

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

«Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της
Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής»

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

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:

Μαρία Γελαστοπούλου, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ60

Κωνσταντίνα Λαμπροπούλου, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής Δημόσιου τομέα ΠΕ60.50

Βαλασία Καλογρίδη, Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής

Σοφία Πανταζίδου, Εκπαιδευτικός Δημοσίου τομέα ΠΕ61

Γεωργία Παπασταυρινίδου, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ70

Πηνελόπη Στεργίου, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ60

Λία Τσερμίδου, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ70

**«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



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»**



«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 Νηπιαγωγείο»**



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).

1. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.	2
1.1. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική: ένας δημοφιλής και διεθνώς προβεβλημένος όρος	2
1.1.1 Ένα πολυσύνθετο πεδίο.....	5
1.1.2. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και το ζήτημα της μάθησης ως ατομικής ή/και ως συλλογικής (κοινής) επιδίωξης.	7
1.1.3. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και Θεωρίες Μάθησης	17
2. Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	21
2.1. Το υπόβαθρο για τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	22
- Αναζητώντας συνδέσεις με τις εμπειρίες, τις προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών κατά την εισαγωγή μιας Θεματικής Ενότητας: Πρακτικές Ιδέες και Προτάσεις	37
2.2. Παίρνοντας αποφάσεις αναφορικά με το σχεδιασμό	53
2.2.1. Διατυπώνοντας στόχους που έχουν νόημα για τους μαθητές	53
2.3. Ανάπτυξη στρατηγικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης	58
- 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.	58
<i>Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση των περιεχομένων της μάθησης</i>	63
- Διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης με γνώμονα τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος	81
<i>Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης</i>	99
- Διαφοροποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος και υιοθέτηση πολλαπλών μέσων αξιολόγησης	137
<i>Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση των μέσων αξιολόγησης και των αποτελεσμάτων της μάθησης</i>	141
3. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	160
3.1. Η σημασία της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής	160
3.2. Η αξιολόγηση της διαδικασίας ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής	162
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	165
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	176

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, στο πλαίσιο της προώθησης μίας ενταξιακής προσέγγισης στην εκπαίδευση, τις θεμελιώδεις αλλαγές που είναι αναγκαίο να γίνουν ούτως ώστε τα σχολεία να 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 κατακτήσει 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 για 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 εργαζομένων παιδιών, των κατοίκων απομακρυσμένων περιοχών της υπαίθρου, των νομαδικών πληθυσμών, των εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων, παιδιών, νέων και ενηλίκων που βάλλονται από τις συνέπειες εμπόλεμων καταστάσεων, από το HIV/AIDS, από την πείνα και την κακή υγεία, καθώς και των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ειδική έμφαση δόθηκε στην εκπαίδευση των κοριτσιών και των γυναικών.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μάλιστα αντικείμενο του 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 ένα 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, στο 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 τη 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 (Σφυρόερα, 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 τη 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 αυστηρά 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 (Meirieu, 1996, Perrenoud, 2005, Dubet & Duru-Bellat, 2004, Vislie, 2003, Norwich, 2002, Ζώνιου-Σιδέρη, κ.α., 2004, Vlachou & Zoniou-Sideri, 2010).

Υπό αυτό το πρίσμα, η συζήτηση για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και η προώθηση τεχνικών, μεθόδων και εργαλείων για το 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 στο 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 σε 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).

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 στο 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 το 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).

Υπάρχει, ωστόσο μια σειρά αλληλοεξαρτώμενων ζητημάτων τα οποία υπεισέρχονται από τη στιγμή που σε πρώτο πλάνο θέσουμε την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους. Το πρώτο αφορά στην ευελιξία της δομής και οργάνωσης των περιεχομένων της σχολικής γνώσης τόσο στο επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών, όσο και 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 το 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 προσωποίο 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 ένα 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 ένα 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 το μαθητή από το σχολείο, αναδεικνύοντας το ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής ανισότητας. Το μορφωτικό κεφάλαιο αποκαλύπτει ουσιαστικά ότι αυτό που άρρηκτα 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 όσον αφορά στα δομικά στοιχεία της γλώσσας 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 ως προς την 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 τις 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 στο 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 στο 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 διαθέτετε 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 ένα 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 το 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 στο 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 ένα 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 από τη συζήτηση σχετικά με το ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο θεωρείται καταλληλότερο για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών (Norwich & Lewis, 2005, Mitchell, 2008).

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 θεώρησής 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.

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 συλ, 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 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

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

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 δύναμει 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 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,

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)

ενισχύουν την ανακάλυψη, την υποστήριξη της κατανόησης μέσα από την αλληλεπίδραση, και το διάλογο, τις πρακτικές δραστηριότητες και το παιχνίδι. Αντιμετωπίζουν το 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 αυτο-ρυθμιζόμενο 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 τη 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 του πολιτισμικού, ιστορικού και θεσμικού πλαισίου από την άλλη» (Wertch, 1995, σπ. αν. στο Thorne, 2005: 394). Η θεωρία της εμπλαισιωμένης 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 το 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 τη 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 το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη γνώση και το μαθητή (Σφυρόερα, 2004, O' 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 το 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 το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

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

Α. 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 στο σχεδιασμό και την οργάνωση της σχολικής μάθησης σε μακροπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη προοπτική (Cohen, κ.α., 2010). Από την άποψη αυτή, μπορεί να λάβει το 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 μεταωπική) (Gipps, 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;

B. 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 ένα σημαντικό μετασχηματισμό, στο 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 ένα 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 το 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 ένα 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

«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 ένα θεσμό στον επόμενο;»

(Hedegaard, 2009: 72)

προσχολική ηλικία, είναι φορείς πολιτισμικών αναπαραστάσεων και αξιών, συνηθειών και προδιαθέσεων οι οποίες, ενίοτε, μπορεί να μην αναγνωρίζονται ως συναφείς με τη σχολική μαθησιακή εμπειρία.

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 ανοίκει 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 ένα 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 ένα 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 ένα χάρτη ή προτιμούν να κρατήσουν σημειώσεις ιδίως όταν η διαδρομή είναι πολύπλοκη. Άλλοι μπορεί να καταφεύγουν σε ένα 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 το χάρτη προκειμένου να μη χαθούν. Επιλέγουν δηλαδή μια εναλλακτική στρατηγική. Τέλος, η διαδεδομένη 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 τα μαθησιακά στυλ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το 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 (Chevrier, κ.α., 2000α, Chevrier, 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 (Chevrier, 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 (Chevrier, 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 (Chevrier, κ.α., 2000α).

Οι Chevrier, κ.α., (2000α) χρησιμοποιούν έξι πλαίσια αναφοράς προκειμένου να ομαδοποιήσουν τις πιο χαρακτηριστικές στο πεδίο έρευνες (βλ. Παράρτημα 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 (Cuggy, 1990, Rieben, 2000, Chevrier, 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, από 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 στο 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, Fielding,

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 το 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 περιστασης 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.

Στο 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 το 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 ένα 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 το 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 το ζήτημα της ευελιξίας σε ό, τι αφορά στην 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 Η. 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 το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι πολλαπλές νοημοσύνες

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αναγνωρίζει διαφορετικές και διακριτές όψεις της νόησης, (Moore, 2001). 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 εννοούσε 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: xxι). 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 διάφορων 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 υποψήφιων τύπων νοημοσύνης, τα κριτήρια τα οποία έχει θέσει και το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται σε αυτά οι υποψήφιες 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 τη 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 καθεαυτή 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 «σωματοκινηστικοί» 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 στο 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 λογικο-μαθηματική, προτάσσοντας το 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 στο 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, το χορό και τη σωματική κίνηση και έκφραση, ως μορφές πρόσληψης, έκφρασης και επικοινωνίας της σχολικής γνώσης, ισότιμες με το 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 αντιμετωπίζονταν 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.

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

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

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.

Αναζητώντας συνδέσεις με τις εμπειρίες, τις προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών κατά την εισαγωγή μιας Θεματικής Ενότητας: **Πρακτικές Ιδέες και Προτάσεις**⁸

Μαθησιακή περιοχή: Μαθηματικά

Ενώ η ιδέα της διαφοροποίησης δεν είναι καινούργια, η εφαρμογή της στα μαθηματικά αποτελεί στις μέρες μας επιτακτική ανάγκη. Είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι οι μαθητές σε μία τάξη διαφέρουν σημαντικά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται, χρησιμοποιούν και αξιοποιούν τα μαθηματικά. Η μαθηματική σκέψη δεν είναι ίδια για όλους (Small, 2010).

Είναι σημαντικό τα παιδιά να λύνουν προβλήματα σε πραγματικά πλαίσια εκεί που μπορούν να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν καλύτερα και τις μαθηματικές διαδικασίες. Σύμφωνα με την Aubrey κ.α. (2000) το να πιέζουμε τα παιδιά κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων από τόσο μικρή ηλικία μπορεί να αποδειχτεί επιβλαβές.

Οι βιωματικές δραστηριότητες και το παιχνίδι είναι περισσότερο πιθανό να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την έννοια του αριθμού και αυτού του είδους οι δραστηριότητες είναι κυρίως προτεινόμενες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Starjey κ.α, 2004).

Πιο συγκεκριμένα αναγνωρίζεται η ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, η προηγούμενη γνώση και οι δυνατότητες τους και να διασφαλίζεται ότι κάθε μαθητής θα λαμβάνει τις σημαντικές εκείνες μαθηματικές γνώσεις. Ένας τρόπος για να κατανοήσουμε τη διαφορετικότητα των μαθητών είναι να διερευνήσουμε, να παρατηρήσουμε, να ανιχνεύσουμε και να καταγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται ζητήματα και απαντούν σε προβλήματα που άπτονται μαθηματικών εννοιών ή και δεξιοτήτων με μία ευρύτερη έννοια. Μία

⁸ Παραδείγματα δραστηριοτήτων, φωτογραφίες και εργασίες παιδιών από την τάξη τους προσέφεραν για τις ανάγκες του παρόντος οδηγού οι νηπιαγωγοί **Κωνσταντίνη Σοφία**, **Πατσαρούχα Σοφία** και **Χαραλαμποπούλου Αλεξάνδρα**.

τέτοιου είδους διερεύνηση έχει στόχο τη συγκέντρωση πληροφοριών αναφορικά με το πώς τα παιδιά διαχειρίζονται τις μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παρατήρησης και κατανόησης των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά επιλέγουν να επιλύουν τα προβλήματα της καθημερινότητά τους.

Τα παιδιά είναι πάντα έτοιμα να παίξουν το παιχνίδι του εκπαιδευτικού, ειδικά αν έχουν αναπτύξει μία σχέση εμπιστοσύνης και αγάπης και είναι πρόθυμα να δεχτούν την αφόρμηση που τους προσφέρει, δεν έχει σημασία αν υποψιάζονται ή αν γνωρίζουν την αλήθεια, τα παιδιά το ίδιο θα εμπλακούν σε κάποιο φανταστικό πλαίσιο αν πιστέψουν ότι είναι αλήθεια είτε αν θεωρήσουν ότι πρόκειται για μια πραγματική σοβαρή κατάσταση (Tharp & Gallimore 1988). Το παιχνίδι, οι προφάσεις και το χιούμορ είναι ιδιαίτερα σημαντικές στα μαθηματικά, βοηθούν τα παιδιά να απαλλαγούν από το άγχος της σωστής ή της λάθος απάντησης ενώ παράλληλα οι παιγνιώδης, αστείες και χιουμοριστικές ερωτήσεις και τα προβλήματα μπορεί πιο εύκολα να προκαλέσουν την εμπλοκή των παιδιών (Tizard & Hughes, 1984). Κάποιες παιγνιώδεις τεχνικές μπορεί να περιλαμβάνουν: τον αστεϊσμό και το πείραγμα, τη παιγνιώδη πρόκληση, το να δίνει ο εκπαιδευτικός λάθος απαντήσεις, να κάνει ότι δε κατάλαβε ή ότι δεν άκουσε καλά ή ότι δεν ξέρει τον τρόπο, να κάνει λάθη στο μέτρημα, να ψιθυρίζει προτάσεις, να παίζει με τις ιδέες και με υπερβολικά παραδείγματα δοκιμάζοντας τα όρια των παιδιών (έχουμε χίλιες καρέκλες εδώ μέσα).

Φανταστείτε το εξής παράδειγμα:

Έστω ότι η τάξη πρόκειται να αφιερώσει την ερχόμενη εβδομάδα στη ζωγραφική με πινέλα και τέμπρες. Δανείστηκαν την ιδέα από μία παιδική εκπομπή ζωγραφικής όπου ο καλλιτέχνης μεταφέρει το καβαλέτο του σε κάποιο σημείο στη φύση και ζωγραφίζει τα διάφορα τοπία που συναντά. Τα παιδιά αποφασίζουν να κάνουν το ίδιο. Κάθε μέρα για την επόμενη, λοιπόν, εβδομάδα μία ομάδα παιδιών θα παίρνει το καβαλέτο στην αυλή με σκοπό να δημιουργήσει το δικό της πίνακα. Στο καβαλέτο υπάρχουν τρεις θήκες για πινέλα και κάθε θήκη έχει τρία πινέλα



διαφορετικού μεγέθους (για λεπτομέρειες, για να χρωματίζουν μικρές επιφάνειες και για να χρωματίζουν μεγάλες επιφάνειες).

Η νηπιαγωγός προτίθεται να τακτοποιεί μαζί με τα παιδιά τα πινέλα που χρησιμοποιούν στο καβαλέτο. Στο πλαίσιο μια σειράς προπαρασκευαστικών ενεργειών για τη διεξαγωγή της παραπάνω δραστηριότητας την προηγούμενη της εφαρμογής της, οι μαθητές πλένουν και καθαρίζουν όλα τα πινέλα και αφού στεγνώσουν καλούνται να τα ταχτοποιήσουν για να μπορέσουν και πάλι να τα χρησιμοποιήσουν. Στο πλαίσιο της διαδικασίας τακτοποίησης η νηπιαγωγός με τη μορφή παιχνιδιού πιάνει όλα τα πινέλα στα χέρια της, τα κρύβει πίσω από την πλάτη της και ζητάει από τα παιδιά να μαντέψουν πόσα είναι όλα μαζί και αν αρκούν για την ομαδική ζωγραφιά που έχουν αποφασίσει να δημιουργήσουν.

Τους δείχνει γρήγορα τα πινέλα και ρωτάει 'Μήπως είναι 100' και τα κρύβει, 'Μήπως είναι 1' και τα κρύβει και ούτω καθεξής. Αφήνει με τον τρόπο αυτό τα παιδιά να διασκεδάσουν με τη ιδέα και να μαντέψουν

Στη συνέχεια τους δίνει τα εξής στοιχεία:

'Στη τάξη μας έχουμε τρεις (3) θήκες για τα πινέλα μας (δείχνει τις 3 θήκες, γράφει το νούμερο 3 σε ένα χαρτί και το δείχνει με τρία πινέλα/γραμμές) και στη κάθε θήκη έχουμε από δύο (2) πινέλα (δείχνει δύο πινέλα, γράφει το νούμερο 2 σε ένα χαρτί και το δείχνει γραφικά με τρία πινέλα/γραμμές). Πόσα πινέλα έχουμε τελικά; Για να δούμε τι σχέδιο θα καταστρώσετε για να το βρείτε'.



Τα παιδιά ανταποκρίνονται στο πρόβλημα με διαφορετικούς τρόπους, παραδείγματος χάριν:

- Η Μαρία και ο Έργκι μπορεί αμέσως σηκώσουν το χέρι για να δώσουν την απάντηση.
- Ο Βασίλης αμέσως ζητάει επεξηγήσεις και βοήθεια από τη νηπιαγωγό.
- Η Ελένη ζωγραφίζει τρεις θήκες με δύο μαρκαδόρους στη καθεμία και μετράει.
- Ο Σιγιάν προσθέτει 2 και 2 και 2 και γράφει στην άκρη της σελίδας το 6.
- Ο Γιώργος γράφει 1 1 1 1 1 1 και τα μετράει ένα προς ένα.
- Ο Μίτο σχεδιάζει γραμμές || || || (παρόμοιο με τα πινέλα που έχει σχεδιάσει η νηπιαγωγός) και τις μετράει.
- Ο Βαγγέλης ζητάει να πάρει τις τρεις θήκες, βάζει στην καθεμία από δύο πινέλα τα μετράει.

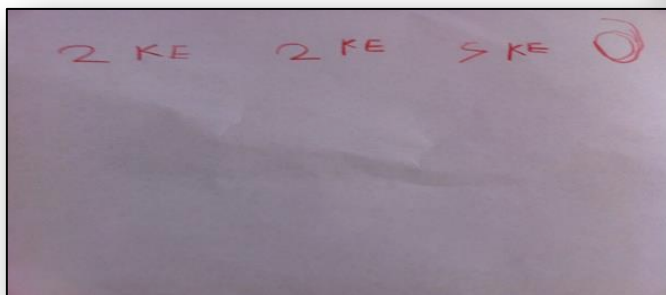
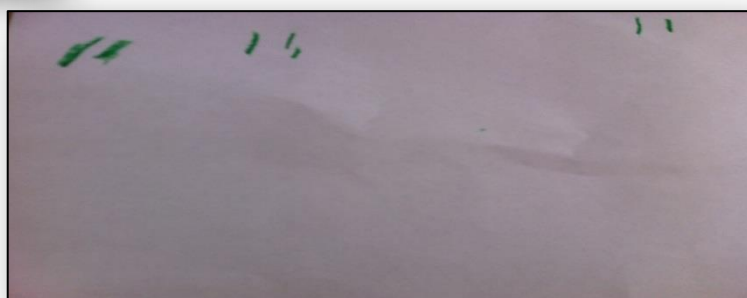
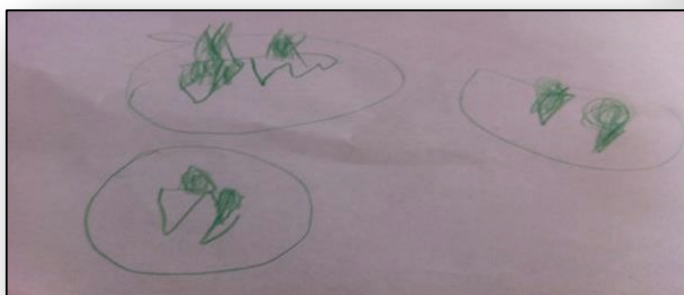
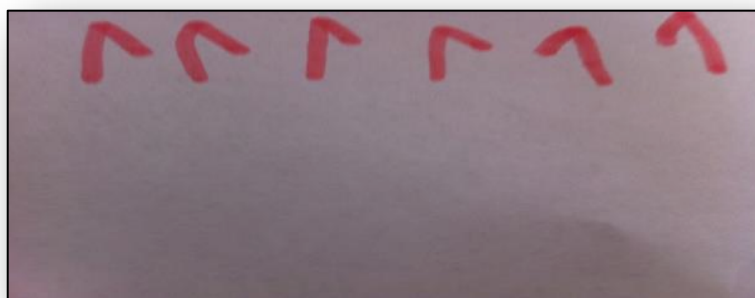
Σε κάθε φάση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και σε κάθε δραστηριότητα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν, τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν και τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους.

Ο Vygotsky (1978) τονίζει ότι τα πρώτα σημάδια των παιδιών είναι οι χειρονομίες. Αυτό συνδέεται με την τάση των παιδιών να δείχνουν τους αριθμούς με τα δάχτυλά τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλά μικρά παιδιά απαντάνε στα προβλήματα σωστά δείχνοντας με τα δάχτυλα τους αλλά λένε τον λάθος αριθμό (Young-Loveridge et al. 1995; Jordan et al. 2003). Η ανάπτυξη αφηρημένων εννοιών είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γενίκευση και τον εντοπισμό παρόμοιων ιδεών σε διαφορετικά παραδείγματα. Για παράδειγμα, τα παιδιά χρειάζεται να συνδέσουν τον αριθμό έξι ως λέξη, σύμβολο, οπτική και ακουστική εικόνα και με ένα εύρος νοημάτων όπως η ηλικία τους.

- Η Άννα σχεδιάζει και εκείνη γραμμές αλλά όταν πάει να τις μετρήσει μετράει 1,2,3,6,7,8. Όταν επιχειρεί να δείξει το αποτέλεσμα με τα δάχτυλα της, δείχνει τον σωστό αριθμό δαχτύλων (6).



Θα έχετε παρατηρήσει ότι να νήπια μετράνε με διαφορετικούς τρόπους. Κάποιοι απαγγέλουν τους αριθμούς με τυχαία σειρά 'τρία, έξι, εφτά, δέκα'. Άλλα έχουν δικό τους σημείο αφετηρίας 'τρία, τέσσερα, πέντε, άλλοι ξεκινάνε σωστά 'ένα δύο τρία' και μετά αλλάζουν τη σειρά 'πέντε, έξι, δέκα'. Έχει σημασία να επιτρέψουμε στα παιδιά να πειραματιστούν και να τους δώσουμε χρόνο ώστε να ανακαλύψουν τη σωστή σειρά. Μη ξεχνάμε ότι για να μετρήσουν τα παιδιά ως το δέκα ουσιαστικά τους ζητάμε να θυμούνται τη σειρά από δέκα αυθαίρετες λέξεις. Και η συνέχεια επίσης φαίνεται αυθαίρετη μέχρι να φτάσουμε στο δέκα-τρία, δέκα-τέσσερα, δέκα-εφτά...



Στο τέλος της δραστηριότητας μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών, θα έχουν δώσει τη σωστή απάντηση: 6. Όμως, το ζητούμενο εδώ δεν είναι η σωστή απάντηση αλλά οι διαφορετικές στρατηγικές που υιοθέτησαν τα παιδιά για να οδηγηθούν σε αυτή.

Το να ελεγχθεί απλά αν είναι ή δεν είναι οι απαντήσεις σωστές δεν είναι καθόλου αρκετό. Η αξιολόγηση πρέπει να εστιάσει και να αποκαλύψει στοιχεία σχετικά με τον τρόπο που οι μαθητές σκέφτονται και τη λογική πίσω από αυτό. Το κλειδί για την αξιολόγηση των μαθητών σε σχέση με τα μαθηματικά είναι να εμβαθύνουμε στο πως οι μαθητές έφτασαν σε αυτή την απάντηση (Burns, 2007). Η αξιολόγηση κατά τη φάση της προεργασίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Απαιτεί, όμως, προσεχτικό σχεδιασμό και εφαρμογή. Επίσης, απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις διαφορετικές απαντήσεις των μαθητών. Το να κατανοήσουμε τους λόγους πίσω από τις διαφορετικές μαθηματικές αναπαραστάσεις των μαθητών είναι περισσότερο περίπλοκο από το να εντοπίσουμε μία σωστή ή 'λάθος' απάντηση και είναι απαραίτητο να είμαστε ιδιαίτερα προσεχτικοί και να κατέχουμε μία βαθιά γνώση και κατανόηση των μαθηματικών εννοιών που αναμένουμε από τους μαθητές μας να γνωρίζουν ή να μάθουν.

Η διαφοροποίηση προσφέρει ένα οργανωμένο αλλά παράλληλα ευέλικτο πλαίσιο για το σχεδιασμό της διδασκαλίας και της μάθησης με σκοπό να συναντήσει τα παιδιά στο σημείο που βρίσκονται και να τους ενισχύσει να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους σε όλους τους τομείς (Tomlinson, 1999).

Όλες αυτές οι διαφορετικές απαντήσεις και στρατηγικές τις οποίες αξιοποιούν οι μαθητές για να βρουν την απάντηση αποτελούν πηγή πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό και του επιδεικνύουν ότι θα χρειαστεί να προσφέρει αντίστοιχη

ανατροφοδότηση ξεκινώντας από το σημείο αφετηρίας του καθενός για να εξελίξει τη μαθηματική τους σκέψη.



Αυτό το εύρος απαντήσεων υπενθυμίζει και επιβεβαιώνει στον εκπαιδευτικό ότι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και η αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές πρέπει να ανταποκρίνονται στις δικές τους μαθηματικές ιδέες, στον τρόπο που σκέφτονται, στις στρατηγικές και τον τρόπο επικοινωνίας τους.

Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της παραπάνω δραστηριότητας:

Ο Σιγιάν μπορεί να μάθει ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι να καταγράψει τη σκέψη του.

Ο Βαγγέλης διατυπώνει μέσω ποικίλων διαδικασιών (ζωγραφική, γραφή, προφορική ομιλία, κλπ) τις αναπαραστάσεις που έχει και αυτό καταδεικνύει ότι αξιοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές. Αυτό μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για την ανάπτυξη και αξιοποίηση και συμβολικών τρόπων καταγραφής της σκέψης του.

Το ότι ο Κωστής χρειάστηκε

αμέσως επεξηγήσεις και βοήθεια,

μπορεί να σημαίνει ότι οι οδηγίες,

τα στοιχεία και ο τρόπος που έθεσε η νηπιαγωγός το ερώτημα ήταν μη κατανοητός

ή ότι χρειάζεται να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση του ώστε να μπορεί να δοκιμάσει

χωρίς υποστήριξη να δώσει απάντηση στο πρόβλημα.

Άλλωστε και ο τρόπος που ερμηνεύει ο κάθε μαθητής

ένα πρόβλημα είναι κομμάτι της αξιολόγησης και των

συνολικών στοιχείων που στο πλαίσιο της θέλει να

διερευνήσει ο εκπαιδευτικός.

Υπάρχει ένας όγκος βιβλιογραφικών αναφορών που διατυπώνει και περιγράφει αναλυτικά στρατηγικές σχετικά με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του αποτελέσματος (Gregory, 2003, Tomlinson, 1999, Tomlinson & McTighe, 2003) και πολλές από τις πληροφορίες αυτές είναι χρήσιμες αλλά καμία δε μπορεί να είναι αποτελεσματική αν πρώτα δεν αναλογιστούμε τον ουσιαστικό σκοπό της δραστηριότητας που παρουσιάζουμε στους μαθητές και αν δε διερευνήσουμε τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών μας. Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της προεργασίας είναι απαραίτητη για να καθορίσουμε το σημείο αφετηρίας του κάθε μαθητή ατομικά και τη δυναμική της τάξης μας ως σύνολο (Dacey & Lynch, 2007, Dacey και Salemi, 2007).

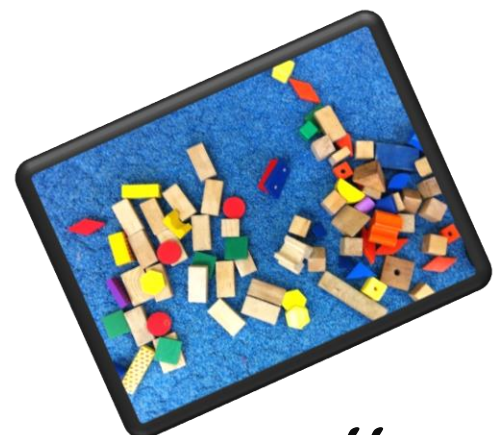


Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά “μαθαίνουν” μαθηματικά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που εμείς αντιμετωπίζουμε και κατανοούμε τα μαθηματικά και τη μάθηση: δύο ιδέες περίπλοκες και ρευστές. Η μάθηση διαφέρει ανάμεσα στους μαθητές, ανάλογα με το χρόνο και σε διαφορετικές καταστάσεις, οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στο πως τα παιδιά μαθαίνουν και σκέφτονται μαθηματικά επομένως μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες (Gifford, 2005). Ο σκοπός είναι να εξαλείψουμε τα εμπόδια στη μάθηση ενώ παράλληλα να προκαλέσουμε τον κάθε μαθητή να επιχειρήσει νέες στρατηγικές και βήματα προς τη μάθηση (Karp & Howell, 2004).

