική κοινότητα βάσει των προταγμάτων μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πολύ σημαντική είναι η ανάδειξη της φωνής του συνόλου των υποκειμένων μίας ετερογενούς τάξης και τελικά η τοποθέτηση του μαθητικού αυτού λόγου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας, στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πράξης (Χοντολίδου, 2007). Πράγματι, η αναγκαιότητα άρθρωσης λόγου, γίνεται πολύ πιο καίρια όταν αναφερόμαστε σε ζητήματα ανάδειξης λόγου στις περιπτώσεις μαθητών που, λόγω της αξιολογούμενης ως «διαφορετικής» ή «αποκλίνουσας» από την «κυρίαρχη» (εθνοτική, φυλετική, κοινωνική, πολιτισμική, μαθησιακή ή άλλη τους) ταυτότητα, «όχι μόνο στερούνται και των στοιχειωδών δυνατοτήτων συγκρότησης μίας μεταγλώσσας αλλά και τις περισσότερες φορές δεν έχουν καν λέξεις να μασήσουν και ούτε συμμετέχουν στην ιδεατή επικοινωνιακή κοινότητα του Χάμπερμας ή ακόμα περισσότερο..... έχουν εξαφανισθεί ως υποκείμενα λόγου σε σημείο που να μην γίνονται ορατά παρά ως πραγματοποιημένα αντικείμενα του» (Αλεξίου, 2005, σελ18).

Ο αγώνας, λοιπόν, για τη μετατροπή των συγκεκριμένων –και κατ’ επέκταση όλων- των μαθητών από αντικείμενα σε υποκείμενα λόγου είναι ένα από τα κεντρικά εκπαιδευτικά στοιχεία που πρέπει να κερδηθούν στα πλαίσια του ενταξιακού σκεπτικού ευρύτερα και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ειδικότερα. Ένα τέτοιο στοιχείο με τη σειρά του απαιτεί την υιοθέτηση μίας παιδαγωγικής λογικής που να αναγνωρίζει την σπουδαιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών μεταξύ τους στην πορεία της μάθησης (Καλογήρου, 2007; Mercer, 2000). Απαιτεί, επίσης, μία παιδαγωγική πρακτική που να θέτει τον προφορικό λόγο και δη τον διάλογο στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, που να επιτρέπει στους μαθητές να αρθρώσουν λόγο, να παράγουν κείμενα, τα οποία θα τύχουν ισότιμων δυνατοτήτων ανάγνωσης, ερμηνείας και διαπραγμάτευσής τους από το σύνολο της κοινότητας της τάξης (Πασχαλίδης, 2000; Χοντολίδου, 2000; Αποστολίδου, 2003; Shor & Freire, 1987). Κατά αυτό τον τρόπο, ο λόγος τους θα είναι σε θέση εν τη γενέσει του να ακουστεί και επίσης οι ίδιοι θα καταστούν ικανοί να ακούσουν & να εκτιμήσουν τους λόγους των άλλων.

Πράγματι, η σπουδαιότητα ενίσχυσης του προφορικού λόγου μέσα από πρακτικές διαλόγου έχει υπογραμμισθεί, κατ' επανάληψη, από μία σειρά θεωρητικών (Freire, 2000; Shor & Freire, 1987).

Ιδιαίτερα στα γνωστικά πεδία της γλώσσας και της λογοτεχνίας η καλλιέργεια ενός αυθεντικού, ισότιμου διαλόγου μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών έχει υποστηριχθεί ότι αποτελεί το κύριο μέσο (Πασχαλίδης, 2000; Χοντολίδου, 2007): α) για να επιτευχθεί ομαδική διυποκειμενικότητα (υπό την έννοια ότι όλοι όσοι εμπλέκονται μπορούν να επικεντρωθούν στο ίδιο θέμα), β) για να μεταβληθούν οι κοινωνικές σχέσεις μέσα σε μία τάξη, γ) για να αναδειχθούν οι πολυσχιδείς και εν πολλοίς ρευστές ταυτότητες του συνόλου των μαθητών αλλά και δ) για να καλλιεργηθεί διάθεση αλληλοσεβασμού μεταξύ τους. Καλλιέργεια ενός αυθεντικού και ισότιμου διαλόγου, βέβαια, σημαίνει τη δημιουργία στο μαθησιακό πλαίσιο των συνθηκών εκείνων που: α) θα επιτρέπουν στους μαθητές να διαβάσουν, να γράψουν και να μιλήσουν χρησιμοποιώντας παράλληλα με την κυρίαρχη και τη δική τους γλωσσική ποικιλία, όποια και αν είναι αυτή, β) θα επιτρέπουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές τους να εμπλακούν σε μία διαδικασία διερεύνησης και παραγωγής γνώσης από κοινού & γ) που θα εμπλέκουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές τους σε μία διαδικασία στηλίτευσης των όποιων αβάσιμων ιεραρχικών αξιολογήσεων & διακρίσεων (Freire, 2000; Shor & Freire, 1987).

Η από κοινού παραγωγή γνώσης, βέβαια, δεν σημαίνει στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία μία διαλογική άνευ όρων συνθήκη. Αντιθέτως μάλιστα. Όπως οι υπέρμαχοι μίας πολιτισμικά ευαίσθητης προσέγγισης στη διδασκαλία πρεσβεύουν και όπως το αίτημα της διαφοροποίησης αντιστοίχως απαιτεί, η αποτελεσματική αξιοποίηση του διαλόγου προς χάριν ανταπόκρισης στις ανάγκες της μαθητικής ετερογένειας σημαίνει και τη διασφάλιση συγκεκριμένων προϋποθέσεων κατά τη διδακτική διαδικασία (Santamaria, 2009). Ο διάλογος δεν ισούται με μία επιτρεπτικού τύπου συζήτηση (Freire, 2007). Ο αυθεντικός διάλογος είναι δομημένος, προσδιορίζεται από σαφείς σκοπούς & έχει κάποιες συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Shor

& Freire, 1987). Είναι, παράλληλα, δυναμικός, ικανός να ενισχύσει και να υποστηρίξει τη δομημένη δράση και την όποια γνήσια διαλεκτική αντιπαράθεση.

Πρώθηση ενός αυθεντικού και γόνιμου διαλόγου σημαίνει, βέβαια, από πλευράς του εκπαιδευτικού τη διατύπωση ερωτήσεων που να διακρίνονται για τα εξής τους χαρακτηριστικά (Mercer, 2000): α) να είναι κυρίως ανοιχτού τύπου, β) να μην απαιτούν άμεση απάντηση αλλά να προβλέπεται ένα διάστημα παύσεων μετά από αυτές ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να σκεφτούν και να επεξεργαστούν τις πιθανές αποκρίσεις και γ) να μην περιορίζονται σε προδιαγεγραμμένου τύπου αποκρίσεις. Παρομοίως, καλλιέργεια ενός κλίματος παραγωγικού διαλόγου σημαίνει από πλευράς του εκπαιδευτικού τη χρήση μιας σειράς τεχνικών όπως: α) κατάλληλων νύξεων (Mercer, 2000), λεκτικών δηλαδή υπαινιγμών ή οπτικών βοηθημάτων (π.χ. χαρτών, διαγραμμάτων) ικανών να ενθαρρύνουν και να προάγουν τη διερεύνηση της γνώσης καθώς και β) προσωπικών παρατηρήσεων, ικανών να δημιουργήσουν συνθήκες ενσυναίσθησης και διυποκειμενικότητας (Mercer & Fisher, 1999). Υπό το ίδιο πρίσμα, για τη δόμηση μιας δημιουργικής λεκτικής αλληλεπίδρασης είθισται να προτείνεται η χρήση από πλευράς του εκπαιδευτικού μίας σειράς άλλων τεχνικών, όπως της επιβεβαίωσης, της επανάληψης των λεγομένων, της παράφρασης, της επαναδιατύπωσης παρατηρήσεων ή και της διατύπωσης ελλειπτικών σχολίων (Mercer, 2000).

2.6.2 Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

Η διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, όπως έχει προαναφερθεί, δεν αφορά μόνο στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές για να κατακτήσουν τη νέα γνώση ή να καλλιεργήσουν την ήδη υπάρχουσα, αλλά αφορά συγχρόνως και στη διαφοροποίηση του περιβάλλοντος μάθησης, δηλαδή των τρόπων με τους οποίους μπορεί να διαφοροποιηθεί μια αίθουσα διδασκαλίας (σε επίπεδο χωροταξικής οργάνωσης, χρήσης ποικίλων μέσων, μεθόδων και υλικών, κτλ.), έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η πρόσβαση στο μαθησιακό αγαθό για όλους τους μαθητές.

Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, εξαιρετικά κρίσιμη στο πλαίσιο διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στα μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας κρίνεται, μεταξύ άλλων, η αξιοποίηση της μαθητικής ετερογένειας μέσω της χρήσης μιας πληθώρας μεθόδων ικανών να εγκολπώσουν τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και γνώσεις των μαθητών, όπως ο διάλογος και η εργασία σε ομάδες. Οι παραπάνω μέθοδοι βεβαίως δεν αποτελούν κάποια μορφή πανάκειας. Παρά ταύτα πολύ σκόπιμη κρίνεται η αξιοποίησή τους στο πλαίσιο μιας διδακτικής λογικής που: α) να θέτει το (αρχαίο ή από μετάφραση) κείμενο στο επίκεντρο μίας συνεχούς διαπραγμάτευσης και κριτική προσέγγισης, β) να αναδεικνύει μέσω διαλεκτικής πρακτικής τα αξιακά, ιδεολογικά και κοινωνικά του στοιχεία, και γ) να συμβάλει δια της ανταλλαγής απόψεων στην καλύτερη κατανόηση των περικειμενικών και διακειμενικών στοιχείων και του τρόπου σύνδεσής τους με την πραγματικότητα. Σημαντική επίσης κρίνεται η εφαρμογή των παραπάνω μεθόδων στο πλαίσιο της διερεύνησης των γλωσσικών επιλογών και τεχνικών, οι οποίες χρησιμοποιούνται από το δημιουργό του έργου, με σκοπό την προσέγγιση του κοινού, αλλά και την αναπαράσταση του κοινωνικού και πολιτισμικού του κόσμου, έτσι όπως αυτός «κατασκευάζεται» με βάση τις γλωσσικές επιλογές του κειμένου.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι σε μία σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την ποικιλότητα των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. ότι σε κάποιους από τους μαθητές αρέσει η ζωγραφική, σε κάποιους άλλους η μουσική, ότι κάποιοι έχουν ιδιαίτερες ικανότητες στην παραγωγή γραπτού λόγου, κάποιοι είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και κάποιοι άλλοι με τις κατασκευές), προσπαθεί να εκμεταλλευτεί την ποικιλομορφία αυτή προς όφελος του συνόλου, αξιοποιώντας τη μέθοδο διδασκαλίας που ο ίδιος θεωρεί ότι ταιριάζει κάθε φορά να επιλέξει και να εφαρμόσει, έτσι ώστε να υλοποιήσει τους στόχους του. Αναλυτικότερα, ενδεικτικές μέθοδοι που θα μπορούσαν να επιλεγθούν σε αυτό το πλαίσιο είναι και οι εξής:

Α) Ο καταϊσμός ιδεών ή ιδεοθύελλα (brainstorming), δηλαδή η παρουσίαση ενός θέματος στο οποίο οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, ανεξάρτητα με το αν έχουν ή όχι γνώση του θέματος αυτού, συμβάλλοντας έτσι σε μια πολυεπίπεδη προσέγγιση του. Η διδακτική αυτή μέθοδος, είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς παρέχει τη δυνατότητα αξιοποίησης των γνωστικών και βιωματικών εμπειριών των μαθητών, καλλιεργεί εν δυνάμει τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τις εκφραστικές τους δεξιότητες, ενώ, συγχρόνως, μπορεί να προάγει τη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση.

Β) Ο απευθείας διάλογος ή συζήτηση, όπου με επιλεγμένες ερωτήσεις προσπαθεί να καθοδηγήσει τους μαθητές σε ένα ή περισσότερους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Οι μαθητές μέσω του διαλόγου μπορούν εν δυνάμει να εκφράσουν αναλυτικά και τεκμηριωμένα τις απόψεις τους πάνω σε ένα ή περισσότερα θέματα.

Γ) Η εργασία σε ομάδες, η οποία έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τη μέθοδο σχεδίου εργασίας (project), ή τη διερευνητική εργασία, κατά την οποία οι μαθητές, χωρισμένοι συνήθως σε ολιγομελείς ομάδες, αλλά και ατομικά, προσπαθούν να διερευνήσουν ένα θέμα από όσο περισσότερες πλευρές μπορούν, ανακαλύπτοντας έτσι τη νέα γνώση. Η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στις μέρες μας λόγω της ανομοιογένειας που παρουσιάζουν οι σχολικές τάξεις (μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες, μαθητές διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, μαθητές με αναπηρία, κτλ.) (George et al, 1992; Τζάτζας, 2011). Ο χωρισμός βέβαια των μαθητών σε ομάδες έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς βιβλιογραφικά θεωρείται ότι είναι προτιμότερο οι ομάδες αυτές να αποτελούνται από περισσότερα των δύο ατόμων, να είναι ανομοιογενείς και να μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ο εκπαιδευτικός ωστόσο, σε συνεργασία με τους μαθητές του, μπορεί να κρίνει, κατά περίπτωση, το μέγεθος και τη σύσταση των ομάδων της τάξης του (Χοντολίδου, 2004).

Δ) Η επιλογή δραστηριοτήτων δημιουργικής έκφρασης όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν δημιουργικά, με τη βοήθεια διαφόρων καλλιτεχνικών ή λογοτεχνικών μέσων, τους στόχους της διδασκαλίας. Στη δυνατότητα αυτή μπορεί να συμπεριληφθούν και δραστηριότητες δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, όπου οι ίδιοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν το υλικό για μια διδακτική ενότητα. Σε συμφωνία με τα αναδυόμενα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών και το περιεχόμενο της διδασκαλίας μπορούν επίσης να επιλεγούν και άλλες δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι, η ανακάλυψη δηλαδή της γνώσης μέσω ομαδικών ή ατομικών παιχνιδιών, η διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας (CDROM, CD, DVD, κ.ά.), οι επισκέψεις σε χώρους, όπως μουσεία, θέατρα, κινηματογράφοι, αρχαιολογικοί χώροι, κ.ά., όπου οι μαθητές βιωματικά οικοδομούν τις γνώσεις τους.

Ε) Η υπόδυση ρόλων και η προσομοίωση, όπου η διδακτική διαδικασία εξελίσσεται βάσει ενός σεναρίου που αφορμάται από πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, και στο οποίο οι μαθητές καλούνται μέσα από την ανάληψη ρόλων να αποδώσουν και να βιώσουν εικονικά πραγματικές καταστάσεις. Με τη μέθοδο αυτή ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή και η αυτενέργεια των μαθητών, αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοέκφρασης, ενώ ευνοείται η επανεκτίμηση παγιωμένων αντιλήψεων και ο επαναπροσδιορισμός τους.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρήσει ότι απαιτείται ένας συνδυασμός μεθόδων για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία λοιπόν των στίχων 165-251, *Συνάντηση της Καλυψώς με τον Οδυσσέα*, *Η τελευταία πρόταση της Καλυψώς και η απάντηση του Οδυσσέα*, της ραψωδίας ε της Οδύσσειας στην Α΄ Γυμνασίου, και επιθυμώντας οι μαθητές να σκιαγραφήσουν την προσωπικότητα του Οδυσσέα και της Καλυψώς, αλλά και να κατανοήσουν κάποιες από τις τεχνικές του Ομήρου που παρουσιάζονται εδώ, όπως η λύση από τον ακροατή και η αφηγηματική τεχνική *in medias res*, καθώς και έννοιες όπως ο ανθρωπομορφισμός των θεών, μπορεί, επιλέγοντας ως μεθόδους διδασκαλίας

τις δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης και την υπόδυση ρόλων, να δημιουργήσει μαζί με τους μαθητές του, οι οποίοι δουλεύουν σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, ένα μικρό θεατρικό δρώμενο.

Κοινά χαρακτηριστικά όλων των παραπάνω μεθόδων είναι ότι ο εκπαιδευτικός, ως συνεργάτης, υποστηρικτής και καθοδηγητής, ενθαρρύνει τη δραστηριοποίηση και τη δημιουργικότητα των μαθητών του, προωθεί την εμπειρική και βιωματική μάθηση, χρησιμοποιεί μια ποικιλομορφία εποπτικών μέσων, καλλιεργεί την ομαδοσυνεργατικότητα και χρησιμοποιεί τη διαμορφωτική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του μαθητή, προετοιμάζοντας έτσι τους μαθητές για ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, αλλά και στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Δεδούλη, 2002).

Σημαντική όμως κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας κρίνεται εξίσου η οργάνωση και η διαχείριση της ίδιας της σχολικής τάξης. Ούτε σε αυτό το σημείο βέβαια θα μπορούσε κάποια συγκεκριμένη συνταγή οργάνωσης της σχολικής τάξης να συμπεριλάβει τον πλούτο των δυνατοτήτων που ανακύπτουν μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης και μέσα από τους στόχους της διδασκαλίας και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, έτσι όπως αυτά περιγράφηκαν παραπάνω.

Καλό βέβαια θα ήταν να ληφθεί υπόψη μια τέτοια οργάνωση η οποία θα διευκολύνει την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη συνεργασίας τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών. Μια οργάνωση που θα καλλιεργεί τον διάλογο και την κριτική σκέψη, θα ευνοεί την αυτενέργεια και τη συμμετοχή των μαθητών, και θα μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε συντονιστή και συνερευνητή. Επιπλέον, θα δίνει την ευκαιρία σε όλους τους συμμετέχοντες να κινούνται ελεύθερα στον χώρο, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη ότι υπάρχουν περισσότερες από μία καθιερωμένες στάσεις του σώματος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Γερμανός, 1999; 2005).

Με τη δημιουργία «τόπων εργασίας», για παράδειγμα, μπορούν να επιτευχθούν πολλά από τα παραπάνω. Συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις που επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, κάθε ομάδα μαθητών μπορεί να έχει τον δικό της τόπο εργασίας. Ένας τέτοιος «τόπος» περιλαμβάνει δύο ή τρία θρανία ενωμένα μεταξύ τους, έτσι ώστε να επιτρέπεται ο προσανατολισμός των μαθητών τόσο προς το εσωτερικό της ομάδας, με σκοπό την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας, όσο και προς τον περιβάλλοντα χώρο, τις υπόλοιπες δηλαδή ομάδες, τον εκπαιδευτικό, τον πίνακα και την υπόλοιπη αίθουσα (Γερμανός, 1999; 2005).

Σύμφωνα με τους Fox & Hoffman (2011) κάποιοι άλλοι σημαντικοί παράγοντες για την οργάνωση της τάξης είναι, κατ' αρχήν, η διαμόρφωση της πριν την έναρξη της διδασκαλίας και την προσέλευση των μαθητών, η μείωση των ερεθισμάτων που διασπούν την προσοχή των μαθητών στη σχολική αίθουσα, η διαμόρφωση, όπως και αναφέρθηκε, των επίπλων της τάξης, έτσι ώστε να επιτρέπεται η ελεύθερη κίνηση, αλλά και η καλύτερη οπτική όλων των μαθητών, η κατασκευή πινάκων με τους κανόνες και τις προσδοκίες της τάξης, οι οποίοι δημιουργούνται σε συνεργασία μαθητών – εκπαιδευτικού, και οι οποίοι τοποθετούνται σε σημείο ορατό από όλους τους μαθητές, καθώς και η ανάρτηση πινάκων με τον σχεδιασμό της καθημερινής διδασκαλίας. Το τελευταίο φαίνεται ότι βοηθά στον περιορισμό του άγχους και την ψυχοσυναισθηματική και νοητική προετοιμασία πολλών από τους μαθητές.

Τέλος, όπως αναφέρουν η Tomlinson (2001) και η Κουτσελίνη (2001, 2006), η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι παρά η παιδαγωγική και οργανωτική προσαρμογή της διδασκαλίας, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές. Ως προς τον όρο δε «οργανωτική» αναφερόμαστε στη διαφοροποίηση των μέσων, των υλικών, της παρεχόμενης γνωστικής υποστήριξης, της οργάνωσης της τάξης, των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης (Κουτσελίνη, 2006).

Μέσα, υλικά και ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, καθ' όλη τη διάρκεια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας του, και ανάλογα με τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγει να εφαρμόσει, χρησιμοποιεί και το αντίστοιχο εποπτικό υλικό. Εκτός από τα κλασικά διδακτικά και εποπτικά μέσα διδασκαλίας (διδακτικά βιβλία, εργαστήρια, χάρτες, κτλ.) υπάρχουν και πάρα πολλά άλλα, τα οποία μπορούν να επιλέγουν ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών (Tomlinson; 2001; Fox & Hoffman, 2011).

Κάποια από αυτά τα εναλλακτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, και κάποια από τα οποία και αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ενότητες, είναι οι κινηματογραφικές ταινίες, τα ντοκιμαντέρ, τα έργα τέχνης, εξωσχολικά, απλά ή πολυτροπικά κείμενα, η μουσική, τα τραγούδια, το υλικό χειροτεχνίας και κατασκευών, επιτραπέζια παιχνίδια, CD-ROM, κ.ά..

Γραφικούς οργανωτές (graphic organizers), εξωτερική δηλαδή αναπαράσταση της γνώσης και των πληροφοριών σε διαγραμματική μορφή, όπως είναι οι εννοιολογικοί χάρτες και τα διαγράμματα ροής, η αλυσίδα γεγονότων, ο κύκλος, η πυραμίδα, ο αραχνοειδής χάρτης, το οικογενειακό δέντρο, τα εικονογραφημένα σενάρια, κ.ά. Οι γραφικοί οργανωτές μπορούν να λειτουργήσουν τόσο για τη σύνδεση της νέας με την προϋπάρχουσα γνώση όσο και ως πολύτιμα εργαλεία για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την κατάκτηση των στόχων της από όλους τους μαθητές (Witherell & McMackin, 2002, 2005).

Χρήση εικόνων, είτε πρόκειται για εικόνες στατικές (φωτογραφίες, ζωγραφιές, πίνακες ζωγραφικής, εικονογραφημένα βιβλία, σχεδιαγράμματα, κτλ.), είτε για κινητικές (ταινίες, ντοκιμαντέρ, κ.ά.), ο εκπαιδευτικός, εκτός του ότι με την εικόνα καταφέρνει να κεντρίσει την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών, ισχυροποιεί και τα κίνητρα τους για μάθηση. Αυτό συμβαίνει γιατί η εικόνα από τη μια οπτικοποιεί, ζωντανεύοντας, τα βιώματα των μαθητών, ταυτίζοντάς τους με αυτό που προβάλλεται, ενώ από την άλλη, σε περίπτωση που περιέχει στοιχεία νέα ή/και μη-οικεία για αυτούς, τους ωθεί να ανακαλύψουν νέους κόσμους και πληροφορίες (Σφυρόερα, 2003). Επιπλέον, με τη χρήση των εικόνων επιτυγχάνεται η οργάνωση και ταξινόμηση του κόσμου και των πληροφοριών, καθώς και η καλύτερη κατανόησή τους. Παράλληλα ενισχύεται η γλωσσική ανάπτυξη και καλλιεργείται η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Τέλος η εικόνα ενδείκνυται για τις περιπτώσεις μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή μαθητών που ζουν σε περιβάλλοντα φτωχά από ερεθίσματα γιατί μπορεί να αποτελέσει μέσο ανίχνευσης, ανακάλυψης, διεύρυνσης και επεξεργασίας νέων γνώσεων και πληροφοριών (Σφυρόερα, 2003).

Αξιοποίηση υλικού που οι ίδιοι οι μαθητές παροτρύνονται να κατασκευάσουν, όχι μόνο για τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας, συνολικά για το μάθημα, εμπλεκόμενοι έτσι ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Σφυρόερα, 2004).

Χρήση των νέων τεχνολογιών, η οποία, είτε επικουρικά, είτε μόνη της, μπορεί να συμβάλλει στην κατάκτηση των στόχων της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στην κλίση των ρημάτων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας μέσω CD-ROM με ασκήσεις συμπλήρωσης ή διόρθωσης στον υπολογιστή, ή να μάθουν να γράφουν περισσότερο ορθογραφημένα χρησιμοποιώντας την αυτόματη διόρθωση. Η χρήση αυτή του υπολογιστή ενδείκνυται ιδιαίτερα για μαθητές με δεύτερη γλώσσα την ελληνική και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς μέσω της αυτόματης διόρθωσης τους δίνεται η δυνατότητα να εντοπίζουν τα λάθη τους, ενώ παράλληλα καλλιεργείται η οπτικοποίηση και αυτοματοποίηση της ορθογραφημένης γραφής. Επιπλέον, η χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών και των πολυτροπικών κειμένων θεωρείται ότι συνδέεται με αυξημένες δυνατότητες συμμετοχής και πρόκλησης ενδιαφέροντος για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Η νέα αυτή μορφή γραμματισμού, κατά κύριο λόγο, στοχεύει στη γλωσσική πολυμορφία η οποία υφίσταται, όχι μόνο μέσα σε μια τάξη, αλλά και σε όλες τις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές πια κοινωνίες (Καρυδά, 2010).

Εκτός όμως από τα μέσα και τα υλικά σοβαρά υπόψη για την υποστήριξη της ανάπτυξης της διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία θα πρέπει να ληφθεί και η

δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση, για παράδειγμα, μιας διαθεματικής δραστηριότητας. Τέτοιες δυνατότητες συνεργασίας μπορεί να αναπτυχθούν μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας, αλλά μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων, δημιουργώντας δίκτυα συνεργασίας με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων ή την οργάνωση δραστηριοτήτων κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης ή των τμημάτων ένταξης, (Fox & Hoffman, 2011).

Επιπλέον, οι συνεντευξιαζόμενοι ή τα άτομα που συμμετέχουν στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου στα πλαίσια μιας ερευνητικής εργασίας των μαθητών, ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος θα συμβάλλει, για παράδειγμα, στηρίζοντας υλικά μια παράσταση που θα ανεβάσουν οι μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος της *Ελένης* στη Γ' Γυμνασίου, ή θα προμηθεύσει τους εκπαιδευτικούς με τα απαραίτητα CD-ROM για τη διδασκαλία των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, και όλοι όσοι, γενικότερα, εμπλέκονται ενεργά και συμμετέχουν στην υλοποίηση μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, θεωρούνται ως ανθρώπινοι πόροι.

Συνοψίζοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι τέτοιου είδους πρακτικές προϋποθέτουν και απαιτούν τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία προσάπτει στον ευρύτερο χώρο της ενταξιακής εκπαίδευσης, δεν αναφέρεται μόνο στον μετασχηματισμό των δομικών εμποδίων, αλλά και στην αλλαγή των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων και στάσεων, στην καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές και στην ανάπτυξη αισθημάτων σεβασμού προς τη διαφορετικότητα. Προϋποθέτει δε την εδραίωση ενταξιακών αξιών και τη δημιουργία ενταξιακού πολιτισμικού πλαισίου μέσω της ενίσχυσης της σχολικής κοινότητας, της αλληλοϋποστήριξης των μαθητών και της συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού τόσο μεταξύ του όσο και με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα (Ainscow, 1997; Rose, 2009).

2.6.3 Μαθηματικά

Σχέδιο μαθήματος και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στην οργάνωση του μαθήματος και της αίθουσας διδασκαλίας και μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές σε συμφωνία με τις προδιαγραφές των Νέων ΠΣ.

Γωνιά για τα μαθηματικά

Στην αίθουσα μπορούν να διαμορφωθούν γωνιές εργασίας οι οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να στήνονται και να ξεσθίνονται, ανάλογα με τις ανάγκες.

Η γωνιά μπορεί να περιλαμβάνει:

- επιτραπέζια παιχνίδια, αριθμητικά και γεωμετρικά, όπως ντόμινο, τρίλιζα, φιδάκι, ζάρια, και άλλα, τα οποία θα έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν στην τάξη οι μαθητές κατόπιν συμφωνίας με τον εκπαιδευτικό. Η παιδαγωγική και διδακτική αξία των μαθηματικών επιτραπέζιων παιχνιδιών έχει αποδειχθεί τόσο όταν αυτά παίζονται στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Ορισμένα ερευνητικά προγράμματα έδειξαν ότι μαθητές από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα μπορούσαν να αυξήσουν τις αριθμητικές τους γνώσεις παίζοντας μαθηματικά επιτραπέζια παιχνίδια (Griffin, 2000, Klein & Starkey, 2004, Ramani & Siegler, 2008).

Τα γεωμετρικά παιχνίδια μπορούν να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο όπου οι μαθητές θα χρειαστεί να αναπτύξουν γεωμετρική 'συλλογιστική' προκειμένου να κερδίσουν. Για παράδειγμα, σε ένα παιχνίδι με γεωμετρικά σχήματα οι μαθητές ενεργοποιούνται στο να συσχετίσουν ιδιότητες των σχημάτων που παρουσιάζονται με διαφορετικό προσανατολισμό και από διαφορετική οπτική γωνία από ό, τι έχουν συνηθίσει στο μάθημα.

Ένα παιχνίδι μπορεί να προκαλέσει μαθηματικές συζητήσεις, όπως για παράδειγμα όταν πρόκειται να αλλάξουν οι κανόνες του προκειμένου το παιχνίδι να δυσκολέψει.