Η Άννα ακολούθησε μία στρατηγική επίλυσης του προβλήματος αλλά δυσκολεύτηκε στην απαρίθμηση των αντικειμένων.

Αν και η παραπάνω δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει ο εκπαιδευτικός τις διαφορετικές οπτικές, τις δεξιότητες και τις διαφορετικές αναπαραστάσεις των μαθητών, ωστόσο δε μπορεί να σταματήσει εδώ. Είναι σημαντικό όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν σε μία ομαδική συζήτηση προτείνοντας τις λύσεις τους. Σε αυτό το σημείο είναι, επίσης, σημαντικό να μπορεί ο

εκπαιδευτικός να διακρίνει τις διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές και τη σύνδεσή τους με το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών στο πλαίσιο της κάθε τους απάντησης αλλά και επί του συνόλου των απαντήσεων, ώστε να οργανώσει τη συζήτηση με τρόπο που να συμβάλει στην εξέλιξη της σκέψης των παιδιών σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόβλημα. Χρειάζεται να κατανοήσει τα μαθηματικά όπως παρουσιάζονται μέσα από τις διαφορετικές απαντήσεις των μαθητών στο πρόβλημα που τέθηκε και να διακρίνει τις μαθηματικές συνδέσεις μεταξύ των λύσεων. Στην παραπάνω περίπτωση, για παράδειγμα, οι μαθητές αξιοποίησαν την επαναλαμβανόμενη πρόσθεση συμβολικά, άλλοι μέτρησαν ένα-προς ένα τα αντικείμενα, άλλοι χρησιμοποίησαν τα σύμβολα των αριθμών και την ορολογία της πρόσθεσης.



Ένας τρόπος για να προσεγγίσουμε τον κάθε μαθητή είναι να εργαστούμε και να δημιουργήσουμε δραστηριότητες κοντά στην ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης του μαθητή ώστε να του δώσουμε τη δυνατότητα να συμμετέχει και να εμπλέκεται ενεργά σε όλη τη διαδικασία.

Αυτό συμβάλει θετικά όχι μόνο σε επίπεδο ατομικό αλλά και σε επίπεδο ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή, είτε μέσω της υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό είτε μέσω της συνεργασίας με άλλους μαθητές να έχει πρόσβαση σε νέες ιδέες οι οποίες όμως είναι κοντά σε αυτά που ο ίδιος ο μαθητής ήδη γνωρίζει . Ο εκπαιδευτικός δεν ενθαρρύνει ούτε βοηθά τον μαθητή να προοδεύσει και χάνει πολύτιμο εκπαιδευτικό χρόνο, όταν εργάζεται μακριά από την ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του μαθητή ή όταν επαναλαμβάνει γνώσεις και υλικό που ο μαθητής έχει ήδη κατακτήσει και μπορεί να διαχειριστεί αυτόνομα. Η επεξεργασία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε συνδυασμό με τα δεδομένα που συγκέντρωσε ο εκπαιδευτικός από την εκάστοτε δραστηριότητα μπορούν να οδηγήσουν στη διατύπωση ενός νέου, κοινού στόχου για όλους τους μαθητές.



Μαθησιακή περιοχή: Γλώσσα

Όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος, κατά τη διαδικασία της προεργασία μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης θα πρέπει να ληφθούν υπόψη μια σειρά παραγόντων που μορφοποιούν τις εμπειρίες, τις πρότερες γνώσεις, τις πολιτισμικές προσλαμβάνουσες και τα γλωσσικά στοιχεία των μαθητών.

Με σκοπό την επεξεργασία αυτών των ζητημάτων στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας. Θα χρησιμοποιήσουμε ένα παράδειγμα όπου ο παιδαγωγικός στόχος αφορά την αξιοποίηση των ποικίλων σημειωτικών μέσων για την παραγωγή και για τη μετάδοση κάποιου γραπτού μηνύματος.

Για να προσεγγιστεί αυτός ο στόχος, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο διαμεσολαβητικός παράγοντας της πολυτροπικότητας για την παραγωγή και για τη μετάδοση κάποιου μηνύματος. Θα πρέπει δηλαδή, να αναγνωριστεί η σημασία και η αξία όχι μόνο των στοιχείων που άπτονται της γραπτής γλώσσας αλλά και άλλων τρόπων έκφρασης και αναπαράστασης.

«Όταν λοιπόν θέλουμε να μελετήσουμε και να αναλύσουμε ένα κείμενο σήμερα, δεν εστιάζουμε μόνον στα γλωσσικά του στοιχεία αλλά εξίσου και στα μη-γλωσσικά. Εδώ είναι που η έννοια της πολυτροπικότητας είναι πολλαπλώς χρήσιμη. Ο όρος χρησιμοποιείται όταν αναγνωρίσουμε ότι τα μηνύματα ενός κειμένου (λ.χ. σε σχολικό βιβλίο ή σε κινηματογραφική ταινία), ενός graffiti ή μιας διαφήμισης, τα οποία μπορούν να κατανοηθούν από τους φυσικούς του αποδέκτες, δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων) κλπ. Κάθε κείμενο, λοιπόν, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας είναι ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων. Λ.χ. το θεατρικό έργο ή μία όπερα είναι εξαιρετικά σύνθετα πολυτροπικά κείμενα (ακόμη και στην έντυπη εκδοχή τους, πολύ περισσότερο ως δρώμενα). Σε κάθε κείμενο ένας ή περισσότεροι τρόποι μπορούν να είναι οι κυρίαρχοι αλλά ακόμη και σε κείμενα που κατ' αρχήν φαίνεται να υπερισχύει ένας τρόπος έναντι άλλων, μία προσεκτικότερη μελέτη τους θα μας έδειχνε ότι και άλλοι τρόποι είναι εξίσου σημαντικοί» (Χοντολίδου, 1999).

Στο σύγχρονο δυτικό κόσμο η καθημερινή επικοινωνία συντελείται με ποικίλους τρόπους (σημειωτικά μέσα), και παρόλο που η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται όλο και περισσότερο, ο γραπτός λόγος εξακολουθεί να έχει μια

ιδιαίτερη ισχύ. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σαφές στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας όπου το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα αποτελεί σχεδόν αποκλειστικό αντικείμενο μελέτης. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της αποτίμησης της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του συχνά δεν συνυπολογίζονται, παράλληλα με τα λεγόμενά του, η στάση του σώματος, οι χειρονομίες, η έκφραση του προσώπου, το χαμόγελό και η ποιότητά του, το σφίξιμο των χειλιών του, κ.ο.κ. (Χοντολίδου, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της προεργασίας για το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θέτει ερωτήματα τα οποία ανιχνεύουν τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης. Οι άξονες διερεύνησης για τον εκπαιδευτικό, ενδεικτικά, θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω:

- Ποιο σημειωτικό μέσο/ ποιά σημειωτικά μέσα αξιοποιεί συνήθως ο κάθε μαθητής της τάξης;
- Ποια είναι τα διαθέσιμα εναλλακτικά σημειωτικά μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν;
- Τι θεωρούν ως γραπτό κείμενο οι μαθητές;
- Ποια κείμενα παράγει ήδη ο κάθε μαθητής;
- Πώς η παραγωγή του γραπτού κειμένου θα προκύψει αβίαστα, ώστε να έχει κοινωνικό χαρακτήρα και να εξυπηρετεί κάποιο σκοπό, κάποια ανάγκη ή επιθυμία του παιδιού;

Τα σημειωτικά μέσα που μπορεί να σκεφτεί και να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, δεν περιορίζονται στα συμβατικά γράμματα, είναι πολλαπλά, όπως η εικόνα, το σχέδιο, τα σύμβολα, κόμικς, σκίτσο, το μουτζούρωμα που έχει νοηματοδοτηθεί από το παιδί, που αναπαριστά ένα μήνυμα του, τα γράμματα (παιδιά που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από αυτή του σχολείου μπορούν να αξιοποιήσουν τα γράμματα-σύμβολα αυτών των γλωσσών), η γραφή Braille, το αλφάβητο της νοηματικής γλώσσας, εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας και γραφής (πικτογράμματα, Makaton, P.E.C.S.).



- Πώς μπορώ να κινητοποιήσω τα παιδιά, ώστε να εμπλακούν σε δραστηριότητες γραπτού λόγου που να έχουν νόημα για τα ίδια;
- Ποια ενδιαφέροντα και ποιες προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών θα αξιοποιήσω για την προσέγγιση του στόχου;
- Εφόσον έχω θέσει κάποιους ατομικούς στόχους πως θα μπορέσω να τους προσεγγίσω στο πλαίσιο του γενικού προγράμματος της τάξης και πώς μπορούν οι στόχοι αυτοί να εμπλουτίσουν συνολικά τη μαθησιακή διαδικασία και να ωφελήσουν όλα τα παιδιά;



Διαμόρφωση στόχων:

Για να διαμορφώσουμε τους διδακτικούς στόχους, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο σημείο του Οδηγού, προηγείται η φάση της προεργασίας. Σε αυτή τη φάση, ο εκπαιδευτικός δεν κάνει παρεμβάσεις στις προτάσεις- αποκρίσεις των μαθητών, αλλά καταγράφει τις απαντήσεις και τους προβληματισμούς που προκύπτουν. Ακόμα, ενδείκνυται να αποφεύγει τις ερωτήσεις αξιολογικού χαρακτήρα γιατί η διαδικασία βρίσκεται στη φάση της διερεύνησης της προϋπάρχουσας γνώσης και όχι της αξιολόγησης της καινούργιας. Επίσης, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι οι μαθητές τις περισσότερες φορές απαντούν θετικά σε τέτοιες ερωτήσεις για να μην τραβήξουν την αρνητική προσοχή των συμμαθητών τους (Fox & Hoffman, 2011). Εναλλακτικά, λοιπόν, θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές η επαναδιατύπωση των λεγομένων με δικά τους λόγια ή ακόμα και χωρίς λόγια, με τη χρήση παντομίμας ή και άλλων μη λεκτικών μέσων έκφρασης.

Ο εκπαιδευτικός «ακούγοντας» τις ανάγκες του «κοινού» διαχειρίζεται ευέλικτα τη γνώση και την προσαρμόζει ανάλογα. Οι στόχοι που θέτει τελικά λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ώστε η δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών να συνεισφέρει στην οικοδόμηση της γνώσης. Επιπλέον, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μαθαίνουν μαζί. Ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερα από τους μαθητές για το θέμα προς διαπραγμάτευση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μαθαίνουν πως οι μαθητές τους προσεγγίζουν την γνώση (Tomlinson, 2001).

Με σκοπό να αναδειχθούν τα κρίσιμα σημεία της προεργασίας στο πλαίσιο της γνωστικής περιοχής που διαπραγματεύεται τα ζητήματα της προσωπική και κοινωνικής ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο θα επικεντρωθούμε σε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα. Το παράδειγμα που θα παρουσιαστεί αφορά τη διατροφή.



Ας υποθέσουμε ότι κατά τη διαδικασία της προεργασίας, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να διαλέγουν ένα τρόφιμο από τη γωνιά της κουζίνας η οποία έχει εμπλουτιστεί (με διάφορα μέσα αναπαράστασης όπως, ομοιώματα τροφίμων αλλά και αληθινά τρόφιμα, φωτογραφίες από το σπίτι ή από περιοδικά). Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια και ο ένας προσπαθεί να περιγράψει (προφορικά, με τη χρήση παντομίμας ή ζωγραφίζοντας) στον άλλο τι τρόφιμο διάλεξε.

Οι πληροφορίες που θα καταγράψει ο εκπαιδευτικός θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής προσέγγισης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Cummins (2005), “αν οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν και πολλά πράγματα από τους μαθητές, τότε είναι πολύ πιθανόν ότι ούτε οι μαθητές μαθαίνουν και πολλά πράγματα από αυτούς” (σ. 50). Αυτή η δυναμική σχέση κάνει μια τάξη που οργανώνεται στη βάση της φιλοσοφίας της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής να διαφέρει ξεκάθαρα από την στασιμότητα και τη μονομέρεια των παραδοσιακών δασκαλοκεντρικών σχολικών τάξεων.

Η ενεργοποίηση της μεταφορικής σκέψης είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την αύξηση της δημιουργικότητας και της φαντασίας γιατί «αναγκάζει» το άτομο να ξεπεράσει τους συμβατικούς τρόπους σκέψης για ένα συγκεκριμένο θέμα.



Η χρήση και η προσπάθεια κατανόησης μη- λεκτικών μέσων έκφρασης είναι ιδιαίτερα σημαντική σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Η μη- λεκτική επικοινωνία ως μέσο παρουσίασης των κεκτημένων γνώσεων δε λειτουργεί, βεβαίως, σε πολιτισμικό κενό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κούρτη (2003) «τα μη λεκτικά μηνύματα μπορούν να έχουν πολλαπλές ερμηνείες και αναγνώσεις, καθώς εντάσσονται σε ένα πολύπλοκο ιστό κοινωνικών δικτύων και συνδέονται δυναμικά τόσο με την κουλτούρα όσο και με το «προσωπικό μη λεκτικό ύφος» κάθε ατόμου» (σ.17). Χωρίς την παρέμβαση της γλώσσας, η οποία μπορεί να προκαλεί σε κάποιους μαθητές αναστολή στην παρουσίαση της σκέψης, τα παιδιά ξεπερνούν αναστολές και φοβίες και καταφέρνουν να συμμετάσχουν στη διαδικασία.

Τι συμβαίνει όμως με δραστηριότητες όπως οι παραπάνω στις οποίες βασικό εργαλείο έκφρασης είναι ο προφορικός λόγος; Ποιος θα είναι ο ρόλος και τα συναισθήματα των παιδιών με δυσκολίες προφορικής έκφρασης; Στο πλαίσιο τέτοιου είδους προβληματισμών είναι σημαντικό να αντιμετωπίζουμε τους μαθητές ως ενεργά μαθησιακά υποκείμενα, τα οποία αφενός αντιλαμβάνονται τον λόγο και αφετέρου είναι «παραγωγοί νοήματος» (Φραγκουδάκη, 2003: 40). Ακόμα και στην περίπτωση που δεν μπορούν να μιλήσουν, μπορούν να εκφραστούν ολοκληρωμένα με τον προφορικό λόγο, να παρατηρούν και να μιμούνται τις συνοδές εξωλεκτικές συμπεριφορές (π.χ. το γεγονός ότι ενδείκνυται να περιμένω τη σειρά μου: πρώτα γίνεται μία ερώτηση κι μετά ο άλλος απαντά) αλλά και να εκφράζονται με όποιο τρόπο αυτοί διαθέτουν (π.χ. μέσω χρήσεως μονολεκτικών απαντήσεων, νοημάτων ή συστήματος εικόνων).

Ενδεικτικές προτάσεις για την ανίχνευση του πλαισίου της τάξης στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης είναι και οι εξής:.

- Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους γονείς να συνεργαστούν με τα παιδιά στο σπίτι και καταγράφουν (με όποιο τρόπο μπορούν: μέσα από ζωγραφιές, φωτογραφίες, εικόνες - κολάζ, γραπτό κείμενο, βιντεοσκοπημένη συνέντευξη-παρουσίαση, κ.α.) τις διατροφικές συνήθειες και τις προτιμήσεις του παιδιού.



- Ο εκπαιδευτικός πριν την εισαγωγή του θέματος καταγράφει για ένα σύντομο χρονικό διάστημα (2 εβδομάδες) τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών κατά τη διάρκεια του δεκατιανού. Στο πλαίσιο της παρατήρησης μπορεί να σημειώνει σχόλια που ακούγονται για το φαγητό, ώστε να γνωρίζει εκ των προτέρων την γενική τάση της τάξης αλλά και τις διατροφικές επιλογές των μαθητών και κατ' επέκταση των οικογενειών τους.
- Ο εκπαιδευτικός κάνει μια ανοιχτή ερώτηση στην ολομέλεια, «γιατί έχουμε ανάγκη την τροφή οι άνθρωποι, τα ζώα και τα φυτά;», χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) (Fox & Hoffman, 2011) και καταγράφει τις απαντήσεις των μαθητών. Η ίδια ερώτηση μπορεί να γίνει αφού πρώτα η τάξη έχει χωριστεί σε τρεις υποομάδες.
- Αρχικά, το κάθε παιδί λέει ή επιλέγει μέσα από μια σειρά εικόνων που έχει στη διάθεσή του τρεις αγαπημένες του τροφές [από τα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με τις προτιμήσεις των παιδιών έτσι ώστε να τις αξιοποιήσουμε αργότερα στην οργάνωση της διδασκαλίας. Όπως έχει αναφερθεί και στις γενικές αρχές, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στηρίζεται στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ώστε η διδασκαλία να είναι ελκυστική και να αποκτά νόημα για αυτούς (Tomlinson, 2001)]. Σε ένα μεγάλο χαρτί ο εκπαιδευτικός γράφει τις τροφές και ο μαθητής ζωγραφίζει ή κολλά την εικόνα δίπλα στην.



2.2. Παίρνοντας αποφάσεις αναφορικά με το σχεδιασμό

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

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.

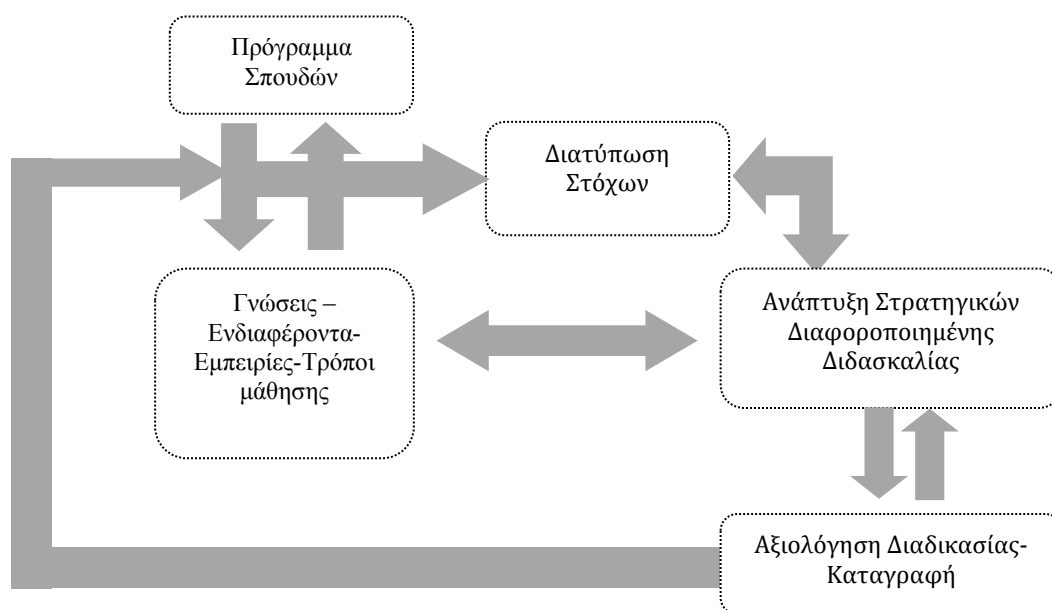
Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σημαντικό στοιχείο ενός σχεδιασμού που συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην τάξη του γενικού σχολείου, είναι η μετατόπιση από τη θεώρηση της διαφοροποίησης ως ενός τεχνικού ή διαδικαστικού ζητήματος που προστίθεται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

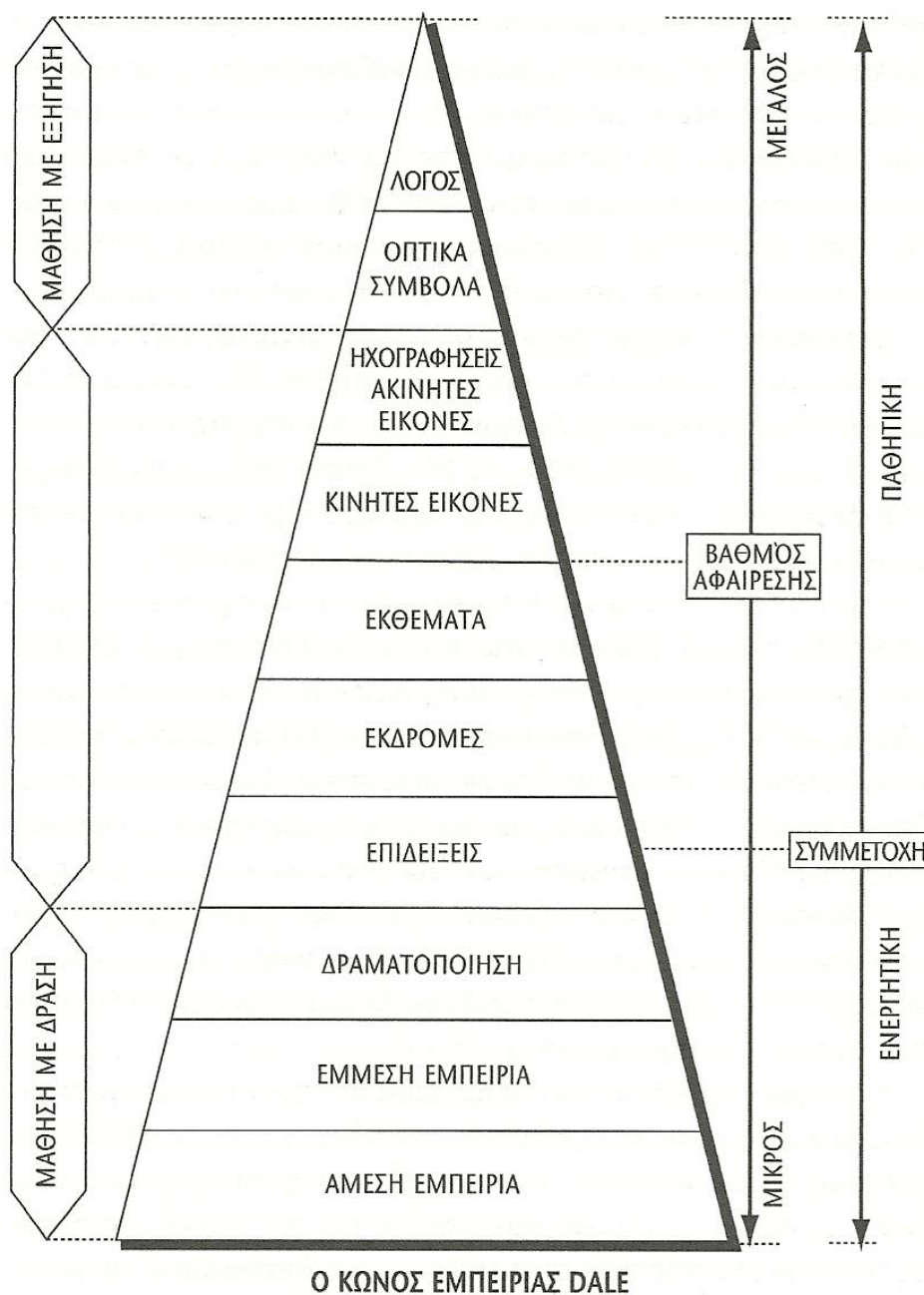
Στην πραγματικότητα, μες στη ροή της μαθησιακής εμπειρίας τα όρια της διάκρισης σε διαφορετικές μορφές ή επίπεδα δεν είναι ξεκάθαρα. Για παράδειγμα, πολύ συχνά, η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες εργασίας (άξονας αναφοράς: διαδικασία) μπορεί να συνεπάγεται την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες/εργασίες με 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 το βαθμό αφαίρεσης στην παρουσίαση του μαθησιακού περιεχομένου και το βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Καθώς διατρέχουμε ανοδικά τα διαφορετικά επίπεδα του κώνου, ο βαθμός αφαίρεσης αυξάνεται αντιστρόφως ανάλογα προς το 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 περισσότερες συγκεκριμένες και άμεσες εμπειρίες μάθησης δεν ισοδυναμεί απαραίτητα με έκπτωση ή απλοποίηση του περιεχομένου της μαθησιακής εμπειρίας.

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 στο 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 διάυλοι 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 ένα 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.

Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση των περιεχομένων της μάθησης

Μαθησιακή περιοχή: Μαθηματικά

Ο Dias (1999) μέσα από έρευνα δράσης διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο διστακτικοί και ανασφαλείς στο να εφαρμόσουν τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και της διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών. Αποδείχτηκε πολύ πιο δύσκολο για τους ίδιους να φανταστούν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να διδάξουν τα μαθηματικά απομακρυσμένοι από τον παραδοσιακό τύπο διδασκαλίας που βασίζεται σε αφηρημένες έννοιες. Ακόμα και κατά την προσπάθειά τους να εμπλέξουν και να αξιοποιήσουν παραδείγματα δανεισμένα από την αληθινή ζωή παρουσιάστηκαν προβλήματα σε σχέση με την αληθοφάνεια των δεδομένων που χρησιμοποίησαν. Οι συγγραφείς σχολιάζουν ότι το γεγονός αυτό μπορεί να συνδέεται με την ιστορικά και φιλοσοφικά διατυπωμένη αντίληψη ότι τα μαθηματικά αποτελούν μία ουδέτερη και 'αγνή' επιστήμη και ως εκ τούτου ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, όπως ακριβώς υποδείχθηκε και στην παραπάνω έρευνα, χρειάζεται να εξετάσουν τις προσωπικές τους παραδοχές και την προσωπική τους φιλοσοφία σε σχέση με τη διδασκαλία των μαθηματικών αν επιθυμούν να τη προσεγγίσουν κριτικά. Η έννοια της κριτικής παιδαγωγικής στη διδασκαλία των μαθηματικών συνδέεται με ορισμένους βασικούς προβληματισμούς. Καταρχήν η κριτική παιδαγωγική στα μαθηματικά αφορά τις κοινωνικές και πολιτικές πτυχές της μάθησης των μαθηματικών. Ασχολείται με τη διασφάλιση των ευκαιριών για όλους τους μαθητές ώστε να δημιουργήσουν, να σκεφτούν, να αναλογιστούν, να επαληθεύσουν, να εμπλακούν ενεργά και να επεξεργαστούν μαθηματικές έννοιες ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, το κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον. Αλλά, κυρίως, διαπραγματεύεται την αξιοποίηση και τη λειτουργία των μαθηματικών στην πράξη δεδομένου ότι αυτά αποτελούν ένα γνωστικό



αντικείμενο το οποίο συνδέεται άμεσα με την καθημερινή ζωή και με τη ζωή μέσα στην τάξη, η οποία πρέπει να αποτελεί μία δημοκρατική κοινότητα, όπου όλες οι ιδέες είναι δεκτές, παρουσιάζονται σε όλους και τίθενται υπό συζήτηση (Alro & Skovmose, 2002, D'Ambrosio, 1994, Skovsome & Valero, 2001, Niss, 1994). Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, η κριτική προσέγγιση των μαθηματικών λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, τους πολύγλωσσους μαθητές, τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών, τους μαθητές οι οποίοι έχουν ήδη κατακτήσει μαθηματικές έννοιες, την οργάνωση του μαθήματος των μαθηματικών, την κατανομή των πόρων, την πρόσβαση στους υπολογιστές και την τεχνολογία γενικότερα (Skovmose & Borba, 2004). Η μάθηση εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις αντιλήψεις τους που συνδέονται άμεσα με τη ταυτότητα ή τις πολλαπλές ταυτότητες του παιδιού και οι οποίες κατασκευάζονται και μετασχηματίζονται ανάλογα με το πλαίσιο (Dahlberg κ.α, 1999). Η Lave (1998) υποστήριξε ότι το τι μαθαίνει ο άνθρωπος αποτελεί μέρος και συνδυασμό της κατάστασης μέσα στην οποία μαθαίνει και της ταυτότητας του: αν οι πρακτικές του σχολείου και οι πρακτικές του σπιτιού διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό, τα παιδιά μπορεί να διαχωρίζουν τις γνώσεις τους αντί να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις. Επομένως, δεν είναι αναμενόμενο ότι τα παιδιά θα μεταφέρουν τις γνώσεις τους από το ένα πλαίσιο στο άλλο, όπως παρατηρείται να υποστηρίζεται πολύ συχνά στο πλαίσιο του σχολείου.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση, λοιπόν, να εντοπίσει τις συνδέσεις μεταξύ των δύο πλαισίων και να βοηθήσει τα παιδιά να τις εφαρμόσουν στη μάθησή τους. Για να μπορέσει να το κάνει αυτό, είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σπίτι, οι οποίες μπορεί να είναι διαφορετικές και όχι εύκολα διακριτές. Η σχέση των παιδιών με τα μαθηματικά όταν έρχονται στο σχολείο μπορεί να διαφέρει σε πολλά επίπεδα (Aubrey, 2003, Sarama & Clements, 2004), αλλά αυτό δε συνδέεται απαραίτητα με τη κοινωνική ή εθνική τους προέλευση. Κάποια παιδιά θα έρθουν στο σχολείο χωρίς καμία μαθηματική εμπειρία, ούτε άτυπη (Starkey κ.α, 2004, Aubrey κ.α. 2003). Για άλλους μαθητές μπορεί να ισχύει το



ακριβώς αντίθετο δεδομένου του γεγονότος ότι πολλοί γονείς προσπαθούν να διδάξουν στα παιδιά τους να απαγγέλλουν τους αριθμούς ακόμα και πριν την προσχολική ηλικία (Durkin κα, 1986). Επίσης, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι μαθηματικές εμπειρίες των παιδιών στο σπίτι έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Οι παραδοσιακές εμπειρίες στο σπίτι, όπως το να στρώσουμε τραπέζι και να μοιράσουμε τα πιάτα γίνονται ολοένα και λιγότερο κοινές και συχνές. Επιπλέον, τα παιδιά μπορεί να έχουν δημιουργήσει μία δική τους προσωπική κουλτούρα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα μαθηματικά είναι χρήσιμα στη ζωή τους και αυτή μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τη μάθησή τους. Οι κοινωνικές ταυτότητες των μαθητών, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες έξω από το πλαίσιο του νηπιαγωγείου είναι άμεσα και περίπλοκα συνδεδεμένες με τη μάθηση. Οι κοινωνικές διαδικασίες της μάθησης επιδεικνύουν την ανάγκη να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου:

- τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες των παιδιών
- τις εμπειρίες τους σχετικά με τα μαθηματικά εκτός του πλαισίου του σχολείου
- τα νοήματα που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά στα μαθηματικά και τους κοινωνικούς σκοπούς που εξυπηρετούν τα μαθηματικά για τους ίδιους.
- τις σχέσεις τους και τις κοινωνικές δεξιότητες με τους ενήλικους και τους συμμαθητές τους.

Κατά τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των μαθηματικών, είναι σημαντική η σύνδεση του γνωστικού αντικείμενου με την καθημερινή ζωή των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να μπορεί να διακρίνει και να κάνει τις απαραίτητες συνδέσεις μεταξύ των προϋπαρχουσών γνώσεων των παιδιών και των νέων εννοιών αξιοποιώντας παραδείγματα από την πραγματική ζωή. Η σύνδεση της διδασκαλίας των μαθηματικών εννοιών με την αληθινή, καθημερινή ζωή των παιδιών είναι ένας βασικός τρόπος για να κινητοποιήσουμε το



ενδιαφέρον τους και κυρίως να επιτρέψουμε την συναγωγή της αλληλουχίας ανάμεσα στην καθημερινή ζωή στην τάξη και στο σπίτι τους. Η αξιοποίηση τέτοιων παραδειγμάτων θα κάνει τη διαδικασία της μάθησης περισσότερο αυθεντική για τους μαθητές.

Τα μαθηματικά είναι μία γνωστική περιοχή που συχνά παρατηρείται ότι δημιουργεί μια αίσθηση ανασφάλειας ή ακόμα και φοβίες σε πολλούς μαθητές, γεγονός που θα πρέπει να μας κάνει να αναρωτηθούμε το γιατί κάτι τέτοιο συμβαίνει στα σχολεία μας.

Έχει σημασία το γεγονός ότι αν ανατρέξουμε στα εκάστοτε Προγράμματα Σπουδών για τη γλώσσα θα παρατηρήσουμε ότι η φιλιανγνωσία με την ευρύτερη της έννοια προτείνεται ως ένας πολύ σημαντικός,

επιθυμητός στόχος, ενώ αντίθετα η αντίστοιχη αναδρομή στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθηματικών υποδεικνύει πρωτίστως την έμφαση που δίνεται στη χρησιμότητα του γνωστικού αντικείμενου καθεαυτού. Εμφορείται, δηλαδή, το Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών σε έναν μεγάλο βαθμό από έναν τόνο χρηστικό, στη βάση του οποίου επικεντρώνεται και η προτεινόμενη μεθοδολογία διδασκαλίας και εκμάθησης του αντίστοιχου γνωστικού αντικείμενου.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δίνει έμφαση στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του εμπλουτισμού του, με βάση

Η διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο αποτελεί μία πολλαπλή πρόκληση. Οι Bruce και Bartholomew (1993) δε συμφωνούν με τον όρο διδάσκω καθώς αυτός 'υποδηλώνει' ότι ο ενήλικας εισβάλλει, μεταφέρει, επιβάλλει και κυριαρχεί στη ζωή των παιδιών με το να μην τους επιτρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στη μάθησή τους. Η παρατήρηση των προβληματισμών των παιδιών και των τρόπων με τους οποίους μαθαίνουν και επεξεργάζονται πληροφορίες και μαθηματικές έννοιες προϋποθέτουν έναν καινούργιο και πιο κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος περιλαμβάνει τη διακριτική παρουσία του εκπαιδευτικού και το παιχνίδι (Gifford, 2005). Άλλωστε οι μαθητές πάντα μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργά στη μάθησή τους (Schlechty, 2001).



τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών ή στη διαφοροποίηση του αποτελέσματος. Σε κάθε περίπτωση, προϋποθέτει μία κριτική ανάγνωση και αλληλεπίδραση με το πρόγραμμα σπουδών με σκοπό να εντοπίσουμε και να προσδιορίσουμε τις ουσιαστικές γνώσεις, τις βασικές διαδικασίες, τις θεμελιώδεις ιδέες των μαθηματικών (Wiggins & Mc Tighe, 2005) και τις έννοιες (Erikson, 1998) που απορρέουν από τους μαθησιακούς στόχους του προγράμματος σπουδών και διευκολύνουν την εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Βασικό ερώτημα κατά την επιλογή οποιασδήποτε δραστηριότητας, βιβλίου, προβλήματος, δεξιότητας είναι το γιατί αυτή έχει σημασία, τι θα αποκομίσουν τα παιδιά με την εμπλοκή τους σε αυτή, και τι σκοπεύουμε να θυμούνται και να έχουν κατακτήσει με την ολοκλήρωσή της. Κυρίως, όμως, χρειάζεται να προσδιορίσουμε τα ερωτήματα τα οποία κάνουν το περιεχόμενο ενδιαφέρον και το καθιστούν ικανό να έχει νόημα και αξία για τα παιδιά της τάξης μας.

Αλλά ποια γνώση είναι πραγματικά ουσιαστική και μπορεί να έχει διάρκεια και νόημα για τη συνεχή μάθηση και εξέλιξη των παιδιών; Τι είναι σημαντικό να κατανοήσουν τα παιδιά; Γιατί είναι, για παράδειγμα, σημαντικό να μάθουμε τα σχήματα; Και γιατί συχνά εμμένουμε κατά τη διδασκαλία μόνο στο να μας λένε τα παιδιά τα ονόματα από τα σχήματα, ενώ είναι σημαντικό να επιτρέπουμε στους μαθητές να πειραματιστούν με τις ιδιότητες των σχημάτων μέσα από το παιχνίδι;

.Όπως συμβαίνει με τους αριθμούς η πρώιμη γεωμετρία θα πρέπει να συμπεριλάβει δραστηριότητες που να εμπεριέχουν τη σύνθεση των σχημάτων και την αποδόμησή τους. Αν τα παιδιά ανακαλύψουν ότι δύο τρίγωνα μπορούν να φτιάξουν ένα τετράγωνο, τότε έχουν αναγνωρίσει την ισοδυναμία των σχημάτων (Coltman κα, 2002).

Σε σχέση με το περιεχόμενο των μαθηματικών επικρατεί, επίσης, μία παρανόηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία των μαθηματικών πρέπει να ακολουθεί μία διαδοχική πορεία. Οι Wiggins και Mc Tighe (2005), για παράδειγμα, κάνουν έναν επιτυχημένο παραλληλισμό σε σχέση με αυτήν τη θεώρηση και εξηγούν πως και το λεξικό είναι οργανωμένο κατά αλφαβητική σειρά, η εφαρμογή όμως μιας αυστηρά διαδοχικής και



γραμματικής πορείας μάθησης, εν είδει απαγγελίας του, δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση εχέγγυο εκμάθησης μίας γλώσσας. Τα μαθηματικά στοιχεία, αντίστοιχα, είναι οργανωμένα με μία λογική σειρά στα βιβλία, όπως το λεξικό είναι οργανωμένο σε αλφαβητική σειρά, όμως δε μαθαίνουμε τη γλώσσα μαθαίνοντας τις λέξεις στη σειρά που παρουσιάζονται στο λεξικό παρά το γεγονός ότι αυτές είναι «λογικά» οργανωμένες. Παρομοίως, μόνο επειδή τα βιβλία ή το πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζουν τα μαθηματικά στοιχεία και θεωρήματα οργανωμένα με μία λογική ιεράρχηση, δε σημαίνει ότι η αυστηρή ακολουθία αυτής της ιεράρχησης είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθουμε τις βασικές ιδέες, τις έννοιες και τις συνδέσεις μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Kline (1973) η νέα προσέγγιση του περιεχομένου των μαθηματικών χρειάζεται να επικεντρωθεί στο τι είναι ενδιαφέρον, διαφωτιστικό και πολιτισμικά σημαντικό για τα παιδιά.

Οι περισσότεροι μαθητές ωφελούνται περισσότερο όταν το περιεχόμενο παρουσιάζεται με πολλαπλούς τρόπους. Η παρουσίαση των μαθηματικών εννοιών μπορεί να πραγματοποιηθεί σε τρία επίπεδα:

- Πραγματικό/Φυσικό (με την αξιοποίηση πραγματικών αντικειμένων όπως το οικοδομικό υλικό, φυσικά αντικείμενα, αντικείμενα από τη καθημερινή ζωή των παιδιών)
- Παραστατικό υλικό (εικόνες, ζωγραφιές, φωτογραφίες)
- Συμβολικό (αριθμητικά σύμβολα, πράξεις)

Τα τρία αυτά επίπεδα δεν ακολουθούν απαραίτητα μία διαδοχική σειρά. Οι δραστηριότητες που θα σχεδιάσουμε για να επεξεργαστούμε το περιεχόμενο το οποίο έχουμε επιλέξει μπορούν να περιλαμβάνουν στοιχεία και από τα τρία επίπεδα ή από τον συνδυασμό τους. Τα πραγματικά υλικά μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, και κυρίως στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, για να επεξεργαστούμε και να διερευνήσουμε διάφορες μαθηματικές έννοιες. Ορισμένοι μαθητές προτιμούν να διερευνήσουν και να οπτικοποιήσουν ένα πρόβλημα με την αξιοποίηση πραγματικών υλικών και στη συνέχεια να εξηγήσουν το αποτέλεσμα στο οποίο κατέληξαν στους άλλους. Ορισμένοι πάλι μπορεί να χρειάζονται να



αναπαραστήσουν το πρόβλημα με εικόνες, ενώ άλλοι μαθαίνουν καλύτερα σε ένα αφηρημένο επίπεδο. Οι διαφορετικές οπτικές των μαθητών σε μία τάξη και τα διαφορετικά στοιχεία που φέρουν στην τάξη αυτή ουσιαστικά καθορίζουν και μορφοποιούν το πώς και οι ίδιοι θα ανταποκριθούν στο περιεχόμενο ενός προγράμματος σπουδών και στο σχολείο γενικότερα.



Μαθησιακή περιοχή: Γλώσσα

«Δημιουργία Προσλήσεων»

Οι νέες μαθησιακές εμπειρίες στηρίζονται στις προηγούμενες εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, καλούνται να υποστηρίξουν τους μαθητές ούτως ώστε αυτοί να κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις της όποιας νεοεισαχθείσας γνώσης με τις προηγούμενες εμπειρίες και βιώματά τους καθώς με καταστάσεις της καθημερινότητάς τους. Η αξιοποίηση των προηγούμενων βιωμάτων και εμπειριών, ως στοιχεία του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου αποτελούν τη βάση για την εισαγωγή νέων γνώσεων και εμπειριών, τη γέφυρα για τη σύνδεση προηγούμενων και νέων μαθησιακών εμπειριών και αναδεικνύουν την κοινωνική διάσταση της γνώσης και της μάθησης. Καθώς αποτελούν προσωπικό βίωμα των παιδιών και συνδέονται άμεσα με τη ζωή τους, η κατανόηση της γνώσης και η σύνδεση με νέες μαθησιακές εμπειρίες ή με ανοίκεια γνώση γίνεται πιο άμεση και πιο εύκολη (Δαφέρμος, 2002, Galinski, 2010, Bartolome, 2010).

Ας υποθέσουμε ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας που καλούνται να επεξεργαστούν τα παιδιά με την εκπαιδευτικό σε μια τάξη νηπιαγωγείου αφορά στους πιθανούς τρόπους πρόσκλησης ατόμων σε κάποιο γεγονός και κατ'επέκταση στη δημιουργία προσλήσεων. Αναφορικά με το συγκεκριμένο παράδειγμα, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας αφορά:

1. διαφορετικά είδη προσλήσεων (γάμο, βάφτιση, γενέθλια, παρουσίαση βιβλίων, μουσική παράσταση, σχολική γιορτή, θέατρο, εγκαίνια, πρόσκληση σε γεύμα, πρόσκληση των γονέων στο σχολείο ή ακόμα και πρόσκληση

των μαθητών μιας άλλης τάξης στη δική μας),

2. διαφορετικούς τρόπους προσλήσεων (γραπτά ή προφορικά, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή έντυπου ταχυδρομείου, μέσω τηλεφώνου ή κατ'ιδίαν).

Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι η νηπιαγωγός δίνει την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να καταθέσουν τα προσωπικά τους βιώματα σε σχέση με το συγκεκριμένο περιεχόμενο διδασκαλίας, να μην ακουστούν μόνο αυτά της κυρίαρχης ομάδας και να μην περιοριστούν σε ορισμένα



μόνο και συγκεκριμένα γεγονότα πρόσκλησης (όπως είναι τα γενέθλια) ή αποκλειστικά σε κάποιο συγκεκριμένο είδος αυτής π.χ. γραπτή πρόσκληση, δεδομένου ότι κάποια παιδιά μπορεί να μην διαθέτουν την αντίστοιχη εμπειρία-βίωμα (εορτασμός γενεθλίων, διανομή γραπτών προσκλήσεων σε γενέθλια).

Η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάδυση και επεξεργασία του συγκεκριμένου περιεχομένου της διδασκαλίας μπορεί να πάρει την παρακάτω μορφή⁹.

Με αφορμή κάποιο γεγονός π.χ. μία πρόσκληση που έφτασε στο σχολείο, ή τα γενέθλια κάποιου παιδιού ή μία πρόσκληση που οι μαθητές σκέφτηκαν να απευθύνουν προς τους συμμαθητές της διπλανής τάξης ή και προς τους γονείς τους (π.χ. για την παρακολούθηση κάποιας εκδήλωσης), η νηπιαγωγός

στο πλαίσιο της συζήτησης στην ολομέλεια ζητά από τα παιδιά να αναφέρουν από την εμπειρία τους και τα βιώματά τους σε ποια γεγονότα είθισται να προσκαλούμε ανθρώπους. Οι απαντήσεις των μαθητών ενδεχομένως θα ποικίλουν. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τα παιδιά μπορεί να αναφερθούν στον

Η πολυπολιτισμικότητα και η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζεται ως πρόκληση και ως ευτυχή συγκυρία που προωθεί την αλληλεπίδραση των μαθητών που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων. Η αξιοποίηση των διαφορετικών βιωμάτων και εμπειριών και του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των παιδιών από διαφορετικές χώρες στοχεύει αφενός στη μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών καθώς βλέπουν ότι γίνονται αποδεκτά από την κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου και αφετέρου στην καλύτερη σχολική επίδοση, εφόσον, όπως είναι γνωστό, όταν σε κάποιον μαθητή παρέχεται η δυνατότητα να οικοδομήσει τη γνώση πάνω στο δικό του μορφωτικό υπόβαθρο και τις δικές του προϋποθέσεις, τότε διευκολύνεται η μαθησιακή του διαδικασία. Είναι αναγκαίο να λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη μας τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών μας, δίνοντας έμπρακτα παραδείγματα σεβασμού αυτών των ιδιαιτεροτήτων, αλλά και ανάδειξης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοράς (Παπαναούμ, 2007, Bartolome, 2010).

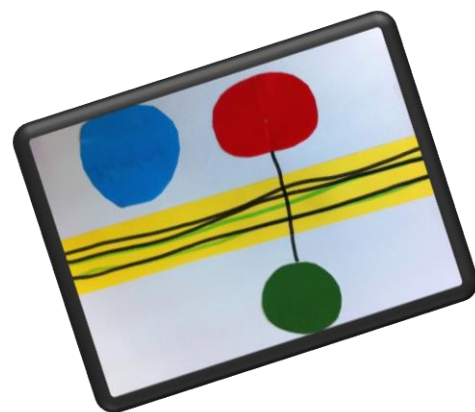
⁹ Στη δραστηριότητα που ακολουθεί διαφαίνεται εκτός του περιεχομένου της διδασκαλίας και η διαδικασία της διδασκαλίας, άλλωστε στη πράξη οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στο περιεχόμενο και τη διαδικασία δεν είναι σαφείς



γάμο, στη βάφτιση, στα γενέθλια, στην παρουσίαση βιβλίων, σε μία μουσική παράσταση, στο θέατρο, σε κάποια εγκαίνια, σε μία πρόσκληση σε γεύμα ή μια πρόσκληση των γονιών στο σχολείο για τη σχολική γιορτή, στην πρόσκληση των μαθητών μιας άλλης τάξης στην τάξη τους. Στη συνέχεια τα παιδιά καλούνται να αναφέρουν με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει αυτή η πρόσκληση (γραπτά ή προφορικά, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ή μέσω τηλεφώνου, κατ' ιδίαν).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία η νηπιαγωγός ενισχύει και υποστηρίζει τις περιγραφές όλων των παιδιών δίνοντας ευκαιρία στα παιδιά να ανταλλάξουν εμπειρίες και να μοιραστούν διαφορετικά βιώματα. Σε δεύτερη φάση εστιάζουν στο τι πληροφορίες μπορεί να περιλαμβάνει μία πρόσκληση (γεγονός, τόπος, ημερομηνία, ώρα, διεύθυνση).

Όσον αφορά την προσέγγιση του συγκεκριμένου στόχου είναι σημαντικό να επιτρέψουμε στα παιδιά να εκφράσουν το περιεχόμενο της πρόσκλησης με διαφορετικούς τρόπους (να το γράψουν, να το ζωγραφίσουν, να το πουν προφορικά, να το δραματοποιήσουν, να αναπαραστήσουν τηλεφωνική πρόσκληση κ.α. ανάλογα με τις εμπειρίες τους και τα ενδιαφέροντά τους).



Μαθησιακή περιοχή: Φυσικές Επιστήμες

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας, γενικά, αφορά σε ό,τι διδάσκεται στην τάξη: σε θεματικές ενότητες, δραστηριότητες, σε επιμέρους εργασίες μιας δραστηριότητας, σε έννοιες, γνώσεις, αξίες, δεξιότητες. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αναφέρεται στις γνώσεις που θα προσεγγίσουν οι μαθητές, καθώς και στις δεξιότητες και στάσεις που καλούνται να αναπτύξουν. Διαφοροποίηση του περιεχομένου σημαίνει ότι το περιεχόμενο είναι διαπραγματεύσιμο και εισάγεται-παρουσιάζεται με πολλούς και εναλλακτικούς τρόπους, ώστε να είναι προσβάσιμο σε όλα τα παιδιά και να έχει νόημα για τα ίδια, ανάλογα με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, το περιεχόμενο διδασκαλίας μπορεί να συνδέεται με προσωπικές εμπειρίες και βιώματα των παιδιών (Fox & Hoffman, 2011, Tomlinson, 2001, Tomlinson, 2010, Walpole & McKenna, 2007, Tomlinson & Eidson, 2003, Κύρδη, 2005, Κουτσελίνη, 2006)

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου στις Φυσικές Επιστήμες θέτει στο επίκεντρο της συζήτησης την έννοια του επιστημονικού εγγραμματισμού.

Η έννοια του επιστημονικού εγγραμματισμού έχει συζητηθεί ποικιλοτρόπως τις τελευταίες δεκαετίες, μέσα από τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών αλλά και τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Προσδιορίζεται μέσα από μια πιο λειτουργική έννοια, «μια έννοια για τον επιστημονικό αλφαριθμητισμό που είναι πιο ρεαλιστική και πιο λειτουργική, εφόσον χωρίς να περιθωριοποιεί το ακαδημαϊκό περιεχόμενο των Φυσικών επιστημών (οι επιστημονικές ιδέες), δίνει έμφαση τόσο στη σχέση της επιστημονικής γνώσης με την καθημερινή ζωή του μαθητή (πρακτική γνώση) όσο και στην κοινωνική διάστασή της (τοπικά και παγκόσμια προβλήματα)» (Χατζηγεωργίου & Εξάρχος, 2004).

καθημερινή ζωή του μαθητή. Θα πρέπει δηλαδή, παράλληλα με την επιστημονική έννοια της φυσικής κατάστασης της ύλης (στερεά, υγρά, αέρια), να λάβουμε υπόψη και τη σημασία της κατάστασης της

Σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης, για παράδειγμα, του θέματος της ταξινόμησης των υλικών στις τρεις φυσικές καταστάσεις της ύλης, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη τη λειτουργική έννοια και τη σημασία της κατάστασης της ύλης στην



Οι ιδέες και οι έννοιες...

«Σε αντίθεση με τις έννοιες οι οποίες έχουν μια καθαρά γνωστική διάσταση – με αυτές σκεφτόμαστε, οι ιδέες έχουν πέρα της γνωστικής, μια συναισθηματική και μια αισθητική διάσταση – με αυτές αλληλεπιδρούμε με τον κόσμο. Και το κυριότερο οι ιδέες μπορεί να παρακινήσουν τα άτομα σε δράση (...) Οι επιστημονικές ιδέες οδηγούν σε μια πιο ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης» (Χατζηγεωργίου & Εξάρχος, 2004).

ύλης στη ζωή του παιδιού και την αξία της διαπραγμάτευσης του συγκεκριμένου θέματος για τα ίδια τα παιδιά στο εκάστοτε δεδομένο χωροχρονικό πλαίσιο. Με απλά λόγια, το προς επεξεργασία περιεχόμενο δεν αφορά μόνο στην εξοκείωση, στο διαχωρισμό και στην ονομασία των υλικών από τα παιδιά αλλά και στη **διερεύνηση αφενός του λόγου για τον οποίο είναι σκόπιμο να συζητηθεί** το συγκεκριμένο θέμα και **αφετέρου της χρησιμότητας αυτού που θα μάθουμε για τη ζωή μας.**

Όπως έχει επισημανθεί και σε άλλες ενότητες, κατά την διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη και να αξιοποιηθούν τα βιώματα, οι προηγούμενες εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών.

Σημαντικό είναι, επίσης, πριν τη φάση της διαφοροποίησης του περιεχομένου να προηγηθεί η διαδικασία προεργασίας με σκοπό τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων, των εμπειριών και των ενδιαφερόντων που έχουν τα παιδιά σε σχέση με το υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Διαφοροποιώντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας με θέμα τη μεταβολή της ύλης από μια κατάσταση σε μια άλλη θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση σε παρόμοια θέματα κρίνεται η πειραματική μέθοδος και η βιωματική επεξεργασία του θέματος μέσα από το παιχνίδι και την εξερεύνηση. Μπορεί το παιδί να μη μπορεί να περιγράψει και να ορίσει το φαινόμενο με επιστημονικό τρόπο. Μπορεί, όμως, να του αποδώσει νόημα και να περιγράψει ιδιότητες και χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν το φαινόμενο αυτό.



Ας φανταστούμε μια τάξη νηπιαγωγείου στο κέντρο της Αθήνας. Αφορμή για την επεξεργασία ενός θέματος που διαπραγματεύεται τις τρεις φυσικές καταστάσεις της ύλης θα μπορούσε να αποτελέσει η χιονόπτωση. Στην περιοχή αυτή δε χιονίζει συχνά και ένα τέτοιο φαινόμενο αποτελεί εντυπωσιακό γεγονός και κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών. Η χαρά των παιδιών να πιάσουν το χιόνι και να παρατηρούν πως λιώνει στις παλάμες τους, είναι απερίγραπτη. Η απόλαυση από τη διαδικασία παρατήρησης της μεταβολής του χιονιού σε νερό και στη συνέχεια σε αέρια κατάσταση (υδρατμοί) μπορεί να επιτευχθεί μέσω ποικίλων πειραματισμών (κατασκευάζουν χιονάνθρωπους και τους τοποθετούν σε διαφορετικά σημεία μέσα στο χώρο του σχολείου, στην αυλή, στο ψυγείο, στο καλοριφέρ κτλ.).

«Διατύπωση λειτουργικών ορισμών:

Ο λειτουργικός ορισμός μιας έννοιας προσδιορίζει την αντίληψη του παιδιού για την έννοια τη δεδομένη χρονική στιγμή και στηρίζεται στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την έννοια αυτή από τις άλλες. Η χρήση των λειτουργικών ορισμών συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αποτελούν προϋποθέσεις για τη συγκρότηση του γραπτού λόγου και, σε ό,τι αφορά τις φυσικές επιστήμες, προωθεί τη συσχέτιση των εννοιών μεταξύ τους και τη σύνδεσή τους με την πράξη. Γι' αυτό η χρήση τους θεωρείται πολύ σημαντική στο πλαίσιο της διαδικασίας εγγραμματοσμού των μικρών παιδιών, αν και συγκρούεται με την υπόθεση του μονοσήμαντου ορθολογικού νοήματος, που αποδίδεται στις έννοιες των φυσικών επιστημών». (Δαφέρμου, κ.α. 2006)

Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να επεκταθούν και στην κατασκευή και επεξεργασία του πάγου, ένα υλικό που τα παιδιά πιο συχνά συναντούν στην καθημερινή τους ζωή. Στην συνέχεια αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την επεξεργασία και άλλων υλικών που σε στερεά μορφή αρέσουν στα παιδιά όπως οι γρανίτες, τα παγωτά.

Η επεξεργασία των θεμάτων της φυσικής δε περιορίζονται μόνο στη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή αλλά μπορούν να συνδεθούν με όλες τις γνωστικές περιοχές του νηπιαγωγείου.



Στο παρακάτω παράδειγμα, βασισμένο σε δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε νηπιαγωγείο στο κέντρο της Αθήνας, παρουσιάζονται κάποιες από τις διαστάσεις που αφορούν το περιεχόμενο ενός θέματος σχετικό με την κατάσταση της ύλης:
«Κυρία χιονίζει....». Όντως, το χιόνι άρχισε να πέφτει πυκνό. Βγήκα έξω στην αυλή και τα παιδιά με παρατηρούσαν μέσα από το παράθυρο και με το που μπήκα μέσα στην τάξη τα παιδιά αμέσως έτρεξαν να μαζέψουν το χιόνι που είχε κολλήσει στα ρούχα μου:



- είναι παγωμένο
- είναι υγρό
- λιώνει γρήγορα
- έβρεξε την μπλούζα σου
- εξαφανίστηκε με το που μπήκες μέσα

Στη συνέχεια συζητήσαμε στην ολομέλεια, για το τι είναι το χιόνι:

- είναι κάτι παγωμένο που πέφτει από τον ουρανό
- είναι κρύο
- λιώνει γρήγορα



Μέσα από τη συζήτηση προέκυψε η απορία «που υπάρχει το χιόνι» και «αν μπορούμε να το φτιάξουμε εμείς». Οι προτάσεις ήταν πρώτα να φτιάξουμε παγάκια και μετά να τα κάνουμε χιόνι. Κάποιος ρώτησε «και πως γίνονται τα παγάκια;».

Πολλά παιδιά έσπευσαν να απαντήσουν «τα παγάκια γίνονται από νερό που το παγώνουμε».

Κατά τη διάρκεια της κατασκευής του πάγου,

προέκυψε το ερώτημα: «Πώς μπορούμε να επισπεύσουμε τη διαδικασία της μετατροπής του νερού σε πάγο;». Τις επόμενες μέρες, φέραμε τις παγοθήκες του σχολείου και τις γεμίσαμε με νερό. Σε αυτό το σημείο ο βασικός προβληματισμός μας ήταν που θα μπορούσαμε να το βάλουμε για να παγώσει πιο γρήγορα.

-έξω στην αυλή που κάνει κρύο

-στο αυτοκίνητο της μαμά μου

-στο ψυγείο... στο πάνω μέρος όμως

Με αυτή την τελευταία πρόταση συμφώνησαν όλα τα παιδιά. Πήγαμε λοιπόν τις παγοθήκες στην κατάψυξη παρατηρώντας πως στα τοιχώματά της υπάρχει ήδη πάγος που μοιάζει με το χιόνι που έπεφτε στην αυλή. Αποφασίσαμε να παρατηρήσουμε τι θα συμβεί στο νερό την επόμενη μέρα.

Το επόμενο πρωί πήραμε τις παγοθήκες και τα παιδιά παρατήρησαν ότι το νερό είχε γίνει πάγος. Βγάλαμε τα παγάκια σε ένα μπολ και είδαμε ότι το νερό είχε πάρει το σχήμα από τις παγοθήκες. Τους ρώτησα πως μπορούμε να ξανακάνουμε τα παγάκια νερό

-να τα κρατήσουμε στα χέρια μας

-να τα βάλουμε στον ήλιο

-να τα τρίψουμε στα χέρια μας

-να βγάλουμε χνώτα πάνω στο παγάκι

-να τα βάλουμε στον φούρνο

-να τα αφήσουμε έξω από το ψυγείο

-να τα βάλουμε στο καλοριφέρ πάνω

Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που μεταφέρουν τα παιδιά και τα ερωτήματα που θέτουν, η εκπαιδευτικός προγραμματίζει και οργανώνει δραστηριότητες που αξιοποιούν αυτές τις πληροφορίες και προσφέρουν κατάλληλο πλαίσιο για την εξερεύνηση των ερωτημάτων τους.



Δοκιμάσαμε διάφορες από τις παραπάνω προτάσεις και τα παιδιά αποφάσισαν ότι στο καλοριφέρ και στο φούρνο τα παγάκια λιώνουν πολύ πιο γρήγορα.

Τι άλλο όμως μπορούμε να παρατηρήσουμε σχετικά με τα παγάκια; Οι ιδέες των παιδιών ήταν πολλές αλλά η συζήτηση επικεντρώθηκε σε μία ερώτηση:

«τι χρώμα έχει το παγάκι»

-δεν έχει χρώμα ...είναι διαφανές

«και πως μπορούμε να το βάψουμε;»

-να πάρουμε νερομπογιά και να το βάψουμε...

Ο Δημήτρης με πινέλο και νερομπογιά άρχισε να βάφει εξωτερικά το παγάκι. Όμως μέσα παρέμεινε χωρίς χρώμα

«τι μπορούμε να κάνουμε για να το βάψουμε όλο»

-να το τρυπήσουμε και να χύσουμε μπογιά μέσα

-είναι εύκολο να το τρυπήσουμε

-όχι γιατί είναι σκληρό

-να βάψουμε το νερό πριν το κάνουμε παγάκια

Αποφασίσαμε να δοκιμάσουμε την ιδέα του Άκη και να βάψουμε το νερό πριν το βάλουμε στις παγοθήκες. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και η κάθε μία διάλεξε από μία παγοθήκη και ένα χρώμα. Χρωμάτισαν το νερό και γέμισαν τις παγοθήκες, τις τοποθέτησαν στη κατάψυξη μαζί με ένα σημείωμα «Προσοχή! Χρωματιστά παγάκια, μη τα φάτε, ούτε να τα βάλετε στο ποτήρι σας».



Την επόμενη μέρα τα χρωματιστά παγάκια ήταν έτοιμα. Τα παιδιά προσπάθησαν αμέσως να τα βγάλουν αλλά παρατήρησαν ότι ήταν πολύ δύσκολο, έτσι τα αφήσαμε λίγο να ζεσταθούν. Μόλις καταφέραμε να τα βγάλουμε τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα με την επιτυχία τους: τα παγάκια μας ήταν χρωματιστά και είχαν σχήμα. Διστακτικά άγγιζαν τα παγάκια, αν και πάγωναν τα χέρια τους και έβγαζαν χρώμα στα δάχτυλα τους.



Καθώς τα παιδιά επεξεργάζοντουσαν τη δημιουργία τους, ρώτησα:

«Ωραία... και τώρα τι μπορούμε να κάνουμε με τα χρωματιστά παγάκια;»

-να τα αφήσουμε να λιώσουν

-να τα ξαναπαγώσουμε

«Τι φοβερές ιδέες... είναι κάποιος άλλος που σκέφτεται κάτι άλλο;»

-να ζωγραφίσουμε



Στη συνέχεια τα παιδιά συγκέντρωσαν διάφορα υλικά πάνω στα οποία θα μπορούσαμε να ζωγραφίσουμε με τα παγάκια: ένα κομμάτι χαρτί κουζίνας, ένα φίλτρο καφέ, ένα λευκό χαρτί, χαρτί βελουτέ, χαρτί μεταλλιζέ, ένα κομμάτι ύφασμα και ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν με τα παγάκια πάνω σε όποιο υλικό ήθελε ο καθένας. Παρατήρησαν ότι το χαρτί κουζίνας και το χαρτί φίλτρου απορροφούσε το χρώμα και φαινόταν άτονο. Ενώ στο άσπρο φύλλο A4 μπορούσες να σχεδιάσεις ότι ήθελες, το βελουτέ από την άλλη μεριά βρεχόταν πολύ γρήγορα και στο μεταλλιζέ το χρώμα έτρεχε. Αλλά οι παρατηρήσεις τους αφορούσαν και το ίδιο το υλικό ζωγραφικής, τα παγάκια:

- είναι κρύα
- είναι παγωμένα
- γλιστράν από τα χέρια μου
- πρέπει να ζωγραφίσω γρήγορα γιατί λιώνει και βγάζει νερό
- δεν μου είναι εύκολο



Την τρίτη μέρα και αφού αποφασίσαμε να μη ξαναβάλουμε τα παγάκια στη κατάψυξη παρατηρήσαμε ότι τα χρωματιστά παγάκια έλιωσαν και έγιναν και πάλι χρωματιστό νερό.



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 στο 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 το γεγονός 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 ιδίων 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 (peerculture) 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 υποκειμένου¹⁰ (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 στο 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, στο ρόλο που παίζουν ποικίλα σημειωτικά εργαλεία, όπως οι λέξεις και οι εικόνες στην επικοινωνιακή δραστηριότητα (Daniels, 1998):

«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 φανερά άριστος τρόπος, για την παράσταση των συμβάντων και των αντικειμένων σε μια περίπτωση. 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 το 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

¹⁰ 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.»

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 το 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» (ο.π.) προσλαμβάνουν μεγαλύτερη αξία και κυριαρχούν έναντι άλλων.

✓ **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 Elkonin 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. Στην δεύτερη περίπτωση το βάρος πέφτει στη βοήθεια και στις ευκαιρίες που θα δώσουμε ώστε να χαραχτούν νέες διαδρομές προς ένα σταθμό που έχει τη δυνατότητα να μετατοπίζεται. (Lantof & Poehner, 2004).

Πραγματικά, αν ανατρέξουμε στους Wood και Bruner που εισηγήθηκαν¹¹ 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 (ZEA) με την οποία συνδέεται η έννοια του scaffolding «δεν αναφέρεται σε μια μονόδρομη καθοδήγηση από το δάσκαλο, αλλά περιλαμβάνει τη δυναμική αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι για να υπάρξει ZEA, 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, 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 το 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.

¹¹ 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).

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, Igeson & 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 (Igeson & 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 ταιριάζουμε 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 μόνη 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

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

στη διαδικασία της μάθησης, ακολουθώντας τη δική του προσωπική διαδρομή και κατακτώντας ατομικούς μαθησιακούς στόχους. Η διαβάθμιση του περιεχομένου των εργασιών που ανατίθενται στους μαθητές εντάσσεται οργανικά στο 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 το 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 το 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:

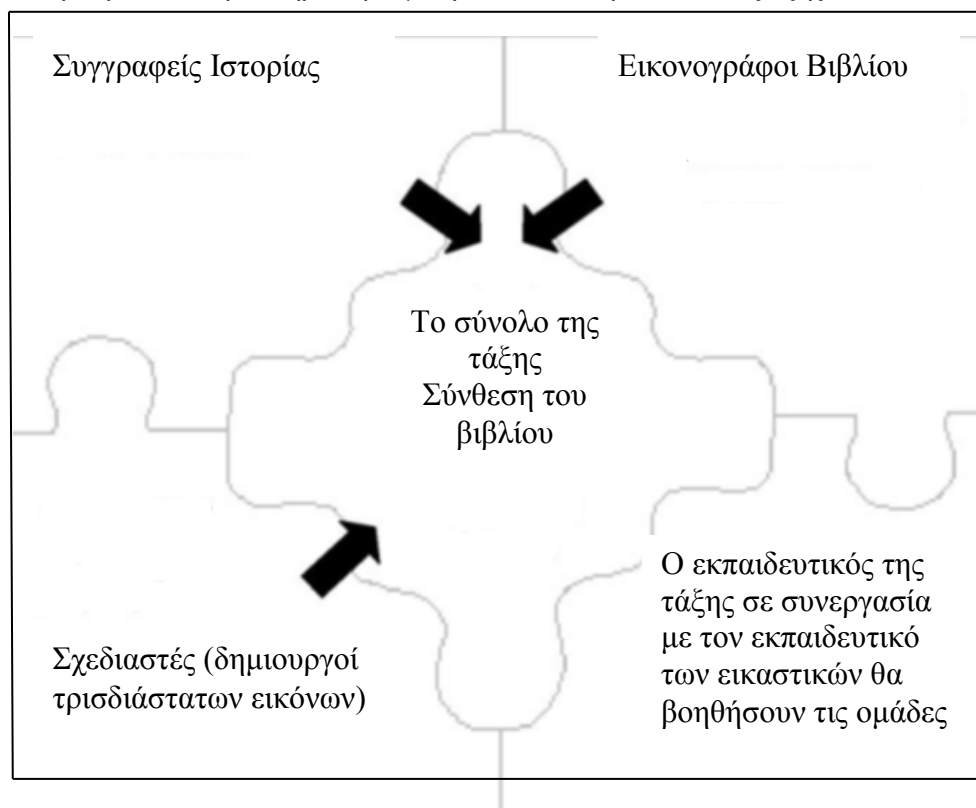
Μια ομάδα παιδιών μπορεί να αναλάβει τη συγγραφή της ιστορίας.

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

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 το ρόλο του δασκάλου. Σημαντικό στην περίπτωση αυτή είναι να δοθεί η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να παίξουν αυτό το 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, *οπ. 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).

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 ωοτόκα, 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

«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).

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.

Cohen, κ.α., 2010: 288-289, Wragg & Brown, 2001: 35

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 μέσων και 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 ένα 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 διάφορων 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 το 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 διδαχτούν. 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 παρουσίασης 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 στο μαθητή. Στον παιδαγωγικό τομέα, διευκολύνεται η μάθηση και επιμηκύνεται η διάρκειά της, προωθείται η συνεργασία και διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες μάθησης. Τέλος, στο 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 το 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 ουσιωδώς από τη γνώση που μπορεί να αποκτηθεί μέσα από κείμενα, πληροφορίες και εισηγήσεις. Το ενεργητικό πλαίσιο μάθησης είναι κινητοποιός δύναμη για το 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 πληροφορίας, 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).

Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης

Μαθησιακή περιοχή: Μαθηματικά

Η διαδικασία σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας πρέπει να είναι κυκλική, να περιλαμβάνει τον συνεχή αναστοχασμό, την αξιολόγηση και την προσαρμογή. Η εφαρμογή της περιλαμβάνει ένα εύρος από μαθησιακές διαδικασίες συμπεριλαμβανομένης της εργασίας σε ατομικό επίπεδο, σε μικρές και μεγάλες ομάδες ή στην ολομέλεια (Alberta, 2010). Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό η τάξη να προσφέρει ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα, οι δραστηριότητες να έχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό που να έχει νόημα για τους μαθητές (μοιράζουμε ισάριθμους μαρκαδόρους στο κάθε τραπέζι, ελέγχουμε αν λείπει κάποιο υλικό π.χ. ψαλίδια ή κόλλες μετά το τέλος μίας κατασκευής), επιλέγουμε θέματα για συζήτηση ή προβλήματα που να ενδιαφέρουν τα παιδιά (ποια είναι η πιο γρήγορη σβούρα) τα οποία πιθανόν να έχει νόημα να προσεγγιστούν και διαθεματικά (π.χ. Φυσική Αγωγή: πόσα παλαμάκια μπορεί να κάνετε σε ένα λεπτό, πόσο μακριά με κουτσό μπορείτε να πάτε μέσα σε δύο λεπτά. Καλλιτεχνικά: πόσες ρόδες θα χρειαστεί να κατασκευάσεις για να φτιάξεις το αυτοκίνητο που χρειάζεσαι;).

Πώς, όμως, μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τη διαδικασία της διδασκαλίας των μαθηματικών στην πράξη; Ένα παράδειγμα από την καθημερινή ζωή στο νηπιαγωγείο.

Οι γωνιές του σουπερ μάρκετ, της κουζίνας ή του κουκλόσπιτου είναι από τις πλέον διαδεδομένες στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά έχοντας στη διάθεση τους συγκεκριμένο και οριοθετημένο χώρο με πλούσιο υλικό και γεμάτο αντικείμενα από την πραγματική ζωή (αντικείμενα του σπιτιού, συσκευασίες από προϊόντα που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή, υλικό που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον κλπ.) εκφράζονται και δημιουργούν μέσα από παιχνίδια προσποίησης. Μέσα από το

συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων τα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις, βιώνουν νέες εμπειρίες και εφευρίσκουν νέες ιδέες. Οι διαδικασίες αυτές δίνουν χαρά και απόλαυση στα παιδιά και παράλληλα τους επιτρέπουν να δομούν νέα νοήματα και να μαθαίνουν με αβίαστο τρόπο.

Με σκοπό τον εμπλουτισμό των γωνιών που λειτουργούν στη τάξη με υλικό που προωθεί το συμβολικό παιχνίδι και, παράλληλα, ενισχύει την ενασχόληση των παιδιών με μαθηματικές ιδέες, η εκπαιδευτικός εισαγάγει χρήσιμα αντικείμενα και τα τοποθετεί σε κατάλληλες θέσεις. Συγκεκριμένα, η γωνιά του σουπερ μάρκετ και του κουκλόσπιτου εμπλουτίστηκαν με ένα κομπιουτεράκι, ταμειακή μηχανή, μπλοκ σημειώσεων και μολύβια, χρήματα, αποδείξεις, μέτρο ή σκοινάκι για μετρήσεις, βιβλίο συνταγών, μετρητής χρόνου, ημερολόγιο κλπ. Η αρχική μας πρόθεση ήταν να εμπλακούν οι μαθητές με τα μαθηματικά με τρόπο αβίαστο και να τα αξιοποιήσουν στο πλαίσιο του ελεύθερου παιχνιδιού με όποιο τρόπο είχε νόημα για τους ίδιους. Ωστόσο, και παρόλο που το κομπιουτεράκι και οι αποδείξεις κινητοποίησαν το ενδιαφέρον των παιδιών προσωρινά, γρήγορα τα παιδιά επέστρεψαν σε άλλες δραστηριότητες πιο διασκεδαστικές για τα ίδια. Χωρίς την έμμεση υποστήριξη μας, τα παιδιά εκδήλωναν ενδιαφέρον περισσότερο για το ποιός θα γεμίσει πιο γρήγορα το καλάθι του, ποιός είναι ο πελάτης και ποιος ο καταστηματούχος, και ποιος θα κάνει τις ανακοινώσεις στο κατάστημα.

Τα παιδιά σε παρόμοια πλαίσια αξιοποιούν περισσότερο τις δεξιότητες της γλώσσας και λιγότερο αξιοποιούν τους αριθμούς στο παιχνίδι τους (Rogers, 1996). Επομένως το να αφήσουμε τα παιδιά μόνα τους να μάθουν μαθηματικά δε φαίνεται να είναι τόσο εποικοδομητικό όσο προβλέψαμε αρχικά και ίσως πρέπει να βρούμε τα πλαίσια εκείνα που θα προσφέρουν κίνητρο και τα μαθηματικά θα είναι χρήσιμα.

Παράλληλα, τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ενιαίος στόχος μας για όλα τα παιδιά ήταν η εξάσκηση στη καταμέτρηση ποσοτήτων. Με τη συστηματική καταγραφή των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες παρατηρήσαμε με λεπτομέρεια τι ακριβώς κάνουν τα παιδιά σε αυτή τη γωνιά, τι τους απασχολεί, τι προβλήματα δημιουργούνται. Η



αφορμή για δραστηριότητα που εξυπηρετεί τον στόχο που είχαμε θέσει δεν άργησε να έρθει.

Φάση 1: Δύο 'πελάτες'

βρίσκονταν στο κέντρο μίας διαμάχης γιατί ο ένας είχε πάρει όλα τα μακαρόνια και ο άλλος χρειαζόταν ένα πακέτο για να φτιάξει μακαρόνια με κιμά για μεσημεριανό.

Δημιουργήθηκε λοιπόν μια κατάσταση που απαιτούσε επίλυση σύγκρουσης και τα παιδιά δε μπορούσαν να την διαπραγματευτούν χωρίς την

υποστήριξη του ενήλικα. Πλησίασα τους καταστηματάρχες και πρότεινα να διερευνήσουμε τι συμβαίνει. Τους παρότρυνα να σκεφτούμε τι μπορεί να φταίει για το πρόβλημα που δημιουργήθηκε.

Ανοιχτή επίλυση προβλημάτων: Η μάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων πρέπει να είναι το επίκεντρο των μαθηματικών σε όλες τις βαθμίδες, τα προβλήματα αποτελούν το όχημα για την εκμάθηση νέων μαθηματικών γνώσεων αλλά είναι απαραίτητο να είναι κοντά στα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών, να δανείζονται καταστάσεις από τη καθημερινή ζωή στη τάξη και να αξιοποιούν πραγματικά προβλήματα που μπορεί να δημιουργούνται μέσα στην ημέρα ως αφορμή για διερεύνηση.

Πολύ γρήγορα τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία να διατυπώσουν υποθέσεις.

- *'Μήπως δεν έχουμε κάνει καλές παραγγελίες και δεν έχουμε αρκετά προϊόντα για να εξυπηρετήσουμε τους πελάτες';*
- *'Μήπως κάποια προϊόντα δεν τα θέλει ποτέ κανείς και έχουμε λίγα από αυτά που ζητάνε πιο συχνά';*
- *'Ο Γιώργος έρχεται πάντα πιο νωρίς στο σχολείο και προλαβαίνει τα καλύτερα πράγματα'.*
- *'Η Ανδριάννα βρίσκεται κάθε μέρα στο κατάστημα και ξέρει πολύ καλά ποια είναι και που είναι τα πιο ωραία πράγματα'.*
- *'Μήπως πρέπει να αρχίσουμε να γράφουμε τι πουλάμε κάθε μέρα';*



Σε αυτό το σημείο τα παιδιά κατέληξαν ότι ένα πρώτο βήμα για την επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος είναι η καταγραφή των πωλήσεων.

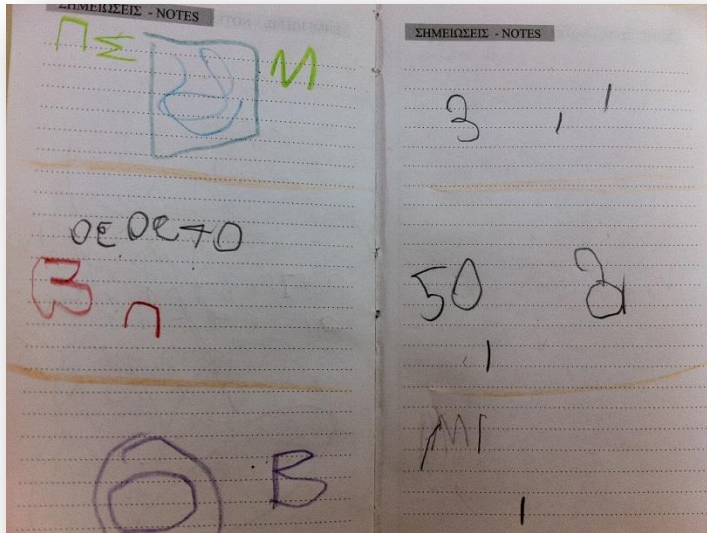
Φάση 2: Οι καταστηματάρχες μέσα στην ημέρα εναλλάσσονταν. Τα παιδιά σε αυτό το σημείο έπρεπε μόνο τους να επιλέξουν τον τρόπο καταγραφής. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για δύο βασικούς λόγους. Καταρχήν τα παιδιά μέσα από το βίωμα μίας κατάστασης δομούν νοήματα και επεξεργάζονται νέες ιδέες και δεύτερον είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς της τάξης να καταγράψουν το πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν τα ζητήματα που συζητήθηκαν και πως τα μετουσιώνουν στη πράξη.

Τα παιδιά επέλεξαν να παρακολουθήσουν το ρυθμό πώλησης έξι προϊόντων και κατασκεύασαν μία λίστα παρουσιάζοντας συμβολικά το κάθε προϊόν με δικά τους σκίτσα. Η καταγραφή πραγματοποιήθηκε με διαφορετικούς τρόπους από τον κάθε 'καταστηματάρχη' π.χ.: μέσω επανάληψη του αριθμού 1 κάθε φορά που πουλούσαν ένα προϊόν, μέσω χάραξης γραμμών ή κύκλων/κουκίδων ή ακόμα και μέσω της δημιουργίας δικών τους αριθμών και αποτύπωσής τους με τον δικό τους τρόπο.

Η διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο αποτελεί μία πολλαπλή πρόκληση. Η παρατήρηση των προβληματισμών των παιδιών και των τρόπων που μαθαίνουν και επεξεργάζονται πληροφορίες και μαθηματικές έννοιες προϋποθέτουν ένα καινούργιο και πιο κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος περιλαμβάνει τη διακριτική παρουσία του εκπαιδευτικού και το παιχνίδι (Gifford, 2005).

Ο Laevers (2000: 27) προτείνει την 'απόδοση αυτονομίας' ως μία διδακτική προσέγγιση, η οποία σημαίνει: *'Σεβασμός στο αίσθημα πρωτοβουλίας των παιδιών με το να αναγνωρίζουμε τα ενδιαφέροντα τους, να τους επιτρέπουμε χώρο και χρόνο για να πειραματιστούν, να τους επιτρέπουμε να αποφασίζουν τον τρόπο υλοποίησης μίας δραστηριότητας και της παρουσίασης του αποτελέσματος της εργασίας τους'*. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου χρειάζονται να παίζουν μαθηματικά παιχνίδια με το δικό τους τρόπο (Mannigel, 1988).





Φάση 3: Τα διαφορετικά δεδομένα που κατέθεσαν οι καταστηματαρχες συγκεντρώθηκαν και όλα τα παιδιά μαζί έπρεπε σε αυτό το σημείο να συμφωνήσουν στο πώς θα αξιοποιήσουν τις διάφορες καταγραφές.

Είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να καταγράψουν αριθμούς με το δικό τους τρόπο όπως κάνουμε και στη γραφή. Έτσι παρατηρούμε ότι ξεκινούν σταδιακά να ανακαλύπτουν την αντιστοιχία μεταξύ αριθμών και συμβόλων (Brizuela, 2004). Το να πιέζουμε τα παιδιά να γράψουν τους αριθμούς μπορεί να δημιουργήσει άγχος στο παιδιά (Gifford, 1995) ειδικά αν δε καταλαβαίνουν γιατί πρέπει να το κάνουν.

Η μάθηση πρέπει να είναι συλλογική και ομαδική επομένως είναι σημαντικό οι μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να ανταποκρίνονται στις ιδέες των άλλων και να εργάζονται συνεργατικά (Brandt & Wolfe, 1998).



Η ομαδική συζήτηση επικεντρώθηκε στους τρόπους με τους οποίους προτείνουν τα παιδιά να επεξεργαστούν τα δεδομένα που συγκέντρωσαν και τα υλικά που θα χρειαστούν.