Όταν ένα παιχνίδι παίζεται με ζευγάρια μαθητών τότε ενισχύεται η συνεργασία, καθώς υπάρχει συνήθως ένας συμμαθητής για να εξηγήσει κάτι που ο μαθητής μπορεί να μην καταλαβαίνει σε ένα ασφαλές πλαίσιο.

- φύλλα εργασίας με ασκήσεις εξάσκησης ή διερεύνησης, τα οποία δίνει ο εκπαιδευτικός σε όλους ή σε ορισμένους μαθητές του για να εργαστούν στην τάξη ή κατ'οίκον όταν χρειάζεται να υπενθυμίσει κάποιες τεχνικές που έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα, όπως για παράδειγμα τεχνική εύρεσης των διαιρετών ενός ή περισσότερων αριθμών σε συνδυασμό με το κόσκινο του Ερατοσθένη ή με δεδομένους τους πρώτους αριθμούς, άλλοτε για εξάσκηση σε συγκεκριμένους αλγόριθμους, όπως για παράδειγμα στην επίλυση εξίσωσης της μορφής $ax+b$, άλλοτε με ανοιχτές καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές βρίσκουν ένα πρότυπο (pattern).

- η μαθηματική λογοτεχνική βιβλιοθήκη, η οποία περιλαμβάνει βιβλία λογοτεχνικά και ιστορικά για τα μαθηματικά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν τα μαθηματικά από μια άλλη σκοπιά αποσυνδέοντάς τα από το

εξεταστικό σύστημα ώστε να μπορέσουν να ακαλύψουν την ομορφιά τους, τη σημασία και τη σημαντικότητά τους (βλ. παρακάτω σελ. 18).

Για όλες τις ηλικίες αναφέρονται ενδεικτικά:

1. Lewis Carroll, «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων», Αθήνα: Παπαδόπουλος

Για το γυμνάσιο και το λύκειο:

2. Ντενί Γκεντζ, «Εξηγώντας τα μαθηματικά στις κόρες μου», Αθήνα: Κέδρος
3. Τεύκρος Μιχαηλίδης, «Αχμές, ο γιος του φεγγαριού», Αθήνα: Πόλις
4. Απόστολος Δοξιάδης κ.ά., «Logicomix», Αθήνα: Ίκαρος
5. Marcus du Sautoy, «Η μουσική των πρώτων αριθμών», Αθήνα: Εκδόσεις Τραυλός
6. Edwin A. Abbott, «Flatland η Επιπεδοχώρα», Αθήνα: Αιώρα

(για περισσότερους τίτλους σχετικών βιβλίων στη <http://thalesandfriends.org/el/book/>)

Η γωνιά των βιβλίων για τα μαθηματικά και η ανάγνωσή τους ενισχύει την διαφοροποιημένη παιδαγωγική, καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη σύνδεση της γλώσσας και των μαθηματικών (Fox & Hoffman, 2011).

- Το ντουλάπι ή βιβλιοθήκη που περιλαμβάνει ποικιλία υλικών οργανωμένων σε ομάδες για τις εργασίες των μαθητών. Ένας μεγάλος αριθμός χειραπτικών και ηλεκτρονικών υλικών αλλά και γραπτών πηγών μπορούν να υποστηρίξουν τις δραστηριότητες που περιγράφονται σε κάθε ενότητα:

Κομπιούτερς, βιβλία αναφοράς, χειραπτικό υλικό, υλικό για ζωγραφική και κατασκευές. Το χειραπτικό υλικό που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για τις ομάδες μαθητών μπορεί να είναι μεγάλα και διαφορετικά ζάρια (με αριθμούς μονοψήφιους και διψήφιους, με κουκίδες, με ραβδάκια κλπ), πλαστικά κέρματα και χαρτονομίσματα, ράβδοι Cuisenaire, block Dienes, τετραγωνισμένα φύλλα με τετράγωνα διαφόρων διαστάσεων, γεωπίνακες, διπλόκαρφα, αριθμοκάρτες, υλικό που περιγράφεται στις δραστηριότητες στο ΠΣ και μη δομημένο υλικό, όπως για παράδειγμα αποκόμματα εφημερίδας για πίνακες, ποσοστά και ρεαλιστικά προβλήματα από την επικαιρότητα για τα ποσοστά γενικότερα και τα στοχαστικά μαθηματικά ειδικότερα, κουτιά συσκευασίας για χωρικές έννοιες, πλακάκια για εμβαδό και μέτρηση επιφάνειας, σκοινιά και εύκαμπτα καλώδια για μέτρηση μήκους και μετασχηματισμούς, όσπρια διαφορετικού μεγέθους, ζυμαρικά διαφορετικού σχήματος ως άτυπες μονάδες μέτρησης του όγκου ενός διαφανούς κουτιού ή σε άλλο πλαίσιο στους αριθμούς για εισαγωγή στην έννοια της διαίρεσης μέσω μοιρασιάς, διαφανή χαρτιά για συμμετρία, μετατόπιση και άλλους μετασχηματισμούς, τάνγκραμ, τα οποία μπορούν να κατασκευαστούν από τα ίδια τα παιδιά σε μια συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των εικαστικών ή και ανεξάρτητα, χαρτόνια, κόλλες, ψαλίδια κλπ.

- Η γωνιά του υπολογιστή, η οποία μπορεί να υπάρχει στην τάξη ανεξάρτητα από το εργαστήριο υπολογιστών, μπορεί να εξυπηρετήσει στο να εργάζονται εκ περιτροπής και για ορισμένο χρονικό διάστημα δυάδες μαθητών για να κάνουν μια συγκεκριμένη δραστηριότητα από τις υποδεικνυόμενες στο ΠΣ ή σε φύλλο εργασίας.

Θα μπορούσαν επίσης και προγραμματισμένα και σε τακτική βάση να επισκέπτονται οι μαθητές το εργαστήριο με τους υπολογιστές. Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική υποστηρίζει την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών χωρίς όμως να τα εγκλωβίζει μέσα σε αυτά. Ακόμη και οι μαθητές που δεν έχουν ενδιαφέρον για τους υπολογιστές ή και σχετική εμπειρία μπορεί να επωφεληθούν από την επαφή με τους Η/Υ. Σημασία έχει ο εκπαιδευτικός που οργανώνει μια τέτοια δραστηριότητα να έχει επίγνωση της διαφορετικότητας του μέσου σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία (σε χαρτί και μολύβι), αλλά και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται οι μαθητές με το μέσο, ώστε να ενισχύει κατάλληλα τη δραστηριότητα.

Εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης

Ο όρος «εργαλεία» χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια του «μέσου». Τα εργαλεία ως μέσα έχουν προκύψει από έρευνες στην τάξη, θεωρητικοποίηση, εφαρμογή, μέτρηση αποτελεσμάτων, αναπροσαρμογή, διαδικασίες που συνιστούν έναν αέναο κύκλο.

Τα εργαλεία είναι μέσα που διαμεσολαβούν τη μαθησιακή εμπειρία και την υπό διαπραγμάτευση μαθηματική έννοια ή τον αλγόριθμο (πράξη, διαδικασία).

Ο εκπαιδευτικός που επιλέγει να χρησιμοποιήσει τα εργαλεία ενδείκνυται να υιοθετεί απέναντί τους κριτική στάση. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αποφεύγει να αντιμετωπίζει τα εργαλεία ως «απροβλημάτιστες και μη θεωρητικοποιημένες εφαρμογές» προσδοκώντας αυτά καθαυτά να άρουν τις όποιες δυσκολίες. Τα εργαλεία «δουλεύουν» μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και ανάλογες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Βασικά εργαλεία για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών είναι: οι δραστηριότητες, τα χειραπτικά εργαλεία, τα ψηφιακά εργαλεία, οι συνθετικές εργασίες. Οι δραστηριότητες υποστηρίζουν την εισαγωγή μαθηματικών εννοιών, την αναγνώριση μαθηματικών ιδιοτήτων και δομών, τη μοντελοποίηση καταστάσεων, τη μαθηματική διερεύνηση. Βασίζονται στη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να διατυπώσουν, να επεξηγήσουν, να τεκμηριώσουν τις σκέψεις τους, αναδεικνύοντας τις διαφορετικές εμπειρίες τους. Αποφεύγει να δίνει απευθείας έτοιμα μοντέλα και να εστιάζει αποκλειστικά στην εξάσκηση των μαθητών σε έτοιμους αλγόριθμους. Στις δραστηριότητες χρησιμοποιεί είτε χειραπτικό είτε ψηφιακό υλικό, επιλέγοντάς το κάθε φορά σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια που υπαγορεύονται κυρίως από τις διδακτικές προτεραιότητές του και το διαθέσιμο υλικό.

Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται σε σχέση με τα εργαλεία και τη χρήση τους στις διαδικασίες μάθησης των μαθητών είναι το εξής:

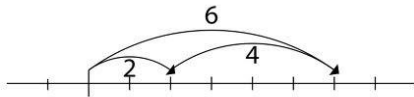
Μπορεί ένα εργαλείο να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις τάξεις και από όλους τους μαθητές; Τι σημαίνει αυτό για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική;

Κυρίως με τα χειραπτικά υλικά οι μαθητές αναπαριστούν μαθηματικές ιδέες και σχέσεις. Μοντελοποιούν καταστάσεις χρησιμοποιώντας εικόνες, διαγράμματα (π.χ. αριθμογραμμή), γραφήματα, πίνακες, σύμβολα. Η χρήση αναπαραστάσεων τους βοηθά να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες και σχέσεις, να επικοινωνήσουν τη σκέψη τους, να εκφράσουν επιχειρήματα, και να ερμηνεύσουν πραγματικές καταστάσεις. Τα

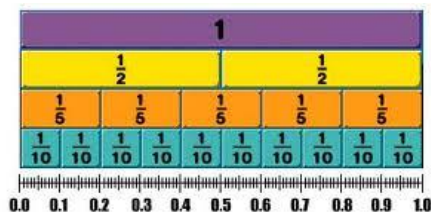
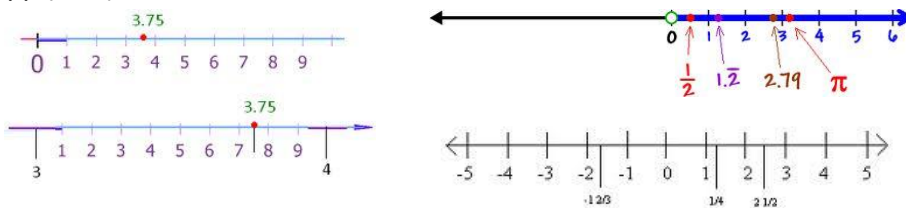
εργαλεία και τα χειραπτικά υλικά κατάλληλα χρησιμοποιούμενα και προσαρμοζόμενα μπορούν να απευθύνονται σε όλες τις τάξεις και τις ηλικίες των μαθητών.

Για παράδειγμα, μια αριθμογραμμή μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την Α' τάξη του Δημοτικού για έννοιες, όπως η

διάταξη και η αξία θέσης των φυσικών αριθμών, οι τέσσερις πράξεις των αριθμών



μέχρι την Ε' και την Στ' τάξεις Δημοτικού για την επέκταση αυτών των εννοιών στους ρητούς αριθμούς και αργότερα στις τάξεις Γυμνασίου στους ακραίους και τους άρρητους.



Η έρευνα έχει δείξει ότι η ερμηνεία του κλάσματος ως σημείου της αριθμογραμμής προσφέρεται περισσότερο για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ισοδυναμίας κλασμάτων και στο γυμνασιακό επίπεδο. Σύνθετες δραστηριότητες με ισοδύναμα κλάσματα προσεγγίζονται ευκολότερα από τους μαθητές με τη χρήση της αριθμογραμμής.

Αριθμογραμμές αυτής της μορφής βρίσκονται στο διαδίκτυο, αλλά είναι και πολύ εύκολο να κατασκευαστούν από τον εκπαιδευτικό ή και τους μαθητές.

Οι αριθμογραμμές είναι ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα για το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα εργαλείο σε όλες τις ηλικιακές ομάδες στην μαθησιακή τροχιά 'αριθμός και πράξεις'. Παραδείγματα παρουσίασης και κατασκευής αριθμογραμμών (αριθμογραμμές κάθετες, πλάγιες, σε κορδέλες, με αποσπώμενους αριθμούς κλπ) μπορούν να επινοηθούν και από τον εκπαιδευτικό.

Η ευελιξία του εργαλείου βοηθά στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική γιατί επιτρέπει τη χρήση του από την πιο απλή αναπαράσταση που είναι αυτή των φυσικών αριθμών στην πιο σύνθετη των πραγματικών αριθμών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει

διαφορετικές αριθμογραμμές για διαβαθμισμένες δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσχέρειας, για ανοικτές και κλειστές δραστηριότητες.

Για παράδειγμα, διαπιστώνοντας ο εκπαιδευτικός ότι ένας μαθητής ή μια ομάδα μαθητών της Α' τάξης γυμνασίου δυσκολεύεται να τοποθετήσει 5 δεκαδικούς αριθμούς στην αριθμογραμμή, μπορεί να προσφέρει στους μαθητές τις παρακάτω εναλλακτικές προσεγγίσεις:

- Μειώνει τους δεκαδικούς σε 2 που να βρίσκονται κοντά σχετικά σε έναν ή δύο φυσικούς
- Μειώνει τον αριθμό των δεκαδικών ψηφίων
- Εντάσσει την άσκηση σε πλαίσιο, για παράδειγμα χρηματικό, «ποιο ποσό είναι μεγαλύτερο και κατά πόσο;» αναπαριστώντας στην αριθμογραμμή ευρώ
- Οι μαθητές επιλέγουν την αριθμογραμμή που τους είναι περισσότερο οικεία προσδιορίζοντας και καταγράφοντας πάνω της αναλόγως δέκατα και εκατοστά και δημιουργώντας τη δική τους αριθμογραμμή ώστε να φθάσουν στο αποτέλεσμα.

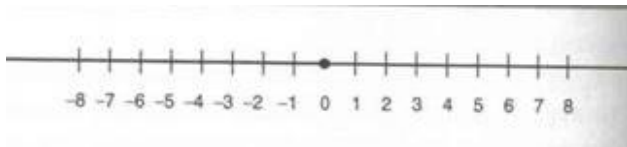
Μια πιο ανοιχτή δραστηριότητα για το ίδιο εργαλείο θα μπορούσε να τοποθετηθεί στο πλαίσιο της δημιουργίας προβλήματος (problem posing) από ομάδες μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να δοθεί η ευκαιρία σε μαθητές των τάξεων Α' ή Β' του Γυμνασίου να δημιουργήσουν και να διατυπώσουν προβλήματα από την καθημερινότητά τους για να τα λύσουν οι συμμαθητές τους με χρήση της αριθμογραμμής αξιοποιώντας τις διαφορετικές παραστάσεις των αριθμών που έχουν διδαχθεί μέσα από τις οποίες ο αριθμός αλλάζει μορφή διατηρώντας την αξία του, όπως στις διαφορετικές αναπαραστάσεις των ρητών αριθμών.

Για παράδειγμα, το κλάσμα $\frac{4}{5}$, το ισοδύναμό του $\frac{16}{20}$ και ο δεκαδικός 0,8 θα τοποθετηθούν στο ίδιο σημείο της αριθμογραμμής γιατί αναπαριστούν τον ίδιο αριθμό. Η αριθμογραμμή σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο αναπαράστασης που βοηθά τους μαθητές να ξεπεράσουν δυσκολίες που σχετίζονται:

- με την πυκνότητα των ρητών αριθμών σε αντίθεση με τους ακεραίους καθώς μεταξύ δύο διαφορετικών ρητών αριθμών υπάρχει πάντα ένας ρητός αριθμός. Η πυκνότητα των ρητών αριθμών μπορεί να προσεγγιστεί από τους ίδιους τους μαθητές με την επιλογή ενός διαστήματος πάνω στην αριθμογραμμή στο οποίο θα τοποθετήσουν όσους περισσότερους αριθμούς διαφόρων μορφών μπορούν.
- με την σύγχυση μεταξύ άρρητου, για παράδειγμα του π , και της ρητής προσέγγισής του 3,14, μεταξύ του $\sqrt{2}$ και του 1,41. Ο μαθητής εντοπίζει το 3,14 στην αριθμογραμμή αλλά διαπιστώνει ότι δεν μπορεί να εντοπίσει την ακριβή θέση του π . Η 'αδυναμία' αυτή του εργαλείου-μέσου απενεχοποιεί το μαθητή και του δίνει την ευκαιρία αναστοχασμού για μαθηματικές έννοιες, όπως ο περιορισμός και το άπειρο.
- με την απόδοση νοήματος από τους μαθητές στους ακεραίους και στις πράξεις των ακεραίων μέσα από την κίνηση πάνω στην αριθμογραμμή χωρίς να χρειάζεται να απομνημονεύσουν μηχανιστικά κανόνες. Για την πράξη $(-3) + (-5)$ ο

μαθητής ξεκινά πάνω στην αριθμογραμμή από το σημείο -3 και μετακινείται 5 θέσεις αριστερά. Η κίνηση αυτή είναι συμμετρική ως προς το 0 της κίνησης που περιγράφηκε παραπάνω για την αντίστοιχη πράξη $2 + 4$ με τους θετικούς ακεραίους.

Για το ίδιο θέμα σε ενδεικτική δραστηριότητα για τη Β' Γυμνασίου με τη χρήση μιας λωρίδας χαρτιού προτείνεται στους μαθητές να κατασκευάσουν μια 'πλήρη' αριθμογραμμή η οποία να περιέχει και τους αρνητικούς ακεραίους «διπλώνοντας» την αριθμογραμμή των θετικών ακεραίων που έχουν χρησιμοποιήσει στο δημοτικό.



Η αναπαράσταση των ακεραίων στην αριθμογραμμή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη σύγκριση-διάταξή τους και την κατανόηση της έννοιας της απόλυτης τιμής με 'δίπλωση' της χάρτινης λωρίδας της αριθμογραμμής. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να επιτευχθεί και η κατανόηση των αντιθέτων, ετεροσήμων με ίσες αποστάσεις από το 0.

Δυναμική προσέγγιση της 'δίπλωσης' δίνει στους μαθητές η χρήση του αρχείου

A Γυμ-1-Ακέραιοι στην αριθμογραμμή.ggb του Geogebra όπου στρέφοντας την ευθεία των φυσικών αριθμών κατά 180° εμφανίζονται οι αρνητικοί αριθμοί. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την συγκεκριμένη αναπαράσταση μετά τις διπλώσεις και να επιδιώξει την εστίαση των μαθητών στην απόσταση των αντίθετων αριθμών από το 0 ως μια αρχική προσέγγιση της απόλυτης τιμής.

Ένα δεύτερο ερώτημα που αναφέρεται στα εργαλεία και στη χρήση τους στις διαδικασίες μάθησης των μαθηματικών είναι το ακόλουθο:

Μπορεί μια έννοια να προσεγγιστεί με τη βοήθεια περισσοτέρων του ενός εργαλείων; Τι σημαίνει αυτό για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική;

Η δραστηριότητα με διαφορετικά χειραπτικά υλικά απελευθερώνει τη διαισθητική σκέψη και τις πρότερες εμπειρίες του μαθητή και τον διευκολύνει να περάσει σε πιο τυπικούς τρόπους μέσα από τη συζήτηση. Επιπλέον η εναλλαγή υλικών για το ίδιο μαθηματικό περιεχόμενο ενδυναμώνουν την κατανόηση των μαθητών μεταξύ των μαθηματικών οντοτήτων και των αναπαραστάσεών τους.

Για παράδειγμα, η αναπαράσταση της σειροθέτησης και της διάταξης των αριθμών με περισσότερους από έναν τρόπους, με αριθμογραμμή, σκάλα, αριθμοκάρτες, κλπ. δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να διευρύνει τις εμπειρίες του και τις ιδέες του για τον αριθμό και τις σχέσεις διάταξης μεταξύ των αριθμών.

Από την άλλη η χρήση της αριθμογραμμής από πολύ μικρές ηλικίες μέχρι τις γυμνασιακές για την κατανόηση των διαφορετικών αναπαραστάσεων των αριθμών και των σχέσεων μεταξύ τους καθώς και των πράξεων των αριθμών, ειδικά των αρνητικών, μπορεί να συνδυαστεί με τη χρήση μια ποικιλίας εύχρηστων, απλών χειραπτικών υλικών και

μοντέλων, όπως θετικές και αρνητικές κάρτες, θετικές και αρνητικές μάρκες, το θερμόμετρο.

Σε δραστηριότητα για την Α΄ Γυμνασίου περιγράφεται ένα παιχνίδι με κάρτες, το οποίο συνοδεύεται από ερωτήσεις με στόχο την κατανόηση των πράξεων των ακεραίων μέσα από τη χρήση των καρτών. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για ένα με δύο φύλλα εργασίας.

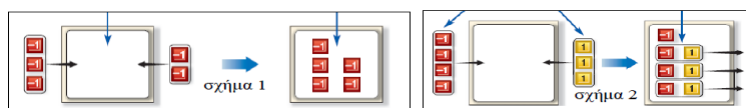
Για παράδειγμα, στο παιχνίδι με τις κάρτες, δύο ομάδες παιδιών απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με τα ενδιαφέροντά τους (αθλητές, ταινίες κλπ). Για κάθε σωστή απάντηση η κάθε ομάδα παίρνει μια θετική κάρτα και για κάθε λάθος μια αρνητική κάρτα. Αν η ομάδα Α έχει 5 θετικές κάρτες (+5) και πάρει άλλες δύο θετικές (+2) θα έχει συνολικά 7 θετικές.

Αυτό εκφράζεται από την πρόταση: $(+5) + (+2) = (+7)$

Εάν η ομάδα Β έχει 3 αρνητικές κάρτες (-3) και πάρει άλλες 2 αρνητικές κάρτες (-2) θα έχει συνολικά 5 αρνητικές κάρτες (-5).

Αυτό εκφράζεται από την πρόταση: $(-3) + (-2) = (-5)$

Ο μαθητής καλείται να περιγράψει με μια πράξη την κατάσταση που περιγράφουν τα σχήματα 1 και 2.



Ο μαθητής περιγράφει με προτάσεις τι σημαίνει για το παιχνίδι οι πράξεις $(+3) + (+8) = \dots\dots$, $(-5) + (-6) = \dots\dots$, και βρίσκει τα αποτελέσματα των πράξεων

Παρόμοιες δραστηριότητες μπορεί να προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός και στα φύλλα εργασίας. Παραλλαγές του παιχνιδιού μπορεί να υπάρξουν πολλές, όπως, για παράδειγμα, με σωστή απάντηση να παίρνει η ομάδα 2 θετικές κάρτες και με αρνητική 1 κάρτα κλπ.

Στόχος είναι να μπορεί κάποια στιγμή ο μαθητής να εκτελέσει την αφηρημένη πράξη (πρόσθεση και αφαίρεση ακεραίων) χωρίς τη χρήση των καρτών και να μπορεί να αιτιολογήσει το αποτέλεσμα που βρίσκει.

Επιπλέον, χρήση παρόμοιων δραστηριοτήτων -παιχνιδιών για την εννοιολογική κατάκτηση των πράξεων των ακεραίων μπορεί να δοκιμασθεί και σε ομάδες μαθητών στη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου που δυσκολεύονται στην εκτέλεση πράξεων ακεραίων.

Άμεσα συνδεδεμένο με το προηγούμενο ερώτημα είναι και το εξής:

Ένα χειραπτικό υλικό χρησιμοποιείται μονοσήμαντα για την προσέγγιση μιας μαθηματικής έννοιας; Τι σημαίνει αυτό για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική;

Ένα χειραπτικό υλικό δεν συνδέεται μόνο με μια μαθηματική έννοια και αντίστροφα μία έννοια δεν προσεγγίζεται μόνο με ένα υλικό. Για παράδειγμα, τα block Dienes



μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το δεκαδικό σύστημα αρίθμησης, σχηματισμό αριθμών, πράξεις κ.λ.π., αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τη μέτρηση επιφάνειας και όγκου. Από την άλλη, για την μέτρηση του όγκου μπορούν να χρησιμοποιηθούν και κυβάκια πολλαπλής σύνδεσης,



ομοιόμορφα πλακίδια



κ.λ.π.

Η χρήση ενός υλικού με πολλαπλούς τρόπους αμβλύνει τη δημιουργία στερεοτύπων και αγκυλώσεων στη δόμηση των εννοιών και των ιδιοτήτων τους από τους μαθητές.

Η δυνατότητα προσέγγισης μιας έννοιας με τη χρήση διαφορετικών υλικών υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική διότι οι μαθητές ή οι ομάδες μαθητών έχουν τη δυνατότητα επιλογής του υλικού που ανταποκρίνεται καλύτερα στις εμπειρίες τους, στα ενδιαφέροντά τους, στους διαφορετικούς τρόπους που έχουν αναπτύξει για να προσεγγίσουν ένα αντικείμενο μάθησης. Μπορεί ακόμη να τους ικανοποιεί πιθανόν και αισθητικά στη συγκεκριμένη φάση. Η επιλογή ενός υλικού μέσα σε αυτό το πολυδιάστατο πλαίσιο συνδέεται από τη μία με υποχρεώσεις του μαθητή και από την άλλη με την δυνατότητα εμβάθυνσης σε μια μαθηματική έννοια. Αυτό σημαίνει ότι:

-Από τη μία πλευρά οι μαθητές θα πρέπει να παροτρύνονται να αξιοποιήσουν και να εργαστούν με ένα επιλεγμένο υλικό, προσπαθώντας να επιτύχουν τον στόχο.

-Από την άλλη, όπως στην περίπτωση της μέτρησης του όγκου, η χρήση διαφορετικού υλικού ενδέχεται να οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά στο μέτρο του ίδιου όγκου, καθώς εμπλέκονται έννοιες όπως οι διαφορετικές μονάδες μέτρησης, οι υποδιαιρέσεις μιας μονάδας μέτρησης, η τοποθέτηση των μοναδιαίων στοιχείων για τη μέτρηση κ.λ.π. Αυτό βέβαια από μόνο του είναι σημαντικό για τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών, αφού η χρήση διαφορετικών υλικών μπορεί να δημιουργήσει ένα δυναμικό διδακτικό πλαίσιο για την ανάδειξη και αναγνώριση των χαρακτηριστικών που στην ουσία στοιχειοθετούν την μέτρηση του όγκου.

Πώς χρησιμοποιείται το ψηφιακό υλικό και το εικονικό ψηφιακό υλικό;

Το ψηφιακό υλικό παρουσιάζεται είτε με μορφή μικροπειραμάτων που συνδέονται με μαθηματικούς ορισμούς, ιδιότητες, δραστηριότητες και ασκήσεις είτε ως υλικό αναφοράς για ορισμένες συνθετικές εργασίες. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών υποστηρίζει την έμφαση που δίνεται στην εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες

μαθηματικών συλλογισμών και επικοινωνίας. Τα ψηφιακά εργαλεία που προτείνονται στο ΠΣ οργανώνονται σε πέντε κατηγορίες ανάλογα με το είδος της μαθηματικής δραστηριότητας και τον τρόπο χρήσης της υφιστάμενης τεχνολογίας. Οι κατηγορίες είναι οι ακόλουθες: α) μαθηματική έκφραση μέσω προγραμματισμού, β) δυναμικός χειρισμός γεωμετρικών αντικειμένων και σχέσεων, γ) αλγεβρική διερεύνηση με αντίστοιχα συστήματα, δ) διερεύνηση, πειραματισμός και επεξεργασία δεδομένων για στατιστική και πιθανότητες, ε) πειραματισμός με ψηφιακά μοντέλα. Τα ψηφιακά εργαλεία έκφρασης χρησιμοποιούνται ως βασικό υλικό αναφοράς σε συνθετικές εργασίες και παράλληλα, περιστασιακά, στο πλαίσιο κατανόησης εννοιών, αναπαραστάσεων και των συνδέσεων μεταξύ αναπαραστάσεων.

Εικονικό ψηφιακό υλικό βρίσκεται και στο διαδίκτυο. Αυτό το υλικό διαφέρει ως προς τις βασικές αρχές της διδακτικής από άλλα παλαιότερα προγράμματα όπου ο μαθητής με ένα κλικ του ποντικιού επιλέγει σωστό-λάθος ή μια απάντηση με συμβολικό ή εικονικό τρόπο. Η βασική αρχή σχεδιασμού του σύγχρονου εικονικού ψηφιακού υλικού είναι να δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να αποδίδει νόημα στις κινήσεις του χρησιμοποιώντας το ποντίκι για να ελέγξει φυσικές δράσεις των αντικειμένων σύροντας, αναπηδώντας, αναποδογυρίζοντας, περιστρέφοντάς τα. Μεγάλο μέρος του εικονικού υλικού έχει μοντελοποιηθεί με βάση χειραπτικά υλικά που έχουμε ήδη αναφέρει παραπάνω, όπως κυβάρια, νομίσματα, τάγκραμς, ράβδους κλασμάτων, αλγεβρικά πλακίδια, γεωπίνακες και γεωμετρικά σχήματα επίπεδα και στερεά σώματα.

Πώς μπορεί να συνδέσει η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού την ΤΜΔ με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική;

Μια ΤΔΜ μπορεί να ολοκληρώνεται σε έναν ηλικιακό κύκλο αλλά όχι για όλους τους μαθητές που ανήκουν στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Για παράδειγμα, η ΤΜΔ των τεσσάρων πράξεων των φυσικών αριθμών μέχρι την πρώτη χιλιάδα ολοκληρώνεται στον πρώτο ηλικιακό κύκλο αλλά όχι για όλους τους μαθητές. Γι' αυτούς τους μαθητές η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού με τρόπους που έχουν ήδη αναπτυχθεί παραπάνω μπορεί να συντελέσει στην ολοκλήρωση της ΤΜΔ πέρα από τον καθορισμένο ηλικιακό κύκλο. Για παράδειγμα, για την εκμάθηση της προπαίδειας-Πυθαγόρειου πίνακα-, μπορεί κανείς να χρειαστεί να επιμείνει περισσότερο χρησιμοποιώντας την κατασκευή γινομένων με το λογισμικό του ΠΙ ή τετραγωνισμένο χαρτί ή χρωματιστούς κύβους πολλαπλής σύνδεσης ή ομάδες άλλων αντικειμένων έως ότου κατακτηθεί η διαδικασία από όλους τους μαθητές.

Πώς συμβάλλουν οι συνθετικές εργασίες και τα projects στην υποστήριξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;

Οι συνθετικές εργασίες συνδέουν τα μαθηματικά με άλλα διδακτικά αντικείμενα και με καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Έχουν ως στόχο να λειτουργήσουν ως «γεννήτορες ιδεών» από τη μεριά εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι συνθετικές εργασίες μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα πλαίσιο ευνοϊκό για τη διαφοροποίηση της διαδικασίας, των μέσων και των υλικών, αλλά και της παρουσίας του μαθησιακού αποτελέσματος.

Στις συνθετικές εργασίες οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να ξεδιπλώσουν τις άτυπες γνώσεις τους, να πειραματιστούν, να συνεργαστούν χωρίς να αισθάνονται συνεχώς κρινόμενοι και αξιολογούμενοι.

Για παράδειγμα, σε Συνθετική εργασία του Β ηλικιακού κύκλου και στο πλαίσιο, ενδεχομένως, κάποιου περιβαλλοντικού διαγωνισμού μπορεί να δοθεί η δυνατότητα σε μαθητές να κατασκευάσουν ένα ξύλινο παρτέρι. Με τη βοήθεια του λογισμικού του χελωνόκοσμου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα:

- να συνδέσουν την έννοια του τετραγώνου με την έννοια του ορθογώνιου παραλληλογράμμου,
- να συνδυάσουν τα αντιστρόφως ανάλογα ποσά με πραγματικά προβλήματα,
- να κατανοήσουν την έννοια της μεταβλητής και να αναγνωρίσουν την χρησιμότητα των μεταβλητών σε πραγματικά προβλήματα,
- να εισαχθούν διαισθητικά στην έννοια των συμμεταβλητών μεγεθών,
- να πειραματιστούν με τις αλλαγές στις τιμές των μεταβλητών των πλευρών και να κάνουν συσχετίσεις ανάμεσα στην έννοια της περιμέτρου και του εμβαδού. Να αντιμετωπίσουν μια κοινή παρανόηση ότι σχήματα με την ίδια περίμετρο έχουν το ίδιο εμβαδόν και αντίστροφα.

Ένα άλλο ενδεικτικό παράδειγμα σε σχέση με τη συνθετική εργασία για τη Β΄ Γυμνασίου οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες στο εργαστήριο υπολογιστών για να επιλύσουν ένα πραγματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ένα πολυκατάστημα τροφίμων. Οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν διαθέσιμα υπολογιστικά εργαλεία για να ελαχιστοποιήσουν τον χρόνο επίλυσης του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα των μαθητών, να διευκολύνει την επιχειρηματολογία και να προκαλεί συζητήσεις σε όλη την τάξη. Ενδέχεται να χρειαστεί να αφιερωθεί χρόνος για την εξοικείωση των μαθητών με το λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί, όπως επίσης και για την οργάνωση των ομάδων και των τρόπων λειτουργίας και συνεργασίας τους: για παράδειγμα, εναλλαγή ρόλων μετά από κάθε μία από τις τρεις προτεινόμενες φάσεις της εργασίας, ποιος θα είναι χειριστής του λογισμικού, εκπρόσωπος της ομάδας στη συζήτηση κλπ. Στο πλαίσιο της επίλυσης του προβλήματος οι μαθητές χρειάζεται να αναγνωρίσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες για να τις ενεργοποιήσουν. Σε αυτή τους την προσπάθεια έχουν αρωγό τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα χρειαστεί να έχει προετοιμάσει επαναληπτικά φύλλα εργασίας με παραδείγματα για τις έννοιες γραφική παράσταση μιας σχέσης αναλογίας, χρήση του πίνακα τιμών και γραφική παράσταση συνάρτησης.

Τα projects και οι κατασκευές

Οι συνθετικές εργασίες κάθε ηλικιακής ομάδας στηρίζονται στη λειτουργία της τάξης σε ομάδες. Επιπλέον μπορούν να αποτελέσουν μια βάση για να αναπτύξουν και να αξιολογήσουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός δικές τους συνθετικές εργασίες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες τους.

Εναλλακτικά παρουσιάζονται εδώ και μερικές ακόμη ιδέες για projects (Fox & Hoffman, 2011, σ. 157) :

- **Μωσαϊκό**

Οι μαθητές δημιουργούν ένα μωσαϊκό με 100 κομμάτια. Τα κομμάτια μπορεί να είναι σπόροι, πλακίδια ή τετραγωνάκια ομοιόμορφα που οι μαθητές χρωματίζουν με διαφορετικά χρώματα. Μπορούν να δημιουργηθούν διάφορες δραστηριότητες:

A) οι μαθητές γράφουν πίσω από κάθε πλακίδιο ή τετραγωνάκι ένα κλάσμα ή ένα ποσοστό. Γυρίζουν ένα πλακίδιο τυχαία και υπολογίζουν πόσα τετραγωνάκια του μωσαϊκού αντιστοιχούν στο κλάσμα ή το ποσοστό. Μπορεί να παιχτεί και ως παιχνίδι.

B) οι μαθητές παρατηρούν πόσα χρώματα εμφανίζονται στο μωσαϊκό. Μετρούν πόσα πλακίδια ή τετραγωνάκια έχουν ένα συγκεκριμένο χρώμα, ας πούμε κόκκινο. Υπολογίζουν το κλάσμα ή και το ποσοστό του κόκκινου χρώματος σε όλο το μωσαϊκό. Για παράδειγμα, εάν υπάρχουν 25 τετραγωνάκια κόκκινα στα εκατό, το κλάσμα είναι $25/100$ και το ποσοστό 25%.

Ποιες μπορεί να είναι οι μαθηματικές περιοχές και ποιες οι μαθηματικές έννοιες που εμφανίζονται σε ένα τέτοιο project;

μαθηματικές περιοχές: Αριθμοί και πράξεις- Γεωμετρία-Μετρήσεις

μαθηματικές έννοιες: χωρισμός μιας επιφάνειας σε ίσα μέρη

μέρος-όλο

υπολογισμός (αλγόριθμος πρόσθεσης)

κλάσμα,

ποσοστό

μετατροπή (κλάσματος σε ποσοστό και αντίστροφα)

- **Βελτιώνοντας το σχολείο μας:**

Οι μαθητές ενός τμήματος διατυπώνουν 5 ερωτήσεις σχετικά με αλλαγές τις οποίες επιθυμούν να δουν να πραγματοποιούνται στο σχολείο τους. Απευθύνουν τις ερωτήσεις στους μαθητές των υπολοίπων τάξεων του σχολείου τους, επεξεργάζονται τις απαντήσεις και κατασκευάζουν τα αντίστοιχα διαγράμματα. Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα και προτείνουν τις αλλαγές που προκύπτουν.

Πώς κατασκευάζεται το ερωτηματολόγιο; Πόσο 'κλειστό' ή 'ανοιχτό' θα γίνει; Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αυτή την απόφαση;

Πώς χειρίζονται οι μαθητές απαντήσεις που δεν είναι μόνο του είδους «συμφωνώ» -«δεν συμφωνώ»; Για παράδειγμα πώς χειρίζονται απαντήσεις που διατυπώνονται με ολόκληρη πρόταση;

Ποιες μπορεί να είναι οι μαθηματικές περιοχές και ποιες οι μαθηματικές έννοιες που εμφανίζονται σε ένα τέτοιο project;

μαθηματικές περιοχές: στατιστική, λόγοι – αναλογίες -ποσοστά, ...

μαθηματικές έννοιες: συλλογή δεδομένων, δείγμα, αναπαράσταση, ποσοστό, ...

- **Η Γεωμετρία του πραγματικού κόσμου:**

Οι μαθητές ψάχνουν φωτογραφίες σε περιοδικά, εφημερίδες ή φωτογραφίες που έχουν 'τραβήξει' οι ίδιοι με στόχο τη διερεύνηση του περάσματος από τις 3 διαστάσεις στις 2 και αντίστροφα.

Πώς χειρίζονται οι μαθητές τα σύνθετα σχήματα; Αναγνωρίζουν σε αυτά γνωστά σχήματα; Πώς τα ομαδοποιούν; Δημιουργούν νέες ομάδες; Πώς τις ονομάζουν; Ποιες μπορεί να είναι οι μαθηματικές περιοχές και ποιες οι μαθηματικές έννοιες που εμφανίζονται σε ένα τέτοιο project;

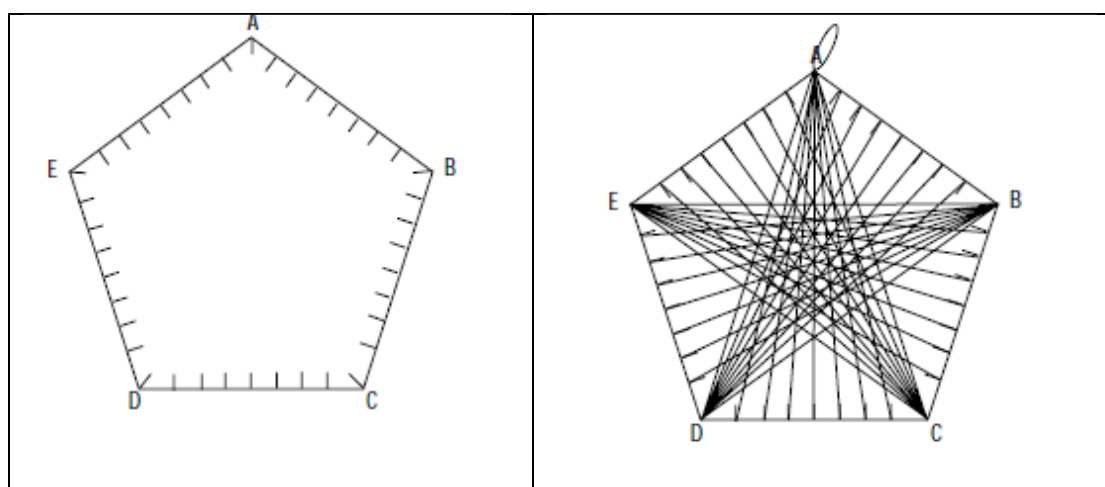
μαθηματικές περιοχές: Γεωμετρία-Μετρήσεις

μαθηματικές έννοιες: σχήμα- στερεό σώμα -2διάστατο και 3διάστατο σχήμα
απεικόνιση-αναπαράσταση
χαρακτηριστικά σχήματος
ομαδοποίηση σχημάτων

Κατασκευές που μπορεί να συνδυάσουν τέχνη και μαθηματικά ως μια ιδιαίτερη κατηγορία projects που, όπως η μαθηματική λογοτεχνική βιβλιοθήκη (βλ. παραπάνω), δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να προσεγγίσουν τις μαθηματικές έννοιες μέσα από κατασκευές και την καθημερινή ζωή.

Μία από τις κατασκευές που προτείνονται²⁶ είναι το παρακάτω αστεροειδές στολίδι στο οποίο εμπλέκονται μαθηματικές έννοιες, όπως κανονικό πεντάγωνο, χωρισμός ενός τμήματος σε ίσα μέρη, ίσα τρίγωνα, ...

Ποια χαρακτηριστικά του κανονικού πενταγώνου είναι σημαντικά για την κατασκευή του αστεροειδούς στολιδιού;



²⁶ *Hands-on Math Projects*, volume 2, by Carolyn S. Carter with Sara Cohen, Marian Keyes, Patricia S. Kusimo, and Crystal Lunsford, "Projects That Help Middle-School-Age Youth Discover the Science and Mathematics in Everyday Life." <http://www.edvantia.org/products/pdf/voices/v5.pdf>

Παρατηρήσεις για την καλή λειτουργία της συνθετικής εργασίας και του project

Οι παρακάτω παρατηρήσεις αποτελούν σημεία που θα αναδείξει η τάξη μετά από συζήτηση και θα τα συμφωνήσει ώστε να δεσμευτεί να τα πραγματοποιήσει.

- Γενική εικόνα: Παρουσίαση μιας γενικής εικόνας που να εισάγει τους μαθητές στα βασικά σημεία της εργασίας. Γραμμένη με ενθουσιώδη και επεξηγηματικό τρόπο για το τι πρόκειται να κάνουν και γιατί είναι σημαντικό να το κάνουν. Η ενέργεια αυτή έχει ως στόχο να προσανατολίσει τους μαθητές για το τι θα κάνουν και να κινήσει το ενδιαφέρον τους για αυτό.
- Το αποτέλεσμα: είναι το τελικό προϊόν της δραστηριότητας
- Η διαδικασία: είναι ένα βήμα-βήμα διάγραμμα για την ολοκλήρωση της εργασίας. Μπορεί να περιλαμβάνει και μια χρονική γραμμή για τις καταληκτικές ημερομηνίες των επί μέρους δράσεων. Σε μεγάλες εργασίες μπορεί να υπάρχουν και σταθμοί αξιολόγησης με την ολοκλήρωση κάποιων μερών.
- Οι πηγές: διαδίκτυο, βιβλία αναφοράς, άλλα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για την εργασία καταγράφονται πριν και κατά τη διάρκεια της εργασίας.
- Η αξιολόγηση: καθορισμός ενός πλαισίου αξιολόγησης από διαθέσιμα πλαίσια ή δημιουργία νέου πλαισίου.
- Ο αναστοχασμός: σύνοψη της όλης δραστηριότητας, ενθάρρυνση των μαθητών να αναστοχάζονται μέσα από γραπτό κείμενο, έστω μίας παραγράφου κάθε φορά που ασχολούνται με την εργασία καθώς και στο τέλος της εργασίας.

Στρατηγικές διδασκαλίας –διδακτικό στυλ-διδασκτικές πρακτικές

- Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει για τους μαθητές του πακέτα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των οποίων η κατάκτηση και κατοχή είναι απαραίτητη. Επισημαίνουμε ότι η εξάσκηση στη χρήση αλγορίθμων είναι σημαντική αρκεί αφενός να έχει προηγηθεί η εννοιολογική κατανόηση των αλγορίθμων και αφετέρου η διδασκαλία των μαθηματικών να μην περιορίζεται σε αυτούς.

Τα πακέτα αυτά περιλαμβάνουν φύλλα

- ο εξάσκησης για αλγορίθμους, όπως είναι οι πράξεις των διαφόρων συνόλων αριθμών (ακεραίων, ρητών,...), απλοποιήσεις αριθμητικών και αλγεβρικών παραστάσεων, τριγωνομετρικών υπολογισμών κλπ
- ο επίλυσης προβλήματος
- ο δημιουργίας προβλήματος
- ο αξιολόγησης, τα οποία μπορούν να βασιστούν στα επαναληπτικά των εγχειριδίων του 2006 (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/>) των Α, Β, Γ τάξεων γυμνασίου, τροποποιημένα ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και των προς αξιολόγηση ΠΜΑ.

Τα πακέτα μπορούν να βρίσκονται σε μια συγκεκριμένη και προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές γωνιά της αίθουσας. Οι μαθητές τα χρησιμοποιούν σύμφωνα με τους προσωπικούς τους ρυθμούς.

- ο Ο εκπαιδευτικός αλλάζει το διδασκτικό του στυλ κατά τη διάρκεια της διδασκτικής ώρας όπου αυτό είναι εφικτό για να ανταποκριθεί στα διάφορα μαθησιακά στυλ των μαθητών του.

Μπορεί να μοιράσει μια σελίδα με τα κυριότερα σημεία της έννοιας ή του αλγορίθμου για αυτούς που μαθαίνουν ευκολότερα οπτικά χρησιμοποιώντας ατομικά χαρτονάκια με παραδείγματα με βέλη οριζόντια ή κάθετα για τη διαδοχή φάσεων, σχήματα και σύμβολα, μπορεί ακόμη να καλέσει τους μαθητές να φτιάξουν δικές τους σχηματικές παραστάσεις που θα τους βοηθήσουν να θυμούνται ευκολότερα πρακτικές ασκήσεις για όσους μαθαίνουν ευκολότερα με τις αισθήσεις, κλπ.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44	48
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60	66	72
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70	77	84
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80	88	96
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90	99	108
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120
11	11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	121	132
12	12	24	36	48	60	72	84	96	108	120	132	144

1

2

Ο πίνακας πολλαπλασιασμού 1 ως πίνακας διπλής εισόδου μπορεί να έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο-μοντέλο για την διαίρεση και τους διαιρέτες αριθμών στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Μπορεί, όμως να χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί από ορισμένους μαθητές και στο γυμνάσιο. Για παράδειγμα, εντοπίζουμε τον αριθμό 63 και φέρνουμε την κατακόρυφη στήλη και οριζόντια γραμμή που τον ορίζει. Παρατηρούμε ότι εάν τον διαιρέσουμε με το 7 που βρίσκεται στην αρχή της κατακόρυφης στήλης του 63 θα δώσει αποτέλεσμα 9 που βρίσκεται στην αρχή της οριζόντιας γραμμής του 63. Ο αριθμός 24, για παράδειγμα εντοπίζεται 4 φορές στον πίνακα, όσοι και οι διαιρέτες του. Ο πίνακας 2 μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συμπληρωθούν από τον μαθητή πολλαπλάσια και διαιρέτες.

Και οι δύο πίνακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μοντέλα εξοικείωσης με τα πολλαπλάσια και τους διαιρέτες που μπορεί να επεκτείνει ο μαθητής, όπως στον 1 αλλά και περαιτέρω. Έτσι εάν φθάσει τον πίνακα σε διαστάσεις 20 X 20 θα ανακαλύψει ότι το 7 είναι διαιρέτης του 14 αλλά και του 140 κοκ. ερχόμενος σε μια πρώτη επαφή με την αιτιολόγηση των κριτηρίων διαιρετότητας.

- Στην αίθουσα ή στη βιβλιοθήκη του σχολείου υπάρχουν βιβλία, Η/Υ με τα λογισμικά των μαθηματικών, εκπαιδευτικά χειραπτικά υλικά.

Η ομαδοποίηση των μαθητών γίνεται με πολλούς τρόπους, οι μαθητές δεν ανήκουν στις ίδιες ομάδες σε όλες τις δράσεις. Λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως η ικανότητα (ομάδες με μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων ή δυνατοτήτων και πιο σπάνια μαθητές ίδιων ικανοτήτων) και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Για παράδειγμα σε ένα μάθημα για τα ποσοστά οι ομάδες των μαθητών μπορεί να διαμορφωθούν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών: ομάδα με θέμα την αύξηση ή μείωση πληθυσμού, την αύξηση ή τη μείωση κατανάλωσης τροφής, την αύξηση ή τη μείωση του εισοδήματος, κοκ.

2.7 Διαφοροποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος και υιοθέτηση πολλαπλών μέσων αξιολόγησης

Η έμφαση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στις διαδικασίες της μάθησης έχει στόχο να αναδείξει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να εργαστεί, τις διαφορετικές διαδρομές που είναι δυνατό να ακολουθήσει, στο πλαίσιο μιας μαθησιακής εμπειρίας της οποίας ο γενικός στόχος παραμένει κοινός για όλους τους μαθητές. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν αναπτύσσεται αποκλειστικά με γνώμονα την ατομική διάσταση των εμπειριών μάθησης, αλλά συμπεριλαμβάνει και την προοπτική του εμπλουτισμού της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και, ως εκ τούτου, υπερβαίνει τα όρια της μονόπλευρης προσαρμογής στα χαρακτηριστικά της μάθησης κάθε μαθητή.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, κατά τον σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης, ο μαθησιακός στόχος παραμένει κοινός για όλους τους μαθητές και αναλύεται ως προς τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να προσεγγιστεί στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, η διαφοροποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος μπορεί να θεωρηθεί ότι συνδέεται άμεσα με τη διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης, καθώς και με τα διαφορετικά αντικείμενα των εργασιών, στις οποίες οι μαθητές θα εμπλακούν.

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης η αξιολόγηση της μάθησης εστιάζει περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, παρά στα αποτελέσματα αυτής. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δίνει έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία εστιάζει στην πορεία και εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα αυτής (Tilstone, κ.α., 2000, Girps, 1994). Πραγματικά, η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως μια πολυπρισματική αλληλεπιδραστική διαδικασία με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης (Girps, 1994). Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη της πολλαπλότητας των υφιστάμενων τρόπων και διαδικασιών μέσω των οποίων μπορεί να προσεγγίσει κανείς τη μορφή και το περιεχόμενο της μαθησιακής εμπειρίας, έτσι ώστε να μειωθεί η απόσταση που ενδεχομένως υφίσταται μεταξύ των τρόπων διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και των τρόπων μάθησης των μαθητών (O' Brien & Guiney, 2001).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να προσλάβει δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα και, από την άποψη αυτή, μπορεί να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της μαθησιακής εμπειρίας, όπου μέσα από τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση μπορεί να αποκαλύψει εμπόδια, να δημιουργήσει γνωστικές προκλήσεις, κίνητρα, να ενισχύσει υφιστάμενες δυνατότητες και να υποστηρίξει αδυναμίες (Lantolf & Poehner, 2004). Στο πλαίσιο των εποικοδομητικών προσεγγίσεων της μάθησης, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια δυναμική μορφή αξιολόγησης που έχει στόχο μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού μαθητή να επιτρέψει να αναδυθεί η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης για κάθε μαθητή (Lantolf & Poehner, 2004).

Η ένσταση που μπορεί να κανείς να προβάλει σε σχέση με τη διαμορφωτική και εν γένει με τη δυναμική αξιολόγηση είναι, μεταξύ άλλων, το ότι τέτοιες μορφές αξιολόγησης ότι είναι δύσκολο να αναπτυχθούν σε ένα πλαίσιο όπου κυριαρχεί η σύγκριση και ιεράρχηση των μαθητών με βάση την επίδοση. Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα ώστε ανάλογα με τον ορισμό και το μοντέλο που υιοθετεί κανείς, μπορεί να δημιουργήσει φραγμούς και εμπόδια ή να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης (Gipps, 1994, Tilstone, κ.α., 2000, Χαραμής, 2012), μπορεί να υποστηριχτεί ότι διδακτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην τελική επίδοση και στη συγκριτική κατάταξη των μαθητών με βάση τη βαθμολογία είναι ικανή να δημιουργήσει εμπόδια στην ανάπτυξη της διαφοροποιημένης προσέγγισης εν γένει. Πραγματικά, η έμφαση στη διδασκαλία της «διδασκτέας ύλης», καθώς και η κουλτούρα της διδασκαλίας με γνώμονα την τελική δοκιμασία της αξιολόγησης (Gipps, 1994), εγείρουν σοβαρά εμπόδια στην ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Στις περιπτώσεις αυτές, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα εργαλείο διαχείρισης της ετερογένειας της σχολικής τάξης, εργαλείο που, ωστόσο, ακριβώς επειδή αναλαμβάνει να διαχειριστεί και όχι να αναδείξει και να αξιοποιήσει την ετερότητα, δεν λαμβάνει υπόψη θεμελιώδη ζητήματα εκπαιδευτικής ανισότητας.

Επιπλέον είναι εν γένει σαφές ότι όσο πιο κλειστό, ως προς τη στοχοθεσία του και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ένα Πρόγραμμα Σπουδών, τόσο πιο μικρά περιθώρια αφήνει στη δημιουργικότητα, στην ευελιξία και στην πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και μαθητών να αναπτύξουν δημιουργικά το περιεχόμενο και τη μορφή της μαθησιακής εμπειρίας (Moore, 2000). Σε μια τέτοια συνθήκη οι ευκαιρίες που προσφέρονται για ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης είναι λίγες. Από την άλλη πλευρά, οι περιορισμοί σε ένα θεσμικό κείμενο εντείνονται και μεγεθύνονται μέσα από περιοριστικές αναγνώσεις ή μέσα από πρακτικές που επιβεβαιώνουν και αναπαράγουν τους περιορισμούς που ένα Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να περιλαμβάνει (Καραγιάννη, 2012).

Στον άξονα της διαφοροποίησης του μαθησιακού αποτελέσματος αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει κανείς να αρχίσει να αναρωτιέται πάνω στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν την εργασία τους, καθώς επίσης και πάνω στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους θα καταστεί δυνατό να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να αξιοποιήσουν τη δύναμη της φαντασίας τους, προκειμένου να εμπλουτίσουν τα αποτελέσματα της μάθησης.

Στο πεδίο της αξιολόγησης αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει κανείς να αρχίσει να διερωτάται πάνω σε τρία βασικά ερωτήματα:

- ✓ Ποιον αφορά η αξιολόγηση;
- ✓ Ποιων οι ανάγκες αξιολογούνται;
- ✓ Ποιο είναι το είδος της μάθησης που θέλουμε να πετύχουμε;

Επιπλέον, η λήψη των αποφάσεων αναφορικά με τη μορφή και τα εργαλεία της αξιολόγησης εξαρτάται από μια πληθώρα παραμέτρων που αφορούν, μεταξύ άλλων, στο

σκοπό της αξιολόγησης, στον τύπο, τη μορφή, τα μέσα και τα κριτήρια αυτής (Cohen, κ.α., 2010).

Αναφορικά με τα μέσα της αξιολόγησης, οι Cohen, κ.α, 2010: 425

Γραπτά Μέσα

Μέθοδος	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Γραπτές Δοκιμασίες (Διαγωνίσματα/τεστ)	Είναι στοχευμένα, ακριβή, γραπτά, ευέλικτα και πολυποίκιλα. Η βαθμολογία μπορεί να επιβραβεύσει και να αποζημιώσει για ελλιπείς απαντήσεις	Είναι αφύσικα, απειλητικά, εστιάζουν στο αποτέλεσμα της μάθησης, συνδέονται με το φαινόμενο Hawthorne ²⁷ , είναι απλοϊκά και συχνά επιδέχονται μόνο μια σωστή απάντηση.
Ερωτηματολόγια	Εστιασμένα και εξειδικευμένα	Δεν έχουν κεντρική θέση στους στόχους της καθημερινής διδασκαλίας-μάθησης.
Γραπτές εργασίες	Ανοιχτές ως προς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Επιτρέπουν την εκδήλωση της ατομικότητας του μαθητή. Παρέχουν απρόσκοπτα τη δυνατότητα για διαμορφωτική αξιολόγηση.	Τίθενται ζητήματα αξιοπιστίας. Δεν παρέχουν επαρκή κάλυψη μιας ολόκληρης θεματικής ενότητας. Ενέχουν τον κίνδυνο μη επαρκούς ανάδειξης του συνόλου των ικανοτήτων των μαθητών. Δυσκολεύουν τη διεξαγωγή συγκρίσεων μεταξύ διαφορετικών θεμάτων εργασίας.
Δείγματα εργασίας των μαθητών (π.χ. διαφορετικά είδη γραπτών κειμένων) - portfolios	Εντοπίζονται σε καθημερινές διδακτικές και μαθησιακές περιστάσεις. Παρέχουν απρόσκοπτα τη δυνατότητα για διαμορφωτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Παρακολουθούν τη συνέχεια της μαθησιακής εμπειρίας	Χρειάζεται να διασφαλιστεί η εγκυρότητά τους. Αποτελούν συνάθροιση αποσπασματικών δειγμάτων εργασίας. Δυσκολεύουν αυτούς που δεν τα καταφέρνουν καλά στον γραπτό λόγο. Δεν λαμβάνουν υπόψη τη διαδικασία της μάθησης.
Πρωτόκολλο προόδου	Είναι ακριβή, λεπτομερή. Επικεντρώνουν σε συγκεκριμένα σημεία. Παρέχουν απρόσκοπτα τη δυνατότητα για διαμορφωτική αξιολόγηση. Χαρτογραφούν τον ρυθμό της προόδου. Είναι συνεχή και αθροιστικά της προόδου του μαθητή.	Είναι χρονοβόρα και ενέχουν τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας.
Αυτοαξιολόγηση	Είναι αυθεντική. Επικεντρώνει σε συγκεκριμένα σημεία. Διακρίνεται από ευθύτητα. Αναδεικνύει προτεραιότητες, Αποτελεί κτήμα του μαθητή	Δυσκολεύει αυτούς που δεν τα καταφέρνουν καλά στον γραπτό λόγο. Πρόβλημα θεσμικών μόνο απαντήσεων

²⁷ Το φαινόμενο Hawthorne αναφέρεται στην επίδραση που μπορεί να ασκήσει στο μαθητή η ενημέρωση και μόνο ότι πρόκειται να υποβληθεί σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Η επίδραση αυτή, θεωρείται ότι είναι αρκετή για να διαταράξει την επίδοσή της/του –είτε αρνητικά είτε θετικά (μη αποτελώντας δίκαιη αντιπροσώπευση των συνηθισμένων ικανοτήτων της/του σε κάθε περίπτωση).