Η λίστα με τα υλικά που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο των μαθηματικών είναι ανεξάντλητη και εν δυνάμει το κάθε αντικείμενο που βρίσκεται σε μία τάξη νηπιαγωγείου, το κάθε τραγούδι, το κάθε παραμύθι, η κάθε εικόνα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για δραστηριότητες και συζήτηση και μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου των μαθηματικών μπορούμε να αξιοποιήσουμε:

- Ημερολόγια, διαγράμματα ύψους, πίνακες γενεθλίων, χρονοδιαγράμματα, αφίσες, εποπτικό υλικό
- Μοτίβα από διαφορετικές κουλτούρες, υφάσματα, φυσικά αντικείμενα, καλειδοσκόπια, καθρέφτες
- Εργαλεία μέτρησης, ζυγαριές, δοχεία, χρονόμετρα, χάρακες
- Υλικά για παιχνίδια ρόλων: τηλέφωνο, ξυπνητήρια, ταμειακές μηχανές, θερμόμετρα, τηλεφωνικό κατάλογο, συνταγές μαγειρικής, ατζέντα.
- Βιβλία, τραγούδια, εικόνες
- Αριθμογραμμές, πίνακες αποτελεσμάτων
- Νέες τεχνολογίες: κασετόφωνο, εκπαιδευτικό λογισμικό για τα μαθηματικά, προγράμματα τηλεόρασης, ηλεκτρονικές αριθμομηχανές, κάμερες, εκτυπωτές κ.α.
- Οικοδομικό και κατασκευαστικό υλικό για το εσωτερικό της τάξης και για το διάλειμμα
- Επιτραπέζια παιχνίδια, αυτοσχέδια παιχνίδια και πάζλ
- Άμμο και νερό
- Πυλό, γύψο, πλαστελίνη
- Γραφική ύλη: μαρκαδόρους, μολύβια, κιμωλίες, κηρομπογιές, χαρτόνια, κόλλες
- Ξύλινα, πλαστικά, μαγνητικά, μεταλλικά και άλλα αντικείμενα
- Κουμπιά, νομίσματα, κοσμήματα, κοχύλια, πέτρες, σπόρους.



Ο Δημήτρης πρότεινε να καταγράψουμε τα δεδομένα μας σε ένα χαρτόνι για να μην τα ξεχάσουμε. Στη συνέχεια 2 παιδιά ανέλαβαν να χωρίσουν ένα χαρτόνι, έτσι ώστε να μπορούμε να καταγράψουμε τα διαφορετικά προϊόντα. Οι τρόποι που προτάθηκαν ήταν οι εξής:

-να τα γράψουμε σε κουτάκια (Άκης)

-να κάνουμε κύκλους και τα γράψουμε μέσα (Νικολέτα)

-να κάνουμε γραμμές και να τα χωρίσουμε έτσι (Δημήτρης)

Ο Greenes και οι συνεργάτες του (2004) τονίζουν τη σημασία της ομαδικής συζήτησης όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται ώστε να περιγράψουν τον τρόπο σκέψης τους, να μιλήσουν για τις διαφορετικές προσεγγίσεις που προτείνουν για την επίλυση ενός προβλήματος, να ανταλλάξουν απόψεις και να σχολιάσουν τις προτάσεις των συμμαθητών τους.

Οι μαθητές έχοντας συζητήσει, ανταλλάξει ιδέες και αποφασίσει τον τρόπο που πρόκειται να εργαστούν, προκειμένου να πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν τις εργασίες που αποφασίστηκαν στην ομάδα. Σε μια τέτοια διαδικασία, τα παιδιά καταλαβαίνουν και βιώνουν τη σημασία της συμμετοχικής και ισότιμης συνεργασίας προς ένα κοινό σκοπό σε πολλά επίπεδα: σε επίπεδο ομάδας της τάξης, σε επίπεδο μικρής ομάδας, σε δυάδες και ατομικά. Το αποτέλεσμα και αυτό που αποκομίζει το κάθε μέλος της ομάδας από μια τέτοια διαδικασία υπερβαίνει αυτό που το κάθε μέλος έχει συνεισφέρει.

Μετά από συζήτηση, συμφωνήσαμε να χωριστεί το χαρτόνι σε γραμμές. Την εργασία αυτή ανέλαβαν ο Δημήτρης και ο Γιάννης, οι οποίοι όταν τους ρώτησα πώς σκέφτονται να κάνουν τις γραμμές και τι θα χρειαστούν, είπαν ότι θα χρειαστούν τον μεγάλο χάρακα που έχουμε στη τάξη και θα κάνουν 6 γραμμές για να χωρέσουν όλα τα προϊόντα. Αποφασίσαμε ότι τα

διαφορετικά προϊόντα μπορούμε είτε να τα φωτογραφίσουμε είτε να τα ζωγραφίσουμε. Επειδή μας είχε τελειώσει το μελάνι, αποφασίσαμε να τα ζωγραφίσουμε και πέντε παιδιά προθυμοποιήθηκαν να ασχοληθούν με αυτό το κομμάτι.



Επιπλέον τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να γράψουν και την ονομασία των προϊόντων, να δηλώσουν τη ποσότητα με αριθμούς (συμβολικά) αλλά και με ζωγραφιές (παραστατικά). Την ιδέα να γραφτούν οι ποσότητες και με παραστατικό τρόπο έδωσε η Κατερίνα όταν δήλωσε ότι: *‘ζωγραφίζω πολύ ωραία ανθρωπάκια, μπορούμε να βάλουμε πόσα παιδιά αγόρασαν το κάθε πράγμα’.*

Οι ομάδες διαμορφώθηκαν ως εξής:

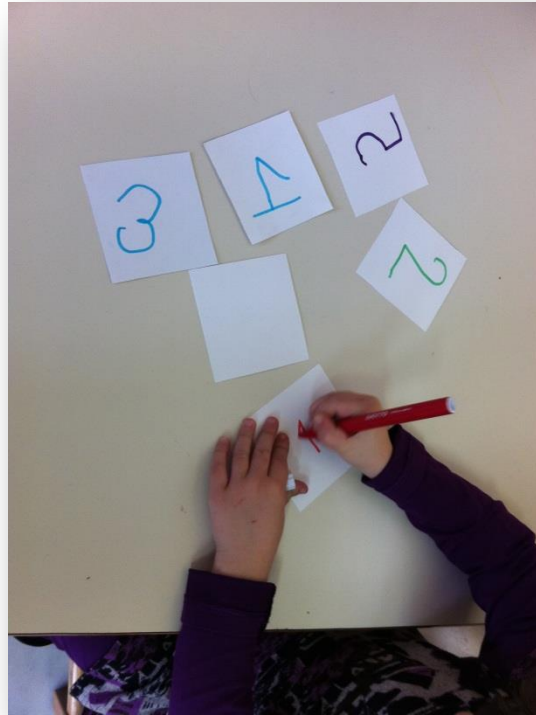
- δύο παιδιά ανέλαβαν την κατασκευή του πίνακα



- μια δεύτερη ομάδα 5 παιδιών ανέλαβε να ζωγραφίσει το κάθε προϊόν για τον πίνακα



- δύο παιδιά ανέλαβαν να γράψουν τους αριθμούς που θα χρησιμοποιούσαμε για να προσδιορίσουμε το πόσα προϊόντα είχαν πουληθεί σύμφωνα με τις καταγραφές των καταστηματαρχών.



- τέσσερα παιδιά δήλωσαν ότι θέλουν να γράψουν τις ονομασίες των προϊόντων. Στην ολομέλεια η ομάδα είχε ήδη αποφασίσει ποια προϊόντα θα συμπεριληφθούν στον πίνακα. Κατέγραψα σε μία λίστα τα προϊόντα αυτά και ο Φαμπιάν πρότεινε να φτιάξουμε καρτέλες αντιγράφοντας τις λέξεις από τη λίστα και να σβήνουν τις λέξεις που

έχουν ήδη αντιγράψει για να μην μπερδεύονται.

- τρία παιδιά πρότειναν να ζωγραφίσουν ανθρωπάκια για να δείξουν πόσα παιδιά αγόρασαν το κάθε προϊόν

- τρία παιδιά αρχικά δήλωσαν ότι θέλουν να παρακολουθήσουν τη διαδικασία αλλά στη συνέχεια τα δύο προσχώρησαν στην ομάδα με την ζωγραφική και τη γραφή και ένας ανέλαβε να κολλήσει τις ζωγραφιές στο χαρτόνι.



Ο χωρισμός των ομάδων έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα τους όσον αφορά το στόχο μας που ήταν η δημιουργία ενός πίνακα, έτσι είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά και να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία.



Η διαφοροποίηση δεν είναι συνώνυμη με την εξατομίκευση, επομένως οι μαθητές δεν μαθαίνουν μαθηματικά στην απομόνωση ή μη έχοντας την ευκαιρία να είναι ενεργά μέλη της μαθησιακής κοινότητας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης του γνωστικού αντικείμενου των μαθηματικών διευκολύνεται από τη δημιουργία ευέλικτων ομάδων εργασίας. Η δημιουργία των ομάδων στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή όλων

των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο τρόπος σύνθεσης των ομάδων και η οργάνωση των δραστηριοτήτων είναι άμεσα συνδεδεμένα και εξαρτώνται από τη επιλογή ενός κοινού στόχου για όλους τους μαθητές. Επομένως, κατά τη δημιουργία ομάδων ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επικεντρωθεί σε αυτά τα δύο βασικά σημεία: όλοι οι μαθητές εργάζονται με βάση τον κοινό στόχο και οι ομάδες δημιουργούνται με σκοπό τη συμμετοχή όλων των παιδιών στη διαδικασία. Τις πρώτες εβδομάδες στο σχολείο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να φροντίσει ώστε η σύνθεση των ομάδων να εναλλάσσεται περιοδικά και όλοι να έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με όλους.



Ευέλικτη ομαδοποίηση σημαίνει ότι ο αριθμός των ομάδων, τα πρόσωπα των ομάδων ή ο σκοπός δημιουργίας των ομάδων δεν είναι ποτέ στατικός (Radenschich & Mac Kay, 1995). Η δημιουργία των ομάδων επομένως μπορεί να περιλαμβάνει ομαδικές εργασίες, συνεργατικές εργασίες, ή τη συνεργασία όλης της τάξης ως μίας ομάδας. Οι ομάδες μπορεί να δημιουργούνται με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις προτιμήσεις τους, τους στόχους του μαθήματος (Sprear, 1994). Με τη δημιουργία ευέλικτων ομάδων διασφαλίζουμε ότι το περιβάλλον εργασίας των παιδιών και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους αλλάζουν συχνά μέσα στη μέρα, το μήνα και το χρόνο και κάνουν τις δραστηριότητες πιο ενδιαφέρουσες. Για αυτό το λόγο είναι και απαραίτητο να έχουν συχνά και τα ίδια τα παιδιά τη δυνατότητα να επιλέγουν μόνα τους τη σύνθεση της ομάδας τους (Corbett et al, 2004).

Εφαρμόζοντας μία τέτοια λογική δημιουργίας ομάδων ενισχύουμε την κοινωνικοποίηση των παιδιών καθώς και την ενδυνάμωση και συνοχή του συνόλου της τάξης. Παράλληλα, περιορίζονται σε μεγάλο βαθμό τα φαινόμενα στιγματισμού ή απογοήτευσης παιδιών που βρίσκονται συνέχεια στην ίδια ομάδα που η σύνθεσή της επικεντρώνεται σε επίπεδα δεξιοτήτων και κατανόησης, καθώς οι μαθητές ανεξάρτητα από

την ηλικία τους μπορούν αμέσως να αντιληφθούν τέτοιες πρακτικές. Άλλωστε όταν επιμένουμε να ομαδοποιούμε τους μαθητές με βάση 'το επίπεδο κατανόησης' του περιεχομένου, των εννοιών ή της κατάκτησης δεξιοτήτων τους αποτρέπουμε από το να εμπιστεύονται τις δυνατότητες τους και τους ωθούμε στην αδράνεια. Ένα ακόμα σημαντικό σημείο κατά τη εφαρμογή της διδασκαλίας στο πλαίσιο της ευέλικτης ομαδοποίησης είναι ο προσχεδιασμός πιθανών προεκτάσεων του μαθήματος για τους μαθητές ή τις ομάδες που ολοκλήρωσαν γρήγορα την εργασία τους. Ο σκοπός μας εδώ δεν είναι να 'απασχολήσουμε' τους μαθητές για να διατηρήσουμε την ησυχία στην τάξη, ούτε να τους κουράσουμε με ανούσιες για τους ίδιους ασχολίες, όπως η συμπλήρωση μίας φωτοτυπίας. Μία τέτοια πρακτική δεν τους επιβραβεύει για την ομαδική δουλειά και την προσπάθεια τους αλλά αντίθετα τους τιμωρεί.



Επομένως, σκοπός μας πρέπει να είναι να έχουμε προετοιμάσει δραστηριότητες ευχάριστες, προκλητικές που να έχουν νόημα για τους ίδιους και να συνδέονται στενά με το περιεχόμενο που διδάσκεται στην τάξη. Οι εργασίες αυτές μπορεί να είναι και διαθεματικές.

Η δυνατότητα να εμπλακούν διαφορετικοί μαθητές στη συζήτηση, ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των παιδιών, η σύνδεση των προτάσεων των παιδιών είναι τρόποι υποστήριξης της ομαδικής διδασκαλίας. Επομένως, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής δεν ακυρώνουμε τη σημασία των συλλογικών εμπειριών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Ακόμα και όταν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες ή ατομικά είναι απαραίτητο να υπάρχει ένας προκαθορισμένος χρόνος όπου οι μαθητές θα μοιραστούν τις εμπειρίες τους, θα ανταλλάξουν πληροφορίες, θα συζητήσουν σχετικά με τις ιδέες και τις στρατηγικές που ακολούθησαν, αυτός ο κοινός χρόνος αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διαφοροποίησης (Brandt & Wolfe, 1998).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής υπάρχει πάντα η κατάλληλη στιγμή και η δυνατότητα να εφαρμοστούν διαφορετικές μέθοδοι μάθησης και διδασκαλίας με την προϋπόθεση ότι γνωρίζουμε καλά τις προθέσεις, το σκοπό και τους στόχους μας. Οι μαθητές μπορεί να εργάζονται ατομικά, σε ομάδες αλλά και στο πλαίσιο της ολομέλειας. Η

εργασία με όλη την τάξη προσφέρει κοινές εμπειρίες στους μαθητές και τους εκθέτει

σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσουν σταδιακά κοινό λεξιλόγιο και ενισχύεται η έννοια της συλλογικότητας.



Οι Stix και George (2000) επινόησαν τον όρο ευέλικτο-γενείς ομάδες (flexogeneous) όπου μέσα στην ημέρα οι ομάδες αλλάζουν από ομοιογενείς σε ετερογενείς. Τη μίση μέρα είναι ομοιογενείς με σκοπό να δουλέψουν ίδιες δεξιότητες και στη συνέχεια αλλάζουν και δημιουργούν ετερογενείς ομάδες. Σκοπός είναι να 'συναρμολογήσουν' οι μαθητές της γνώσεις τους συλλογικά (Conklin, 2004).

Με την ολοκλήρωση του πίνακα, τα παιδιά προσπάθησαν να οδηγηθούν σε συμπεράσματα σχετικά με τα δεδομένα τους και προχώρησαν σε υποθέσεις σχετικά με το γιατί οι πελάτες του καταστήματος ζητάνε πιο συχνά τα συγκεκριμένα προϊόντα και γιατί άλλα προϊόντα παραμένουν στα ράφια του καταστήματος:

- *'πιο όμορφες συσκευασίες',*
- *'αληθινά κουτιά από προϊόντα',*
- *'τα πλαστικά φρούτα και λαχανικά τα είχαμε και πέρσι ενώ φέτος έχουμε και μπουκάλια από απορρυπαντικό για τα ρούχα',*
- *'σε όλους αρέσουν τα μακαρόνια'*
- *'δεν πίνουμε καφέ'*



Ανοιχτές ερωτήσεις: Μία ερώτηση είναι ανοιχτή όταν πλαισιώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπει μία ποικιλία απαντήσεων και προσεγγίσεων. Οι ανοιχτές ερωτήσεις δεν πρέπει να είναι περιοριστικές και συγκεκριμένες αλλά δε ούτε και να ξεφεύγουν από το υπό διαπραγμάτευση θέμα γιατί μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μεταδώσει το μήνυμα στους μαθητές ότι αναζητούνται πολλές διαφορετικές απαντήσεις. Όταν τα παιδιά καταλάβουν ότι ψάχνουμε για μία συγκεκριμένη απάντηση είναι πιθανόν να αποθαρρυνθεί η συμμετοχή μαθητών οι οποίοι αισθάνονται ότι δεν έχουν αυτή την απάντηση (Brown & Palinscar, 1989). Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίσουν ότι όσο περισσότερες απαντήσεις συγκεντρωθούν τόσο το καλύτερο. Τι είναι ένας αριθμός; Γιατί έχουμε αριθμούς; Τι θα γινόταν αν δεν είχαμε αριθμούς; Μπορούμε να μετρήσουμε τα πάντα; Γιατί, Μπορείς να μας το εξηγήσεις; Συμφωνείς; Πως το γνωρίζεις αυτό; Μήπως θα μπορούσες να μας δώσεις ένα παράδειγμα; Τέτοιου είδους ερωτήσεις σέβονται τις διαφορές των μαθητών σε σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους. Η ανοιχτή φύση των ερωτήσεων καλεί όλους του μαθητές να σκεφτούν, να συμμετέχουν και να ανταποκριθούν. Επιπλέον, τέτοιες ερωτήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν για να πλαισιώσουν τις διαφορετικές κουλτούρες και εμπειρίες ζωής και χρειάζεται να είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στη γλώσσα των παιδιών και να εμπεριέχουν λεξιλόγιο που να είναι κατανοητό και σαφές για τα παιδιά.



Εργαζόμαστε σε ατομικό επίπεδο στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;

Ας εξετάσουμε το εξής παράδειγμα. Έστω ότι στην τάξη τα παιδιά αποφασίζουν να φτιάξουν το σκηνικό για μία παράσταση κουκλοθέατρου που ετοιμάζουν. Το χωριό, που θα αποτελέσει το θέμα του σκηνικού, θα κατασκευαστεί από τη σύνθεση διαφορετικών σχημάτων. Το κάθε παιδί ατομικά, ή τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια θα

Πάντα θα υπάρχουν στιγμές όπου ο εκπαιδευτικός θα ασχοληθεί με κάποια παιδιά ατομικά ενώ υπάρχουν και μαθητές που δε επιδιώκουν τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη δουλειά τους καθώς ενδεχομένως έχουν αναπτύξει το αίσθημα της αυτοπεποίθησης τους σε τέτοιο βαθμό ώστε επιθυμούν να εργάζονται ανεξάρτητα και δεν αναμένουν από τον εκπαιδευτικό να είναι πάντα διαθέσιμος σε αυτούς.

αναλάβουν να δημιουργήσουν από ένα σχήμα. Στη συνέχεια, με τρόπο ομαδικό, τα παιδιά θα συνθέσουν το τελικό αποτέλεσμα αξιοποιώντας τα διαφορετικά σχήματα (σπίτια, δέντρα, ανθρώπους, πεταλούδες, κα.). Στόχος της νηπιαγωγού είναι να ασχοληθούν τα παιδιά με την έννοια της σύνθεσης και της αποδόμησης των σχημάτων, με το πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα σχήμα, με τη σύνθεση άλλων σχημάτων. Η νηπιαγωγός δίνει στους μαθητές χαρτόνια τα οποία έχουν σκισσαρισμένα πάνω το περίγραμμα ενός σχήματος. Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν να ασχοληθούν με ένα από τα πέντε διαφορετικά σχήματα (τρίγωνο, παραλληλόγραμμο, τετράγωνο, ρόμβος, εξάγωνο). Τα παιδιά επιλέγουν το σχήμα με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν και σκοπός είναι να το γεμίσουν χρησιμοποιώντας άλλα μικρά σχήματα κομμένα από χαρτόνι. Η νηπιαγωγός τονίζει στα παιδιά ότι: *‘Φροντίζουμε να μην κρύβει το ένα σχήμα το άλλο γιατί κάποια θα είναι κρυμμένα’*, ώστε ουσιαστικά να μην αλληλεπικαλύπτονται τα διαφορετικά σχήματα. Καθώς η δραστηριότητα εξελίσσεται, η νηπιαγωγός παρατηρεί ότι η Μαρία εργάζεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς, επιλέγει και κολλάει διάφορα σχήματα στο χαρτί της και σύντομα δηλώνει ότι ολοκλήρωσε την εργασία. Η Μαρία επικάλυψε το σχήμα της αλλά χρησιμοποίησε πολλά και



τυχαία κομμάτια, έβαλε τα σχήματα με τυχαία διάταξη με σκοπό να γεμίσει όλα τα κενά.

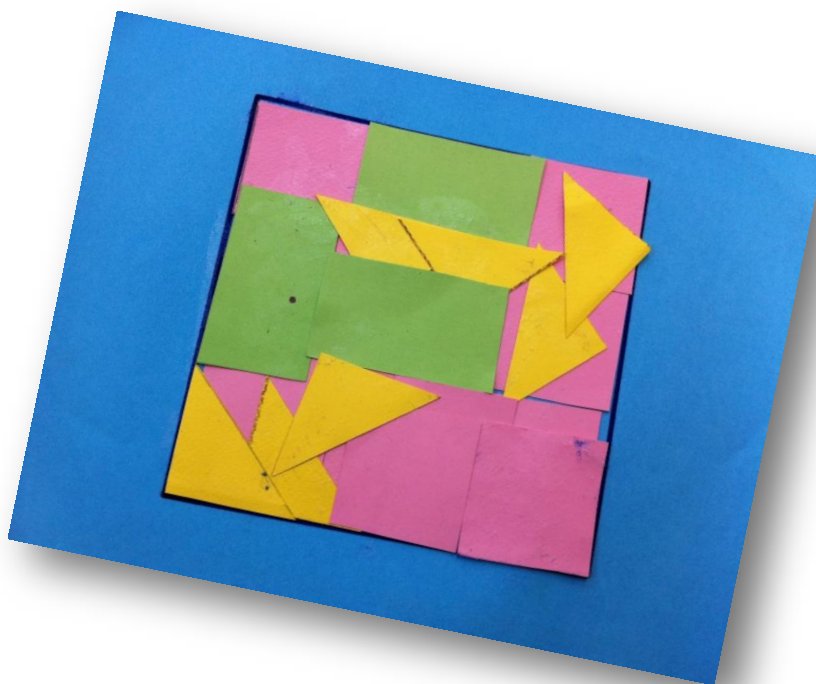
Οι μαθητές χρειάζεται να έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν και ατομικά μέσα στην ημέρα με σκοπό να εστιάσουν και να εδραιώσουν τις δικές τους αντιλήψεις. Η ανεξάρτητη ενασχόληση με τα μαθηματικά δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν, να εξελίξουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές ή δεξιότητες ατομικά, να κάνουν τις δικές τους επιλογές, να εργαστούν σύμφωνα με τον προσωπικό τους ρυθμό και να αναπτύξουν ανεξαρτησία, αυτονομία και αυτοπεποίθηση ενώ την ίδια στιγμή αν οι ίδιοι το επιθυμούν μπορούν να συμβουλευτούν τους συμμαθητές τους ή τους εκπαιδευτικούς. Κατά τη διάρκεια ατομικών εργασιών, ο νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει, να θέσει ερωτήσεις, να καταγράψει πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις, τις αναπαραστάσεις, τις στρατηγικές, τον τρόπο εργασίας και την πορεία της σκέψης των μαθητών. Παράλληλα, υπάρχουν στιγμές όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται και πρέπει να εργαστούν ένας προς έναν. Αν και μπορεί να θεωρηθεί ότι μία τέτοια πρακτική αποτελεί πολυτέλεια σε μία πολυάριθμη τάξη, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη δυνατότητα αυτή ιδιαίτερα διαφωτιστική και χρήσιμη. Η εργασία με ένα παιδί μεμονωμένα προσφέρει την ευκαιρία να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός το παιδί αυτό καλύτερα και να εργαστούν μαζί για την επίλυση ενός προβλήματος. Το να κάθεται ο εκπαιδευτικός και το παιδί δίπλα δίπλα εκτός από το γεγονός ότι μπορεί να αποτελεί μία ευκαιρία για συλλογή πολύτιμων πληροφοριών επιπλέον δημιουργεί μία υποστηρικτική σχέση και μία σχέση εμπιστοσύνης απαραίτητη για τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Πάντα θα υπάρχουν στιγμές όπου ο εκπαιδευτικός θα ασχοληθεί με κάποια παιδιά ατομικά όπως και πάντα θα υπάρχουν μαθητές που δε επιδιώκουν τη συμμετοχή ενός ενήλικα στη δουλειά τους.

Σκεφτόμαστε τι μπορεί να δυσκόλεψε τη Μαρία και πως μπορούμε να διερευνήσουμε τι συνέβη. Η πρώτη σκέψη είναι η διατύπωση της ερώτησης: Μήπως οι οδηγίες δεν ήταν ξεκάθαρες; Αν και προηγήθηκε ομαδική συζήτηση σε σχέση με τη δραστηριότητα και έγινε ενδεικτική παρουσίαση του τρόπου υλοποίησης της εργασίας, ίσως οι οδηγίες να ήταν ανοιχτές και σε άλλες ερμηνείες από το κάθε παιδί. Παράλληλα με



αυτόν τον σύντομο προβληματισμό η νηπιαγωγός ήθελε να διαπιστώσει αν η Μαρία μπορεί να συνθέσει και να αποδημήσει τα διαφορετικά σχήματα. Σε αυτό το σημείο, ενώ η υπόλοιπη τάξη συνέχισε τους πειραματισμούς με σκοπό να γεμίσουν το σχήμα τους, η νηπιαγωγός είχε τη δυνατότητα να εργαστεί ατομικά με τη Μαρία. Μεταφέρθηκαν μαζί στη γωνιά του οικοδομικού υλικού.

- Έλα να μου δείξεις το σχήμα σου, θα ήθελα να μου το παρουσιάσεις.
- Διάλεξα το τετράγωνο στο γαλάζιο χαρτόνι και το γέμισα με πολλά διαφορετικά σχήματα.
- Επομένως γέμισε όλο το τετράγωνό σου.
- Γέμισε. Κοίτα δε έχει μείνει κανένα κενό. Είναι στολισμένο.
- Όντως! Τι σχήματα επέλεξες;
- Πήρα δέκα τετράγωνα και επτά τρίγωνα και δύο ορθογώνια και στο τέλος άλλο ένα ορθογώνιο για τη μέση.