Μη Γραπτά Μέσα

Μέθοδος	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Ερωτήσεις	Στοχευμένες, έχουν διαμορφωτικό χαρακτήρα, είναι ακριβείς, αποτελούν κομμάτι της καθημερινής ζωής του σχολείου	Μπορεί να προκαλέσουν άγχος. Απαιτούνται δεξιότητες για τη σωστή διατύπωση των ερωτήσεων. Αποτελούν πρόβλημα για τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες στην προφορική έκφραση
Παρατήρηση	Είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα. Λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης. Διέπεται από υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία.	Αποσπά τον δάσκαλο από το διδακτικό του έργο. Απαιτεί πολύ χρόνο. Παραβιάζει την ιδιωτικότητα των μαθητών
Συνέντευξη/συνεδρία	Βασίζεται πάνω σε γνωστές σχέσεις. Μπορεί να είναι λεπτομερής, διεισδυτική. Μπορεί να επικεντρώνει σε συγκεκριμένα σημεία. Επιτρέπει ελευθερία αντίδρασης. Συνδέεται με τον σχεδιασμό δράσης και καταγράφει επιδόσεις.	Απαιτεί χρόνο ως προς την διεκπεραίωση και ανάλυση. Οι μαθητές μπορεί να μη συμπεριφέρονται με φυσικότητα.
Παρουσιάσεις	Επιτρέπουν στους μαθητές να παρουσιάσουν με τον δικό τους τρόπο τα αποτελέσματα της εργασίας τους. Χρήσιμη μέθοδος γι' αυτούς που δυσκολεύονται στη γραπτή έκφραση. Συλλαμβάνει παράγοντες που ξεφεύγουν των γραπτών μορφών αξιολόγησης. Μπορεί να αποτελεί κομμάτι των καθημερινών διαδικασιών στην τάξη. Δημιουργεί κίνητρα.	Δύσκολο να διακριθεί η ατομική συμβολή και δύσκολο να απομονωθεί η επίδραση των άλλων. Μπορεί να εμποδίσει τους μαθητές να εκφραστούν με φυσικότητα.
Μαγνητοφώνηση/Λήψη video, φωτογραφιών	Συλλαμβάνει την περιπλοκότητα της μαθησιακής κατάστασης. Καταγράφει αυτά που δε συμπεριλαμβάνονται στον γραπτό λόγο. Ευνοεί τους μαθητές που δυσκολεύονται στη γραπτή έκφραση.	Είναι απαιτητική, χρονοβόρα, απαιτεί ειδική οργάνωση και ανάλυση, απαιτεί εξοπλισμό υψηλού κόστους.
Παιχνίδι Ρόλων	Μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε ένα μαθητή να δείξει διαφορετικές ικανότητες.	Οι μαθητές μπορεί να ντρέπονται. Ένας μαθητής με δυναμικό χαρακτήρα μπορεί να επηρεάσει την «παρουσίαση» των άλλων μαθητών.
Μοντέλα και κατασκευές	Μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε ένα μαθητή να δείξει διαφορετικές ικανότητες.	Κάποιοι μαθητές μπορεί να μην έχουν κίνητρο ή να μην ενδιαφέρονται να εμπλακούν
Ιστοσελίδες	Σύγχρονες και ένα μέσο που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών	Δεν είναι εφικτό πάντα.

2.8 Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση των μέσων αξιολόγησης και των αποτελεσμάτων της μάθησης

2.8.1. Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής τόσο το τελικό αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας όσο και ο τρόπος και τα μέσα τα οποία ο εκάστοτε μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει για να αναδείξει τον βαθμό κατανόησης και ανταπόκρισής του στους διδακτικούς στόχους είναι πολυεπίπεδα (Tomlinson, 2010). Αυτό συμβαίνει ακριβώς επειδή το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης είναι στενά συνυφασμένο και έχει άμεση αλληλεπίδραση με τα δομικά στοιχεία του κάθε προγράμματος διδασκαλίας, δηλαδή με τους σκοπούς, με το περιεχόμενο και τη μέθοδο της διδασκαλίας. Ενδεικτικά ως προς τούτο αναφέρεται ότι το εκάστοτε μαθησιακό αποτέλεσμα μπορεί να σχετίζεται με έναν μακροπρόθεσμο στόχο (να σχετίζεται δηλαδή με μία ευρύτερη διδακτική ενότητα και να αξιολογείται στο πλαίσιο της εξαμηνιαίας ή ετήσιας αποτίμησης) ή να είναι βραχυπρόθεσμο και να αφορά τον εκάστοτε εξειδικευμένο μαθησιακό στόχο. Παρομοίως, μεγάλη διακύμανση μπορεί να υπάρχει και ως προς τις μορφές που μπορεί να πάρει η αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση μπορεί, για παράδειγμα, να περιορίζεται στην απλή συμπλήρωση, σε ατομική βάση, ενός αξιολογικού φυλλαδίου, στη συγγραφή ενός δοκιμίου, ή ακόμα και να έχει τη μορφή διοργάνωσης, σε ομαδική βάση, στο τέλος της διδασκαλίας μίας θεματικής ενότητας, μίας έκθεσης ή σχετικής εκδήλωσης (π.χ. παρουσίασης) από πλευράς των μαθητών.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η οποιαδήποτε εργασία ανατίθεται στους μαθητές ως τελικό αποτέλεσμα μίας μαθησιακής προσπάθειας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της λογικής της διαφοροποίησης, θα πρέπει να πληροί τις εξής προϋποθέσεις (Αποστολίδου, & Χοντολίδου, 2004, Moon, 2005; Tomlinson, 2010; Χοντολίδου, 2004; 2007, Καπλάνη & Κουντουρά, 2000):

- να παρουσιάζει με σαφήνεια και ενδεχομένως κάνοντας χρήση ποικίλων μέσων (π.χ. γραπτών ή μαγνητοφωνημένων οδηγιών, συνειρμικών συμβόλων ή αναπαραστάσεων) το τι ακριβώς αναμένεται οι μαθητές να μεταφέρουν, να εφαρμόσουν ή να δείξουν ότι κατανόησαν στο τέλος της μαθησιακής προσπάθειας
- να αναλύει –εφόσον κρίνεται απαραίτητο- τα στάδια ή τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστεί ο κάθε μαθητής για να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα (πχ. Να προβαίνει σε σαφή διατύπωση στόχων, παροχή οδηγιών αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου ή προσδιορισμό των ατομικών παραδοτέων σε μία ομαδική εργασία.) καθώς και τη μορφή του τελικού παραδοτέου (έκταση παραδοτέου, μορφή και τρόπος παρουσίασης)
- να παρέχει υποστήριξη και μέσα για την ουσιαστική επιτυχία των μαθητών (π.χ. παροχή υποστηρικτικών χρονοδιαγραμμάτων, πρότερη εξάσκηση σε ζητήματα μεθοδολογίας & παροχή δομημένων ευκαιριών αναστοχασμού και ανατροφοδότησης των μαθητών επί των τελικών τους εργασιών)
- να λαμβάνει υπόψη τις μεγάλες διαφορές των μαθητών αναφορικά με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ &
- να μην εξαντλείται σε στιγμιαίου τύπου δοκιμασίες, αλλά να επικεντρώνεται σε δυνατότητες άρθρωσης, ανάδειξης και παραγωγής ενός προσωπικού λόγου ιδίως στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας.

Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, σε πρακτικό επίπεδο, για να επιτευχθεί ο στόχος της διαφοροποίησης του περιεχομένου των δραστηριοτήτων στη βάση του τελικού αποτελέσματος, ο κάθε εκπαιδευτικός ενδείκνυται να δρα εκτιμώντας διαρκώς το κατά πόσο συγκεκριμένες δραστηριότητες δύνανται να ελέγξουν, επί της ουσίας, τον βαθμό κατανόησης και εμπέδωσης της εκάστοτε διδακτικής ενότητας από την ετερογενή ομάδα των μαθητών του. Προς αυτή την κατεύθυνση στη σχετική βιβλιογραφία συχνά υπογραμμίζεται, μεταξύ άλλων, η ύπαρξη δύο δυνατοτήτων που ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει, συχνά συνδυαστικά: των εργασιών κλειστού ή ανοικτού τύπου.

A) ως εργασίες/ερωτήσεις κλειστού τύπου είθισται να αναφέρονται οι εργασίες εκείνες που επιτρέπουν μία μόνο απάντηση από πλευράς του μαθητή και ζητούν συχνά μονοδιάστατη απόδοση μίας δεδομένης γνώσης (π.χ. ορθή αποτύπωση ενός γραμματικού τύπου ή καταγραφή των δομικών τμημάτων μίας αφηγηματικής ιστορίας).

B) ως εργασίες/ερωτήσεις ανοικτού τύπου νοούνται εκείνες που επιτρέπουν πολλές σωστές απαντήσεις καθώς και την αξιοποίηση πολλών μέσων και τρόπων ολοκλήρωσής τους από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Στην πρώτη ομάδα εργασιών, για παράδειγμα, στις εργασίες δηλαδή κλειστού τύπου- σύντομης απάντησης εντάσσονται τα φύλλα εργασίας, τα οποία προϋποθέτουν την απλή συμπλήρωσή τους με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Δομούνται, δηλαδή, κυρίως στη βάση ερωτήσεων, στις οποίες οι μαθητές απαντούν παρέχοντας κάποιο στοιχείο (π.χ. μια χρονολογία ή τα ονόματα των ηρώων ενός λογοτεχνικού αποσπάσματος) ή έναν εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό φράσεων. Σε εργασίες/ ερωτήσεις κλειστού τύπου, επίσης, εντάσσονται και μία σειρά παιγνιδιών δραστηριοτήτων, στις οποίες ο μαθητής καλείται: α) να συμπληρώσει, βάσει του εκάστοτε μαθησιακού στόχου, τα κενά που έχουν προσημειωθεί σε ένα κείμενο, σε ένα κενό σταυρόλεξο είτε σε μία ακροστιχίδα, β) να συμπληρώσει κάτω από ένα ή περισσότερα σκίτσα ή εικόνες μία σειρά ενδείξεων ή λεζάντων, που του δίνονται εκ των προτέρων, σειροθετώντας τις ενδεχομένως χρονολογικά (π.χ. η σειροθέτηση αυτή θα μπορούσε να γίνει κατ' αντιστοιχία με την αφηγηματική πλοκή ενός λογοτεχνικού διηγήματος), γ) να συμπληρώσει ή να χρωματίσει με διαφορετικό τρόπο, διαφορετικά στοιχεία ενός κειμένου, όπως, για παράδειγμα, τους συντακτικούς ή γραμματικούς όρους μίας πρότασης.

Τα πλεονεκτήματα δραστηριοτήτων αυτού του τύπου-ιδίως όταν αυτές εναλλάσσονται και αξιοποιούν ποικιλία αναπαραστάσεων- είναι το ότι έχουν τη δυνατότητα: α) να προσελκύσουν στιγμιαία το ενδιαφέρον και να κινητοποιήσουν τους μαθητές και δη εκείνους που ενδεχομένως σε ένα πρώτο στάδιο θα δυσκολεύονταν με την εμπλοκή τους σε περισσότερο πολύπλοκες εργασίες και β) να αναδείξουν με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό τον βαθμό κατάκτησης από πλευράς των μαθητών της νέας γνώσης, ιδίως σε επίπεδο πραγματολογικό. Παρά ταύτα, όταν χρησιμοποιούνται κατ'

εξακολούθηση και μονοδιάστατα, συχνά αναφέρεται ότι μπορούν να λειτουργήσουν περιοριστικά καθώς δεν επιτρέπουν την ανάδειξη μίας πολλαπλότητας απαντήσεων και επιλογών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και «άρθρωσης» φωνής από πλευράς των μαθητών-ιδίως στο πλαίσιο διαπραγμάτευσης κειμένων και εννοιών.

Για τον λόγο αυτό ως συμπληρωματικός και στην ουσία περισσότερο συμβατός με τις αρχές μίας διαφοροποιημένης διδακτικής λογικής κρίνεται ο σχεδιασμός και η αξιοποίηση κατά την εκπαιδευτική πράξη μίας σειράς «ανοιχτών εργασιών», οι οποίες επιτρέπουν, αφενός, την εκμείευση ενός εύρους αποδεκτών απαντήσεων και, αφετέρου, την αξιοποίηση πολλαπλών τρόπων έκφρασης των ίδιων των μαθητών (Tomlinson, 2010). Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται μία ποικιλία δραστηριοτήτων/ερωτήσεων και εργασιών ελεύθερης ανάπτυξης, στις οποίες το ζητούμενο μπορεί να αφορά την έρευνα και συλλογή στοιχείων ή την ποικιλότητα αποτύπωση γνώσεων, βιωμάτων και σκέψεων επί ενός ζητούμενου και στις οποίες ο μαθητής έχει την ελευθερία να επεκταθεί όσο θέλει κατά την σύνθεση της απόκρισής του. Παρομοίως, στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και εργασίες/ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης στις οποίες ο μαθητής μπορεί ο ίδιος να συνθέσει την απάντησή του σε έκταση προκαθορισμένη και συνήθως μικρή.

Και στις δύο, πάντως, περιπτώσεις, οι εργασίες αυτού του τύπου είναι ιδιαίτερα σημαντικό να χρησιμοποιούνται με ευελιξία και εκτενώς σε μαθήματα όπως η Γλώσσα και η Λογοτεχνία, δεδομένου ότι τα μαθήματα αυτά: α) λειτουργούν ως μέσα συγκρότησης ή προσδιορισμού υποκειμενικότητας (Χοντολίδου, 2007) και β) τελικά, αξιολογούν, στη βάση του αποτελέσματος, μία πληθώρα «...δεξιοτήτων, γνώσεων, συναισθημάτων, βιωμάτων ή ακόμα και πολιτισμικών χαρακτηριστικών» (Χοντολίδου, 2004β). Τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες αυτές καλούνται να προβάλλουν οι μαθητές στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους και, ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμο αυτές να αποτιμηθούν πρωτίστως στη βάση της αυθεντικότητας και της γνησιότητάς τους.

Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, όπως αναφέρουν μία σειρά θεωρητικών, ποικίλες –γλωσσικές αλλά και μη γλωσσικές -δραστηριότητες μπορούν να θεωρηθούν ως «ανοικτού τύπου» εργασίες που επιτρέπουν την παραγωγή και εναλλακτική αξιολόγηση λόγου από πλευράς των μαθητών στα μαθήματα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Ενδεικτικά μόνο παραδείγματα τέτοιου τύπου δραστηριοτήτων είναι μεταξύ άλλων και τα κάτωθι (Tomlinson, 2010; Χοντολίδου, 2004β):

Η σε ατομική ή ομαδική βάση σύγκριση των εκάστοτε εξεταζόμενων κειμένων με άλλα διαφορετικού είδους (π.χ. λογοτεχνικά, δοκιμακά, ιστορικά, δημοσιογραφικά, εικονιστικά)

Η ανάπλαση δοκιμακών ή λογοτεχνικών αποσπασμάτων από ένα είδος σε ένα άλλο, ή η διενέργεια αλλαγών σε επίπεδο γραμματικό (αλλαγή προσώπου, διάθεσης, φωνής) ή αφηγηματικό (αλλαγή εστίασης, ύφους)

Η αξιοποίηση εργασιών τύπου project, που επιτρέπουν τη χρήση πολλαπλών, διαφορετικών τρόπων ανάδειξης της νέας γνώσης από τους μαθητές. Σε μία τάξη, για παράδειγμα, που οι μαθητές καλούνται να επιδείξουν ότι γνωρίζουν τη διαδικασία των εκλογών, οι μαθητές μπορούν, κατά περίπτωση, στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους: α) να δημιουργήσουν ένα φυλλάδιο εξηγώντας τη σχετική διαδικασία στους ψηφοφόρους, β) να γράψουν ένα άρθρο σχετικά με το ζήτημα αυτό, γ) να φτιάξουν ένα powerpoint και να το παρουσιάσουν στην τάξη εξηγώντας την αντίστοιχη διαδικασία ή δ) σε ένα πιο αφαιρετικό επίπεδο, να καταγράψουν αναλογίες των σταδίων της εκλογικής διαδικασίας σε σχέση με άλλες διαδικασίες π.χ. τη σύσταση και οργάνωση ενός συλλόγου ή την κατασκευή ενός σπιτιού.

Η αποτύπωση της «φωνής» των μαθητών επί του εκάστοτε κειμένου με την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων όπως αναπαραστάσεις ζωγραφικού ή μουσικού τύπου.

Η αξιοποίηση του δράματος στην εκπαίδευση, ως μέσου ανίχνευσης από πλευράς του εκπαιδευτικού του βαθμού στον οποίο ο μαθητής έχει κατανοήσει ένα θέμα.

Σε όλες τις παραπάνω εργασίες μπορούν να αξιοποιηθούν κατά περίπτωση μοτίβα, λογοτεχνικοί χαρακτήρες ή και επεισόδια από διηγήματα που διαβάστηκαν αλλά και οι ειδικότερες γνώσεις γύρω από ένα λογοτεχνικό είδος ή φαινόμενο που μελετήθηκε.

Μπορεί, επίσης, στο πλαίσιό τους ο φακός του ενδιαφέροντος να επικεντρωθεί στα βήματα που ακολουθήθηκαν για την επίτευξη του εκάστοτε στόχου (και στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για την αξιοποίηση εργασιών διαδικαστικού τύπου) και όχι στο τελικό αποτέλεσμα καθαυτό (όπως γίνεται για παράδειγμα σε εργασίες τελικού αποτελέσματος).

Σε κάθε περίπτωση, τόσο στις ασκήσεις κλειστού όσο και ανοιχτού τύπου ή στον εκάστοτε συνδυασμό τους ο κάθε μαθητής είναι σκόπιμο να αξιολογείται στη βάση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και όχι συγκριτικά με τους συμμαθητές του (Perrenoud, 2005). Επίσης, ιδίως στο μάθημα της Λογοτεχνίας η αξιολόγηση του τελικού προϊόντος συχνά αναφέρεται ότι θα πρέπει να έχει ως στόχο τη διαπίστωση του βαθμού στον οποίο η ενασχόληση του μαθητή με το μάθημα συνέβαλε πράγματι: α) στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας, β) στην κινητοποίηση της δημιουργικότητας του μαθητή, γ) στη βελτίωση της γλωσσικής του έκφρασης και της αφηγηματικής του ικανότητας, και δ) στην κατανόηση από πλευράς του ότι το εκάστοτε λογοτεχνικό ή ακόμα και δοκιμιακό κείμενο αποτελεί έναν εν δυνάμει χώρο ταύτισης της εξωτερικής πραγματικότητας και του ψυχικού-βιωματικού του κόσμου (Καλογήρου-Λαλαγιάννη, 2005).

2.8.2 Αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία

Η επίτευξη των στόχων μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως αναφέρθηκε στο πρώτο μέρος πρέπει να είναι πολύπλευρη, και να αφορά τους στόχους της ίδιας της διδασκαλίας. Και στόχοι της διδασκαλίας δε θεωρούνται μόνο η αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά και η συνδημιουργία τους με την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών (Carrington & Elkins, 2002).

Μια τέτοια διαφοροποίηση αναφέρεται στη διαφοροποίηση της αξιολόγησης του τελικού της αποτελέσματος, ήτοι στη διαφοροποίηση των τρόπων με τους οποίους, από τη μια, θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, και από την άλλη, η επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας, ο τρόπος δηλαδή εργασίας του εκπαιδευτικού. Αυτό λοιπόν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ποικιλία και την πολλαπλότητα των εργασιών, οι οποίες ανατίθενται στους μαθητές, και των τεχνικών αξιολόγησης που επιλέγονται, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να καταδείξουν και να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες τους (Tomlinson, 2001; Χοντολίδου, 2004).

Στο πλαίσιο λοιπόν της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έγκειται και η πολύπλευρη και διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών, η οποία δε στηρίζεται μόνο στη γνώση των δυσκολιών του μαθητή, αλλά αφορμάται κυρίως από τη γνώση των εμποδίων που συναντά κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αναφέρεται δηλαδή στη σαφή εικόνα που έχει ο εκπαιδευτικός για την όλη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή. Την παρακολούθηση της προόδου του με σκοπό όχι μόνο την ενθάρρυνση του, αλλά και την παροχή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, που θα τον βοηθήσει στη σταθεροποίηση και γενίκευση των γνώσεων που έχει ήδη αποκτήσει και θα τον οδηγήσει στην κατάκτηση, τον εμπλουτισμό και την έμπρακτη εφαρμογή νέων γνώσεων και πληροφοριών (Σφυρόερα, 2004).

Ός προς τις δραστηριότητες που ανατίθενται στους μαθητές με σκοπό την παρουσίαση και αξιολόγηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας, και όσον αφορά λοιπόν, πιο συγκεκριμένα, το γνωστικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, μπορούν να επιλεχθούν δραστηριότητες σχετικές με την παραγωγή προφορικού ή αυθεντικού γραπτού λόγου, εργασίες επιλογής, κατάταξης και ανθολόγησης κειμένων, ανάπλαση των κειμένων σε άλλα κειμενικά είδη, παράλληλη επεξεργασία των κειμένων με άλλα, όχι μόνο με αυτά που προτείνονται από το Π.Σ., αλλά και με κείμενα επιλεγμένα βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών, ή με κείμενα πολυτροπικά, ή ακόμα και με οπτικο-ακουστικό υλικό μέσω της χρήσης πολυμέσων (π.χ. κινηματογραφικές ταινίες, ντοκιμαντέρ, κ.ά.) (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2004).

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες μπορούν να ανατίθενται είτε ατομικά, είτε σε ομάδες εργασίας μαθητών. Επιπλέον, μπορούν να σχεδιάζονται ερευνητικές εργασίες, ή δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, όπως είναι η κατασκευή comics, η σύνθεση τραγουδιών, η οργάνωση θεατρικών δρώμενων ή εκθέσεων ζωγραφικής, η δημιουργία εποπτικού υλικού, και πάρα πολλές ακόμα δραστηριότητες, ανάλογες βέβαια με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, καθώς και τους στόχους της διδασκαλίας.

Όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, ο εκπαιδευτικός, ως προς την υποενότητα Α' του σχολικού εγχειριδίου, μπορεί να σχεδιάσει αντίστοιχες δραστηριότητες με αυτές που αναφέρονται παραπάνω για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, καθώς στην ενότητα αυτή πραγματοποιείται η επεξεργασία αποσπασμάτων κειμένων αρχαίων συγγραφέων.

Όσον αφορά την υποενότητα Β', η οποία αναφέρεται στη διδασκαλία του λεξιλογίου, κάποια ενδεικτικά παραδείγματα αξιολόγησης, τα οποία βασίζονται σε αντίστοιχες μορφές στρατηγικών διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι (Παραδιά, 2010):

- ✓ Χρήση καρτελών στις οποίες αναγράφονται λέξεις και συνδυασμός των λέξεων με αντίστοιχα σκίτσα, εικόνες, φωτογραφίες.
- ✓ Χρήση μιμητικής χειρονομίας, κίνησης ή έκφρασης προσώπου για την απόδοση της σημασίας των λέξεων (παντομίμα).
- ✓ Καταγραφή βασικής ή βασικών λέξεων σε κατάλογο και ανάρτησή τους στον τοίχο ή σε ειδικό πίνακα. Εδώ μπορούν να πραγματοποιηθούν και οι δραστηριότητες με τους πίνακες αναφοράς ή τα παραγωγικά θέματα που αναφέρθηκαν παραπάνω.
- ✓ Παρουσίαση των λέξεων με ορισμό ύστερα από ομαδική εργασία των μαθητών.
- ✓ Απόδοση της σημασίας των λέξεων με μεταφραστικά ισοδύναμα από τη μητρική γλώσσα του μαθητή, εφόσον στην τάξη υπάρχουν μαθητές με διαφορετική από την ελληνική μητρική γλώσσα, ή σε άλλη γλώσσα, την οποία ο μαθητής γνωρίζει, εφόσον πρόκειται για μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική.
- ✓ Δημιουργία πινάκων με συνώνυμες, αντώνυμες και υπερώνυμες λέξεις από ομάδες μαθητών.
- ✓ Παιχνίδια λέξεων (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, ακροστιχίδες, παζλ, κλπ.).
- ✓ Ομαδικές εργασίες με σκοπό τη χρήση των λέξεων για τη δημιουργία ποικίλων κειμενικών ειδών.
- ✓ Παιχνίδια ρόλων/προσομοίωση για τη χρήση του λεξιλογίου σε πραγματικές καταστάσεις. Επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας.
- ✓ Διαγωνισμοί ομιλιών, ρητορικοί αγώνες, κ.ά.

Επιπλέον, αφορμώμενος από την ενότητα του λεξιλογίου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ωθήσει τους μαθητές του στην τέχνη του λόγου μέσω της παραγωγής κειμένων, προφορικών ή γραπτών, που είτε απευθύνονται σε διαφορετικούς δέκτες/παραλήπτες, είτε έχουν διαφορετικό σκοπό (π.χ. να πείσουν, να συγκινήσουν, να ενημερώσουν, να διαμαρτυρηθούν).

Μπορεί επίσης να τους αναθέσει δραστηριότητες παραγωγής λόγου διαφορετικού κειμενικού είδους, όπως η δημιουργία ενός φυλλαδίου, ένα άρθρο σε μια εφημερίδα/περιοδικό/στο διαδίκτυο, η σύνθεση ενός τραγουδιού, η παραγωγή οδηγιών ή κανόνων. Όλα τα προηγούμενα κατέχουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας τόσο ως μητρικής όσο και ως δεύτερης γλώσσας (Φραγκουδάκη, 2003β).

Όσον αφορά την αξιολόγηση των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, και εδώ, οι μαθητές μπορούν να αξιολογούνται βάσει λεξιλογικών παιχνιδιών, δραστηριοτήτων αντιστοίχισης, επιλογής, συμπλήρωσης, διόρθωσης, ταξινόμησης, μετατροπών, κ.ά., όπως ακόμα και μέσω της χρήσης CD-ROM με ασκήσεις

γραμματικής και συντακτικού, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό πληροφορικής του σχολείου, ή με κάποιον/ους από τον/τους μαθητή/ές που έχουν ιδιαίτερες δεξιότητες στην χρήση των νέων τεχνολογιών, ή να το προμηθευτεί μέσω της σχολική μονάδας στην οποία εργάζεται.

Στόχος της ποικιλίας των εργασιών που ανατίθενται, οι οποίες ωστόσο προκύπτουν από τις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγονται, είναι να επανακριθούν οι αξιολογικές κρίσεις και οι διαχωρισμοί των μαθητών σε αριθμητικές ή άλλου είδους κατηγορίες. Οι μαθητές συμμετέχουν και οι ίδιοι στην αξιολόγηση, με ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση. Καθόλη δε τη διάρκεια των εργασιών, πρέπει να έχουν τη δυνατότητα παρέμβασης και διόρθωσης των εργασιών τους, ενώ το αποτέλεσμα αυτών δε μπορεί παρά να εκλαμβάνεται και να αξιολογείται ως ένα έργο συλλογικής ευθύνης (Σφυρόερα, 2003; Χοντολίδου, 2004; Καρυδά, 2010). Κατά τον τρόπο αυτό, και οι ίδιοι οι μαθητές δεν αισθάνονται ότι «απειλούνται» ή κατηγοριοποιούνται.

2.8.3. Μαθηματικά

Ο εκπαιδευτικός προσφέρει ποικιλία στρατηγικών αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών του. Θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να δείξουν τις γνώσεις τους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Όσοι δεν έχουν την ικανότητα να αποδίδουν ικανοποιητικά στα διαγωνίσματα θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και την αυτοεκτίμησή τους μέσα από εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. Οι εναλλακτικοί τρόποι που περιγράφονται παρακάτω, όπως για παράδειγμα το portfolio, ή το ημερολόγιο του μαθητή έχουν μεταξύ άλλων και το πλεονέκτημα ότι η εφαρμογή τους δεν απαιτεί διακοπή του μαθήματος, όπως γίνεται με τα τεστ και τα διαγωνίσματα. Επιπλέον δίνουν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικό και μαθητές να αξιοποιήσουν βασικές αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως η ανάδειξη δυνατών και αδύνατων σημείων στην κατανόηση τα οποία χρήζουν περαιτέρω παρέμβασης.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συζητήσει με τους μαθητές του τα κριτήρια αξιολόγησης σε ορισμένες εργασίες ή δράσεις.

Οι συνθετικές εργασίες και τα λογισμικά παρέχουν ευκαιρίες για αξιολόγηση σε γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες.

Η εμπλοκή των μαθητών σε μεταγνωστικές διαδικασίες ελέγχου των ενεργειών του καθενός και των αποτελεσμάτων τους για την επίτευξη των στόχων και εξεύρεση τρόπων μέσα από υπόδειξη του ίδιου του μαθητή για την επίτευξη όσων στόχων δεν επιτεύχθηκαν.

Ο μαθητής και ο αναστοχασμός του

Ο μαθητής κρατά ένα ημερολόγιο προσωπικό το οποίο μπορεί, αν θέλει, να μοιράζεται με συμμαθητές του διαβάζοντας μέρη από αυτό (Fox & Hoffman, 2011).

Απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις θα μπορούσαν να αποτελούν μια βάση για το περιεχόμενο του ημερολογίου του μαθητή. Τις ερωτήσεις μπορεί να απευθύνει γραπτά ή προφορικά ο εκπαιδευτικός στον μαθητή ευκαιριακά και κατά περίπτωση:

1. Πόσες φορές προσπάθησες να λύσεις το πρόβλημα;
2. Χρησιμοποιούσες τον ίδιο τρόπο κάθε φορά;
Αν ναι, γιατί;
Αν όχι, ποιους τρόπους χρησιμοποίησες;
3. Πώς το έλυσες τελικά;
Γιατί επέλεξες αυτή τη λύση;
(σύνδεση με συγκεκριμένο αλγόριθμο, αιτιολόγηση, επιχειρηματολογία...)
4. Θα μπορούσες να έχεις βρει την ίδια απάντηση κάνοντας κάτι διαφορετικό;
5. Υπάρχει μόνο μία απάντηση;
Αν ναι, γιατί;
Αν όχι, ποιες είναι οι υπόλοιπες;

Ο εκπαιδευτικός και ο αναστοχασμός του

Ο εκπαιδευτικός, όπως και ο μαθητής, έχει μια ποικιλία στρατηγικών για να αναστοχαστεί τις πρακτικές του:

το ημερολόγιό του, τις σημειώσεις-παρατηρήσεις του στις και για τις εργασίες των μαθητών του, τον προγραμματισμό και απολογισμό του, τις συζητήσεις με τους συναδέλφους του.

Στον Οδηγό του εκπαιδευτικού προτείνεται ένα εργαλείο «αναστοχασμού», μια εσχάρα αξιολόγησης, με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τη διδακτική του πορεία. Αυτό το εργαλείο μπορεί να δώσει άμεσα πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με το αν η διδακτική του πρακτική στοχεύει στην ανάπτυξη

α) βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων από τους μαθητές του, όπως η ικανότητα:

- αποτελεσματικής χρήσης εργαλείων
- αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ετερογενείς ομάδες
- αυτόνομης και υπεύθυνης λειτουργίας

β) μαθηματικής (δημιουργικής, κριτικής, αναστοχαστικής) σκέψης

γ) των ιδιαίτερων μαθηματικών διεργασιών που προτείνονται στο ΠΣ, όπως συλλογισμού και επιχειρηματολογίας, δημιουργίας συνδέσεων, επικοινωνίας, μεταγνωστικής ενημερότητας.

Η εσχάρα περιλαμβάνει βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας για τα οποία αυτοαξιολογείται ο εκπαιδευτικός με 4 επίπεδα επίτευξής τους (πλήρης, μερική, περιορισμένη, ελάχιστη) τα οποία μαρκάρει ανάλογα, γράφει τις παρατηρήσεις του και πώς σκοπεύει να τα βελτιώσει. Για παράδειγμα, ένα χαρακτηριστικό είναι το κατά πόσο δημιουργείται μέσα στην τάξη ένα περιβάλλον που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους εμπλέκει στη μάθηση. Ένα άλλο εξετάζει αν οργανώνονται δραστηριότητες που απαιτούν διαδικασίες πειραματισμού, διερεύνησης, διατύπωσης και ελέγχου υποθέσεων.

Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να εξοικειωθεί με την ιδέα ότι δεν μπορεί να περιμένει «θαύματα σε μια νύχτα», αλλά παράλληλα να μην μειώνει τις προσδοκίες του. Η ευθύνη που αισθάνεται για την μάθηση των μαθητών του μετατρέπεται σε στόχους ειδικούς για κάθε μαθητή σύμφωνα με τις ικανότητές του και σε γενικούς για την τάξη του ως ομάδα.

3. Η ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής της τάξης

3.1. Εισαγωγή

Ο Νικόλας* πήγε φέτος στο Γυμνάσιο, σε σχολείο βορείου προαστίου της Αθήνας. Συχνά περιγράφεται από τους γονείς του ως «κλειστό» παιδί, έξυπνο αλλά όχι τόσο κοινωνικό, με χιούμορ αλλά χωρίς συναισθηματική εμπλοκή στις σχέσεις του, ειδικά όταν πρωτογνωρίζει κάποιον. Δύο βδομάδες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ο καλύτερος του φίλος από το Δημοτικό αναγκάζεται να αλλάξει σχολείο, λόγω μετακίνησης της οικογένειάς του. Στις αρχές του Β' σχολικού τριμήνου, η καθηγήτρια που είναι υπεύθυνη για την τάξη του Νικόλα, συζητώντας με τους/τις άλλους/ες καθηγητές/τριες του και αξιολογώντας τους βαθμούς στα πρώτα διαγωνίσματα και τεστ, παρατηρεί ότι ο Νικόλας παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις σε θέματα γλώσσας (ιδιαίτερα στην κωδικοποίηση συμβόλων- γραμμάτων στον γραπτό λόγο) και ότι οι επιδόσεις του είναι γενικά χαμηλές. Στις ίδιες συζητήσεις με καθηγητές και καθηγήτριες, επισημαίνεται η παρατήρηση ότι ο Νικόλας παρουσιάζει όλο και πιο έντονα μία εικόνα απόσυρσης και μη συμμετοχής σε παρέες συμμαθητών.

Η Σουέιλα* είναι 12 χρονών και πηγαίνει στην β' Γυμνασίου. Κατάγεται από το Αφγανιστάν και διαμένει σε ξενώνα φιλοξενίας οικογενειών προσφύγων στην Αθήνα, στον οποίο εγκαταστάθηκε μαζί με τη μητέρα και τη μικρότερη αδερφή της πριν από τρεις εβδομάδες. Βρίσκεται στην Ελλάδα 4 χρόνια και μιλάει πολύ καλά την ελληνική γλώσσα. Μετά από προσπάθειες από το προσωπικό του ξενώνα, στον οποίο φιλοξενείται, φοιτά σε Γυμνάσιο της περιοχής, σε τάξη με άλλα 22 παιδιά, στην πλειοψηφία τους από Ελλάδα. Οι καθηγητές/τριες της αναφέρουν μία γενικά θετική πορεία της Σουέιλα στο σχολείο, τόσο στα μαθήματα όσο και στη σχέση της με τα άλλα παιδιά. Κατά τον δεύτερο μήνα του πρώτου σχολικού τριμήνου, σε ένα διάλειμμα, βρέθηκε γραμμένη στον πίνακα της τάξης η φράση «Η Σουέιλα βρομάει Αφγανιστίλα».

Ο Γιάννης* πηγαίνει στη Γ' τάξη σε Γυμνάσιο στην Κρήτη. Είναι από τα δημοφιλή παιδιά στην τάξη και στο σχολείο, ενώ και οι επιδόσεις του είναι ικανοποιητικές. Προέρχεται από σχετικά εύπορη ντόπια οικογένεια, η οποία παρακολουθεί «από απόσταση» τη σχολική του πορεία. Κατά το δεύτερο σχολικό τρίμηνο της Γ' τάξης, σταδιακά η επίδοσή του στα μαθήματα παίρνει κατιούσα πορεία, ενώ και η συμπεριφορά του προς συμμαθητές και καθηγητές αλλάζει προς το χειρότερο. Μιλάει με αυθάδεια σε καθηγητές και είναι όλο και περισσότερο το «πειραχτήρι» της τάξης. Το αποκορύφωμα αυτής της πορείας είναι ένα περιστατικό, στο οποίο ο Γιάννης, μετά από παρατήρηση που του γίνεται γιατί μιλάει στην ώρα του μαθήματος, ξεσπάει σε μία έκρηξη θυμού, φωνάζοντας, πετώντας αντικείμενα και βρίζοντας καθηγητή και συμμαθητές.

Η Μάνια* πηγαίνει στη Β' Γυμνασίου, σε σχολείο σε πόλη της επαρχίας. Λόγω μίας γενετικής ιδιαιτερότητας, δεν έχει έλεγχο του αριστερού της χεριού, το οποίο βρίσκεται σε μόνιμη ακινησία από το ύψος του ώμου, ενώ και η όραση στο αριστερό της μάτι είναι περιορισμένη. Είναι αριστούχα μαθήτρια και συμμετέχει στις περισσότερες εκδηλώσεις

και ομάδες του σχολείου. Οι γονείς της παρακολουθούν συνεχώς την πορεία της μέσα από τακτικές συναντήσεις με το προσωπικό του σχολείου και στηρίζουν την κάθε της προσπάθεια. Σε μία διανομή ρόλων για την επίσημη σχολική παράσταση σε κάποια εθνική γιορτή, η Μάνια δεν παίρνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, λόγω κινητικών απαιτήσεων του ρόλου. Όταν αυτό ανακοινώνεται στην τάξη, σε μία έκρηξη σύγχυσης και θυμού, η Μάνια επιτίθεται στην Καθηγήτρια, λέγοντας ότι είναι θύμα αδικίας και ότι θα καταγγείλει την επιλογή αυτή στους γονείς της και στη Γυμνασιάρχη.

Τα παραπάνω αποτελούν πραγματικά περιστατικά, τα οποία παρουσιάστηκαν σε σχολεία της χώρας και τα οποία μοιράστηκαν και συζητήσαν μαζί μας καθηγητές και καθηγήτριες, που εμπλέκονται άμεσα σε αυτά. Πρόκειται για κάποιες μόνο από πολλές παρόμοιες περιγραφές, οι οποίες αναδεικνύουν ιδιαιτερότητες, δυσκολίες αλλά και δυνατά σημεία και ευκαιρίες στην **ανάπτυξη μίας ενταξιακής δυναμικής** στο πλαίσιο της σχολικής τάξης στο σημερινό σχολείο και, ειδικότερα, το Γυμνάσιο.

Μέσα από τα περιστατικά αυτά θα προσπαθήσουμε να αφήσουμε να αναδυθούν πληροφορίες χρήσιμες στη διαμόρφωση μίας ενταξιακής λογικής βασισμένης σε συγκεκριμένες **αρχές και αξίες**, τις οποίες θεωρούμε σημαντικές για την διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, τη βελτίωση του τρόπου ζωής και λειτουργίας των μαθητών και μαθητριών μέσα στην τάξη και του σχολικού πλαισίου ως σύστημα στο σύνολό του. Δεν επιχειρούμε, λοιπόν, να αναπτύξουμε στείρα κριτική σκέψη ή να δώσουμε «λύσεις» ή «απαντήσεις» σε σύνθετα και πολυδιάστα ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία των ομάδων στο σχολικό πλαίσιο –πράγμα που θα ήταν μάταιο, αφού **η στιγμή και το βίωμα στο κάθε περιστατικό είναι μοναδικά** και αδύνατο να αναπαραχθούν- ούτε να προσφέρουμε εκ των υστέρων «συνταγές» για επίλυση προβλημάτων, αλλά να ρίζουμε φώς σε όσο το δυνατόν περισσότερες από τις διαστάσεις και τις δυναμικές που αλληλεπιδρούν, οδηγώντας ακριβώς σε μία **σύνθεσή** τους, η οποία θα αναδείξει χρήσιμους άξονες σκέψης και εργαλεία δουλειάς μέσα στη σχολική ομάδα.

* Τα ονόματα που αναφέρονται στα περιστατικά δεν ανταποκρίνονται σε πραγματικά ονόματα μαθητών και μαθητριών.

3.2. Το σχολείο ως σύστημα και η τάξη ως ομάδα

Το σχολικό σύστημα αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές εστίες αναφοράς και ανάπτυξης για τα παιδιά και τους νέους. Οι **αξιακές δυναμικές**, οι **ιδεολογικές κατευθύνσεις** και τα **σχεσιακά μοντέλα** που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτό επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη των μαθητών στις άλλες πτυχές της ζωής τους. Αντίστοιχα, η σχολική ζωή επηρεάζεται και αλληλεπιδρά σημαντικά και συστηματικά με πολλές **άλλες κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές και φυσικές πραγματικότητες**. Όλες οι διαστάσεις αυτές έχουν θέση σε κάθε παράμετρο της ζωής του σχολείου και είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη στην προσπάθεια δημιουργίας ενός ενταξιακού κλίματος μέσα στη σχολική ομάδα. Η ολοένα αυξανόμενη σχολική διαρροή, η δυσφορία εκπαιδευτικών και μαθητών, οι εκδηλώσεις βίας που αυξάνονται μέσα στο σχολείο είναι μόνο μερικά από τα φαινόμενα που αναδεικνύουν την ανάγκη για ανάπτυξη ενταξιακών διεργασιών.

Ξεκινάμε από την αναγνώριση ότι **η σχολική τάξη αποτελεί μία ομάδα**, με συγκεκριμένους στόχους, χαρακτηριστικά και δυναμικές.

«Η ομάδα είναι μία ζωντανή διεργασία σε συνεχή ανάπτυξη, μοναδική στην κάθε της στιγμή και έκφραση, η οποία εμπλέκει πολλές πλευρές της ανθρώπινης λειτουργίας και πολλά επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης. Αποτελείται από τα άτομα που είναι μέλη της και υπο-ομάδες, που συσχετίζονται, αλληλεξαρτώνται, συνανταπτύσσονται και συναλλάσσονται με άξονα κοινούς στόχους και αξίες. Εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο- σύστημα, με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και συναλλαγή»

(Τοδούλου, 2005).

Φέρνοντας κανείς στο μυαλό του τη ζωή μίας σχολικής τάξης, εύκολα μπορεί να αναγνωρίσει τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Σημαντικό δε στοιχείο για τη θεώρηση που επιδιώκουμε σε αυτό το μέρος του οδηγού, αποτελεί η διαλεκτική ανάμεσα στην **οργάνωση** (την τάση της ομάδας να διατηρεί κάποια στοιχεία της ταυτότητάς της σταθερά) και το **άνοιγμα στην αλλαγή** (την ανάγκη για αποσταθεροποίηση, αποδόμηση, αναθεώρηση και αναδόμηση), η οποία είναι εγγενές στοιχείο στη λειτουργία κάθε ζωντανής ομάδας και οργανισμού.

Ξεκινώντας προς την κατανόηση των προαναφερθέντων περιπτώσεων και περιστατικών, σημαντικό είναι, πριν αναζητήσουμε απαντήσεις και λύσεις, να ελέγξουμε την **ορθότητα ή την καταλληλότητα των ερωτημάτων** που τίθενται καθώς και το προς ποια κατεύθυνση κινούνται ο σχεδιασμός ή η εφαρμογή παρέμβασης. Συχνά, η τάση είναι να αναφερθούμε στα προβλήματα, τα συμπτώματα, τις δυσκολίες (π.χ. ελλείψεις σε θέματα γλώσσας, απόσυρση) και να προσπαθήσουμε άμεσα να περάσουμε σε αντιμετώπιση, σε μία λογική «θεραπείας». Στην παρούσα συζήτηση θα προσπαθήσουμε να κινηθούμε σε μία εναλλακτική πορεία. Τα προαναφερθέντα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας, μαζί με άλλα, τα οποία αναδεικνύονται από την κάθε περίπτωση, θα αποτελέσουν τη βάση για την προσέγγιση μας σε αυτό το κεφάλαιο. Σε κάθε περίπτωση, στην οποία θα αναφερθούμε, κάθε πληροφορία και κάθε συνθήκη είναι αξιοποιήσιμη προς την πληρέστερη κατανόηση της συνθήκης και την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της

ενταξιακής δυναμικής μέσα στην τάξη. Ακόμα, σε πολλές περιπτώσεις, **όροι και αρχές, οι οποίες αναφέρονται σε μία περίπτωση ή περιστατικό, έχουν προέκταση και δυνατότητα αξιοποίησης και σε άλλες περιπτώσεις.** Αυτό αναδεικνύει τη συμπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση της λειτουργίας της σχολικής τάξης ως ομάδας, η οποία αποτελεί από μόνη της βασική αρχή στη δουλειά με ομάδες. Τα στοιχεία που παρατίθενται σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, δεν αναφέρονται μόνο σε αυτήν, αλλά αναδεικνύονται μέσα από πλήθος πραγματικών περιστατικών από τη ζωή του σχολείου. Σε κάθε περιστατικό θα αναφερόμαστε αρχικά σε **λέξεις- κλειδιά**, οι οποίες βοηθούν σε μία πρώτη ευαισθητοποίηση και δίνουν ένα αρχικό ερέθισμα, ενώ μετά θα αναπτύσσουμε σκέψεις και αρχές, οι οποίες αναδεικνύονται μέσα από την εμπειρία αλλά και τη θεωρία της δουλειάς με ομάδες. Αυτά τα στοιχεία παρατίθενται και αναπτύσσονται στο πλαίσιο των δυνατοτήτων αυτού του κεφαλαίου.

3.3. Μέσα στην πραγματική ζωή του σχολείου: ανάπτυξη τεσσάρων περιπτώσεων

Ο Νικόλας πήγε φέτος στο Γυμνάσιο, σε σχολείο βορείου προαστίου της Αθήνας. Συχνά περιγράφεται από τους γονείς του ως «κλειστό» παιδί, έξυπνο αλλά όχι τόσο κοινωνικό, με χιούμορ αλλά χωρίς συναισθηματική εμπλοκή στις σχέσεις του, ειδικά όταν πρωτογνωρίζει κάποιον. Δύο βδομάδες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ο καλύτερος του φίλος από το Δημοτικό αναγκάζεται να αλλάξει σχολείο, λόγω μετακίνησης της οικογένειάς του. Στις αρχές του Β' σχολικού τριμήνου, η καθηγήτρια που είναι υπεύθυνη για την τάξη του Νικόλα, συζητώντας με τους/τις άλλους/ες καθηγητές/τριες του και αξιολογώντας τους βαθμούς στα πρώτα διαγωνίσματα και τεστ, παρατηρεί ότι ο Νικόλας παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις σε θέματα γλώσσας (ιδιαίτερα στην κωδικοποίηση συμβόλων - γραμμάτων στον γραπτό λόγο) και ότι οι επιδόσεις του είναι γενικά χαμηλές. Στις ίδιες συζητήσεις με καθηγητές και καθηγήτριες, επισημαίνεται η παρατήρηση ότι ο Νικόλας παρουσιάζει όλο και πιο έντονα μία εικόνα απόσυρσης και μη συμμετοχής σε παρέες συμμαθητών.

Λέξεις- κλειδιά:

- Ομότιμες σχέσεις
- Σύνθεση ομάδας
- Δίκτυα συνεργασίας
- Σχολική επίδοση και συναισθηματική κατάσταση
- Αξιοποίηση δυνατοτήτων
- Κουλτούρα της τάξης

Κάθετη ή/και οριζόντια υποστήριξη

Η εμπειρία από τη δουλειά με ομάδες αναδεικνύει σχεδόν πάντα την αρχή ότι **η σχέση των μελών μεταξύ τους είναι το ίδιο σημαντική με τη σχέση τους με τον εκπαιδευτή***, αν όχι σημαντικότερη. Έτσι, ιδιαίτερη σημασία χρειάζεται να δίνεται στην παροχή ευκαιριών για ενδυνάμωση των σχέσεων αυτών, οι οποίες, εκτός από τη διαμόρφωση ενός κλίματος, το οποίο προωθεί την ενταξιακή λογική και λειτουργία, προωθεί και αποτελεσματικότερα μοντέλα μάθησης στο πλαίσιο

* στο εξής στο παρόν κείμενο, όταν αναφερόμαστε στον «εκπαιδευτή» ή τον «εκπαιδευτικό» θεωρούμε ότι αναφερόμαστε και στην εκπαιδευτρια και την εκπαιδευτικό

της σχολικής τάξης. Οι «οριζόντιες» αυτές σχέσεις, οι **σχέσεις μεταξύ ομοτίμων**, δηλαδή ατόμων που μοιράζονται την ίδια ιδιότητα μέσα σε ένα πλαίσιο ή σύστημα (συμμαθητές στην τάξη, αδέρφια στην οικογένεια, συνάδελφοι στο εργασιακό πλαίσιο), μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για ένταξη και ανάπτυξη εκεί που οι «κάθετες» σχέσεις αδυνατούν. Έτσι, περίπτωση του Νικόλα, ιδιαίτερη σημασία για την ένταξή του στο πλαίσιο της τάξης έχει ακριβώς η εμπύχωση της διαμόρφωσης ενός δικτύου οριζόντιων σχέσεων, οι οποίες στηρίζουν τον μαθητή σε συνδυασμό με τη βοήθεια, η οποία προσφέρεται από καθηγητές, τη διεύθυνση, τους γονείς.

Αλλαγή στη σύνθεση

«Η επιστημονική μελέτη της ανθρώπινης ομάδας έχει αναδείξει την εξής αρχή: 'Κάθε προσχώρηση νέου μέλους ή/και αποχώρηση παλιού ξαναφέρει τη διεργασία στο ξεκίνημα» (Τοδούλου 2005)

Ιδιαίτερη προσοχή εκ μέρους του εκπαιδευτικού χρειάζεται σε περιπτώσεις **αποχώρησης ή προσχώρησης** ενός μαθητή στην ομάδα της τάξης, έτσι ώστε να διαταράσσεται στο μικρότερο δυνατό βαθμό η λειτουργία της τάξης. Όπου υπάρχει η δυνατότητα, αυτή η αλλαγή καλό είναι να γίνεται στη στιγμή και με τρόπο που ο/η εκπαιδευτικός κρίνει κατάλληλο. Σε περιπτώσεις που αυτό δεν είναι εφικτό, η προετοιμασία της τάξης για την αλλαγή ή η δημιουργία ενός χρόνου για την επεξεργασία της εκ των υστέρων αποτελούν ευθύνη του εκπαιδευτικού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αποχώρηση του φίλου του Νικόλα φέρνει μία αποσταθεροποίηση τόσο στον ίδιο όσο και σε όλη την τάξη ως πλαίσιο ένταξης, αφού κάθε αποχώρηση (ή προσχώρηση) μέλους δημιουργεί μία νέα διεργασία και δυναμική.

Μαθησιακή δυσκολία, σχολική επίδοση και η σχέση τους με και την κοινωνική ζωή, τον ρόλο και τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή

Σημαντική είναι η επισήμανση ότι, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο, η μαθησιακή επίδοση σχετίζεται άμεσα με τη **διαμόρφωση της κοινωνικής θέσης, του ρόλου του μαθητή** μέσα στην τάξη. Ο εντοπισμός των δυσκολιών αυτών και η ανάπτυξη μίας συστηματικής μεθοδολογίας για την προσέγγισή τους μπορούν να ανοίξουν δρόμους προς την ανάπτυξη μίας ενταξιακής δυναμικής.

Όπως αναφέρουν οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991):

«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυσκολίες ζωής... Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεπίγνωση για τη σχολική τους κατάσταση, φτωχότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.. ενώ είναι λιγότερο δημοφιλείς και αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους».

Τέτοιες διαπιστώσεις επισημαίνουν ακριβώς την ιδιαιτερότητα της προσπάθειας για πορεία προς τη διαμόρφωση μίας ενταξιακής διεργασίας στην παραπάνω περίπτωση. Σε επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε και στην ανάπτυξη ρόλων μέσα στη σχολική ομάδα και τη σημασία που έχει για την θεώρηση των δυναμικών που αναπτύσσονται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, στο σημείο αυτό, και τα ευρήματα πρόσφατης έρευνα των Ηλιοπούλου και Αντωνοπούλου (2010), η οποία συσχετίζει την «υποκειμενική ευημερία» μαθητών Γυμνασίου με τη σχολική τους επίδοση. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές αναφέρουν:

«Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ενδεικτικά της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην ΥΕ και τη σχολική επίδοση των μαθητών... Στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σχολική βαθμολογία βρέθηκαν μεταξύ των μαθητών που δήλωσαν υψηλό θετικό συναίσθημα και χαμηλό θετικό συναίσθημα, με τους μαθητές με υψηλό θετικό συναίσθημα να έχουν καλύτερη βαθμολογία στο σχολείο... Φαίνεται, δηλαδή, ότι η υποκειμενική κρίση των μαθητών για την ικανοποίηση που νιώθουν από τη ζωή τους γενικά σχετίζεται με το πόσο καλά τα πηγαίνουν στο σχολείο. Όσο υψηλότερη ήταν η ικανοποίηση από τη ζωή τόσο καλύτερο ήταν ο γενικός βαθμός του σχολείου.»

Γίνεται, λοιπόν, σαφές, ότι η σχολική επίδοση, με τις δυσκολίες και τις προκλήσεις της, αποτελεί κεντρική λειτουργία στη ζωή των εφήβων, επηρεάζοντας σημαντικά πολλές άλλες πτυχές της ζωής τους, από την κοινωνική τους ένταξη μέχρι τη συναισθηματική τους ικανοποίηση.

Η αξιοποίηση άλλων πλαισίων, δομών, θεσμών

Για τον εντοπισμό ιδιαιτεροτήτων στη μαθησιακή ανάπτυξη του μαθητή, όπως αναφέρουμε παραπάνω, απαραίτητη είναι η δημιουργία και διατήρηση ενός **δικτύου συνεργασιών με δομές και θεσμούς εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου**, τα οποία διευκολύνουν και ενισχύουν το σχολείο, παρέχοντας σαφή και πλήρη πληροφόρηση για την εκάστοτε εντοπισθείσα ιδιαιτερότητα και δίνοντας οδηγίες προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης δυνατοτήτων.

Αξιοποίηση των δυνατών σημείων.

Συχνά η «παγίδα», στην οποία πέφτει ο εκπαιδευτικός, όπως και κάθε συντονιστής/τρια ομάδας, είναι ο εστιασμός στο πρόβλημα ή το «σύμπτωμα». Λαμβάνοντας κανείς υπόψη τα προναφερθέντα, γίνεται φανερό ότι η μονοδιάστατη και μονόδρομη (προσανατολισμένη στο σύμπτωμα) προσέγγιση περιορίζει τις δυνατότητες για παρέμβαση και για τη σταδιακή ανάπτυξη μιας ενταξιακής δυναμικής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ένα σημαντικό σημείο που βοηθά στην ανάπτυξη της δυναμικής αυτής είναι **ο εντοπισμός, η ανάδειξη και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του μαθητή** (και, κατ'επέκταση, της τάξης). Για παράδειγμα, οι δεξιότητες, οι οποίες φαίνεται να είναι αρκετά ανεπτυγμένες στον Νικόλα, όπως το χιούμορ και η ευστροφία μπορούν να αποτελέσουν βάσεις, πάνω στις οποίες θα χτιστεί μία θετική πορεία για τον μαθητή.

Χρήσιμη είναι, στο σημείο αυτό, η αναφορά στην «**Τεχνική του Εντοπισμού Εξαιρέσεων**» (Molnar και Lindquist, 1996), σύμφωνα με την οποία η σχέση «προβληματικών» και «μη-προβληματικών» στοιχείων στη ζωή του μαθητή παρομοιάζεται με τη σχέση φόντου και μορφής, με τη δυνατότητα του θεατή να καθορίζει τη σχέση αυτή, ανάλογα με το **πως επιλέγει να βλέπει την εικόνα**. Έτσι, τα «προβληματικά» (προς αλλαγή και ένταξη) κομμάτια της παρουσίας του μαθητή μπορούν να μεταφερθούν από το προσκήνιο στο

φόντο, επιτρέποντας να αναδυθούν, να αναδειχθούν και να αξιοποιηθούν οι θετικές πτυχές και τα χαρακτηριστικά του.

Αναζήτηση ελλείψεων αλλά και δυνατών σημείων που προέρχονται από την προηγούμενη φοίτηση

Η κατατομή του χρόνου σε σχολικά έτη, το πέρασμα από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη και η σχολική ανάπτυξη συχνά αποπροσανατολίζουν από το γεγονός ότι η **ζωή του μαθητή αποτελεί μία συνέχεια**, μία αναπτυξιακή πορεία πέρα από το σχολικό ημερολόγιο. Αυτή η συνέχεια μπορεί να αναδειχτεί σε πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Έτσι, λοιπόν, στη διατομεακή και δια-θεσμική σύνδεση και συνεργασία, στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, είναι σημαντικό να προσθέσουμε μία ακόμα διάσταση: αυτή της συνεργασίας με το προηγούμενο πλαίσιο εκπαίδευσης τον Νικόλα. Η πληροφορία που θα ληφθεί από μία τέτοια επικοινωνία θα βοηθήσει τόσο σε επίπεδο μαθησιακής ανάπτυξης όσο και σε επίπεδο φροντίδας της διεργασίας ένταξης του μαθητή στο νέο πλαίσιο.

Ο προσανατολισμός της κουλτούρας της τάξης

Το σημαντικότερο ίσως σημείο στη θεώρηση της συγκεκριμένης περίπτωσης αποτελεί η ανάπτυξη της «κουλτούρας» της ομάδας/ τάξης. Αυτή η κουλτούρα είναι προσανατολισμένη στην επίτευξη, την επίδοση, το αποτέλεσμα ή την δημιουργία σχέσεων, τον σεβασμό στον χρόνο, το βίωμα και τη διεργασία της ομάδας; Αναδεικνύεται η αξία των οριζόντιων σχέσεων, της αλληλοστήριξης- αλληλοδιδασκαλίας ή διατηρείται η απόλυτη ισχύς της κάθετης σχέσης μαθητή- προσώπου κύρους, μέσα από τη λογική της παροχής γνώσης; **Ιδανικά, όλα τα παραπάνω συνυπάρχουν** σε έναν συνδυασμό, ο οποίος επιτρέπει την αξιοποίηση σχέσεων, μεθόδων και εργαλείων κατάλληλων για την κάθε περίπτωση ή φάση της ζωής της τάξης.