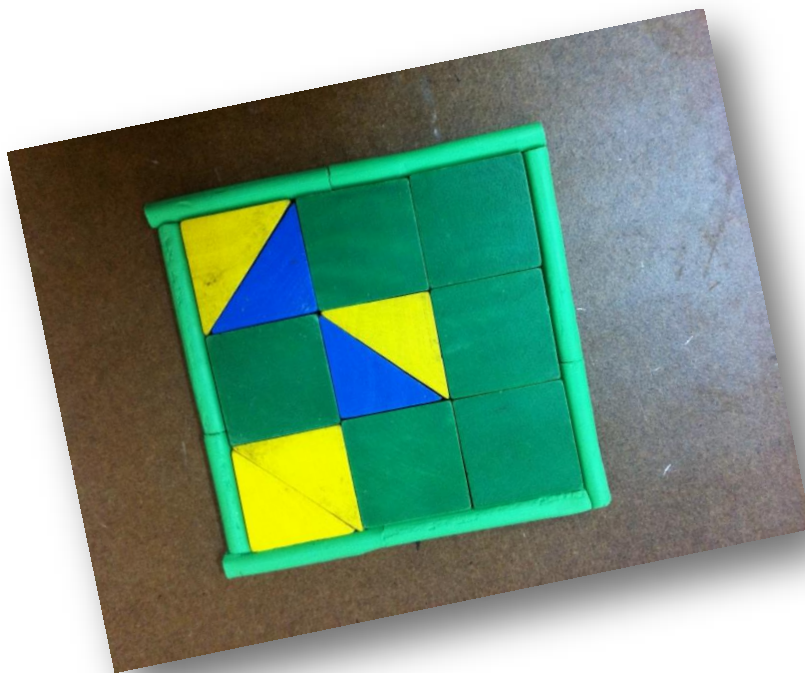
Εφόσον η νηπιαγωγός παρατηρεί ότι η Μαρία είναι ικανοποιημένη από την εργασία της δεν επικεντρώνεται σε αυτό περισσότερο. Το σημαντικό είναι να διαπιστώσουμε αν τη μπέρδεψαν οι οδηγίες, αν έχει διαφορετικές αναπαραστάσεις, αν δυσκολεύεται σε σχέση με τις διαφορετικές ιδιότητες των σχημάτων, κτλ.

Η Μαρία όντως 'γέμισε' το σχήμα της, δεν άφησε κανένα 'κενό', επέλεξε πολλά και διαφορετικά σχήματα αλλά δε τα συνέθεσε έτσι ούτως ώστε να μην επικαλύπτει το ένα το άλλο. Η νηπιαγωγός σε αυτό το σημείο ουσιαστικά προτείνει την ίδια δραστηριότητα στη μαθήτριά της αλλά αξιοποιώντας διαφορετικά υλικά, στην περίπτωση αυτή ξύλινα σχήματα από τη γωνιά του οικοδομικού υλικού και ένα πλαίσιο κατασκευασμένο από πλαστελίνη σε σχήμα τετραγώνου.

- Πόσα τρίγωνα νομίζεις ότι θα χρειαστείς;
- Οχτώ.
- Και πόσα τετράγωνα;
- Εφτά.

Η Μαρία συγκεντρώνει τα σχήματα που αποφάσισε ότι θα χρειαστεί. Και ενώ προσπαθούσε να τα τοποθετήσει διαπίστωσε ότι:

- Νόμιζα ότι θα χρειαστούν οχτώ αλλά τελικά χρειάζονται λιγότερα γιατί το ένα πέφτει πάνω στο άλλο, δε χωράνε όλα μαζί.



Η νηπιαγωγός σε αυτό το σημείο συνειδητοποίησε ότι ο στόχος της δραστηριότητας δεν ήταν αυτός που δυσκόλεψε τη Μαρία. Αυτό που δυσκόλεψε τη Μαρία ήταν τόσο οι οδηγίες, όσο και η διαδικασία υλοποίησής τους και τα υλικά.

Είναι σημαντικό οι οδηγίες που δίνονται στους μαθητές να είναι ξεκάθαρες και να βασίζονται τόσο στη λεκτική όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία. Η παρουσίαση της πληροφορίας και των οδηγιών στους μαθητές πρέπει να πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους για να βοηθήσουμε τους μαθητές τόσο να κατανοήσουν τη συζήτηση όσο και για να μπορούν και οι ίδιοι να διακρίνουν τις πληροφορίες με περισσότερους από έναν τρόπους. Αυτό θα τους βοηθήσει να θυμούνται τη πληροφορία και μελλοντικά, να κάνουν κατάλληλες συνδέσεις και να διατηρήσουν τη πληροφορία, τη γνώση, τη δεξιότητα. Οι πληροφορίες πρέπει να δίνονται σε μικρά τμήματα ώστε να έχουν τον χρόνο οι μαθητές να τις επεξεργαστούν και να τις κατανοήσουν προτού προχωρήσουμε σε κάτι καινούργιο, η συσσωρευμένη και αταξινόμητη γνώση μπερδεύει τους μαθητές. Η χρήση εποπτικού υλικού και πραγματικών αντικειμένων τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές μπορεί να αξιοποιηθεί για την παρουσίαση μίας νέας πληροφορίας και από τους μαθητές για να παρουσιάσουν τι έχουν μάθει. Για παράδειγμα, μπορούν να δείξουν την ισότητα με τη χρήση μίας ζυγαριάς και πραγματικών αντικειμένων.

Επιπλέον, σε αυτό το σημείο ίσως θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε ότι για τους μαθητές τους οποίους τα ελληνικά αποτελούν μία καινούργια γλώσσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθηματικών είναι περισσότερο αποτελεσματικό να υποστηρίξουμε τη μάθησή τους αξιοποιώντας και τη μητρική τους γλώσσα, παρά να «απαιτούμε» από τους μαθητές μας να μάθουν νέες μαθηματικές έννοιες και μία καινούργια γλώσσα την ίδια στιγμή (Baker κα, 2003).



Αφού πειραματίστηκαν και με άλλα ξύλινα περιγράμματα σχημάτων επέστρεψαν στην εργασία στο χαρτί.

-Θέλεις να δούμε πάλι την εργασία στο χαρτί; Πως θα μπορούσες να το είχες κάνει διαφορετικά;

-Εδώ χρησιμοποίησα παραπάνω σχήματα γιατί υπήρχαν διάφορα κενά και χωρούσαν παραπάνω σχήματα. Το έκανα διαφορετικά με το χαρτί αλλά θα δοκιμάσω να το κάνω και με αυτό τον τρόπο ώστε να είναι όλα δίπλα-δίπλα.



Μαθησιακή περιοχή: Γλώσσα

Στο πλαίσιο λειτουργίας των μαθησιακών κέντρων, για τη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει διάφορα «κέντρα γλωσσικού γραμματισμού» με διαφορετικές πρακτικές-δραστηριότητες γραμματισμού στο καθένα, είτε για ατομική εργασία είτε για συνεργατική διερεύνηση και καλλιέργεια της γλώσσας.

Ένας τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας είναι η διαμόρφωση μαθησιακών κέντρων. Τα μαθησιακά κέντρα είναι αυτοτελείς χώροι εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας που εξυπηρετούν ένα στόχο και δε χρειάζεται να συνδεθεί η εργασία δύο ή περισσότερων κέντρων για την επίτευξη του στόχου που έχει οριστεί. Το κάθε κέντρο μπορεί να εστιάσει σε ένα διαφορετικό στόχο, σε διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο ή στη μελέτη μιας διαφορετικής επιμέρους περιοχής ενός θέματος. Τα κέντρα μάθησης είναι μια εξαιρετική στρατηγική διαφοροποίησης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ετερογένειας της σχολικής τάξης. Τα παιδιά μπορούν να εργάζονται είτε ατομικά είτε ομαδικά στα διάφορα κέντρα που έχουν διαμορφωθεί. Η εργασία σε μικρή ομάδα δίνει την ευκαιρία για πιο άμεση διδασκαλία και ενισχύει την ανταπόκριση όλων των μαθητών. (Teaching Resource Center, 2009, Bassoff, T., xx, Fox & Hoffman, 2011, Tomlinson, 2001, Tomlinson, 2010).

Οι εργασίες στα κέντρα αυτά εξυπηρετούν διαφορετικούς γλωσσικούς στόχους καθώς είναι εφοδιασμένα με το κατάλληλο υλικό (παραμύθια, ποικιλία βιβλίων, χαρτιά, μολύβια, πίνακες αναφοράς, ακουστικό υλικό, κ.α). Οι τίτλοι των κέντρων (η ονομασία τους) είναι ενδεικτικοί, αντιπροσωπευτικοί των δραστηριοτήτων ή στόχων της διδασκαλίας και μπορούν να προστεθούν και άλλα Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένα μαθησιακά κέντρα που θα μπορούσαν να οργανωθούν και να αξιοποιηθούν για τη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας ανάλογα με το αντικείμενο ή το στόχο εργασίας:



- κέντρο σιωπηλής ανάγνωσης: το κάθε παιδί που βρίσκεται σε αυτό το κέντρο διαβάζει ένα βιβλίο της επιλογής του σιωπηλά.

- κέντρο ελεύθερης γραφής και επικοινωνίας: τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες ελεύθερης γραφής με στόχο τη

σύνταξη και ανταλλαγή μηνυμάτων, προτάσεων των μαθητών και τη μεταξύ τους ή και με άλλα άτομα επικοινωνία, όπως για παράδειγμα το να γράψουν ένα μήνυμα σε κάποιο άλλο άτομο (συμμαθητή ή γονέα ή εκπαιδευτικό κ.α) ή το να δοκιμάσουν να γράψουν λέξεις που θέλουν, ή που έμαθαν από μια ιστορία ή ένα ποίημα κ.α Επίσης, στο κέντρο αυτό θα μπορούσε να διεξαχθεί η σύνθεση και η συγγραφή ιστοριών για να γίνουν βιβλίο ή περιοδικό ή εφημερίδα, κ.α.

- κέντρο ανάγνωσης ή ανταλλαγής αναγνωστικών εμπειριών (book share), το οποίο θα μπορούσε να συνδυαστεί ή να ενταχθεί στο χώρο της βιβλιοθήκης. Τα παιδιά ξεφυλλίζουν, βλέπουν ή διαβάζουν και επεξεργάζονται μαζί ένα βιβλίο. Θα μπορούσαν ακόμη στον ίδιο χώρο να συνθέσουν μια ιστορία με αφορμή τα αναγνώσματα ή να ανασυνθέσουν ιστορίες που διαβάζουν.

- κέντρο ακρόασης: στο κέντρο ακρόασης τα παιδιά μπορούν να ακούσουν από cd ή computer μια ιστορία ηχογραφημένη ή παιχνίδια ή να ηχογραφήσουν μια ιστορία τα ίδια τα παιδιά από τη νηπιαγωγό ή μεταξύ τους,

- κέντρο γλωσσικών παιχνιδιών: σε αυτό οι μαθητές εμπλέκονται σε παιχνίδια ανάπτυξης λεξιλογίου, παίζουν επιτραπέζια ή μη γλωσσικά παιχνίδια, «παίζουν» με τις λέξεις που έμαθαν από μια ιστορία ή ποίημα, με ρίμες, κ.α

- κέντρο ποίησης: στόχος εδώ είναι να φτιάξουν ένα ποίημα, να το ηχογραφήσουν, να «παίζουν» με τις ομοιοκαταληξίες, να το γράψουν και να το

Βασικά μαθησιακά κέντρα που εξυπηρετούν τη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας στο νηπιαγωγείο θεωρούνται αυτά της γραφής, της βιβλιοθήκης και της ακρόασης. Σε αυτά θα μπορούσαν να ενσωματωθούν και οι εργασίες των άλλων κέντρων (Owociki, 2005, Teaching Resource Center, 2009, Bassoff, T., xx, Fox & Hoffman, 2011, Tomlinson, 2001, Tomlinson. 2010).



ζωγραφίσουν. Το ηχογραφημένο ποίημα τοποθετείται στο κέντρο ακρόασης για να αξιοποιηθεί από άλλους μαθητές

- κέντρο δημιουργικής-εικαστικής επέκτασης βιβλίων (ζωγραφική, κολλάζ, κ.α): αποσκοπεί στο να παράσχει το πλαίσιο εντός του οποίου οι μαθητές να ζωγραφίσουν ή να κάνουν κολλάζ σε σχέση με κάτι που τους άρεσε από μια ιστορία ή ένα βιβλίο ή κάτι που άκουσαν.
- κέντρο δραματοποίησης ιστοριών ή κουκλοθέατρου: στο κέντρο αυτό οι μαθητές μπορούν να δραματοποιήσουν μια σκηνή μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού ή όλη την ιστορία ή να παίξουν παιχνίδια ρόλων ή να δημιουργήσουν επικοινωνιακές καταστάσεις και να τις παίξουν.
- κέντρο νέων τεχνολογιών (όπου υπάρχει υπολογιστής, δυνατότητα βιντεοσκόπησης, φωτογράφισης κ.α). Εδώ τα παιδιά εμπλέκονται σε γλωσσικές δραστηριότητες μέσω του υπολογιστή και γενικότερα μέσω των νέων τεχνολογιών.
- κέντρο συζήτησης (αφορά σε όσα παιδιά θέλουν να συζητήσουν και να μοιραστούν εμπειρίες, βιώματα, γεγονότα που τους συμβαίνουν ή τα ενδιαφέρουν).
- κέντρο μαγειρικής – εκτέλεσης συνταγών: στο πλαίσιό του τα παιδιά εμπλέκονται στην αποκωδικοποίηση συνταγών και στην εκτέλεσή τους.
- κέντρο ολομέλειας: στο κέντρο αυτό ένας μαθητής μπορεί όταν θέλει να διαβάσει σε όλα τα παιδιά της τάξης κάτι που έγραψε ή να παρουσιάσει μια εργασία του. Η γωνιά της συζήτησης θα μπορούσε να οριστεί για αυτόν τον σκοπό.



Μαθησιακή περιοχή: Φυσικές Επιστήμες

Το ζήτημα της διαδικασίας στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης θεμάτων που άπτονται του αντικειμένου των φυσικών επιστημών είναι ιδιαίτερα σημαντικό μιας και η ίδια η διαδικασία στην περίπτωση αυτή αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και για την κατανόηση των εννοιών των φυσικών επιστημών.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα προσέγγισης θέματος «Μέρα – Νύχτα» στο πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας με έμφαση στη διαφοροποίηση της διαδικασίας.

Αρχή της χρονιάς: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς και με αφορμή την αλλαγή της ώρας από θερινή σε χειμερινή είχε οργανώσει η νηπιαγωγός μία θεματική προσέγγιση στον άξονα «Μέρα - Νύχτα». Η βασική δραστηριότητα με σκοπό την κατανόηση του θέματος ήταν μια από τις συνηθισμένες, για τα ελληνικά νηπιαγωγεία, δραστηριότητες με τον φακό και την υδρόγειο σφαίρα. Η δραστηριότητα αυτή ως προς τη μεθοδολογία της υιοθετούσε την επίδειξη ενώ η άμεση εμπλοκή των παιδιών ήταν περιορισμένη. Κατόπιν μιας αναστοχαστικής αξιολόγησης της συγκεκριμένης δραστηριότητας και με αφορμή τις ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με την νύχτα, η εκπαιδευτικός αποφάσισε να πραγματοποιήσει εκ νέου δραστηριότητες με θέμα ημέρα και νύχτα).

Η ίδια ενότητα λοιπόν, επαναλαμβάνεται με άλλη μεθοδολογία και διαδικασίες που αξιοποιούν αρχές και πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Υπό αυτό το πρίσμα, βασικό μέλημα αποτελεί η εξασφάλιση άμεσης εμπλοκής των παιδιών και η σύνδεση των εννοιών μέρα/νύχτα-φως/σκοτάδι με τις δικές τους εμπειρίες και τις πτυχές που έχουν σημασία για τη ζωή τους. Τέτοιες διαδικασίες βοηθούν τα παιδιά και δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ του γνωστικού αντικειμένου των φυσικών επιστημών και της καθημερινότητας τους.

Αφορμή για την έναρξη της επεξεργασία της συγκεκριμένης θεματικής αποτέλεσε η συζήτηση στην ολομέλεια, όπου μια μαθήτρια ανέφερε ότι ο μπαμπάς της γύρισε στο σπίτι από τη δουλειά όταν



η ίδια ετοιμαζόταν να πάει στο σχολείο. Έτσι, ξεκίνησε συζήτηση σχετικά με τα επαγγέλματα της ημέρας και της νύχτας, η οποία επεκτάθηκε σε θέματα σχετικά με κάποια νυκτόβια ζώα που κοιμούνται την ημέρα και ξυπνάνε τη νύχτα.

Τα παιδιά μαζί με τη νηπιαγωγό αποφάσισαν να διερευνήσουν το θέμα περισσότερο. Έγινε καταγραφή των προτάσεων των παιδιών και ομαδοποίησή τους σε έξι βασικές κατηγορίες. Τα παιδιά αποφάσισαν να εργαστούν αρχικά ατομικά και να φέρουν την επόμενη μέρα στην τάξη πληροφορίες και υλικό που σχετίζεται με τη μέρα και τη νύχτα. Για να θυμηθούν τη συζήτηση που προηγήθηκε και να συλλέξουν στο σπίτι τους το υλικό που χρειάζονται κάποια παιδιά επινόησαν αυτοσχέδια σημειώματα υπενθύμισης.

Κάποια άλλα πάλι παιδιά χρησιμοποίησαν για αυτό το σκοπό το δικό τους καθημερινό ημερολόγιο όπου σημειώνουν σημαντικά για εκείνα ζητήματα και βιώματα.



Στη συνέχεια αυτής της καταγραφής ακολούθησε η συγκέντρωση του υλικού (ατομικά από το κάθε παιδί) και η επεξεργασία των δραστηριοτήτων (στην ολομέλεια, σε μικρές ομάδες και ατομικά).

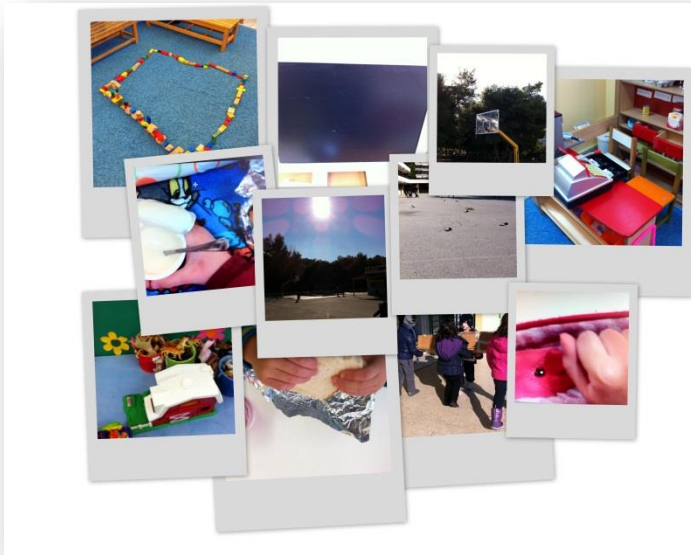


Παρακάτω, με σκοπό την ανάδειξη της διαφοροποίησης της διαδικασίας, παρουσιάζονται συνοπτικά οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και τα ενδεικτικά παραδείγματα της δουλειάς των παιδιών:

- Φωτογραφίες που είχαν ήδη σε άλμπουμ στο σπίτι τους/ εικόνες από περιοδικά ή το διαδίκτυο τα οποία και πλαστικοποίησαν και στη συνέχεια ομαδοποίησαν.



- Λήψη φωτογραφιών και βίντεο από δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ημέρας ή/και νύχτας τους.



- Συνεντεύξεις από γονείς παιδιών που εργάζονται τη νύχτα ή μέχρι αργά το βράδυ. Για παράδειγμα:

‘Η μαμά μου δουλεύει συνήθως την ημέρα. Αλλά μερικές φορές και όλη τη νύχτα. Είναι νοσοκόμα και φροντίζει τους ανθρώπους και καμιά φορά οι άνθρωποι αρρωσταίνουν τη νύχτα και πρέπει να είναι εκεί κάποιος. Δε μένει ξύπνια όλο το βράδυ, καμιά φορά κοιμάται εκεί και τη ξυπνάνε όταν πρέπει να κάνει καλά κάποιον. Το πιο δύσκολο πράγμα όταν δουλεύει τη νύχτα, λέει, ότι είναι ότι δεν είναι μαζί μας στο σπίτι’.

‘Ο μπαμπάς μου πηγαίνει στη δουλειά το πρωί. Πρώτα με πάει στο σχολείο και μετά στη δουλειά. Δουλεύει όμως και τη νύχτα αργά, όταν εγώ έχω πάει για ύπνο. Δουλεύει στο κομπιούτερ του γιατί δεν έχει προλάβει να τα τελειώσει όλα όταν έχει ήλιο. Καμιά φορά ψάχνει να μου βρει και πράγματα για το σχολείο, όμως, και μένει ξύπνιος μέχρι αργά. Άμα νομίζει ότι νυστάζει πίνει λίγο τσάι’.



‘Εμένα οδηγεί φορτηγό και πρέπει να οδηγεί τη νύχτα γιατί το πρωί έχει πολλά αυτοκίνητα με ανθρώπους που πηγαίνουν στο σχολείο και στη δουλειά τους και είναι καλύτερα να οδηγεί όταν δεν έχει πολλά αυτοκίνητα γιατί φτάνει πιο γρήγορα’.

- Παρατηρήσεις και καταγραφή από τα παιδιά του προγράμματος τους από το πρωί μέχρι το βράδυ/ Προσωπικές ζωγραφιές των παιδιών που απεικονίζουν σκηνές από την ημέρα ή τη νύχτα τους.







- Παραμύθια, τραγούδια, ποιήματα, ταινίες που έχουν σχέση με το θέμα υπό διαπραγμάτευση.

*Πρωί ο ήλιος βγαίνει απ' την ανατολή,
το βράδυ κατεβαίνει μ' ολόχρυση στολή.
Μα ύπνος πριν τον πάρει, αφήνει προσταγή
στ' αστέρια, στο φεγγάρι να φέγγουνε στη γη
(δημοτικό τραγούδι).*





- Ορισμένα παιδιά μάλιστα αποφάσισαν να φέρουν αντικείμενα που έχουν συνδέσει με την ημέρα ή τη νύχτα (μαξιλάρια, κούκλες που τους βοηθούν να κοιμηθούν, γυαλιά ηλίου, κα).



Την επόμενη μέρα τα παιδιά ενώ αρχικά εργάστηκαν ατομικά δημιουργούν ομάδες με βάση το υλικό που έχουν συγκεντρώσει ή τα μέσα που χρησιμοποίησαν για τη

συγκέντρωση αυτού του υλικού και τα ενδιαφέροντά τους με σκοπό να ενώσουν τις πληροφορίες τους και να δημιουργήσουν μία ομαδική παρουσίαση στην ολομέλεια. Η διαδικασία σε αυτό το πλαίσιο έχει διαφοροποιηθεί ως προς τα διαφορετικά μέσα και υλικά που επέλεξαν και αξιοποίησαν οι μαθητές καθώς και ως προς τον τρόπο εργασίας: ατομικά, σε μικρές ομάδες και στην ολομέλεια.

Κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης καινούργια ερωτήματα δημιουργούνται, τα παιδιά ανταλλάσσουν πληροφορίες και σε αυτό το σημείο η ηγίαγωγός αναλαμβάνει τις ερωτήσεις που δε μπορούν να απαντηθούν είτε προσφέροντας τις απαραίτητες πληροφορίες είτε προτείνοντας στα παιδιά πως θα μπορούσαν να εργαστούν ή που να ανατρέξουν προκειμένου να βρουν τις απαντήσεις που χρειάζονται.



Μαθησιακή περιοχή: Τέχνες

Η τέχνη στο νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει ένα «φυσικό περιβάλλον» για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και ένα μέσο για την εμπλοκή και κινητοποίηση όλων των μαθητών. Ωστόσο, για να αξιοποιηθούν όλα τα πλεονεκτήματα, η ευελιξία και το

περιεχόμενο της τέχνης είναι απαραίτητο να διαφοροποιηθεί και η διαδικασία με την οποία προσεγγίζουμε τους διαφορετικούς στόχους. Ένα βασικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι να επιτρέψουμε στα παιδιά να πειραματιστούν, να κατευθύνουν τις δραστηριότητες και να δημιουργήσουμε ευκαιρίες ώστε να αξιοποιήσουν τις δικές τους ιδέες και εμπειρίες και να αναπτύξουν τη δική τους σχέση με τη πραγματικότητα και τη φαντασία, να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά υλικά. Στο πλαίσιο της τέχνης κάθε υλικό και οποιοδήποτε αντικείμενο, σε κάθε διαφορετικό μέγεθος, σύσταση και ποιότητα μπορεί να αξιοποιηθεί για τις δημιουργίες των παιδιών. Αλλά τι ακριβώς σημαίνει να επιτρέψουμε στα παιδιά να εμπλακούν ενεργά, να δημιουργήσουν και να πειραματιστούν στη τέχνη; Ας εξετάσουμε την περίπτωση των χρωμάτων στην τέχνη.

Αν ρωτήσουμε τους μαθητές μίας τάξης τι είναι χρώμα ή τι ιδιότητες και ταυτότητες θα έδιναν σε κάθε χρώμα οι απαντήσεις μπορεί να μας εκπλήξουν, αν είμαστε προετοιμασμένοι να μοιραστούμε και να κατανοήσουμε τις διαφορετικές ερμηνείες των παιδιών και αν είμαστε προετοιμασμένοι να ακολουθήσουμε τη σκέψη και τη φαντασία των παιδιών. Πολύ συχνά συμβαίνει κάτι το τελείως διαφορετικό. Ο χρόνος στις τάξεις του νηπιαγωγείου πιέζει τους εκπαιδευτικούς να ολοκληρώσουν γρήγορα μία δραστηριότητα ζωγραφικής, γλυπτικής, μία κατασκευή, ένα θεατρικό ή ένα τραγούδι και ως αποτέλεσμα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δίνει τις

Ένα χρώμα δεν είναι χρώμα αν δεν κατέχει κάποια εκφραστική ταυτότητα (Vecchi, 2010). Αλλά η ταυτότητα που θα αποδοθεί σε κάθε χρώμα δεν είναι πάντα συγκεκριμένη και σταθερή. Το πορτοκαλί μπορεί να είναι ένα χαρούμενο, ένα ζεστό χρώμα, το μαύρο μπορεί να είναι σκοτεινό και κενό μπορεί όμως να κρύβει μέσα του όλα τα υπόλοιπα χρώματα.



κατευθυντήριες οδηγίες, τα υλικά ακόμα και την ιδέα στους μαθητές.

Και στη περίπτωση της 'διδασκαλίας' των χρωμάτων μία αντίστοιχη προσέγγιση μπορεί να στερήσει από τα παιδιά την ευκαιρία της ανακάλυψης και του πειραματισμού. Τα χρώματα παρουσιάζονται στα παιδιά με απόλυτο και απλουστευτικό τρόπο ως μονοδιάστατα: το κόκκινο, το μπλε, το πράσινο και ούτω καθεξής χωρίς να

Οι εμπειρίες των παιδιών, οι εικόνες που έχουν συναντήσει στη ζωή τους και που έχουν σχηματίσει με το μυαλό τους, η κουλτούρα τους και ο τρόπος ζωής τους στο σπίτι μπορεί να επηρεάσουν και να εμπλουτίσουν τη δημιουργικότητα τους και, κατά συνέπεια, να εμπλουτίσουν ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης. Με το να δώσουμε σε ένα παιδί να ανακατέψει χρώματα σύμφωνα με τις δικές μας υποδείξεις ή να του δείξουμε εμείς τις μίξεις των χρωμάτων ουσιαστικά του προσφέρουμε μία αφηρημένη τεχνική που ασφαλώς μπορεί εύκολα να επαναλάβει αλλά στην ουσία δε παύει να είναι μία απλοποιημένη, χωρίς ενδιαφέρον πληροφορία (Vecchi, 2010).

αναφερόμαστε στην ποιότητα, τον τόνο ή την απόχρωση του κάθε χρώματος. Τα φύλλα γίνονται όλα πράσινα, ο ουρανός πάντα μπλε ή γαλάζιος και ο ήλιος κίτρινος. Μάλιστα συχνά η παράκαμψη εκ μέρους των παιδιών από τον παραπάνω 'κανόνα' (π.χ. μαύρη θάλασσα, μπλε χιόνι, κ.α.) αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ανησυχητικό/προβληματικό συμβάν ή λάθος που απαιτεί διόρθωση.

Αν επιτρέψουμε στα παιδιά να δημιουργήσουν μόνα τους, να εξηγήσουν τις επιλογές του ή να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα των έργων των άλλων παιδιών μπορούμε και να μάθουμε πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα: *'ο ήλιος μπορεί να είναι μπλε γιατί σήμερα έχει κρύο', 'ο ουρανός μοβ γιατί αυτό το χρώμα είχε χτες όταν νύχτωνε'* και *'τα φύλλα γαλάζια γιατί πάνω τους κοιμούνται οι πεταλούδες και αφήνουν το χρώμα τους', 'τη νύχτα το χιόνι ήταν μπλε'*.

Επιπροσθέτως, θα μπορούσαμε να αφήσουμε τα παιδιά να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν μόνα τους ότι το κόκκινο και το κίτρινο μπορεί να μας δώσει το πορτοκαλί, όχι απλά για να γνωρίσουν την έννοια της μίξης των χρωμάτων αλλά γιατί χρειάζονται πορτοκαλί χρώμα για να ολοκληρώσουν το έργο τους.



Τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν τις αποχρώσεις των χρωμάτων στη φύση, όπως επίσης μπορούν να τις γευτούν σε ορισμένα φαγητά. Τα χρώματα μπορούν να εκφραστούν με ποικίλους τρόπους: μέσα από λέξεις, μέσα από τη ζωγραφική, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, μέσα από το χορό ή το τραγούδι. Τα χρώματα μπορούν να δημιουργηθούν μέσα από τα υλικά που βρίσκονται στη φύση, μέσα από χρώματα σε σκόνη, τέμπρες, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, κηρομπογιές, χαρτί χρωματιστό και οποιοδήποτε άλλο υλικό περιέχει χρώμα.



Τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν με τις ιδέες τους, να παίξουν και να επιλύσουν ό,τι δυσκολίες αντιμετωπίσουν κατά τη δημιουργία του έργου τους. Μπορούν να δοκιμάσουν διαφορετικές μίξεις χρωμάτων, διαφορετικά

Αν και η δημιουργική διαδικασία ορισμένες φορές είναι απόλυτα προσωπική και ατομική ωστόσο είναι σημαντικό οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες για να βιώσουν κοινές δημιουργικές εμπειρίες (Starco, 2010). Όπως και η συζήτηση στην ολομέλεια είναι απαραίτητη καθώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά ανταλλάσσουν ιδέες, ερωτήσεις και δυνατότητες.

πινέλα, σφουγγάρια, να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους, ένα καλαμάκι, να παίξουν με το φως και ό τι άλλο μπορεί να σκεφτούν πριν αποφασίσουν ποια τεχνική,

Η τεχνολογία προσφέρει κίνητρα και διαδραστικά εργαλεία, που μπορούν να συμβάλουν στη διαφοροποίηση των περιεχομένων, διαδικασιών, 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 πληροφορίας, εξασφαλίζοντας την έκφραση των ιδεών από όλους τους μαθητές και την ουσιαστική εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Μάλιστα η ύπαρξη στις μέρες μας μίας μεγάλης ποικιλίας 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 καθώς και το 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).

διαδικασία, μέσο ή υλικό είναι το καταλληλότερο για τη δημιουργία τους εκείνη τη στιγμή. Τα παιδιά μπορεί να επιλέξουν να εργαστούν ατομικά ή συνεργατικά σε ζευγάρια, σε μικρές ομάδες ή και στην ολομέλεια.



Σε αυτό το σημείο, όμως, μας δίνεται η δυνατότητα να επικεντρωθούμε και στον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να εισάγουμε και να αξιοποιήσουμε τη τεχνολογία ως μέσο εμπλουτισμού και διαφοροποίησης της διαδικασίας στη μαθησιακή περιοχή της τέχνης.

Τα παιδιά αξιοποιώντας λογισμικά επεξεργασίας εικόνας, πειραματίζονται και αλλάζουν τα χρώματα σε διάφορες εικόνες (τοπία, προσωπογραφίες, δικές τους ζωγραφιές, φωτογραφίες κ.α.). Το άμεσο και το ταχύτατο αποτέλεσμα που προσφέρεται μέσα από την ηλεκτρονική επεξεργασία, πέρα από τον εντυπωσιακό του χαρακτήρα παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα πολλαπλών πειραματισμών και αναίρεσης των ενεργειών που έχουν πραγματοποιηθεί. Με αφορμή τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν συζήτηση για τη σημασία του χρώματος στη ζωή τους.

Τα εργαλεία και οι δυνατότητες των ΤΠΕ συνδέονται στενά με τις εμπειρίες των μαθητών σήμερα και, συνεπώς, αποτελούν ισχυρό μοχλό κινητοποίησής τους. Μάλιστα οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνον ως μαζικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας και πηγές πληροφόρησης, αλλά και ως δυναμικά εργαλεία γνωστικής ανάπτυξης, καθώς διαθέτουν ποικίλα πολυαισθητηριακά χαρακτηριστικά. Αυτές οι ιδιότητές τους, όπως συχνά επισημαίνεται, «παρέχουν εξαιρετικές δυνατότητες για τη δημιουργία ενός γόνιμου και προωθημένου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο με την κατάλληλη διαμεσολάβηση του δασκάλου ευνοεί τη λειτουργία και την ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών – σε πιο προωθημένα επίπεδα μάθησης και επικοινωνίας», οδηγώντας σε μια ριζική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο (Ράπτης-Ράπτη, 2002:48).

Επίσης, με σκοπό να παρατηρήσουν την αλλαγή των χρωμάτων στο φυσικό περιβάλλον τα παιδιά μπορούν να πραγματοποιήσουν λήψεις φωτογραφιών του ίδιου σημείου (π.χ. η αυλή του σχολείου) σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ) και υπό διαφορετικό φωτισμό (με ήλιο, με σύννεφα, με βροχή) και αξιοποιώντας κάποιο λογισμικό δημιουργίας κινούμενης εικόνας, να κατασκευάσουν βίντεο με την αλλαγή των χρωμάτων στη φύση ανάλογα τις καιρικές συνθήκες.

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 το 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, Gipps, 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 (Gipps, 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 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 πολυποικίλα. Η βαθμολογία μπορεί να επιβραβεύσει και να αποζημιώσει για ελλιπείς απαντήσεις	Είναι αφύσικα, απειλητικά, εστιάζουν στο αποτέλεσμα της μάθησης, συνδέονται με το φαινόμενο Hawthorne ¹² , 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 στο 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 το 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 στο γραπτό λόγο. Πρόβλημα θεσμικών μόνο απαντήσεων

¹² 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 το 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, διεξοδική. Μπορεί να επικεντρώνει σε συγκεκριμένα σημεία. Επιτρέπει ελευθερία αντίδρασης. Συνδέεται με το 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 το δικό τους τρόπο τα αποτελέσματα της εργασίας τους. Χρήσιμη μέθοδος γι' αυτούς που δυσκολεύονται στο 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 στο γραπτό λόγο. Ευνοεί τους μαθητές που δυσκολεύονται στη γραπτή έκφραση.	Είναι απαιτητικό, χρονοβόρο, 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 μέσο που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών	Δεν είναι εφικτό πάντα.

Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση των μέσων αξιολόγησης και των αποτελεσμάτων της μάθησης

Μαθησιακή περιοχή: Μαθηματικά

Στην παρούσα ενότητα θα συζητηθεί η διαδικασία μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και συντονίζει την παρουσίαση του μαθησιακού αποτελέσματος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το παράδειγμα που θα συζητηθεί χρησιμοποιεί ως εφελθτήριο το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και αναδεικνύει πιθανούς τρόπους με τους οποίους αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της μάθησης.

Σύμφωνα με τον Vygotsky «το παιχνίδι δεν συνιστά απλώς εξέχον χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας, αλλά και 'μοχλό' ανάπτυξης» (Παπαδοπούλου, 2009)

Μετά από παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και έχοντας στο μυαλό της να εισάγει έννοιες προσανατολισμού η νηπιαγωγός εντόπισε τρεις ομάδες παιδιών τα οποία κατασκεύαζαν τους δικούς τους χάρτες και επιδίδονταν σε αυτοσχέδια κυνήγια θησαυρού. Η θεματική ορίστηκε ως «οι δικοί μας χάρτες» και οι ουσιαστικές γνώσεις που εντόπισε η νηπιαγωγός ήταν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τους οικείους τους χώρους (το δωμάτιο μου, το σπίτι μου, η τάξη μου, το σχολείο μου) και να μπορούν να παρέχουν και να ακολουθήσουν οδηγίες μέσα σε αυτούς. Μετά την ολοκλήρωση της θεματικής, η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά αν θα ήθελαν να κατασκευάσουν οι ίδιοι κάποιο χάρτη και για ποιο σκοπό; Τα παιδιά πρότειναν, όπως και πραγματοποιήθηκε, να σχεδιάσουν ένα κυνήγι θησαυρού στο χώρο του σχολείου, παρόμοιο με αυτόν στον οποίο είχαν και οι ίδιοι εμπλακεί στο πλαίσιο δραστηριότητας σχετικά με ένα κρυμμένο πειρατικό θησαυρό στο σχολείο. Επειδή όλοι στην τάξη είχαν ήδη την εμπειρία αναζήτησης του θησαυρού, αποφασίστηκε να απευθύνεται ο χάρτης στις άλλες τάξεις του νηπιαγωγείου. Στόχος ήταν όλα τα παιδιά να σχεδιάσουν μία κάτοψη του σχολείου δείχνοντας



έτσι ότι έχουν αποκτήσει χωρική και συμβολική αίσθηση του χώρου και να κάνουν τις δικές τους αναπαραστάσεις κατευθυντήριων οδηγιών μέσα σε αυτό το χώρο.

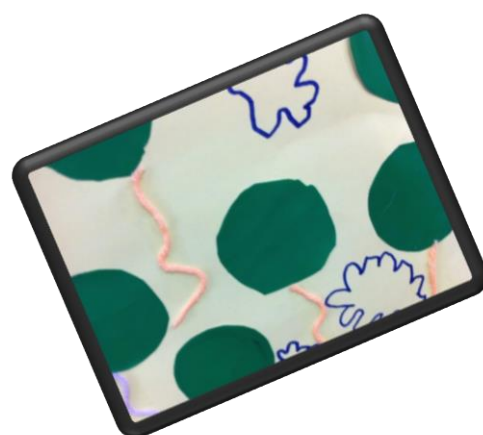
Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να αναπαραστήσουν το χάρτη με όποιο τρόπο επιθυμούσαν. Ήταν όμως απαραίτητο να είναι με τέτοιο τρόπο κατασκευασμένος ώστε να περιέχει διαφορετικούς σταθμούς στο χώρο και οδηγίες μετακίνησης από το ένα σημείο στο άλλο (κοινός στόχος).

Σε ένα τραπέζι τα παιδιά συγκέντρωσαν διαφορετικά υλικά που αποφάσισαν ότι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν: χαρτόνια, πλαστελίνες, κουτιά, ρολά από χαρτί κουζίνα, αλουμινόχαρτο, μπογιές, μαρκαδόροι, ύφασμα, κ.α. Η νηπιαγωγός πρόσθεσε στο τραπέζι μία φωτογραφική μηχανή με δυνατότητα λήψης βίντεο και το κασετόφωνο της τάξης.

Οι αρχικές αποφάσεις σχετικά με το τι είδους χάρτη ήθελε να δημιουργήσει ο καθένας πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μίας ομαδικής συζήτησης. Τα περισσότερα παιδιά είχαν ήδη αποφασίσει ποια υλικά θα χρησιμοποιούσαν, πήραν τα υλικά και κατευθύνθηκαν στα τραπέζια τους για να ξεκινήσουν. Στα παιδιά που δεν έδειξαν αρχικά ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα η νηπιαγωγός τους υπενθύμισε ότι μπορούσαν να αξιοποιήσουν α) τη φωτογραφική μηχανή και β) το κασετόφωνο της τάξης το οποίο μπορεί και να ηχογραφήσει.

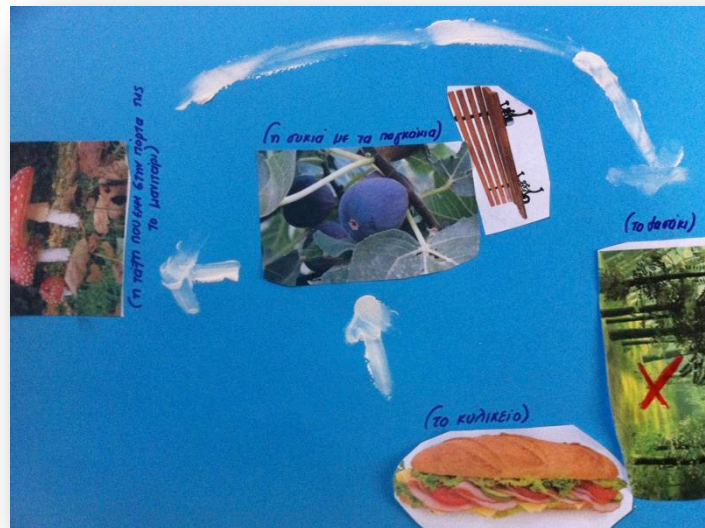
Επομένως η παρουσίαση του αποτελέσματος με βάση έναν κοινό στόχο πραγματοποιήθηκε με διαφορετικούς τρόπους. Εδώ παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένοι από αυτούς:

- Λήψη φωτογραφιών από τους χώρους του σχολείου όπου υπήρχαν σταθμοί, εκτύπωση και επικόλληση τους σε ένα χαρτόνι με οδηγίες μετακίνησης από το ένα σημείο στο άλλο.





- Βιντεοσκόπηση της πορείας που έπρεπε να ακολουθήσουν τα παιδιά της γειτονικής τάξης για να βρουν τα μηνύματα που θα τους οδηγούσαν στο θησαυρό.
- Κολλάζ με φωτογραφίες από περιοδικά/εφημερίδες/εικόνες από το διαδίκτυο



- Ηχογράφηση οδηγιών

‘Θα ξεκινήσετε από την τάξη μας, εκεί θα βρείτε σε ένα μυστικό κρυμμένο σημείο τον πρώτο θησαυρό (...) Μετά θα πάτε στην τάξη που έχει έξω το μανιταράκι, προσοχή μην πάτε δίπλα στην τάξη της κ. Μ. (...) Τέλος θα βρείτε τον πολύ μεγάλο θησαυρό στο δασάκι. Όταν βρέχει δε πηγαίνουμε εκεί αλλά σήμερα θα πάτε. Τρέξτε!’

- Αναπαραστάσεις του χάρτη του σχολείου κατασκευασμένους με διαφορετικά υλικά σε τρισδιάστατη ή γραμμική μορφή.





Θα πρέπει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο το γεγονός ότι η εμπλοκή των παιδιών που αρχικά δεν έδειξαν κανένα ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα κινητοποιήθηκε με την εισαγωγή νέων υλικών (όπως η φωτογραφική μηχανή και το κασετόφωνο). Το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε για τρεις συνεχόμενες μέρες στη διάρκεια των οποίων πειραματίστηκαν και προσπάθησαν συνεργατικά να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τα υλικά τους και να παρουσιάσουν την εργασία τους.

Η σημασία και αξία της δημιουργίας ενός ασφαλούς και ευχάριστου περιβάλλοντος

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όπως και σε κάθε πλαίσιο διδασκαλίας, η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος μάθησης είναι κρίσιμη. Μπορούμε να τονίσουμε τη σημαντικότητα των μαθηματικών ως δεξιότητα ζωής μέσα από την καθημερινή ζωή της τάξης και μέσα από πραγματικές καταστάσεις που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της ημέρας όπου και εντάσσουμε ζητήματα επίλυσης προβλημάτων και οδηγούμε έμμεσα τους μαθητές μας στη αναλυτική και δημιουργική σκέψη. Η δημιουργία ενός ενταξιακού πλαισίου μέσα στη τάξη όπου οι μαθητές μας αισθάνονται ασφαλείς και σίγουροι να δοκιμάσουν νέα πράγματα, να πειραματιστούν, να επεξεργάζονται τις πληροφορίες με τον δικό τους τρόπο αποτελεί κλειδί για κάθε προσπάθεια διαφοροποίησης. Οι ερωτήσεις που δεν περιέχουν λάθος απαντήσεις, η αλληλοϋποστήριξη και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μαθητών, η υπομονή και ο σεβασμός, η δημιουργία μίας ατμόσφαιρας που ευνοεί τη συνεργασία, η αποδοχή και η αξιοποίηση του «λάθους» μπορούν να υποστηρίξουν τη προσπάθειά μας. Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της μάθησης των μαθηματικών, η εμπιστοσύνη που έχουν τα παιδιά στον εκπαιδευτικό καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμαθητών παίζουν καθοριστικό ρόλο και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση (Young Loveridge, 1995).



Μαθησιακή περιοχή: Γλώσσα

Σε ότι αφορά την παρουσίαση του μαθησιακού αποτελέσματος οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν προφορικά και γραπτά, να αξιοποιήσουν το νέο λεξιλόγιο, να παίξουν με τις λέξεις, να εμπλακούν σε διάλογο, σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, να συνθέσουν, να αναλύσουν και να δημιουργήσουν κείμενα, να κατασκευάσουν, να αξιοποιήσουν όλες τις μορφές τέχνης και τις νέες τεχνολογίες (Tomlinson, 2010·Κουτσελίνη, 2006).

Για παράδειγμα, για τη διαφοροποίηση του τελικού αποτελέσματος σε σχέση με την αναγνώριση διαφορετικών επικοινωνιακών καταστάσεων (ποιος μιλάει, για ποιο λόγο και με ποιο τρόπο), ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει για τους διαφορετικούς μαθητές διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας: είτε να αναγνωρίσουν ηχογραφημένες επικοινωνιακές καταστάσεις, είτε να τις δραματοποιήσουν με το ανάλογο ύφος, είτε να αξιοποιήσουν το παιχνίδι ρόλων, είτε να φτιάξουν δικούς τους διαλόγους ή κόμικς ή ποιήματα ή ακόμα και να απαγγείλουν ποίημα με τόνο και ύφος ανάλογο του ακροατηρίου.

Ακόμη, το τελικό προϊόν μπορεί να είναι μια συνθετική εργασία, ένα project που θα ολοκληρώσει όλη η τάξη με εργασία σε επιμέρους ομάδες. Για παράδειγμα, μετά το τέλος μιας θεματικής ενότητας με θέμα π.χ. «Η γειτονιά μου», τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν στην ολομέλεια και με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού να επισκεφτούν, να διερευνήσουν, να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν σε μακέτα ή σε μεγάλο χαρτί του μέτρου μέρος της πόλης ή των επιμέρους γειτονιών της. Μέσα από αυτή τη συνθετική εργασία και αλληλεπίδραση επιτυγχάνονται οι γλωσσικοί στόχοι που έχουν τεθεί και η επικοινωνία των παιδιών. Επίσης, σε τέτοιες ανοιχτές δράσεις δίνεται η ευκαιρία να εμπλακούν τα παιδιά σε διαφορετικές ενδιαφέρουσες εργασίες δικής τους επιλογής.

Για παράδειγμα, άλλος μπορεί να πάρει συνέντευξη από μέλος της κοινότητας-γειτονιάς για συλλογή πληροφοριών, μερικοί να καταγράψουν και να βρουν σύμβολα για τα κτίρια και τους χώρους, άλλοι να ζωγραφίσουν ή να φτιάξουν τα σπίτια, άλλοι τα δέντρα, άλλοι τις παιδικές χαρές, άλλοι να ετοιμάσουν τις



πινακίδες και τις επιγραφές, άλλοι να εργαστούν για μια γειτονιά , άλλοι για την άλλη. Σε μια τέτοια εργασία προβλέπεται η επέκταση των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, μαθητές που ενδιαφέρονται και είναι επιδέξιοι με τις μετρήσεις μπορούν να μετρήσουν, να υπολογίσουν, να καταγράψουν και να σχεδιάσουν οι ίδιοι ή με τη βοήθεια άλλων μαθητών τις διαστάσεις των κτιρίων. Μαθητές με ανεπτυγμένη λεπτή κίνηση μπορούν να κόψουν πιο σύνθετα κομμάτια της κατασκευής, ενώ οι μαθητές που έχουν αναπτύξει τη λεπτή κίνηση σε ένα προηγούμενο επίπεδο, να κόψουν λιγότερο πολύπλοκα και δύσκολα κομμάτια του έργου. Μαθητές που ήδη διαβάζουν ή γράφουν, μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες από διάφορες πηγές και να φτιάξουν τις πινακίδες. Κάποιοι μαθητές εργάζονται συλλογικά, κάποιοι ανεξάρτητα. Οι μαθητές που δε μιλούν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα έχουν την υποστήριξη που απαιτείται να κατανοούν το ζητούμενο και να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες.



Μαθησιακή περιοχή: Τέχνες

Στο πλαίσιο της μαθησιακής περιοχής του προγράμματος σπουδών «Τέχνες» προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα απόκτησης ποικίλων καλλιτεχνικών εμπειριών. Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς αυτή την κατεύθυνση αξιοποιώντας τόσο τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, όσο και τα ερεθίσματα που αναδύονται κατά τρόπο απρόβλεπτο και απροσδόκητο. Αυτό, βεβαίως, προϋποθέτει τη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που θα επιτρέψουν την αυθόρμητη έκφραση των παιδιών.

Ας εξετάσουμε τις αφηγήσεις των παιδιών σε μία συνήθη ερώτηση: *‘Πως περάσατε στις γιορτές’*. Οι απαντήσεις των παιδιών, εφόσον έχει καλλιεργηθεί πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης, είναι ενδιαφέρουσες και διαφορετικές. Από μία μεγάλη ποικιλία απαντήσεων θα εστιάσουμε σε αυτό το σημείο σε εκείνες που εμπεριέχουν διαφορετικά είδη έκφρασης και δημιουργίας μέσα από τις τέχνες.

*‘Πήγαμε θέατρο στον μολυβένιο στρατιώτη’.
‘Είπαμε τα κάλαντα και τα τραγούδια που μάθαμε για τις γιορτές στο θείο μου και μας έδωσε τα δώρα μας’.
‘Η θεία μου μας έφερε πλαστελίνες που μυρίζουν ωραία και κάναμε πολλές κατασκευές και ανθρωπάκια και δεινόσαυρους’.
‘Η μαμά μου με πήγε στο μουσείο της Ακρόπολης και είδα πολλά αγάλματα από μάρμαρο’
‘Πήγαμε σε δωμάτια με πολλούς πίνακες στην Αθήνα και όταν γυρνάγαμε σπίτι ακούσαμε στο δρόμο δύο κύριους με βιολιά να παίζουν μουσική’.
‘Ο Άγιος Βασίλης μου έφερε ένα δικό μου καβαλέτο πιο μικρό από αυτό που έχουμε στο σχολείο, αλλά το ίδιο ξύλινο, και έφτιαξα πίνακες για το σπίτι’.
‘Ο μπαμπάς μου μας τραγούδησε όταν τρώγαμε όλοι μαζί στο χωριό’.
‘Η μαμά μου έκανε ότι ήταν ζαχαροπλάστης’.
‘Έβγαλα πολλές φωτογραφίες’.
‘Πήγα στον καρυοθραύστη με τη νονά μου’.*

Αυτό που μπορούμε να διακρίνουμε είναι ότι τα παιδιά μέσα από τις δικές τους πρόσφατες εμπειρίες αναφέρονται σε πολλά και διαφορετικά είδη έκφρασης και δημιουργίας μέσα από τις παρακάτω μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης: το χορό, το θέατρο, τη μουσική, τη ζωγραφική, τη φωτογραφία, τη γλυπτική. Επομένως, μας δίνεται η ευκαιρία, με αφορμή τις διαφορετικές δραστηριότητες των παιδιών κατά τη διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων, να τα παροτρύνουμε να ανακαλύψουν ποιες μορφές τέχνης «ήταν κρυμμένες» μέσα σε αυτές. Οι απαντήσεις των παιδιών περιλαμβάνουν συχνά στοιχεία που δε θα μπορούσε να είχε προβλέψει η νηπιαγωγός, είναι δηλαδή 'απρόοπτες' και όμως αποτελούν μία ουσιαστική αφορμή για την ενασχόληση των παιδιών με τη μαθησιακή περιοχή «Τέχνες» και πλούσια πηγή πληροφοριών προς αξιοποίηση.

“Η δημιουργική διαδικασία μας βοηθά να διαχειριστούμε το απροσδόκητο προσαρμόζοντας την ήδη υπάρχουσα γνώση σε νέες καταστάσεις, καθώς και να χρησιμοποιούμε τις πληροφορίες μας με νέους τρόπους. Μας ενθαρρύνει να παίρνουμε ρίσκα, να είμαστε ευέλικτοι, καινοτόμοι και να ανταποκρινόμαστε με φαντασία” (Duffy, 2005,p.151). Το «απροσδόκητο» δε χρειάζεται να λειτουργεί αποτρεπτικά για τον εκπαιδευτικό, όπως επισημαίνει ο Eisner (2009). Η τέχνη μαθαίνει στην εκπαίδευση ότι το απρόοπτο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «εισβολέας» που αλλοιώνει τη διαδικασία αλλά αποτελεί πρόκληση που πρέπει να αξιοποιηθεί.

Με αφορμή μία σειρά παρόμοιων συζητήσεων, στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης, αφιερώσαμε τον επόμενο μήνα στην εξοικείωση των παιδιών με τις διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργίας. Σε συνεργασία με τα παιδιά πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός του προγράμματος που περιλάμβανε δραστηριότητες εντός και εκτός του πλαισίου του σχολείου. Ως δραστηριότητα τα παιδιά αποφάσισαν να κατασκευάσουν «το σπίτι των τεχνών» και να προσκαλέσουν τους συμμαθητές τους από τη διπλανή τάξη για επίσκεψη και παιχνίδι στο «σπίτι των τεχνών».

Τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους χωρίστηκαν σε ομάδες και εργάστηκαν με σκοπό να παρουσιάσουν δημιουργικά, με δικούς τους τρόπους, διαφορετικές



μορφές τέχνης. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας στις ομάδες αξιοποιήθηκαν υλικά και χρήσιμες πηγές μαζί με τις προσωπικές τους αναπαραστάσεις, γνώσεις, εμπειρίες, προτιμήσεις και πηγές έμπνευσης.