Αναγνωρίζοντας τη δυσκολία ανάπτυξης των λογικών αυτών σε ένα σχολικό πλαίσιο και σύστημα, το οποίο προωθεί ως αξία την αφομοίωση γνώσης και την αποστήθιση πληροφορίας, δεν μπορούμε παρά να τονίσουμε τη σημασία που έχει η δημιουργία ενός κλίματος, μίας κουλτούρας, η οποία θα εστιάζει και στη **συναισθηματική- προσωπική** ανάπτυξη του μαθητή. Στην περίπτωση του Νικόλα, αυτό καθορίζει την κατεύθυνση, προς την οποία θα προσανατολιστεί η παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Αν η τάξη έχει αναπτύξει μία κουλτούρα, η οποία εστιάζει στην προσωπική και ομαδική επίτευξη, το έργο και το περιεχόμενο, τότε η ένταξη του Νικόλα σε αυτή την περίοδο της ζωής του θα είναι ιδιαίτερα δύσκολη και η δυσκολία του στη γλώσσα είναι πιθανό να οδηγήσει αλυσιδωτά σε μείωση της αυτοεκτίμησής του, χαμηλότερες επιδόσεις, αποξένωση και περιθωριοποίησή του. Αν η τάξη ως σύστημα δίνει έμφαση και στην ανάπτυξη σχέσεων, την αξιοποίηση εναλλακτικών διαδικασιών μάθησης, τη συνεργασία και την ένταξη, οι δυνατότητες ανάπτυξης ενός θετικού ενταξιακού κλίματος, ως έδαφος για την ανάδυση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αυξάνονται σημαντικά.

Η Σουείλα είναι 12 χρονών και πηγαίνει στην β΄ Γυμνασίου. Κατάγεται από το Αφγανιστάν και διαμένει σε ξενώνα φιλοξενίας οικογενειών προσφύγων στην Αθήνα, στον οποίο εγκαταστάθηκε μαζί με τη μητέρα και τη μικρότερη αδερφή της πριν από τρεις εβδομάδες. Βρίσκεται στην Ελλάδα 4 χρόνια και μιλάει πολύ καλά την ελληνική γλώσσα. Μετά από προσπάθειες από το προσωπικό του ξενώνα, στον οποίο φιλοξενείται, φοιτά σε Γυμνάσιο της περιοχής, σε τάξη με άλλα 22 παιδιά, στην πλειοψηφία τους από Ελλάδα. Οι καθηγητές/τριες της αναφέρουν μία γενικά θετική πορεία της Σουείλα στο σχολείο, τόσο στα μαθήματα όσο και στη σχέση της με τα άλλα παιδιά. Κατά τον δεύτερο μήνα του πρώτου σχολικού τριμήνου, σε ένα διάλειμμα, βρέθηκε γραμμένη στον πίνακα της τάξης η φράση «Η Σουείλα βρομάει Αφγανιστίλα».

Λέξεις- κλειδιά:

- Διαπολιτισμικότητα
- Ένταξη
- Υπο- σύστημα και υπερ- σύστημα
- Συμβόλαιο ομάδας
- Γνωριμία με το καινούργιο

Το διαπολιτισμικό στοιχείο στην τάξη.

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα στην Ελλάδα, το διαπολιτισμικό στοιχείο αποτελεί σταδιακά περισσότερο κανόνα παρά εξαίρεση. Όλο και πιο συχνά οι μαθητικές ομάδες χαρακτηρίζονται από **πολιτισμική ανομοιογένεια**, η οποία εγείρει νέες προκλήσεις στη διαμόρφωση ενταξιακής δυναμικής στην τάξη. Ιδιαίτερη σημασία έχει στο σημείο αυτό η ίδια η αντίληψη του τι σημαίνει «ένταξη». Συχνά υπάρχει η παρανόηση ότι «ένταξη» σημαίνει «αφομοίωση», προσπάθεια, δηλαδή, το διαφορετικό να προσαρμοστεί σταδιακά απόλυτα στη δυναμική και λειτουργία της «πλειοψηφίας», αφήνοντας πίσω τα δομικά στοιχεία της διαφορετικότητάς του. Αυτή η προσέγγιση, εκτός από το ότι απέχει πολύ από την πραγματικότητα, περισσότερο κλείνει παρά ανοίγει δρόμους προς τη διαμόρφωση μίας δυναμικής ένταξης στην τάξη, δυσχερώνοντας, έτσι, το έργο του εκπαιδευτικού και την ίδια τη λειτουργία της τάξης ως σύστημα. Στον ορισμό και τη διεργασία της «ένταξης» περικλύεται και κατέχει σημαντικότατο ρόλο και η έννοια του σεβασμού στη διαφορετικότητα, της ανοιχτότητας της ομάδας να διδάξει αλλά και να μάθει από το «διαφορετικό», να εμπεριέξει και όχι να διαλύσει τη διαφορετικότητα, προσεγγίζοντάς την ως ευκαιρία για εξέλιξη και όχι σαν απειλή.

Όπως αναφέρει η Χρυσοχόου (2004),

«Η εγκατάσταση σε μία νέα πολιτισμική ομάδα απαιτεί την επαναξιολόγηση του εαυτού και τον επαναπροσδιορισμό της θέσης του ατόμου σε ένα νέο περιβάλλον. Όμως, αυτή η επαναξιολόγηση δεν συνιστά τη μονόπλευρη απόφαση του νεοφερμένου. Είναι προφανές ότι οι αξιολογήσεις και αντιλήψεις της ομάδας υποσδοχής διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό των ευκαιριών που ανοίγονται στο νεοφερμένο».

Αυτό φωτίζει περιοχές και ευκαιρίες δουλειάς προς την ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής στην τάξη, ενώ, με κατάλληλη αξιοποίηση, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο και προς τους μαθησιακούς στόχους της ομάδας. Η ανάπτυξη της κουλτούρας της τάξης με συγκεκριμένους και ευέλικτους προσανατολισμούς, όπως αναφέρεται στην προηγούμενη περίπτωση, παίζει επίσης σημαντικό ρόλο και στο συγκεκριμένο περιστατικό.

Η επίδραση κοινωνικών, πολιτικών, οικογενειακών στοιχείων στην προσέγγιση της διαφορετικότητας.

Στο συγκεκριμένο περιστατικό η πολυπλοκότητα αυτής της **αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε υπερ- και υπο- συστήματα** είναι εμφανής. **Η ίδια η Σουέιλα** ως ένα σύστημα σε αποσταθεροποίηση και ανάγκη νέας διαπραγμάτευσης με το περιβάλλον της, **η οικογένειά της**, σε μία δική της διεργασία ένταξης σε μία νέα χώρα και ένα νέο πλαίσιο διαμονής, **ο ξενώνας φιλοξενίας**, με τις δικές του δυναμικές ένταξης και υποστήριξης, **η μαθητική ομάδα- τάξη**, με τους διαμορφωμένους και υπό διαμόρφωση μηχανισμούς ένταξης και απόρριψης, **το σχολείο** ως σύστημα που καλείται να λειτουργήσει σε ένα ευρύτερο κοινωνικό- πολιτικό- ιστορικό πλαίσιο, με την ιεραρχία και τις δυνατότητες ευελιξίας του και **ο εκπαιδευτικός**, που καλείται να επεξεργαστεί την πληροφορία μέσα από τα δικά του φίλτρα αλλά και με ανοιχτές τις διόδους της προσέγγισης και της μεθοδολογίας του, προς την διαμόρφωση νέων εργαλείων απέναντι σε νέες προκλήσεις. Η συμπλοκότητα αυτή μπορεί να φαίνεται δύσκολη, αφού, όντως αντιστοιχεί σε μία ποσότητα πληροφορίας δύσκολα διαχειρίσιμης. Από την άλλη, η ενημερότητα ότι αυτά τα συστήματα βρίσκονται σε **συνεξέλιξη** επηρεάζοντας και επιδρώντας το ένα πάνω στο άλλο, μπορεί να αποτελέσει πηγή μίας κατανόησης, που οδηγεί στη δημιουργία προσεγγίσεων και εργαλείων, οι οποίες βασίζονται σε μία ολιστική θεώρηση μίας περίπτωσης και όχι την αποσπασματική και μονοδιάστατη αντιμετώπιση ενός περιστατικού.

Διαμόρφωση, αξιολόγηση, υπενθύμιση ή/και αναθεώρηση του συμβολαίου της τάξης.

Η περίπτωση αυτή μας δίνει την ευκαιρία να αναφερθούμε σε ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία στη δημιουργία και λειτουργία μίας ενταξιακής διεργασίας στη σχολική ομάδα. Το **συμβόλαιο συνεργασίας** ανάμεσα στον/την εκπαιδευτικό και τους μαθητές αποτελεί προϋπόθεση για τη διαμόρφωση οποιασδήποτε επιμέρους συμφωνίας και χάραξη κοινής γραμμής στην εξέλιξη της τάξης ως σύστημα. Ο χρόνος που δίνεται στην αρχή κάθε χρονιάς για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου συμβολαίου, αν και φαινομενικά δεν «ανήκει» στην καθαρά εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο, αποτελεί μία από τις βασικότερες αρχές λειτουργίας της ομάδας. Κατά τη διαμόρφωση του συμβολαίου αυτού, το οποίο αποτελεί και μία καλή ευκαιρία για γνωριμία μεταξύ των μελών της ομάδας, σημαντικό είναι να ακούγονται όλες οι φωνές, να καταγράφονται όλες οι απόψεις και, ακολούθως, μέσα από δημιουργικό διάλογο, να καταλήγει η ομάδα στις **βασικές αρχές που θα διέπουν τη λειτουργία της**. Σε ένα τέτοιο συμβόλαιο τίθενται **θέματα στόχων, σχέσεων,**

αξιών, ρόλων, στάσεων και πρακτικών θεμάτων της ομάδας. Αυτά αποτελούν μία πρώτη βάση, τη «μαγιά» με την οποία η ζωή της ομάδας ξεκινά.

Σε περιπτώσεις κρίσης, δυσκολίας ή σύγκρουσης, η ομάδα μπορεί να αναφερθεί στο αρχικό συμβόλαιο, να το αξιοποιήσει για τη σταθεροποίησή της ή να το αναπροσαρμόσει, για να υπηρετήσει νέες ανάγκες και φάσεις της ομάδας, κρατώντας, πάντως, έναν πυρήνα αρχών, αξιών και στόχων σταθερό. Στην περίπτωση της Σουέιλα, δίνεται η ευκαιρία να αναθεωρηθεί ένα συμβόλαιο που είχε διαμορφωθεί στην αρχή της χρονιάς ή, αν κάτι τέτοιο δεν υπάρχει, να διαμορφωθεί σε αυτή τη φάση ένα συμβόλαιο με την τάξη, με βασικό άξονα τη σχέση μεταξύ των μαθητών και τον σεβασμό στο καινούργιο και τη διαφορετικότητα. Αυτό μπορεί να λειτουργήσει και σαν ευκαιρία να θιχτούν και άλλα θέματα, σημαντικά στη ζωή και τη λειτουργία της τάξης.

Δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος γνωριμίας με το διαφορετικό, το καινούργιο;

Συνοφασμένη με την προηγούμενη αρχή είναι αυτή της παροχής επαρκούς χρόνου τόσο στο άτομο όσο και στην ομάδα για **επεξεργασία και γνωριμία με το καινούργιο μέλος** και, άρα, την καινούργια διεργασία και δυναμική που δημιουργείται, όπως αναφέραμε και παραπάνω. Δόθηκε χρόνος γνωριμίας της Σουέιλα με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της; Υπήρξε ευκαιρία να δώσει η Σουέιλα πληροφορίες για τον εαυτό της που θέλει να μοιραστεί ή/και να ρωτήσει η ομάδα πράγματα που θέλει να μάθει; Η προσχώρηση ενός νέου μέλους στην ομάδα, ειδικότερα όταν σε αυτήν εμπλέκεται και το στοιχείο της πολιτισμικής διαφορετικότητας, είναι φυσικό να προκαλεί κραδασμούς στη λειτουργία της ομάδας. Όσο περισσότερη πληροφορία (γνωστική και συναισθηματική) μοιράζεται στο πλαίσιο της τάξης, τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα ανάπτυξης φόβων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου.

Ο Γιάννης πηγαίνει στη Γ' τάξη σε Γυμνάσιο στην Κρήτη. Είναι από τα δημοφιλή παιδιά στην τάξη και στο σχολείο, ενώ και οι επιδόσεις του είναι ικανοποιητικές. Προέρχεται από σχετικά εύπορη ντόπια οικογένεια, η οποία παρακολουθεί «από απόσταση» τη σχολική του πορεία. Κατά το δεύτερο σχολικό τρίμηνο της Γ' τάξης, σταδιακά η επίδοσή του στα μαθήματα παίρνει κατιούσα πορεία, ενώ και η συμπεριφορά του προς συμμαθητές και καθηγητές αλλάζει προς το χειρότερο. Μιλάει με αυθάδεια σε καθηγητές και είναι όλο και περισσότερο το «πειραχτήρι» της τάξης. Το αποκορύφωμα αυτής της πορείας είναι ένα περιστατικό, στο οποίο ο Γιάννης, μετά από παρατήρηση που του γίνεται γιατί μιλάει στην ώρα του μαθήματος, ξεσπάει σε μία έκρηξη θυμού, φωνάζοντας, πετώντας αντικείμενα και βρίζοντας καθηγητή και συμμαθητές.

Λέξεις- κλειδιά:

- Αναπλαισίωση
- Συναισθηματική παρουσία
- Όριο
- Χρόνος παρέμβασης
- Ρόλοι στην ομάδα

Θετική αναπλαισίωση.

Η αναπλαισίωση αποτελεί μία από τις βασικότερες έννοιες στην θεώρηση και προσπάθεια αλλαγής των συστημάτων. Πρόκειται ουσιαστικά για την «επανατοποθέτηση» σε σχέση με ένα συμβάν ή μία συνθήκη, έτσι ώστε να διαφοροποιηθεί η οπτική απέναντι σε αυτό, οι ερμηνείες που σε πρώτη φάση σχηματίζονται, η στάση μας απέναντί του και, κατ' επέκταση, ο τρόπος που το προσεγγίζουμε. Στην παραπάνω περίπτωση, για παράδειγμα, η επιθετική στάση του Γιάννη και η γενικότερη πορεία του τους τελευταίους μήνες μπορεί να αποδοθεί σε θυμό, παραβατικές τάσεις ή και «κακή αγωγή». Ακόμα, εύκολα συνήθως ενοχοποιούμε την εφηβεία ως εξελικτικό στάδιο για παρόμοιες συμπεριφορές. Το συναίσθημα που δημιουργείται στον καθηγητή την ώρα του συμβάντος μπορεί να είναι θυμός, οργή και αγωνία, ιδιαίτερα αν σχηματιστεί ο φόβος «απώλειας του ελέγχου» της τάξης. **Αλλάζοντας οπτική και εντάσσοντας το συμβάν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πληροφορίας, μπορεί να αλλάξει η συναισθηματική σύνθεση και, σε ένα επόμενο βήμα, ο τρόπος προσέγγισης του περιστατικού.** Είναι ο Γιάννης θυμωμένος; Τι υπάρχει πίσω από το θυμό του; Είναι ένας «εν δυνάμει παραβάτης» ή ένας νέος με έντονους φόβους και ανασφάλεια σε σχέση με την προσοχή που λαμβάνει στην οικογένεια και την τάξη και την εν γένει πορεία του στο σχολείο και τη ζωή του; Πώς η τάξη και το συγκεκριμένο μάθημα προσφέρουν έναν χώρο, στον οποίο τα συναισθήματα αυτά μπορούν να εκφραστούν; Η προσέγγιση του περιστατικού από νέα οπτική μπορεί να διαφοροποιήσει τη συναισθηματική στάση του «συναισθηματικά παρόντος»

εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή και το συμβάν και, σε επόμενο επίπεδο, την όλη συναισθηματική επένδυση του περιστατικού.

Η κρίση εντάσσεται και αξιοποιείται για προχώρημα της τάξης σε ένα νέο στάδιο. Ο θυμός και ο φόβος μπορούν να εμπλουτιστούν με την ανησυχία για τον μαθητή, τη συναισθηματική κατανόηση της δυσκολίας του και την ανάγκη ανάληψης μίας θέσης, η οποία βασίζεται στην ενσυναίσθηση και το συναισθηματικό πλησίασμα. Σαφώς, η οριοθέτηση του πλαισίου και η προστασία της τάξης είναι προτεραιότητες εξαιρετικής σημασίας στο συγκεκριμένο περιστατικό (αναφερόμαστε παρακάτω στη σημασία του ορίου). Αν αυτή η οριοθέτηση, όμως, έχει ως αφετηρία μία οπτική που κινείται έξω από την πρώτη ερμηνεία ενός δύσκολου και προκλητικού συμβάντος και είναι εμπλουτισμένη με **έκφραση συναισθήματος στο «εδώ και τώρα»**, με την ευθύνη του ρόλου του εκπαιδευτικού να συνδυάζεται με την ανθρώπινη σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές του, η παρέμβαση θα είναι σαφώς διαφορετικής ποιότητας, προσανατολισμένη στη δημιουργία μίας διεργασίας που οδηγεί στην ένταξη και όχι τον αποκλεισμό του μαθητή.

Διάλογος

Μία από τις σημαντικότερες αξίες, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο μίας σχολικής ομάδας και είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής είναι αυτή του διαλόγου. Η εκπαίδευση των μελών της ομάδας στις βασικές δεξιότητες ανάπτυξης διαλόγου είναι μία διεργασία σε συνεχή εξέλιξη και ανανέωση, η οποία ξεκινά από την πρώτη συνάντηση της τάξης και το προαναφερθέν συμβόλαιο και επανέρχεται συνεχώς κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της. **Η ανάπτυξη επιχειρημάτων, ο σεβασμός στον χρόνο και τον λόγο του άλλου, η ενεργός ακρόαση και η συναισθηματική παρουσία** στη διάρκεια του διαλόγου είναι στοιχεία, τα οποία, αν έχουν καλλιεργηθεί μέσα στην κουλτούρα της τάξης, μπορούν να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη ενταξιακής δυναμικής.

Στο συγκεκριμένο περιστατικό, όπως και σε πολλά άλλα, αν η τάξη «αντέξει» να μπει σε έναν διάλογο με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, θα βοηθήσει σημαντικά τόσο τον μαθητή όσο και τον εκπαιδευτικό, ενώ θα έχει την ευκαιρία να εμπλακεί ενεργά και με ευθύνη στην προστασία του τρόπου λειτουργίας της, την ανανέωση συμβολαίων και την ένταξη του συμβάντος και του συμμαθητή της μέσα στην πορεία της εξέλιξής της ως σύστημα.

Όριο και ευελιξία

Η έννοια του ορίου αναφέρεται συχνά σε συζητήσεις που σχετίζονται με τη δουλειά με ομάδες, ειδικότερα δε με ομάδες εφήβων και νέων. Ο «οριοθετημένος μαθητής», τα «όρια συμπεριφοράς», η «τάξη- ξέφραγο αμπέλι» και η ανάγκη να «μην ξεφεύγουμε» είναι ιδέες που έχουν σημαντική θέση στο σχολικό πλαίσιο. Είναι αλήθεια ότι η θέση σαφών ορίων στις ομάδες μαθητών αποτελούν ανάγκη όχι μόνο του εκπαιδευτικού/ συντονιστή αλλά και των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι συχνά (προ)καλούν τους ενήλικες να τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη μίας δεξιότητας κρίσιμης σημασίας για την εξέλιξη

τους. Το να τίθενται, λοιπόν, σαφή όρια, είναι δομικό στοιχείο στη διαμόρφωση του ενταξιακού κλίματος της τάξης και, στο παρόν περιστατικό, μία από τις βασικές ανάγκες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται (από τον Γιάννη, την τάξη και τον ίδιο το ρόλο του) να καλύψει.

Τα σημεία, στα οποία χρειάζεται προσοχή και διαφοροποίηση, είναι **η ποιότητα των ορίων** και της οριοθέτησης καθώς και **ο τρόπος εφαρμογής τους**. Χρήσιμο εδώ είναι το παράδειγμα, στο οποίο το αποτελεσματικό όριο παρομοιάζεται με τη **λειτουργία του δέρματος** στο ανθρώπινο σώμα. Τρία βασικά χαρακτηριστικά το ορίζουν: **συνέχεια και ανθεκτικότητα**, έτσι ώστε να μη σπάει, να προστατεύει το εσωτερικό του σώματος, **διαπερατότητα**, έτσι ώστε να αναπνέει, να αφήνει να περνούν τα συστατικά που είναι ωφέλιμα για το σώμα και **ευελιξία**, για να μη σπάει με τις αλλαγές και τις κινήσεις του σώματος και να μπορεί να το ακολουθεί στην πορεία της εξέλιξής του.

Έτσι, το όριο δεν τίθεται ως στείρος κανόνας ή νόμος, ούτε υπηρετείται σε κάθε περίπτωση. Τίθεται με τρόπο δημιουργικό και αποτελεί ένα ζωντανό σύστημα συμφωνημένων αρχών και αξιών λειτουργίας και συνύπαρξης, με στόχο μία κοινή κατανόηση των στόχων και την ανάπτυξη μίας κουλτούρας, η οποία επιτρέπει την εξέλιξη της ομάδας μέσα από μία ενταξιακή προοπτική.

Καταλληλότητα χρόνου παρέμβασης

Σε οποιαδήποτε παρέμβαση, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο μίας ζωντανής ομάδας όπως είναι η σχολική τάξη, σημαντικό ρόλο παίζει ο χρόνος, στον οποίο θα πραγματοποιηθεί. Όλες οι παραπάνω κινήσεις, τοποθετημένες σε χρόνο, ο οποίος δεν είναι κατάλληλος, μπορεί να έχουν αποτελέσματα πολύ μακριά από τα επιθυμητά. Οπότε, γέννιονται, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω ερωτήματα: Σε ποιο σημείο αξιοποιώ την αρχή της οριοθέτησης; Είναι η στιγμή της «έκρηξης» μία καλή στιγμή να ανοίξω τον διάλογο σε όλη την τάξη; Ποιος είναι ο κατάλληλος χρόνος να έχω μία κατ' ιδίαν συνάντηση με τον Γιάννη; Αναφερθήκαμε παραπάνω στον **«συναισθηματικά παρόντα» εκπαιδευτικό**. Αυτή η συναισθηματική παρουσία, μαζί με την εμπειρία και το κριτήριο του εκπαιδευτικού, αποτελεί προϋπόθεση για να απευθυνθεί κανείς σε αυτά τα ερωτήματα. Στο παραπάνω συμβάν, για παράδειγμα, προτεραιότητα έχει η ασφάλεια του Γιάννη και των συμμαθητών του. Η ήρεμη και σταθερή υπενθύμιση του χώρου, στον οποίο βρίσκεται, των ορίων λειτουργίας της ομάδας και της θέσης και του ρόλου του σε αυτόν μπορεί να είναι το πρώτο βήμα. Ακολουθώντας, η έκφραση του συναίσθηματος του εκπαιδευτικού και η κατανόηση του συναίσθηματος του μαθητή μπορούν να βάλουν την ομάδα σε άλλο πλαίσιο, μέσα από την αξιοποίηση της σχέσης με τον μαθητή. Το άνοιγμα του διαλόγου στην τάξη μπορεί να γίνει σε ένα επόμενο στάδιο, ενώ απαραίτητη είναι και μία συνάντηση με τον μαθητή, για τη δυνατότητα συζήτησης θεμάτων που δεν ανήκουν στο πλαίσιο της ομάδας. Σε ένα επόμενο στάδιο, μία κατ' ιδίαν συνάντηση με τον μαθητή θα αξιοποιήσει ακόμα περισσότερο την άμεση σχέση του με τον εκπαιδευτικό, δημιουργώντας και ένα νέο «έναν προς έναν» συμβόλαιο και δημιουργώντας μία αίσθηση ασφάλειας και νοήματος στον ίδιο το μαθητή.

Ο χρόνος παρέμβασης, όπως και τα περισσότερα από τα σημεία, στα οποία αναφερόμαστε, δεν μπορεί να χωρέσει σε λογικές «συνταγών», οι οποίες μπορούν να έχουν εφαρμογή σε κάθε περίπτωση. Προτείνουμε γενικές αρχές και οπτικές, οι οποίες μπορούν να ενταχθούν στη λειτουργία της τάξης πάντα με βάση το κριτήριο του εκπαιδευτικού, το συναισθηματικό κλίμα της τάξης, την ποιότητα των σχέσεων, τη φάση εξέλιξης της ομάδας κ.τ.λ.

Ρόλοι στην τάξη

Μία εξαιρετικά σημαντική πτυχή στην εξέλιξη κάθε ζωντανής ομάδας είναι οι ρόλοι, οι οποίοι αναπτύσσονται και αναλαμβάνονται από τα μέλη της. Η ανάληψη αυτών των ρόλων, οι αλλαγές που γίνονται στο επίπεδο της λειτουργίας τους και ο τρόπος, με τον οποίο ορίζουν τη συμμετοχή και την ένταξη του κάθε μέλους στην ομάδα αποτελούν σημαντικές διαστάσεις στη διεργασία της σχολικής τάξης. Οι ρόλοι αυτοί είναι συνυφασμένοι με τους στόχους και τις ανάγκες της ομάδας, ενώ αντιστοιχούν σε λειτουργίες απαραίτητες για την επιβίωση και την εξέλιξή της. Τέτοιες λειτουργίες της διεργασίας της ομάδας αποτελούν η υλοποίηση του έργου, η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, η έκφραση συναισθήματος, η διατήρηση της τάξης, η εμπύχωση της ανατροπής και της αλλαγής και η προώθηση της αυτονομίας. Σε όλες τις ομάδες, οι ευθύνες για την κάθε μία από αυτές τις λειτουργίες φαίνεται να κατανέμονται, εκτός από τον συντονιστή (εκπαιδευτικό) και ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (μαθητές), έτσι ώστε κάποιοι να αναλαμβάνουν μία ευθύνη περισσότερο από τους άλλους. Από σχετική μελέτη της A. Beck (1981), οι ευθύνες αυτές ανταποκρίνονται σε έξι «ηγέτες», οι οποίοι αναλαμβάνουν να υπηρετήσουν την κάθε λειτουργία μέσα στη διεργασία της ομάδας: ο «ηγέτης του έργου», ο «ηγέτης της ομάδας», ο «συναισθηματικός ηγέτης», ο «αμφισβητίας», ο «ιδιαιτέρος» και ο «αποδιοπομπαίος». Η ιδιαίτερη λειτουργία και ταυτότητα της κάθε ομάδας επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο, με τον οποίο αυτοί οι ρόλοι αναδύονται, ποια μορφή παίρνουν και πως επιδρούν στη διεργασία.

Σε σχέση με το υπό συζήτηση περιστατικό, σημαντικό είναι να σημειώσουμε ότι ο κάθε ρόλος, είτε αποσκοπεί στη διατήρηση της «πορείας» της τάξης είτε έχει σαν στόχο την αποσταθεροποίηση και την αλλαγή, λειτουργεί πάντα με στόχο το «μεγάλωμα» της ομάδας και απαντά σε ανάγκες της σε κάθε αναπτυξιακή της φάση. Ακόμα, ένα μέλος μπορεί να «μεταπηδίσει» από έναν ρόλο σε κάποιον άλλο, ανάλογα με τη δική του προσωπική πορεία. Έτσι, η συμπεριφορά του Γιάννη μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα χρήσιμη, αν την προσεγγίσει κανείς μέσα από το πρίσμα των ρόλων και της λειτουργίας που έχουν για τη ζωή της ομάδας. Ο «αμφισβητίας» Γιάννης μπορεί να εκφράζει την ανάγκη της ομάδας- τάξης να περάσει από μία φάση σε μία επόμενη, μέσα από την ανατροπή και την αποσταθεροποίηση.

Ακόμα, η συμπεριφορά του μαθητή μπορεί να εκφράζει τη δική του ανάγκη και ετοιμότητα να περάσει ή να δοκιμάσει το πέρασμα σε έναν νέο ρόλο, στη συγκεκριμένη περίπτωση από τον ρόλο του «ηγέτη της ομάδας» σε αυτόν του «ανατρεπτικού» ή «αντιρρησία». Προσεγγίζοντας έτσι την περίπτωση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού

«αποφορτίζεται», το περιστατικό εντάσσεται μέσα στη ζωντανή διεργασία της ομάδας και η συμπεριφορά του μαθητή αποκτά νόημα μέσα στην εξέλιξή της.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονίσουμε ότι ο ορισμός ρόλων μέσα στην ομάδα **δεν χρησιμοποιείται για την «ταμπελοποίηση»** μαθητών ή για την εύκολη έξοδο από τις εξελικτικές προκλήσεις την τάξης. Μπορεί, όμως, να προσφέρει έναν νέο τρόπο προσέγγισης και κατανόησης περιστατικών, διευρύνοντας σε σημαντικό βαθμό την εργαλειοθήκη του εκπαιδευτικού.

Η Μάνια πηγαίνει στη Β' Γυμνασίου, σε σχολείο σε πόλη της επαρχίας. Λόγω μίας γενετικής ιδιαιτερότητας, δεν έχει έλεγχο του αριστερού της χεριού, το οποίο βρίσκεται σε μόνιμη ακινησία από το ύψος του ώμου, ενώ και η όραση στο αριστερό της μάτι είναι περιορισμένη. Είναι αριστούχα μαθήτρια και συμμετέχει στις περισσότερες εκδηλώσεις και ομάδες του σχολείου. Οι γονείς της παρακολουθούν συνεχώς της πορεία της μέσα από τακτικές συναντήσεις με το προσωπικό του σχολείου και στηρίζουν την κάθε της προσπάθεια. Σε μία διανομή ρόλων για την επίσημη σχολική παράσταση σε κάποια εθνική γιορτή, η Μάνια δεν παίρνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, λόγω κινητικών απαιτήσεων του ρόλου. Όταν αυτό ανακοινώνεται στην τάξη, σε μία έκρηξη σύγχυσης και θυμού, η Μάνια επιτίθεται στην Καθηγήτρια, λέγοντας ότι είναι θύμα αδικίας και ότι θα καταγγείλει την επιλογή αυτή στους γονείς της και στη Γυμνασιάρχη.

Λέξεις- κλειδιά:

- Σχεσιακό σύστημα
- Ένταξη του διαφορετικού

Εμπιστοσύνη μέσα στο πλαίσιο- η σχέση ως εργαλείο

Στο πλαίσιο της ζωής της ομάδας, μία βασική αρχή και αξία, εξαιρετικά σημαντική στη διαμόρφωση δεσμών και τη διατήρηση της συνοχής στην πορεία της είναι η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη. Ακόμα, έχουμε αναφερθεί σε αρκετά σημεία στη σημασία που έχει η ποιότητα των σχέσεων, οι οποίες διαμορφώνονται στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας.

Είναι προφανές ότι η **εμπιστοσύνη δεν είναι ένα αυτονόητο ή δεδομένο στοιχείο** σε οποιαδήποτε σχέση, αλλά «χτίζεται», ή, ακόμα καλύτερα, κερδίζεται με τον χρόνο και μέσα από πολλές διαδικασίες και δοκιμασίες σε πολλαπλά επίπεδα. Ακόμα, μετά τη διαμόρφωσή της, η εμπιστοσύνη συχνά χρειάζεται να μπαίνει σε επαναδιαπραγμάτευση, συχνά άρρητα, μέσα από διεργασίες ασυνείδητες ή αναλογικές.

Στην περίπτωση της Μάνιας, η σχέση εμπιστοσύνης, η οποία φαίνεται να έχει χτιστεί ανάμεσα στους διάφορους παράγοντες, που εμπλέκονται στο περιστατικό, μπορεί να αποτελέσει βάση ή εργαλείο για τη διαχείρισή του. Για παράδειγμα, έχει χτιστεί μία σχέση εμπιστοσύνης με τη συγκεκριμένη καθηγήτρια; Αν ναι, τότε η συμπεριφορά αυτή μπορεί να είναι μία δοκιμασία της εμπιστοσύνης αυτής, την οποία η Μάνια θέλει να επαναδιαπραγματευτεί ή να προκαλέσει. Αν όχι, τότε αυτή είναι μία καλή ευκαιρία για την καθηγήτρια να αρχίσει να χτίζει μία τέτοια εμπιστοσύνη, ακούγοντας το αίτημα της Μάνιας και δρώντας με κατανόηση και αποδοχή και όχι κριτικά ή με θυμό απέναντι στο περιστατικό. Έτσι, αρχίζει να διαμορφώνει ένα **σχεσιακό κλίμα**, μέσα στο οποίο η δυσκολία της Μάνιας γίνεται αποδεκτή, εντάσσεται στο πλαίσιο και αξιοποιείται χωρίς η μαθήτρια να κατακρίνεται ή να περιθωριοποιείται.

Ένα άλλο επίπεδο, στο οποίο η σχέση μπορεί να δώσει χρήσιμη πληροφορία είναι η **εμπιστοσύνη ανάμεσα στην καθηγήτρια και τη διεύθυνση**. Υπάρχει ένα πλήρες

συμβόλαιο συμφωνίας, το οποίο βασίζεται σε κοινές αρχές και αξίες, σε κοινούς προσανατολισμούς και στόχους; Αυτό επιτρέπει στην καθηγήτρια να νιώθει ασφάλεια απέναντι σε ένα τέτοιο περιστατικό και να το εντάσσει στη ζωή της τάξης, χωρίς την απειλή της δικής της κρίσης από τη διεύθυνση του σχολείου. Μιλήσαμε και σε προηγούμενη ενότητα για την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα διάφορα εμπλεκόμενα υπερ- συστήματα και υπο- συστήματα. Στην περίπτωση αυτή, ο τρόπος που η διεύθυνση εντάσσει, βάζει σε διάλογο και αξιοποιεί τις τυχόν δυσκολίες των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα τον τρόπο, με τον οποίο και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους διαχειρίζονται αντίστοιχες δυσκολίες μαθητών και νιώθουν ασφαλείς ή «υπό απειλή» σε παρόμοιες περιπτώσεις. Αν εντάξουμε σε αυτό το πλέγμα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων και τους γονείς και το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, γίνονται αντιληπτές η συμπλοκότητα αλλά και **οι δυνατότητες του δικτύου των σχέσεων** στη διαμόρφωση μίας ενταξιακής διεργασίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, έτσι όπως περιγράφεται, οι γονείς φαίνεται να συμμετέχουν υποστηρικτικά στην πορεία της Μάνιας στο σχολείο, στοιχείο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί θετικά, αφού αποτελεί άλλη μία πηγή πληροφορίας και αίσθησης ασφάλειας για τη Μάνια και την καθηγήτρια, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί ένα τέτοιο περιστατικό για την εξέλιξη της δικής τους σχέσης.

Η αξιοποίηση της διαφορετικότητας

Η Μάνια περνά όλη της τη ζωή μέσα από τη διαχείριση, την αντιμετώπιση και, ιδανικά, την ένταξη και την αξιοποίηση μίας σωματικής της ιδιαιτερότητας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη διαμόρφωση προσδοκιών από μέρους της όσον αφορά την ιδιαιτερότητα αυτή και τη δημιουργία ενός πλέγματος μηχανισμών άμυνας και αυτοπροσατάσιας, οι οποίοι της επιτρέπουν να επιβιώνει και να εντάσσεται. Παρομοίως, η τάξη ως ομάδα-ζωντανός οργανισμός αλλά και ο εκπαιδευτικός από τη θέση ευθύνης του «διευκολυντή» της ενταξιακής διεργασίας, στην οποία λειτουργεί, χρειάζεται να αναπτύξουν **μηχανισμούς/ευκαιρίες ένταξης και αξιοποίησης του διαφορετικού**. Η δημιουργία ενός κλίματος ασφαλούς ένταξης της διαφορετικότητας, το οποίο διαμορφώνεται και βρίσκεται υπό συνεχή επαναδιαπραγμάτευση, στηρίζεται στις αξίες της αποδοχής, της ειλικρινούς έκφρασης συναισθήματος και προσωπικής θέσης, της ανάπτυξης σεβασμού και κατανόησης για τον εαυτό και τον άλλο και του ανοιχτού και άμεσου διαλόγου. Αυτό το κλίμα, η κουλτούρα της ομάδας, ξεκινά από την αποδοχή ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί και ότι αυτό είναι ένα από τα σημαντικότερα οφέλη του να συνυπάρχουμε με άλλους σε μία ζωντανή ομάδα. Ιδιαίτερα στην εφηβεία, με τις έντονες αλλαγές σε σωματικό, συναισθηματικό και σχεσιακό επίπεδο, η αντίληψη του τι είναι «διαφορετικότητα» διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στη διαμόρφωση των «υποδοχέων» για το διαφορετικό μέσα στην ομάδα της τάξης, αλλά και στον σχηματισμό μίας στάσης και ιδεολογίας, η οποία μπορεί να ακολουθήσει τον κάθε άνθρωπο στο υπόλοιπο της ζωής του.

3.4 Σύνθεση – Γενικές Σκέψεις και προβληματισμοί

Η έννοια της «διεργασίας της ομάδας»

Ο Yalom (2007) ορίζει τη διεργασία ομάδας ως τη:

«φύση της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε άτομα που αλληλεπιδρούν- μέλη και συντονιστές. Επιπλέον... για να κατανοήσει κανείς πλήρως τη διεργασία, θα πρέπει να λάβει υπόψη ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων, όπως είναι ο εσωτερικός ψυχικός κόσμος του κάθε μέλους, οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, οι δυναμικές που αναπτύσσει η ομάδα ως σύνολο και το περιβάλλον της ομάδας... όχι μόνο το λεκτικό αλλά και τα «πως» και τα «γιατί» του κάθε μηνύματος, τα οποία φωτίζουν άλλες πλευρές των σχέσεων.»

Η έννοια της διεργασίας, ξεκινώντας κυρίως από θεραπευτικά- κλινικά πλαίσια και ομάδες, έχει εφαρμογές και είναι αξιοποιήσιμη και σε εκπαιδευτικές και άλλες ομάδες. Πρόκειται για την πραγματικότητα που δημιουργεί η ροή των γεγονότων που συμβαίνουν σε μία ομάδα και περιλαμβάνει τη συναισθηματική, σχεσιακή, λεκτική και μη- λεκτική πληροφορία, η οποία διακινείται. Συχνά αναφέρεται σε αντιδιαστολή ή συμπληρωματικά με το «περιεχόμενο», το οποίο αφορά σε όσα λέγονται σε πρώτο επίπεδο και, ενώ είναι επίσης αξιοποιήσιμα, αποτελούν μέρος μόνο της πραγματικότητας ενός ζωντανού συστήματος όπως είναι η ομάδα. Είναι πολύ βοηθητικό για τον συντονιστή (στη συγκεκριμένη περίπτωση τον εκπαιδευτικό) να λαμβάνει υπόψη τα στοιχεία της διεργασίας στην «ανάγνωση» μίας συνθήκης ή ενός περιστατικού, έτσι ώστε να το προσεγγίζει στην ολότητά του.

Η Τοδούλου (2005) αναφέρει σχετικά:

«Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτής ομάδας χρειάζεται να καλλιεργεί τη δεξιότητά του στο:

- *να προσεγγίζει την ομάδα και τα φαινόμενα που αναδύονται στη διεργασία, λαμβάνοντας υπόψη τις αλληλεπιδράσεις με **τα περιβαλλοντικά πλαίσια**, στα οποία είναι ενταγμένη, στη συγκεκριμένη κοινωνία και εποχή*
- *να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τον τρόπο με τον οποίο **τα διαφορετικά κοινωνικά επίπεδα** –άτομα, υποομάδα- ομάδα- συνεπιδρούν στη διαμόρφωση της διεργασίας*
- *να κατανοεί την ομάδα και να την αντιμετωπίζει ως μία **διεργασία δυναμική που συνεχώς μεταλλάσσεται**, δημιουργώντας νέες ανάγκες*
- *να συμβάλλει ώστε ο **σκοπός** της ομάδας να διατηρείται **ξεκάθαρος** για όλους και να επαναπροσδιορίζεται όταν χρειάζεται*
- *να φροντίζει ώστε να προκαλεί με καταλυτικές- ρυθμιστικές παρεμβάσεις τη **διαμόρφωση των κανόνων, στόχων και μεθόδων** που ακολουθούνται*
- *να φροντίζει ώστε να ενθαρρύνονται οι **αξίες** που προωθούν την ομάδα, όπως αυτές της **συνεργασίας** και της **ισοτιμίας***
- *να καλλιεργεί τις προϋποθέσεις για **δημιουργικό διάλογο***

- ο να παραμένει ανοιχτός στη δική του συναλλαγή με την ομάδα, σε κάθε φάση της διεργασίας της, μαθαίνοντας κάθε φορά κάτι καινούργιο για τον εαυτό του και για την ομάδα μέσα σε αυτή τη συναλλαγή, **“συνεξελισσόμενος”** δηλαδή με αυτήν.

Συνολικά, επομένως, στον βαθμό που είναι προσανατολισμένος στις παραπάνω ενέργειες, αναλαμβάνει το ρόλο του “καταλύτη- ρυθμιστή” της διεργασίας, συμβάλλοντας στο “ηγείσθαι” της ομάδας και εντάσσοντας σε αυτό όλα τα μέλη που σε εκείνη τη φάση είναι θετικά συντονισμένα.»

Συνεχίζοντας, επισημαίνει ότι, σε αυτό τον ρόλο του ρυθμιστή, βοηθητικές είναι οι παρακάτω αρχές:

«1. Να επανεξετάζεται συνεχώς ο στόχος και το επίπεδο δυσκολίας και σχέσης του με τις ανάγκες των μελών

2. Να αναπροσαρμόζεται ο σχεδιασμός στις αναδυόμενες ανάγκες.

3. Η εστία της συναλλαγής και της επικοινωνίας είναι χρήσιμο να είναι στο **“εδώ και τώρα”** και όχι στο τι έγινε παλιότερα ή στις προηγούμενες συναντήσεις.

4. Να μένει η ομάδα προσανατολισμένη στο έργο της.

5. Να επικεντρώνεται η επεξεργασία σε **συγκεκριμένα θέματα** μέσα στα **όρια** του εφικτού στόχου, ανάλογα με τις συνθήκες και τις δυνάμεις της ομάδας.

6. Η έκφραση των αντιδράσεων, συναισθημάτων, σκέψεων από τα μέλη γίνεται προσωπικά, στο **πρώτο πρόσωπο**.

7. Να διατηρείται η επικοινωνία και οι συναλλαγές των μελών στα **όρια της ομάδας** (όχι “παραομάδα”) ή αναφορές στη δυσλειτουργία του γενικότερου πλαισίου).

8. Να αξιολογείται ότι συμβαίνει στη διαδικασία, είτε είναι αναμενόμενο είτε απροσδόκητο.»

Κλείνοντας, σημειώνουμε ότι σημαντική αρχή στην προσπάθεια αξιοποίησης της διεργασίας προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης ενταξιακής δυναμικής αποτελεί το ότι **ο εκπαιδευτικός είναι μέρος της διεργασίας** και όχι παρατηρητής της. Με τον τρόπο αυτό, το συναίσθημα και η ποιότητα του βιώματός του αποτελούν σημαντική πληροφορία για τη ρύθμιση και την υποστήριξη της ομάδας.

Το στοιχείο του απρόβλεπτου

Οι παραπάνω περιπτώσεις παρουσιάζονται στο πλαίσιο ενός ανοίγματος των προοπτικών και νέων τρόπων προσέγγισης περιστατικών από την καθημερινή ζωή του σχολείου. Ένα από τα βασικά κοινά στοιχεία τους είναι αυτό της μη- προβλεψιμότητας. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι ένα από τα στοιχεία που αξιοποιούνται είναι ακριβώς το απρόβλεπτο, ενώ η αποσταθεροποίηση, την οποία προκαλεί, προσεγγίζεται ως μία φάση στη ζωή της ομάδας, εξ' ίσου σημαντική και απαραίτητη για την εξέλιξή της με αυτές της σύνθεσης και της σταθερότητας. Οι φάσεις της ανατροπής- αποσταθεροποίησης- αποδόμησης- σύνθεσης αποτελούν πραγματικότητα στη ζωή της κάθε ομάδας και έχουν η κάθε μία την αξία και τον στόχο της. Η ενημερότητα αυτή

μπορεί να λειτουργήσει λυτρωτικά για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει ευθύνη για μία τόσο πλούσια και ζωντανή ομάδα. Όπως αναφέρει ο Morin (2000):

«Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα μάθαμε ότι θα πρέπει να αντικαταστήσουμε την αντίληψή μας για ένα σύμπαν που υπακούει σε μία τέλεια τάξη με μία αντίληψη σύμφωνα με την οποία αυτό το σύμπαν είναι το παιχνίδι και το στοίχημα μίας διαλογικής (σχέση συγχρόνως ανταγωνιστική, συναγωνιστική και συμπληρωματική) ανάμεσα στην τάξη, την αταξία και την οργάνωση»

Η Εφηβεία ως Φάση Ζωής και Εξελικτικό Στάδιο

Η ένταξη στο Γυμνάσιο συμπίπτει με την είσοδο στο εξελικτικό στάδιο της εφηβείας. Αυτό από μόνο του καθιστά τις ενταξιακές διαδικασίες στην τάξη ιδιαίτερες, αφού έρχεται να προσθέσει στην εικόνα τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που αφορούν στην τόσο πλούσια αυτή φάση ζωής, κατά την οποία **το σώμα, το συναίσθημα, η αντίληψη και η κοινωνική υπόσταση** υφίστανται σημαντικές αλλαγές. Ενδεικτικά, οι Φρανσουάζ Ντολτό και Κατρίν Ντολτό- Τολιτς (2006) περιγράφουν την εφηβεία ως εξής:

«Η εφηβεία είναι σαν μία ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΕΝΝΗΣΗ που γίνεται προοδευτικά. Πρέπει να αφήσουμε σιγά σιγά την οικογενειακή προστασία, όπως αφήσαμε κάποτε τον προστατευτικό πλακούντα. Το να αποχωριστούμε την παιδική ηλικία, να εξαφανίσουμε το παιδί μέσα μας, είναι μία μεταλλαγή. Μερικές φορές έχουμε την εντύπωση ότι πεθαίνουμε. Όλε αυτές οι αλλαγές συντελούνται γρήγορα, καμιά φορά μάλιστα πάρα πολύ γρήγορα. Η φύση δουλεύει με το δικό της ρυθμό. Πρέπει να την ακολουθήσουμε και δεν είμαστε πάντα έτοιμοι. Αν και γνωρίζουμε αυτό που πεθαίνει μέσα μας, δεν ξεχωρίζουμε ακόμα προς τα πού πηγαίνουμε. «Δεν πάει άλλο» λέμε αλλά δεν ξέρουμε καλά να εξηγήσουμε τους λόγους. Αν και τίποτα δεν είναι όπως πριν, όλα είναι απροσδιόριστα.»

Μία από τις βασικές διεργασίες, οι οποίες συνδέονται με την αναπτυξιακή φάση της εφηβείας είναι η **αναζήτηση ταυτότητας**. Στη φάση αυτή το άτομο ψάχνει για τα στοιχεία, τα οποία θα εντάξει στη δική του προσωπικότητα, σε μία πορεία αυτονόμησης από την προηγούμενη γενιά, αξιοποιώντας, όμως, τα σημεία που έχουν «κληροδοτηθεί» από αυτήν. Η κοινωνική τάξη, η σεξουαλική ταυτότητα, το αξιακό στίγμα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τον κάθε έφηβο αποτελούν σημαντικά στοιχεία, με βασικό ρόλο στη διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης ταυτότητας. Πρόκειται για μία αναζήτηση, η οποία εμπεριέχει συναισθήματα αγωνίας, πένθους, φόβου, θυμού και ματαίωσης, τα οποία, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που δεν βρίσκουν τρόπους «αποσυμπίεσης» μέσα από δημιουργικές, αθλητικές ή άλλες ενασχολήσεις ή δεν τους δίνεται χώρος έκφρασης μέσα στην παρέα των συνομηλίκων, είναι πολύ πιθανό να οδηγήσουν είτε σε απόσυρση και «κλείσιμο» είτε σε προσπάθειες έκφρασης μέσα από λιγότερο κοινωνικά αποδεκτές εναντιωματικές συμπεριφορές. Σε κάθε περίπτωση, το

στοιχείο του καινούργιου μέσα από την ανατροπή του παλιού είναι ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία της εφηβείας.

Μέσα στη σχολική τάξη, οι παραπάνω μηχανισμοί ενεργοποιούνται σε μεγάλο βαθμό και με σημαντική ένταση. Η ένταξη στην ομάδα του σχολείου αποτελεί βασικό στόχο και η τάξη, μέσα από τη διαμόρφωση ρόλων όπως αυτοί που περιγράφονται παραπάνω, είναι ένα από τα κυριότερα πλαίσια, μέσα στα οποία θα αναπτυχθεί μία αίσθηση του «ανήκειν», τόσο σημαντική για αυτή τη φάση ζωής. Ακόμα, σημαντικός για τον εκπαιδευτικό είναι και ο εντοπισμός και αξιοποίηση των **υποομάδων**, στις οποίες εντάσσονται οι μαθητές, μικρότερες παρέες με χαρακτηριστικά «ομάδας μέσα στην ομάδα», οι οποίες προσφέρουν ακόμα μεγαλύτερη ασφάλεια για ανάπτυξη των προσωπικών χαρακτηριστικών και αξιών και μπορούν να δώσουν πολύτιμες πληροφορίες για τη διαμόρφωση δυναμικών στην ευρύτερη ομάδα. Ιδιαίτερα για την ανάπτυξη ενταξιακών δυναμικών και διεργασιών, οι μικρές ομάδες παίζουν σημαντικό ρόλο, αφού μπορούν να αποτελέσουν «προθάλαμο» για την ένταξη στη σχολική ομάδα.

Κατανόηση της θέσης και του σύνθετου έργου του εκπαιδευτικού

Κλείνοντας το παρόν κεφάλαιο, θεωρούμε εξαιρετικά σημαντικό, μιλώντας για την ανάπτυξη ενταξιακής δυναμικής στη σχολική ομάδα, να αναφερθούμε στη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού. Πρόσωπο αναφοράς και σύνδεσης για μαθητές, σχολικό πλαίσιο, γονείς και κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός αποτελεί από μόνος του ένα σύστημα, με τις αξίες, τις στάσεις και τις εσωτερικές ζωντανές διεργασίες του, το οποίο συνανταπτύσσεται με το σύστημα της σχολικής ομάδας. Η εκπαίδευση, τα προσωπικά βιώματα, η προσωπική συγκρότηση, η συναισθηματική ωριμότητα και ενημερότητα και οι ιδιαίτερες δεξιότητες του εκπαιδευτικού είναι συστατικά, τα οποία προσθέτουν σημαντικά στη διαμόρφωση της δυναμικής και των σχέσεων μέσα στην τάξη. Ιδιαίτερα σε επίπεδο συναισθηματικό, η ικανότητα (και η διάθεση) του εκπαιδευτικού να αξιοποιεί τα δικά του «σήματα» και να είναι ενήμερος των εσωτερικών του διεργασιών τον βοηθούν στο να συνδεθεί με τη σχολική ομάδα και, αποτελώντας πρότυπο, να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις με τρόπο που βοηθά την ομάδα να αναπτυχθεί. **Χιούμορ, υπομονή, κατανόηση, αποδοχή, ενεργή συναισθηματική παρουσία, έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων, ανοιχτή διάθεση απέναντι στο διαφορετικό και το καινούργιο** είναι κάποιες από τις δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται ως ιδιαίτερα αξιοποιήσιμες μέσα από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς. Σε ένα άλλο, συμπληρωματικό επίπεδο, οι παραπάνω έννοιες αποτελούν και βασικά αιτήματα από τους εκπαιδευτικούς, απέναντι σε ένα πλαίσιο, το οποίο συχνά καθιστά απαιτητική την εργασία τους.

Μία άλλη σημαντική παράμετρος στον ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού είναι ο βαθμός και ο τρόπος, με τον οποίο κινείται ανάμεσα στη λειτουργία του ως συντονιστή της ενταξιακής διαδικασίας, με ευθύνη και ενεργό συμμετοχή και παρέμβαση και την ανάγκη, σε κάποιες περιπτώσεις, να δώσει χώρο στην τάξη να λειτουργήσει ως ένα **αυτο-οργανωμένο σύστημα**, διευκολύνοντας τη λειτουργία της τάξης, επιτρέποντας και αξιοποιώντας τους **μηχανισμούς αυτορρύθμισης** που κατέχει, ως ζωντανό σύστημα. Και

στις δύο περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός συμμετέχει με την ίδια ευθύνη αλλά μικρότερο βαθμό παρέμβασης. Η επιλογή ανάμεσα στα δύο ή η σύνθεση στοιχείων και από τις δύο προσεγγίσεις εξαρτώνται από τη φάση ζωής της ομάδας, τον βαθμό ωριμότητας σχέσεων και συναισθημάτων, την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και το γενικό κλίμα της τάξης, ενώ περνάει μέσα από την καθαρά προσωπική αίσθηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Η σύνθεση των στοιχείων, τα οποία ταιριάζουν με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και μπορούν να αξιοποιηθούν στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού κλίματος μέσα στην τάξη, είναι έργο, το οποίο απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι σε επαφή με τη δική του αλήθεια και να αναπτύσσει το προσωπικό του στυλ. Μέσα σε ένα σχολικό σύστημα, το οποίο εστιάζει στην επίτευξη και την κατανάλωση ύλης, είναι κατανοητό ότι η ανάπτυξη τέτοιων λογικών αποτελεί μεγάλη πρόκληση. Ο εκπαιδευτικός, ως μονάδα και φορέας της συναισθηματικής ανάπτυξης της σχολικής ομάδας, θεωρούμε ότι έχει το δικαίωμα και την ευθύνη να διεκδικήσει συνθήκες που επιτρέπουν τη διευκόλυνση της δικής του δουλειάς και, κατ' επέκταση, το άνοιγμα δρόμων προς την ανάπτυξη νέων ενταξιακών δυναμικών στο σχολικό πλαίσιο.

4.1. Η σημασία της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής δεν είναι ζήτημα ενός μόνο εκπαιδευτικού, αλλά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την οργάνωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Thompson & Barton, 1992, Hart, 1992). Η ανάληψη δράσης σε συλλογικό επίπεδο, σε επίπεδο π.χ. σχολικής μονάδας ή στο πλαίσιο μιας μικρότερης ομάδας εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, θεωρείται γενικά πιο αποτελεσματικός τρόπος όσο, τουλάχιστον, αφορά στις δυνατότητες που προσφέρει η συνεργατική αντιμετώπιση των προκλήσεων που εγείρει ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών προς την κατεύθυνση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Corbett, 2001, Moore, 2000). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προοπτικής, η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής θα μπορούσε ακόμα να λάβει τον χαρακτήρα έρευνας δράσης με όλα τα στοιχεία που προσφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μια τέτοια δυνατότητα (Πηγιάκη, 2001).

Σε θεμελιώδες, ωστόσο, επίπεδο η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, είναι ένα ζήτημα πολύπλοκο, καθώς η έννοια της συνεργασίας επιδέχεται διαφορετικές νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες, καθενιά από τις οποίες δεν προωθεί με τον ίδιο τρόπο την ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής της τάξης και του σχολείου ή τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Βλάχου & Ζώνιου - Σιδέρη, 2010).

Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου δεν περιορίζεται στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μεταξύ δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών, ούτε αντιστοιχεί στην απλή συνύπαρξή τους μέσα στην ίδια τάξη για τις ανάγκες μιας παράλληλης ή υποστηρικτικής διδασκαλίας. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, αλλά δεν ισοδυναμούν με συνεργασία. Η έννοια της συνεργασίας αναφέρεται σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της αξιολόγησης των μαθησιακών εμπειριών και θεμελιώνεται στην από κοινού ανάληψη της ευθύνης από την πλευρά όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνδέεται επομένως στενά με την καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας στο πλαίσιο του σχολείου. Από την άποψη αυτή, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών προϋποθέτει τον διάλογο, ακόμα και τη διαφωνία και τη δημιουργική επικοινωνιακή σύγκρουση σε σχέση με ζητήματα που άπτονται των μαθησιακών εμπειριών που προσφέρονται στους μαθητές (Vlachou, 2006, Corbett, 2001, Βλάχου & Ζώνιου - Σιδέρη, 2010).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί, κυρίως στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, διάφορες μορφές και μοντέλα συνεργασίας (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010, Strogillos, κ.α., 2011), ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα μοντέλα αυτά είναι σημαντικά, αφού αντικατοπτρίζουν υφιστάμενες δυνατότητες και προκλήσεις, από την άλλη, πρέπει να τονιστεί ότι η ανάπτυξη οποιουδήποτε μοντέλου συνεργασίας, δεν μπορεί να είναι

αποτέλεσμα μιας άνωθεν επιβολής ή οποιασδήποτε εξωτερικής αναγκαιότητας. Επιπλέον, ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη οποιουδήποτε μοντέλου συνεργασίας είναι η από κοινού ανάληψη από πλευράς των εκπαιδευτικών της ευθύνης για την εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών που φοιτούν στην τάξη του γενικού σχολείου (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Ωστόσο, ενώ η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών αναφέρεται και καταγράφεται σε έρευνες που αφορούν στις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, στο χώρο της ενταξιακής εκπαίδευσης καταγράφονται επίσης τάσεις που προωθούν την εξειδίκευση και τον διαχωρισμό των ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010, Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Vlachou, 2006). Αυτού του είδους οι διαχωριστικές πρακτικές ευδοκimoύν σε ένα πλαίσιο όπου απουσιάζουν οι ουσιαστικές δομές για την ανάπτυξη της συνεργασίας καθώς και σχετικές ερευνητικές παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών που θα ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Σε σχετικές έρευνες μια σειρά ανασταλτικών παραμέτρων, όπως η έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής και θεσμικού χρονοδιαγράμματος για την ανάπτυξη συνεργασίας, η ακαμψία των σχολικών δομών, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και χρόνου για τη συνεργασία αναδεικνύονται ως επιπρόσθετες στις υφιστάμενες περιοριστικές αντιλήψεις και πρακτικές (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Παραταύτα, τα πρακτικά οφέλη από την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, την οργάνωση και υποστήριξη της μαθησιακής εμπειρίας συνολικά για όλους τους μαθητές καθώς και μεμονωμένων μαθητών είναι σημαντικά, στη βάση της παραδοχής ότι το εκπαιδευτικό έργο εν γένει δεν εξαντλείται στον «προσωπικό υποκειμενικό χώρο» και ότι η σχολική τάξη δεν «λειτούργει σαν μια νησίδα μοναχή στη θάλασσα» (Πηγάκη, 2001: 51).

4.2. Η αξιολόγηση της διαδικασίας ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Έχοντας ήδη προσδιορίσει την διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως μια ανοιχτή διαδικασία μετασχηματισμού της διδακτικής πρακτικής, γίνεται αντιληπτό ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των επιμέρους στρατηγικών δεν μπορεί να ακολουθεί ένα γραμμικό μοντέλο σχεδιασμού σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική δράση των εκπαιδευτικών εκλαμβάνεται με τη μορφή αιτίου-αποτελέσματος. Συγχρόνως, είναι σημαντικό να αναγνωρίσει κανείς ότι ο προσδιορισμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ως ανοιχτής διαδικασίας προκύπτει ως αποτέλεσμα του ίδιου του φαινομένου της διδασκαλίας-μάθησης, έτσι όπως αυτό συγκροτείται από την αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτό. Από την άποψη αυτή, κάθε σχολική ομάδα, αλλά και κάθε μαθησιακή περίπτωση χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα.

Η έρευνα που έχει ως τώρα πραγματοποιηθεί σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αν και έχει δώσει ορισμένες θετικές ενδείξεις

(Subban, 2006), βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη (Prud' Homme, 2006). Εξάλλου, η ανάδειξη των καλών πρακτικών σε σχέση με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, μπορεί από τη μία πλευρά να εισαγάγει περισσότερο εφαρμοσμένες προσεγγίσεις στο πεδίο της πρακτικής, ενέχει, ωστόσο, τον κίνδυνο της τυποποίησης και της ανάπτυξης στερεότυπων τρόπων ανταπόκρισης στη μαθητική ετερογένεια.

Η δυνατότητα για ευελιξία και προσαρμογή στα δεδομένα κάθε σχολικού πλαισίου είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Η δυσκολία της τυποποίησής της ωστόσο δεν βαίνει αντίθετα προς τον σχεδιασμό στο πλαίσιο του οποίου γίνονται επιλογές και λαμβάνονται αποφάσεις για την οργάνωση της διδακτικής πράξης. Ο σχεδιασμός για την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία και τη μάθηση ακολουθεί μια πορεία η οποία είναι κυκλική και περιλαμβάνει, εκτός από το αρχικό σχέδιο δράσης, και την αξιολόγηση της εφαρμογής του με στόχο την περαιτέρω βελτίωση (Καραγιάννη, 2012).

Σε ένα γενικό επίπεδο η αξιολόγηση αναφέρεται σε όλα τα στάδια του προγραμματισμού, της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων μιας δράσης, η οποία έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση του αρχικού σχεδιασμού και τη βελτίωση των σχετικών επιλογών (Χαραμή, 2012). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων θεωρείται απαραίτητη για την διασφάλιση της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης συνολικά, σε κοινωνικές διαδικασίες όπως είναι η διαδικασία της εκπαίδευσης, μια σειρά παραμέτρων που αναφέρονται στο θεσμικό πλαίσιο της οργάνωσης και λειτουργίας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Από την άποψη αυτή, η αξιολόγηση της διαδικασίας της διαφοροποίησης μπορεί να οργανωθεί σε δύο άξονες οι οποίοι αφορούν:

α) στο στενό πλαίσιο της σχολικής τάξης εντός της οποίας επιχειρείται η ανάπτυξή της και

β) στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου και στους συναφείς με αυτό παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την προσπάθεια ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης, ως δομικό στοιχείο της ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι συνεχής και προσλαμβάνει χαρακτήρα διαμορφωτικό, προκειμένου να παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση ως προς την καταλληλότητα των σχετικών επιλογών αναφορικά με στρατηγικές, διαδικασίες και μέσα.

Σε ό, τι αφορά στο πλαίσιο της τάξης η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει:

- Καταγραφή των επιλογών που έγιναν από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με στρατηγικές, διαδικασίες, μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ανά θεματική ενότητα του Προγράμματος Σπουδών.
- Δημιουργία αρχείου με τα παραπάνω στοιχεία, καθώς και των σημείων του Προγράμματος Σπουδών που αξιοποιήθηκαν από την ομάδα.
- Επιλογή αντιπροσωπευτικών δειγμάτων της αξιολόγησης των μαθητών κατά τρόπο που να αναδεικνύονται μια συνολική εικόνα για τον κάθε μαθητή, την εξέλιξη της πορείας του, τις δραστηριότητες στις οποίες έλαβε μέρος σε όλο το φάσμα των αντικειμένων και μαθησιακών περιοχών του προγράμματος σπουδών.

- Καταγραφή των επιλογών που κρίθηκαν καταλληλότερες και επίλυση προβλημάτων σε σχέση με άλλες επιλογές που κρίθηκαν λιγότερο κατάλληλες.
- Αναθεώρηση του σχεδίου στα σημεία που χρειάζεται σύμφωνα με τα παραπάνω.

Η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής έχει περισσότερες πιθανότητες να είναι επιτυχής όταν αναπτύσσεται στη βάση συνεργατικών πρακτικών μεταξύ εκείνων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή.

Στη βάση αυτή, η καταγραφή των στοιχείων και των δράσεων που λήφθηκαν προκειμένου να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων, αλλά και των εμποδίων που παρουσιάστηκαν από διάφορες πλευρές, καθώς και των τρόπων με τα οποία αυτά ξεπεράστηκαν ή θα μπορούσαν να ξεπεραστούν αποτελεί επίσης βασικό στοιχείο της αξιολόγησης της διαδικασίας της διαφοροποίησης.

Η συστηματική παρατήρηση, αλλά και η τήρηση του ημερολογίου του εκπαιδευτικού, αποτελούν σημαντικά εργαλεία για τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία κατά τον τρόπο που περιγράφηκε αντιμετωπίζεται ως δομικό ποιοτικό στοιχείο της διαδικασίας ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος, Κ. (2005) Από τη διδασκαλία θεματικών κύκλων στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Στο: Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.) Γλώσσα και λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (2011) *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα: Δημιουργία και Αντιμετώπιση*. ΥΠΔΒΜΘ: Ίδρυμα Νεολαίας και Δία Βίου Μάθησης

Αλεξίου, Β. (2005) Πρόλογος, στο: Χ. Κάτσικας & Ε. Πολίτου, «Εκτός τάξης το διαφορετικό;», Αθήνα: Gutenberg.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001) *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση. Μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ανδρούσου, Αλ (2003) Κίνητρο στην εκπαίδευση. Στο: *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2001). Οι άλλοι μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική αναζήτηση». Στο: Ανδρούσου Αλ., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου – Λιοναράκη Σ. *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β΄ Εθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 13-45

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2004). *Ετερογένεια και σχολείο*. Στο: «Κλειδιά και Αντικλείδια», Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ανδρούσου, Αλ. (2005) «Πώς σε λένε;» *Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε. (2000), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο, Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Γ.Δαρδανός-Τυπωθήτω: Αθήνα.

Αποστολίδου, Β. (2003). Ανάγνωση και ετερότητα. Στο: *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδακτικές Προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Κοινοπραξία των εταιριών «MULTIMEDIA Α.Ε.», «Ελληνικά Γράμματα. Α.Ε.» & «Εκτυπώσεις IRIS Α.Ε.Β.Ε.».

Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλείδια. ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βαλιαντή, Στ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. Προϋποθέσεις και Θέματα προς συζήτηση. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στο *Hellenic Journal of Psychology* 7, 2, σσ. 180-204.

Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ. (2007) Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μία δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.

Γερμανός, Δ. (1999). Ο Χώρος ως Παράγοντας της Σχολικής Αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (1999), (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 282-299 (Τόμος Πρακτικών Συνεδρίου).

Γερμανός, Δ. (2005). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών. Στο Γερμανός, Δ., Παναγιωτίδου, Ε., Μπίκος, Κ., Μπότσογλου, Κ., Μπιρμπίλη, Μ., (2005) (επιμ.). *Η Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 40-51.

Γιαννικοπούλου, Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Ε. Τάφα (επιμ.). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 81-98.

Γκόβας, Ν (2001) *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

Δημόπουλος, Κ., (2007), Τεχνικές για την προώθηση της κριτικής κατανόησης, στο Β.Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης (για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση)*, 141-162, Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.

Δραγώνα, Θ. (2003α). Ταυτότητα και εκπαίδευση. «Κλειδιά και Αντικλειδιά», Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Δραγώνα, Θ. (2003β). Στερεότυπα και προκαταλήψεις «Κλειδιά και Αντικλειδιά», Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δραγώνα, Θ., Σκούτρου, Ε., Φραγκουδάκη, Α., (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζωγραφάκη, Μ. (2004). *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σπανδάγου, Η. (2004) Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα, Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (επ). *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σς. 189-200.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: *Επιθεώρηση Ειδικής Παιδαγωγικής*, τόμος 1, σελ.55-65

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011) Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Πεδίο.

Καλογήρου, Τ. (2005), *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.

Καλογήρου, Τ. (2005) Ανάμεσα στ'αστέρια. Μεγάλοι συγγραφείς, μικροί αναγνώστες: Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη. Στο: Κ.Μπαλάσκας & Κ.Αγγελάκος (επιμ.) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλογήρου, Τ. (2007) Από τον εγγραμματισμό στη λογοτεχνική ανάγνωση. Στο: Η.

Καλογήρου, Τ., Λαλαγιάννη, Κ.(2005), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός: Αθήνα.

Καπλάνη, Β, Κουντουρά, Λ (2000) Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη, στο: Β. Αποστολίδου; Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σς. 161-168.

Καραγιάννη, Π. (2008). Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη. 5^ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη. Πάτρα. www.eriande.elemedu.upatras.gr

Καραγιάννη, Π. (2012). «Εκπαιδευτικές Πρακτικές». Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, σς 421-436.

Καρυδά, Ε. (2010). «Ο ρόλος του Κριτικού Εγγραμματισμού στην ανάδειξη της οικολογικής διάστασης της λογοτεχνίας στα σχολικά εγχειρίδια.» 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7-9 Μαΐου. http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Karyda.pdf

Καρυώτης, Θ. (2009) Η διδασκαλία σε ομάδες, *Επιστημονικό Βήμα*, τευχ. 10.

- Κάτσικας, Χ, Πολίτου, Ε (2005) *Εκτός τάξης το διαφορετικό*; Αθήνα: [Gutenberg](#).
- Κέκια, Α., (2011) *Η Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ 02)*. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). Ανάπτυξη Προγραμμάτων - Θεωρία, Έρευνα, Πράξη. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ.(2006α). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41.
- Μάγος, Κ. (2002). Για τη μέθοδο project. Στο: *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.
- Μαρκοβίτης, Μ. και Τζουριάδου, Μ. (1991) *Μαθησιακές Δυσκολίες- Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Προμηθεύς.
- Μαστρογιάννης, Α (2007) Οι επεξεργαστές κειμένου ως ορθογραφικοί αρωγοί και παραγωγοί γραπτού λόγου, 5^ο Συνέδριο ΤΠΕ, Σύρος. Διαθέσιμο στο: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.epyna.eu%2Fagialama%2Fsynedrio_syros_5%2Feisigiseis%2F217_mastrogiannis_alexis2_c.doc&ei=vZ5RUZqXI42V0QWah4Eg&usg=AFQjCNHUpYzZqXcPbfXT61Ubi0sKo5U6Q&sig2=9FyN7IOksI0S-NdePjCmhw&bvm=bv.44158598,d.d2k.
- Ματσαγγούρας, Η (2000) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία* Αθήνα: Γρηγόρη, 2000.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: τ. Α΄. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η (2007) *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μικρόπουλος, Τ.Α. (2006) *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παραδιά, Μ. (2010). Οι στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου και η αποτελεσματική αξιοποίησή τους στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής από τη διδακτική σειρά «Μιλώ και γράφω Ελληνικά» για Τσιγγανόπαιδες. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, - Δεκέμβριος 2010.
- http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/57-72.pdf
- Πασχαλίδης, Γ. (2000) «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» Στο Β. Αποστολίδου – Ε. Χοντολίδου (επιμ.): *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Πασχαλίδης & Δανιήλ (2004) *Λόγος και εικόνα*. Στο πλαίσιο της Δημιουργίας Συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της Λογοτεχνίας Α και Β

Γυμνασίου, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΕΠΕΑΕΚ II, Ενέργεια, 1.1.1., ΕΚΠΑ <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1901/336.pdf>

Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. Νέα Παιδεία, 99, σς. 61-68

Πολέμη- Τοδούλου, Α. (2005) *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων». Αθήνα, 2011, σσ. 3-6, 35-41, 98-120.

Ράπτης Α & Ράπτη Α. (2007) *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Παιδαγωγικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων

Σέξτου, Π. (2006) Η συμβολή του δράματος σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της δημιουργικής γραφής στο: Δ-Μ., Κακανά, Κ., Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη, & Ε. Καβαλάρη Ε. (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική & Διδακτική Διάσταση*. Αθήνα: εκδ Κυριακίδη α.ε.

Σκούρτου, Ε.(2011) *Η Διγλωσσία στη σχολική τάξη: Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών, στο:*

<http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/papers/DiglossiaParemvasisEkpedeftikon.pdf>

Σφυρόερα, Μ. (2003) Η διδασκαλία της εικόνας στην τάξη. Στο: *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ II, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο: *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ II, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Τζάτζας, Γ. (2011). Σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. http://pek-kaval.kav.sch.gr/eggrafa/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/tzatzas_georgios/syxronoi_met_hodoi_didaskalias_mathisis.ppsx

Τζιμόγιαννης (2007) Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο: Κουλαϊδής Β. (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες για την ανάπτυξη της κριτικής- δημιουργικής σκέψης*, σελ 341-343, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τζιμογιάννης Α. & Σιόρρεντα Α. (2007). Το διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, στο: Κουλαϊδής Β. (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες για την ανάπτυξη της κριτικής- δημιουργικής σκέψης*, 355-374, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τριλιανός, Α. (2003) *Μεθοδολογία της Σύγχρονης διδασκαλίας* (β τόμος). Αθήνα

Τσαρμποπούλου, Α. (2004) Θέατρο: η κωμική σκηνή, στο: Β. Αποστολίδου, Καπλάνη Β., & Χοντολίδου, Ε. (επιμ) Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, σελ 37-65. .

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Α. Φραγκουδάκη, Ε. Σκούρτου, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Τ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Φραγκουδάκη, Α (2003) Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου. Στο: *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Φραγκουδάκη, Α. (2003). Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία. Στο Ανδρούσου, Α. (2003) (επιμ.) *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Φρανσουάζ Ντολτό και Κατρίν Ντολτό- Τολις (2012) Έφηβοι- Προβλήματα και ανησυχίες. Αθήνα: Πατάκης (μτφρ: Παπαγιάννη Ιωάννα)

Χαραμής, Π. (2009). Η ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο Ζώνιου Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2009). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Β΄* (8^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 9-31.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ*, <http://omep.westnet.gr/praktika.pdf>

Χοντολίδου, Ε. (1999) «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), σ. 115-118.

Χοντολίδου, Ε. (2000), «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», Στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Επιμ: Αποστολίδου, Β.-Καπλάνη, Β.-Χοντολίδου, Ε.: *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο, Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χοντολίδου, Ε. (2003) Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο. Στο: *Κλειδιά και Αντικλείδι*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Χοντολίδου, Ε. (2004α). Διδασκαλία σε ομάδες. Στο: *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Χοντολίδου, Ε. (2004β). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Στο: *Κλειδιά και Αντικλείδια*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

Χοντολίδου, Ε. (2007) Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο. Στο: *Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Μέτρο 1.1 ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004.

ΥΠΕΠΘ (2011) *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη

Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 25-54.

Bartolome, L. (2010). Πέρα από τη φетиχοποίηση των μεθόδων. Προς μια εξανθρωπιστική παιδαγωγική, στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg-Δάρδανος

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Core B., Kalantzis M.,(2004). Εναλλακτικά παιδαγωγικά πλαίσια στη σχολική πράξη. *Γέφυρες*, τ. 17. 18-21

Cummins, J., (2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg.

Mercer, N. (2000) *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Mercer, N. & Fisher E. (1999) «Πώς βοηθούν οι Δάσκαλοι τα Παιδιά να Μάθουν; Μια ανάλυση των Παρεμβάσεων των Δασκάλων σε Δραστηριότητες που Βασίζονται στη Χρήση Η/Υ» στο Faulker, D., Littleton, K., Woodhead, M. (Επιμ.) *Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη, 2*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Pappas, C., Barro Zecker, L. (2006) *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Perrenoud, P. (2005). Το σχολείο απέναντι στο πλήθος από κουλτούρες. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, μεταξύ της απαίτησης για ισότητα και του δικαιώματος στη διαφορά, στο: http://users.sch.gr/ppiliour/papers/Papadopoulos_X/15_Cultures.pdf

Rose, R. (2009). Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης: αναζητώντας αποτελεσματικούς τρόπους. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Α΄. Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 209-234.

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Γρηγόρης: Αθήνα

Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία* (μτφρ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Yalom, D.I. (2007) *Θεωρία και Πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Άγρα (μτφρ: Ανδριτσάνου Ευαγγελία)

Ξενόγλωσση

Alberta Education (2010). *Making a Difference. Meeting Diverse Needs with Differentiated Instruction*.

Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. Sage Publications.

Armstrong, F. (2003). Difference, discourse and democracy: the making and braking of policy in the market place. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 3, pp.51-56.

Ball, St. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34, 2, pp. 119-130.

Barton, L. & Slee, R. (1999). Competition, Selection and inclusive education: Some Observations. *International Journal of Inclusive Education*, 3,1, pp. 3-12.

Beard, C. (2010). *The Experiential Learning Toolkit. Bleding Practice with Concepts*. KoganPage.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Beyers, R. (1996). Providing opportunities for effective learning, Στο: Rose, R., Fergusson, A., Coles, C. Byers, R. & Banes, D. (eds) *Implementing the whole curriculum for pupils with special educational needs*.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusive Education*. CSIE.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H. Reid, D., K. (2005). Differentiated Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *υTheory into Practice*, 44, 3, pp 194-202.

Baxendell, B. W. (2003). Consistent, coherent, creative: The 3 C's of graphic organizers. *Teaching Exceptional Children*, 35(3), 46-53.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Carrington, S. & Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for Learning*, 17, 2.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et. al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 1, pp 60-92.

Chevrier, J., Fortin, G., Théberge, M., Leblanc, R. (2000α). Le style d'apprentissage: une perspective historique. *Éducation et francophonie*, 28(1). Online: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html> (πρόσβαση 4/11/2012).

Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R., Théberge, M., (2000β). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 28(1). Online: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/01-chevrier.html> (πρόσβαση 4/11/2012).

- Chopra, K. (1996). I felt wanted in the class. Στο: S. Hart (ed). *Differentiation and the secondary curriculum: debates and dilemmas*, Routledge: London – New York, pp.104-122.
- Cohen, L. Manion, L., Morrison, K. & Wyse, D. (2010). *A Guide to teaching practice*. Revised 5th edition. London & New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective pedagogy*, London: RoutledgeFalmer.
- Corsaro, W. A.(2005).*The sociology of childhood*(2nd ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Coulby, D. & Jones, C. (1996). Post-modernity, education and European identities. *Comparative Education*, 32, 2, pp.171-184.
- Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48, 2, pp. 50–55.
- Dale E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. 3rd ed. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston, Inc
- Dale, R. (1999) Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14, 1, pp. 1-17
- Daniels, H. (1996) (ed). *An Introduction to Vygotsky*. Routledge.
- Daniels, H. (1998). Researching issues of gender in special needs education. Στο: Clough, P. & Barton, L. (eds) *Articulating with Difficulty: Research Voices in Inclusive Education*. Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce une école juste? *Revue Française de Pédagogie* 146, pp. 105-114.
- Dupriez, V. & Dlaelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique *Revue Française de Pédagogie*, 148, pp. 145-165.
- Einser, E. (2009). What education can learn from the arts. *Art Education*, March, 2009, pp. 1-3.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Fielding, M. (1996). Why and how learning styles matter: Valuing difference in teachers and learners. Στο: S. Hart (ed). *Differentiation and the secondary curriculum: debates and dilemmas*, Routledge: London – New York, pp.82-103.

- Fletcher, J.M. (2006) Measuring reading comprehension, In: *Scientific Studies of Reading*, 10 (3), PP.323-330.
- Fox, J. & Hoffman, W. (2011). *The Differentiated Instruction, Book of lists*. San Francisco: Jossey-Bass
- Freire, P. (1985). "Reading the World and reading the word: an interview with P. Freire" *Languages Art*, 62:1, 15-21
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- Gagatsis, A., & Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.). *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Nicosia, 107-122.
- Galton, M. & Williamson, J. (1992). *Groupwork in the primary classroom*. London: Routledge.
- Gartin, B.C., Murdick N. L., Imbeau, M. and Perner, D.E. (2002) *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. DDD Prism Series.
- Gardner, H. (1995). Multiple Intelligencies: Myths and Messages *The Phi Delta Kappan*, 77, 3, pp. 200-203, 206-209.
- Gardner, H. (2011//1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligencies. (with a new introduction by the author)*. Basic Books.
- George, P.S., Stevenson, C., Thomason, J., & Beane, J. (1992). *The middle school--and beyond*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Gipps, C., McCallum, B. & Brown, M. (1999). Primary teachers' beliefs about teaching and learning, *Curriculum Journal*, 10, 1, pp. 123-134
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley, MA: Bergin Garvey.
- Hart, S. (1992). Differentiation: Way forward or retreat? *British Journal of Special Education*, 19, 1, pp. 10-12.
- Hart, S. (1996) (ed). Differentiation and equal opportunities. Στο: *Differentiation and the secondary curriculum*. London and New York: Routledge pp. 9-25
- Hart, S. (ed.) (1996) *Differentiation and the secondary curriculum: Debates and dilemmas*, Routledge, London
- Hedegaard, M. (1996). The zone of proximal development as a basis for instruction. In: Daniels, H. (1996) (ed). *An Introduction to Vygotsky*. Routledge, pp. 171-195.

Hedegaard, M. (2004) A cultural-historical approach to learning in classrooms. *Outlines*, 24, 1 pp 21 – 34.

Hedegaard, M. (2009). Children's Development from a Cultural–Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *Mind, Culture and Activity*, 16, pp. 64-81.

Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. Sage Publications.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in school Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, pp. 241-267.

Johansen, D.H (1999). Designing constructivist learning environments . Heideberg: FRG: Spriner- Verlag

Jukes, I., McCain, T., & Crockett L. (2010). *Understanding the digital generation: Teaching and learning in the new digital landscape*. Kelowna, BC: 21st Century Fluency Project.

Karagianni, P. Mitakidou, S. & Tressou, E. (2010). "Inclusive and Cross-Cultural Education: reflections on common theoretical fields and divergent policy and practice". Πρακτικά 12^{ου} διεθνούς συνεδρίου "Inclusion in the Balkan Countries: Policy & Practice". p. 261-269. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης.

Katsarou, E. & Tsafos, V, (2010). Multimodality in L1 Curriculum. The Case of Greek Compulsory Education. *Critical Literacy: Theories & Practices*, 4, 1, pp. 48-65

Kerry, T. (1982). *Effective Questioning*. London: Macmillan.

Kincheloe, J.L. (2004) Twenty-first-century questions about Multiple Intelligencies. Στο: Kincheloe, J. L. (ed) *Multiple Intelligencies reconsidered*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 3-28.

Klein, P. D. (2003): Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences', *Journal of Curriculum Studies*, 35, 1, pp. 45-81

Koutselini, M., Agathangelou, S. (2009). Human Rights and Equity in Teaching Στο: *Human Rights and Citizenship Education Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe*, Academic Network London: CiCe. http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/2009/2009_237.pdf

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Lantolf, J.P. & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future *Journal of Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 49-72.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice, *Mind, Culture and Activity*, 3, 3, pp. 149-164.

Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), pp. 131-141.

Maloney, M. & McCarthy, E. (2010) *Development of a Framework for Action for the Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education Settings*. Published by TBC.

Meirieu, P. (1991) Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation Conférence donnée lors du colloque de l'AECSE en 1991 à Lyon. <http://meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf>

Meirieu, P. (1996) La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? Les entretiens Nathan, 1995, Actes VI, *Ecole, diversités et cohérence*, Paris, Nathan, 1996, <http://meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

Meirieu, P. (2012). Retours sur la pédagogie différenciée. http://meirieu.com/ARTICLES/peda_diff_2012.pdf

Molnar, A., και Lindquist, B. (1996) *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο-Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Moon, T.R (2005) The role of assessment in Differentiation. *Theory Into Practice*, 44 (3), p.226-233.

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Mollin, S. (2006). *Using Visual Literacy*. <http://k-8visual.info/>

Moore, A. (2000). *Teaching and learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*. Routledge Falmer.

Norwich, B. (1994). Differentiation: from the perspective of resolving tensions between basic social values and assumptions about individual differences, *Curriculum Studies*, 2, 3, pp. 289-308

Norwich, B. (1996). Special needs education or education for all: connective specialization and ideological impurity, *British Journal of Special Education*, 23, 3, pp. 100-104.

- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50, 4, pp.482-502.
- Norwich, B. & Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? Στο Norwich, B. & Lewis, A. (eds) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Open University Press, pp. 1-14.
- Novak (1991) Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike. *The Science Teacher*, 58, 45-49.
- Novak, J. D. & A. J. Cañas (2008) The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, available at: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- O' Brien, T. & Guiney, D. (2001). *Differentiation in Teaching and Learning: Principals and Practice*. London-New York: Continuum.
- Perrenoud, Ph. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Université de Genève : faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html
- Priestley, M. (2002). Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy, *Curriculum Journal*, 13(1), pp. 121-138.
- Prud' Homme, L., Dolbec, A. Brodeur, M., Presseau, A. & Martineau, St. (2006). Building an Island of Rationality around the Concept of Educational Differentiation. *of Canadian Association of Curriculum Studies*, 4, 1, pp. 129-151.
- Quicke, J. (1995): Differentiation: a contested concept. *Cambridge Journal of Education*, 25, 2, pp 213-224
- Read, G. (1998). Promoting inclusion through learning styles. Στο: C. Tilstone, L. Florian, R. Rose (eds) *Promoting Inclusive Practice*, pp. 128-137.
- Rieben, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation? *Éducation et francophonie*, 28(1). <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/08-rieben.html> <http://acelf.ca/c/revue/XXVIII/articles/08-rieben.html> (Πρόσβαση 20/11/2012)
- Robbes, B. (2009) La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologique de mise en œuvre, la pédagogie différenciée, http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52, 2, pp. 31-47.

Rose, R. (1991). A jigsaw approach to group work *British Journal of Special Education*, 18, 2, pp. 54-58.

Rose, R. & Howley, M. (2007). *The practical guide to special educational needs in inclusive primary classrooms*. Paul Chapman Publishing.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971) Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3, 1, pp. 16-20.

Santamaria, L. (2009). Culturally Responsive Differentiated Instruction. Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), pp. 214-247.

Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the "dialogical method" of teaching? *Journal of Education*, 169 (3), 11-31.

Stevens, L.P., & Bean, T.W (2007) Critical Literacy: Context, Research and Practice in the K-12 Classroom

Street, B. (2003). What's New in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education*, 5, 2, 77–91.

Strogilos V., Lacey P., Xanthacou Y. & Maria Kaila (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services, *International Journal of Inclusive Education*, 15, 8, pp. 797-818

Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A research Basis. *International Education Journal* 7, 7 pp. 953-947.

Tangen, R. (2008) Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems, *European Journal of Special Needs Education*, 23, 2, pp. 157 — 166

Thompson, D. & Barton, L. (1992). The wider context: A free market. *British Journal of Special Education*, 19, 1, pp. 13-15.

Thorne, St.L. (2005). Epistemology, politics and ethics in sociocultural theory. *The Modern Language Journal*, 89, 3, pp. 393-409.

Tomlinson, C.A. (1999) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C., Lacey, P., Porter, J. & Roberston, C. (2000). *Pupils with Learning Difficulties in Mainstream Schools*. London: David Fulton Publishers.

Thompson, D. & Barton, L. (1992). The wider context: A free market. *British Journal of Special Education*, 19, 1, pp. 13-15.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain (ED-34/WS/18).

UNESCO (2004α). *Changing Teaching Practices*. Paris. UNESCO.

UNESCO (2004β). *Embracing diversity. Toolkit for creating inclusive, learning friendly environments*. Bangkok, UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris. UNESCO.

Valiande, S., Kyriakides, L. & Koutselini, M. (2011). Investigating the impact of differentiated instruction in Mixed ability classrooms: it's impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness, <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf>

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies, *European Journal of Special Needs Education*, 18, 1, pp 17–35.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), pp. 39-58.

Vygotsky, L. (1978) "Interaction between Learning and Development" (pp. 79-91). In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. Στο: Wertsch J. V (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, pp. 144-188.

Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6(1), pp. 5-11.

Weston P. (1992). A Decade for Differentiation. *British Journal of Special Education*, 19, 1.

Witherell, N., & McMackin, M. (2002) *Graphic organizers and activities for differentiated instruction in reading*. New York: Scholastic.

Witherell, N. W., & McMackin, M.C. (2005) *Teaching writing through differentiated instruction with leveled graphic organizers*. New York: Scholastic.

Wragg, E. C. & Brown, G. (2001). *Questioning in the Primary School*. London: Routledge.

Wood, T. (2002). What does it mean to teach mathematics differently? In B. Barton, K. Irwin, M. Pfannkuch, & M. J. Thomas (Eds.), *Proceedings of the 25th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia: Mathematics Education in the South Pacific* (pp. 350-357). Sydney: Mathematics Education Research Group of Australasia.

Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. Scientific Studies of Reading. (Special Issue on Fluency Editors: E. Kameenui & D. Simmons).

Zenkov, K. (2011). Seeing Relevance: Using Photography to Understand How school, curricula and pedagogies matter to urban youth. Στο: Scherff, L. & Spector, K. (eds). *Culture, relevance, and schooling : exploring uncommon ground*. Rowman & Littlefield Education. pp 39-63.

Zenkov, K. & Harmon, J. A. (2007). Seeing English in the City: Using Photography to understand students' Literacy Relationships. *English Journal*, 96, 6, pp. 24-30.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 10, 4-5, pp. 379-394.

Zuckerman, G. (2003). The learning activity in the first years of schooling. The developmental path toward reflection, Στο: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S. M. (eds) *Vygotsky's educational theory in cultural context*, pp. 177-199.