Η δημιουργικότητα άλλωστε, αποτελεί εξ' ορισμού μια διαφοροποιημένη διαδικασία, καθώς εξαρτάται κάθε φορά από την δράση του δημιουργού. Δεν υπόκεινται σε κανόνες και αντικειμενικές απόψεις ή μεμονωμένες πλευρές ενός ζητήματος. Η δράση του κάθε δημιουργού (μαθητή) δεν μπορεί να αναλυθεί τμηματικά από τη στιγμή που αποτελεί ένα όλον, το οποίο δημιουργεί την εμπειρία του μαθητή και αυτή είναι ξεχωριστή για τον καθένα (Eisner, 2009).

Ομάδες-διαφοροποίηση του αποτελέσματος:

Μουσική-τραγούδι

Μία ομάδα έξι παιδιών αποφάσισε να παρουσιάσει ένα σύντομο μουσικό δρώμενο. Επέλεξαν τα μουσικά όργανα που ήθελαν να αξιοποιήσουν και συμφώνησαν από κοινού να εξασκηθούν στην παρουσίαση δύο τραγουδιών που γνώριζαν καλά όλα τα μέλη της ορχήστρας-χορωδίας. Ο στόχος τους ήταν το ένα τραγούδι να το παρουσιάσουν ζωντανά και να ηχογραφήσουν ένα δεύτερο γιατί δεν επιθυμούσαν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης. Τα παιδιά έκαναν πρόβες κατά τη διάρκεια του διαλλείματος και παρουσίασαν το κομμάτι που προετοίμασαν τη τελευταία μέρα της εβδομάδας στο πλαίσιο της επίσκεψης των παιδιών του κλασσικού τμήματος νηπιαγωγείου. Μετά το τέλος της συναυλίας προσκάλεσαν τους καλεσμένους τους να παίξουν μαζί τους: ένα ακουστικό κουίζ όπου με κλειστά μάτια έπρεπε να αναγνωρίσουν τα διαφορετικά μουσικά όργανα που άκουγαν, να δοκιμάσουν τα διαφορετικά μουσικά όργανα ή την κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων.





Γλυπτική

Μία δεύτερη ομάδα πέντε παιδιών επέλεξαν να ασχοληθούν με τη γλυπτική και να κατασκευάσουν προτομές. Τις ημέρες πριν την επίσκεψη πειραματίστηκαν με διαφορετικά υλικά (πυλό, ζυμάρι, πλαστελίνη, λάσπη) αναζητώντας εκείνο το οποίο θα τους έδινε το καλύτερο αποτέλεσμα. Τελικά αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν πλαστελίνη εφόσον ήταν ένα υλικό μαλακό, εύπλαστο και δε στέγνωνε γρήγορα, δίνοντας τους τη δυνατότητα να κάνουν αλλαγές, να το συνεχίσουν τις επόμενες μέρες και να χρησιμοποιήσουν περισσότερα χρώματα. Την ημέρα της τελικής παρουσίασης τα παιδιά παρουσίασαν τις δύο προτομές που κατασκεύασαν συνεργατικά και εξήγησαν στους καλεσμένους όλα τα στάδια επεξεργασίας και δημιουργίας της τελικής τους κατασκευής. Για τους καλεσμένους και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης είχαν



δημιουργήσει ένα μικρό εργαστήρι όπου όποιος ήθελε είχε την ευκαιρία να ασχοληθεί με τη γλυπτική.



Η ομάδα χωρίς όνομα

Πέντε από τα παιδιά της τάξης δε μπορούσαν να αποφασίσουν ακριβώς με τι θα ήθελαν να ασχοληθούν. Ήθελαν να κάνουν μία κατασκευή, να δημιουργήσουν κάτι όλοι μαζί. Έφεραν στο τραπέζι διάφορα υλικά που βρήκαν στα συρτάρια, στα κουτιά και στα ανακυκλώσιμα υλικά της τάξης. Άρχισαν τις συνθέσεις τους και στη πορεία αποφάσισαν ότι αυτό που θα κατασκεύαζαν θα το δάνειζαν στη θεατρική ομάδα να το χρησιμοποιήσουν ως σκηνικό για το έργο τους. Ολοκλήρωσαν τα διαφορετικά κομμάτια της κατασκευής τους και τα συνέθεσαν ώστε να αποτελούν τη σκηνή για το θεατρικό έργο.



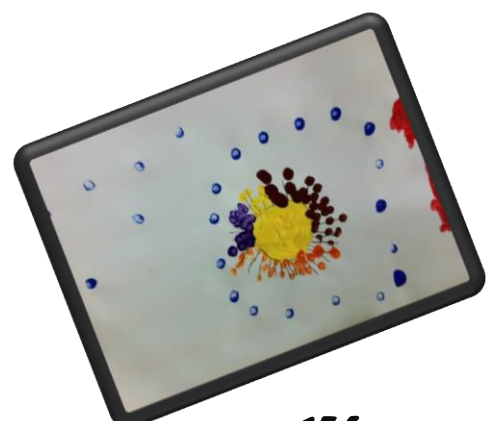
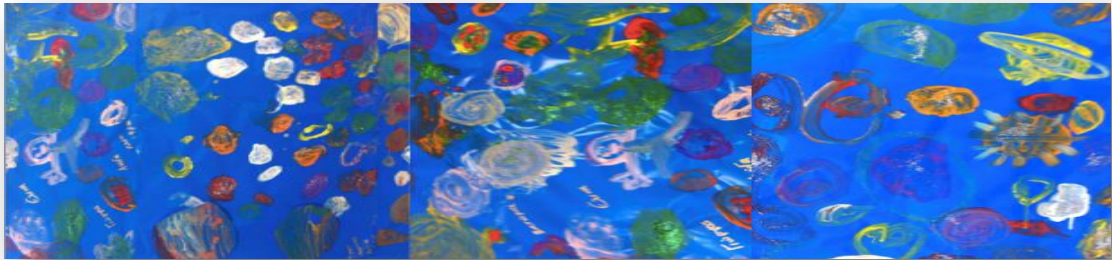
Θέατρο

Η ομάδα του θεάτρου είχε πολλά ζητήματα να συζητήσει. Την υπόθεση του έργου, τους ρόλους του κάθε ηθοποιού, μεταμφιέσεις και μουσική. Τα παιδιά ακολούθησαν μία δική τους διαδρομή για να καταλήξουν στο τελικό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την καταγραφή της νηπιαγωγού πρώτα αποφάσισαν τι ρόλο από τους διαθέσιμους ήθελε να διαδραματίσει ο καθένας: τη γοργόνα, τη χορεύτρια, τον ήλιο, τον batman στη καθημερινή του ζωή, τη σταχτοπούτα ή τον μάγο. Στη συνέχεια, προσπάθησαν να συνδέσουν όλους αυτούς τους ήρωες και το έκαναν με τον πιο απλό τρόπο: η σταχτοπούτα είχε το ρόλο του αφηγητή και καλούσε έναν-έναν τους ήρωες να πουν την προσωπική τους ιστορία και να εξηγήσουν γιατί έγιναν φίλοι μεταξύ τους. Μετά τη γνωριμία με όλους τους ήρωες εμφανίζεται ο μάγος, παρουσιάζει τον εαυτό του και απειλεί να τους κοιμίσει. Οι ήρωες με τη βοήθεια του ήλιου που τυφλώνει το μάγο, αρχίζουν να στροβιλίζονται και να δημιουργούν ένα τυφώνα που παίρνει το μάγο μακριά. Η παράσταση έκλεισε με τραγούδι από τους πρωταγωνιστές και συνοδεία από την ομάδα της μουσικής.



Ζωγραφική

Το στολισμό της τάξης ανέλαβε η ομάδα της ζωγραφικής η οποία έστησε μία έκθεση ζωγραφικής με τα ατομικά έργα των παιδιών και τις ομαδικές τους εργασίες. Τα ίδια τα παιδιά επιμελήθηκαν τη διαρρύθμιση, την επιλογή και τη σύνθεση των έργων. Οι μαθητές στη συνέχεια δημιούργησαν ένα εργαστήριο ζωγραφικής με βάση το καβάλετο της τάξης.



Πολλές φορές υπάρχει μία σύγχυση μεταξύ της τέχνης και της δημιουργικότητας. Αφενός όταν δημιουργούμε μπορούμε να μιλάμε για τέχνη, αφετέρου όταν ασχολούμαστε με ζητήματα τέχνης δεν σημαίνει απαραίτητα ότι δημιουργούμε (Eglinton, 2003). Αν αναλογιστούμε καθημερινές πρακτικές στο νηπιαγωγείο μπορούμε να κατανοήσουμε τι ακριβώς εννοούμε. Για παράδειγμα όταν οι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν ένα έργο στο οποίο «πρέπει» να ακολουθήσουν συγκεκριμένα βήματα και ουσιαστικά να αντιγράψουν έναν πίνακα ή ακόμα να δημιουργήσουν ένα τοπίο όπως το επιθυμεί η/ο νηπιαγωγός, θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν ο μαθητής «δημιουργεί» ή απλά καταπιέζεται. Οι καλλιτεχνικές εμπειρίες αναδύονται μέσα από την ανακάλυψη, την έρευνα, τον πειραματισμό, την ικανότητα να βρίσκω λύσεις, τον διάλογο, την «προσωπική υπογραφή». Η δημιουργία αποτελεί ένα κομμάτι μιας μακράς διαδικασίας, η οποία καταλήγει στην μάθηση. Αξιοποιώντας επομένως τη δημιουργία, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν θέσει τις βάσεις για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της αντίληψης, της συλλογικότητας και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών.





Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες θα καταφέρουμε να προσφέρουμε δυνατότητες σε όλους τους μαθητές για να αναπτυχθούν σε όλα τα επίπεδα και να ανταποκριθούν στις διαφορετικές τους ανάγκες. Τέλος, έχοντας υπόψη τις «εκατομμύρια γλώσσες» έκφρασης των μαθητών είναι πολύ σημαντικό να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέπουν την είσοδο, στο πλαίσιο της τάξης και της μαθησιακής διαδικασίας, όλων των διαφορετικών εκφάνσεων της ανθρώπινης έκφρασης και της δημιουργικότητας (Best, 1992).



Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί θεωρητικοί της τέχνης (Langer, 1942, Goodman, 1976) επισημαίνουν ότι όλες οι μορφές τέχνης αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών, ενισχύουν την κατάκτηση καινούργιας γνώσης και διευκολύνουν τα παιδιά να τη μεταφέρουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολλούς τρόπους έκφρασης για να επικοινωνήσουν τις γνώσεις τους (Klein, 2003). Οι πολλαπλοί τρόποι παρουσίασης δίνουν τον χώρο στη διαφοροποίηση να αναπτυχθεί χωρίς να τίθενται όρια και αποκλεισμοί.

Δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν και να αναδείξουν με το δικό τους μοναδικό τρόπο την εικαστική τους άποψη μπορούμε να έχουμε μοναδικά έργα τέχνης που θα αποτελούν πηγές έμπνευσης, γνώσης και δημιουργικότητας.



3.1. 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 το χαρακτήρα έρευνας δράσης με όλα τα στοιχεία που προσφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μια τέτοια δυνατότητα (Πηγάκη, 2001).

Σε θεμελιώδες, ωστόσο, επίπεδο η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, είναι ένα ζήτημα πολύπλοκο, καθώς η έννοια της συνεργασίας επιδέχεται διαφορετικές νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες, καθεμιά 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 το διάλογο, ακόμα και τη διαφωνία και τη δημιουργική εποικοδομητική 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 το 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 ευδοκιμούν 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 το 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 «λειτουργεί σαν μια νησίδα μοναχή στη θάλασσα» (Πηγιάκη, 2001: 51).

3.2. 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 κατάσταση 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 το 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 (Χαραμής, 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.

Ελληνόγλωσση

Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (2011) *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα: δημιουργία και Αντιμετώπιση*. ΥΠΔΒΜΘ: Ίδρυμα Νεολαίας και Δία Βίου Μάθησης.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ετερογένεια και Σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ανδρούσου, Α. (2003). *Κίνητρο στην εκπαίδευση*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. 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.

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.

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές - Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και Εκπαίδευση*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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.

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.

Καριώτογλου, Π. & Τσελφές, Β. (2000). Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικών Επιστημών: Επιστημολογική, Διδακτική και Θεσμική προσέγγιση, *Επιθεώρηση Φυσικής*, 31, 19-28.

Κουτσελίνη, Μ.(2006α). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *ΠαιδαγωγικήΕπιθεώρηση*, 41

Κουτσελίνη, Μ. (2006β). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές . ΤόμοςΑ΄. Λευκωσία.

Παπαδοπούλου, Ρ. (2009). *Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του L.S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.

Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. *Νέα Παιδεία*, 99, σς. 61-68.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Εμπειρογνωμοσύνη για λογαριασμό του Ι.ΜΕ.ΠΟ. Εκδ. Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Σολομών, Ι. (1991). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο: Basil Bernstein *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σς. 15-39.

Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο: Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (επ). *Πειθαρχία και Γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α., σς. 113, 144.

Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Κλειδιά και Αντικλείδια, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σφυρόερα, Μ. (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Κλειδιά και Αντικλείδια, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσερμίδου, Λ., Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2012). «Τεχνολογικά μέσα στο ειδικό σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση: απόψεις εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης», στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Κ. Παπαδοπούλου (επιμλ.) *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, (Συλλογικός τόμος Β΄). Αθήνα: Πεδίο.

Τσιαντής, Κ. Ν. (2005). Η σημασία της παιδείας στην τεχνολογία για τη σύγχρονη Ελλάδα, Αθήνα: Πρακτικά Δημερίδας Τεχνολογίας, Α΄ Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας.

Φραγκουδάκη, Α. (1984). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Χαραμής, Π. (2012). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, σς. 399-420.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι το curriuculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία σε ομάδες. Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη

Apple, M.W. (1979). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Arronowitz, St. (2011). Ο ριζοσπαστικός δημοκρατικός ανθρωπισμός του PauloFreire: η φετιχοποίηση της μεθόδου. Στο: Νικολακάκη, Μ. (επ.) *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, σς.381-405.

Bartolomé, L. (2010/1994). «Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων: Προς μια εξανθρωπιστική Παιδαγωγική». Στο: Γρόλλιος Γ. & Γούναρη, Π., (επιμ.) *ΚριτικήΠαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg, σς. 378-410.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (2^η έκδοση), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Charlot, B. (1992). *Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*. Αθήνα: προτάσεις.

Cummins, J. (2001). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. (2010/1983). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική, Στο: Γρόλλιος Γ. & Γούναρη, Π., (επιμ.) *ΚριτικήΠαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg, σς. 63-120.

Kallatzis, M. (2011). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Στο: Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επ). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σς. 181-189.

Perrenoud, P. (1997). Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας (μτφρ. Χ. Παπαδόπουλος). *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τευχ. 43, σς. 31-38.

Ροντάρι, Τζ. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (επ). *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σς. 31-42.

Ξενόγλωσση

Adhami, M. (2001). Responsive questioning in a mixed-ability group. *Support for Learning*, 16, 1, pp. 28-34.

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.

Astolfi, J.-P. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation!* www.ac-creteil.fr/maths/modulo/M9/pedaM9.html

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. Bleanding 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. *Theory into Practice*, 44, 3, pp 194-202.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

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 editon. London & New York: Routledge.

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.

Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48, 2, pp. 50-55.

Coulby, D. & Jones, C. (1996). Post-modernity, education and European identities. *Comparative Education*, 32, 2, pp.171-184.

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 Francaise 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.

Fox, J. & Hoffman, W. (2011). *The Differentiated Instruction Book of Lists*. John Wiley & Sons, Inc.

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.

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.

Hargreaves, A. (1993) Professional development and the politics of desire. Στο Vasquez, A. and Martinez, I. (eds) *New Paradigms and Practices in Professional Development*. New York: Teachers College Press.

Hart, S. (1993). Differentiation. Part of the problem or part of the solution? *Curriculum Journal*, 3, 2, pp 131-142

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.

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.

James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and deconstructing childhood* (2nd ed., pp. 7–33). London: The Falmer Press.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in school Classrooms. *Review of Research in Education*, 32, pp. 241-267

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. 45-81u

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

Koutselinil, 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

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.

Marvin, C. (1998). Individual and whole class teaching, Στο: Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (eds) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.

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

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.

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. *Journal of the 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)

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.

Schaffer, R. H. (1996). Joint involvement episodes as context for development, Στο: Daniels, H. (ed). *An Introduction to Vygotsky*. Routledge. pp. 251-280.

Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the 'dialogical method' of teaching? *Journal of Education*, 169 (3), pp. 11-31.

Smith, G., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Belmont, CA: International Society for Technology in Education. Retrieved from Education Research Complete database.

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 in mixed ability classrooms*. (2nd edition). 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.

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. 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.

Wragg, E. C. & Brown, G. (2001). *Questioning in the Primary School*. London: Routledge.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. & Cox, P. W. (1997). Field-dependent, and field-independent cognitive style and their educational implications, *Review of Educational Research*, 1, 64.

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.

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΜΕ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ/ΠΡΟΦΙΛ ΑΝΑ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

(πηγή: Chevrier, J., Fortin, G., Theberge, M., Leblanc, R (2000). Le style d' apprentissage: une perspective historique. Education et Francophonie, *Revue Scientifique Virtuell*, Vol. XXVIII, No. 1. p. 20-46)

Πίνακας 1.

Πλαίσιο αναφοράς: Παιδαγωγικό πλαίσιο και πλαίσιο μάθησης

Συγγραφείς	Έτος	Εργαλείο	Στυλ Μάθησης/Προφίλ Μάθησης
Grasha & Riechman	1975	Grasha & Riechman Student Learning Styles Scale (GRSLSS)	Καθορισμός προφίλ με βάση 6 τύπους που προέρχονται από 3 διπολικές διαστάσεις: -συμμετέχων VS διαφεύγων -συνεργατικός VS ανταγωνιστικός -αυτόνομος VS εξαρτημένος
Boisvenu & Viau	1981	Le test d'évaluation des styles d'apprentissage (TESA)	
Gauthier & Poulin	1985	Le test d'évaluation des styles d'apprentissage en groupe (TESAG-Forme abrégée)	
Joseph Renzulli	1978	Joseph Renzulli	Προφίλ Μάθησης με βάση τις προτιμήσεις σε σχέση με 9 τρόπους διδασκαλίας: τα project, την απαγγελία, τη διδασκαλία σε ζεύγη, τη συζήτηση, τα παιχνίδια, την ατομική μελέτη, την προγραμματισμένη διδασκαλία, τη διάλεξη και την προσομοίωση

Πίνακας 2.**Πλαίσιο αναφοράς: Μοντέλο αντιμετώπισης της πληροφορίας: τροπές κωδικοποίησης και αναπαράστασης.**

Συγγραφείς	Έτος	Εργαλείο	Στυλ Μάθησης/Προφίλ Μάθησης
Reinert	1976	Edmond Learning Style Identification Exercise	Προφίλ Μάθησης με βάση 4 δυνατές στρατηγικές: οπτικοποίηση χειραπτικών αντικειμένων, οπτικοποίηση λέξεων, εσωτερική ακρόαση λέξεων, κιναισθητική αντίδραση
Richardson	1978	Verbalizer-Visualizer Questionnaire	Στυλ μάθησης με βάση τη διπολική διάσταση: λεκτικός VS οπτικός
Barbe, Swassing & Milone	1979	Swassing-Barbe Perceptual Modality Instrument (3 δοκιμασίες μνήμης)	Στυλ μάθησης με βάση τρία δυνατά στυλ: οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό.
Antoine de La Garanderie	1980	Παρατήρηση	Παιδαγωγικό προφίλ με βάση 8 δυνατές στρατηγικές που προκύπτουν από το συνδυασμό 2 διαστάσεων: 1. τύπος αναπαραγωγής: οπτικές και ακουστικές 2. αντικείμενα μάθησης: το συγκεκριμένο, οι λέξεις οι πολύπλοκοι χειρισμοί και αναπτυγμένοι χειρισμοί
Ivon Robert	1985	Ερωτηματολόγιο για τον καθορισμό του νευρο-αισθητηριακού προφίλ	Στυλ μάθησης με βάση δύο δυνατά στυλ: Οπτικό στυλ και ακουστικό στυλ
Riding & Buckle Riding & Rayner	1990 1998	Cognitive Styles Analysis (CSA)	Στυλ μάθησης με βάση 4 δυνατά στυλ σύμφωνα με το συνδυασμό 2 δυνατών διπολικών διαστάσεων 1. Ολικός VS Αναλυτικός 2. Οπτικός VS Λεκτικός 1. Στυλ ολικό-οπτικό 2. Στυλ ολικό-λεκτικό 3. Στυλ αναλυτικό-οπτικό 4. Στυλ αναλυτικό-λεκτικό

Πίνακας 3.

Πλαίσιο αναφοράς: μοντέλα αντιμετώπισης της πληροφορίας: τροπές αντιμετώπισης της πληροφορίας

Συγγραφείς	Έτος	Εργαλείο	Στυλ Μάθησης/Προφίλ Μάθησης
David Hunt	1971 (1987)	Paragraph Completion method	Στυλ μάθησης με βάση τη διάσταση «εννοιολογικό επίπεδο» ορισμένο με βάση 4 στυλ σύμφωνα με την ανάγκη παιδαγωγική δομής: πολύ σημαντική, περισσότερο σημαντική, λίγο σημαντική λιγότερο σημαντική.
Gordon Pask	1976	Παρατήρηση κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας	Στυλ μάθησης με βάση 3 δυνατές στρατηγικές (ολιστική, σειριακή και μικτή) οι οποίες καθορίζουν 3 στυλ: στυλ εστιασμένο στην κατανόηση, στυλ εστιασμένο στους χειρισμούς, στυλ εναλλασσόμενο
Ronald Schmeck	1977	Inventory of Learning Processes	Προφίλ με βάση τέσσερις στρατηγικές τάσεις: 1. Τάση για οργάνωση των πληροφοριών 2. Τάση για ανάπτυξη του περιεχομένου μάθησης 3. Τάση για διατήρηση των πληροφοριών που αναφέρονται σε γεγονότα 4. Τάση για χρήση γνωστών μεθόδων μελέτης
Noel Entwistle	1981	Approaches to Study inventory	Στυλ μάθησης με βάση τρεις δυνατούς προσανατολισμούς σε σχέση με τη μελέτη: 1. Προσανατολισμός προς την προσωπική σημασία 2. Προσανατολισμός προς την αναπαραγωγή της πληροφορίας 3. Προσανατολισμός προς την επίτευξη και την επιτυχία.
Robert Sternberg	1988	Thinking Styles Questionnaire	Προφίλ με βάση 13 στυλ ομοδοποιημένων σε 5 στοιχεία «νοητικής διακυβέρνησης»: 1. οι λειτουργίες: στυλ εκτελεστικό, νομοθετικό, δικαστικό 2. οι μορφές: στυλ μοναρχικό, ιεραρχικό, ολιγαρχικό και αναρχικό 3. το επίπεδο: στυλ ολικό, τοπικό 4. οι περιοχές: στυλ εσωτερικό, εξωτερικό 5. οι τάσεις: στυλ συντηρητικό, προοδευτικό

Πίνακας 4.
Πλαίσιο Αναφοράς: Η εμπειρική μάθηση

Συγγραφείς	Έτος	Εργαλείο	Στυλ Μάθησης/Προφίλ Μάθησης
David Kolb	1976 (1985)	Learning Style Inventory (LSI) Learning Style Inventory (LSI, 2nd ed)	Στυλ μάθησης με βάση 4 στυλ που προκύπτουν από το συνδυασμό 2 διπολικών διαστάσεων: συγκεκριμένο-αφηρημένο, δράση-αναστοχασμός <ol style="list-style-type: none"> 1. στυλ συγκλίνον (αφηρημένο-δράση) 2. στυλ αποκλίνον (συγκεκριμένο-αναστοχασμός) 3. στυλ αφομοιωτικό (αφηρημένο-αναστοχασμός) 4. στυλ προσαρμοστικό (συγκεκριμένο-δράση)
Anthony Gregorc	1979	Gregorc Learning Style Delineator	Στυλ μάθησης με βάση 4 στυλ που προκύπτουν από το συνδυασμό δύο διπολικών διαστάσεων: συγκεκριμένο-αφηρημένο, διαδοχικό- τυχαίο <ol style="list-style-type: none"> 1. στυλ συγκεκριμένο-διαδοχικό 2. στυλ συγκεκριμένο τυχαίο 3. στυλ αφηρημένο-διαδοχικό 4. στυλ αφηρημένο-τυχαίο
Bernic McCarthy	1981	4MAT System	Στυλ μάθησης με βάση 4 στυλ που προκύπτουν από συνδυασμό δύο διπολικών διαστάσεων: συγκεκριμένο/προσωπικό-αφηρημένο/πολιτισμικό, δράση/απόπειρα-αναστοχασμός/γνώση Στυλ 1: ο μαθητής που επινοεί Στυλ 2: ο αναλυτικός μαθητής Στυλ 3: ο μαθητής της κοινής λογικής Στυλ 4: ο δυναμικός μαθητής
Peter Honey Allan Mumford (Fortin, Chevrier & Amyot) (Chevrier, Fortin, Thébergé & Leblanc	1986 (1992) (1997) (2000)	Learning Styles Questionnaire (LSQ) Learning Styles Questionnaire (LSQ-F) (προσαρμογή στα γαλλικά) Learning Styles Questionnaire (LSQ-fa) (συνοπτική προσαρμογή στα γαλλικά)	Προφίλ που καθορίζεται με βάση 4 δυνατά στυλ: ενεργητικό, αναστοχαστικό, θεωρητικό, πραγματιστικό.

Πίνακας 5.
Πλαίσιο Αναφοράς: Θεωρία Προσωπικότητας του Karl Jung

Συγγραφείς	Έτος	Εργαλείο	Στυλ Μάθησης/Προφίλ Μάθησης
Isabel Myers Katherine Briggs (Eduardo Casas)	1962 (1990)	Meyers-Briggs Type Indicator	Τύπου προσώπου με βάση 16 δυνατούς τύπους που προκύπτουν από το συνδυασμό 4 διπολικών διαστάσεων <ol style="list-style-type: none"> 1. Αίσθηση VS διορατικότητα 2. Λόγος VS συναίσθημα 3. Κρίση VS Αντίληψη 4. Εξωτερίκευση VS Εσωτερίκευση
Silver & Hanson	1980 1982	Learning Preference Inventory Learning Style Inventory	Στυλ με βάση 4 στυλ που προέκυψαν από το συνδυασμό 2 διαστάσεων: Αίσθηση VS Διορατικότητα, Συναίσθημα VS Λογική <ol style="list-style-type: none"> 1. Στυλ Αίσθηση-Συναίσθημα 2. Στυλ Αίσθηση-Λογική 3. Στυλ Διορατικότητα-Συναίσθημα 4. Στυλ Διορατικότητα - Λογική

Πίνακας 6.
Πλαίσιο Αναφοράς: Μικτά Μοντέλα

Συγγραφείς	Έτος	Εργαλείο	Στυλ Μάθησης/Προφίλ Μάθησης
Joseph Hill	1972	Cognitive Style Inventory	Προφίλ που καθορίζεται με βάση 28 μεταβλητές σε τρεις μείζονες διαστάσεις: <ol style="list-style-type: none"> 1. Συμβολικές κατευθύνσεις (20 μεταβλητές) 2. Πολιτισμικοί καθορισμοί (3 μεταβλητές) 3. Τροπές εξαγωγής συμπερασμάτων (5 μεταβλητές)
Claude Lamontage	1985	Learning Styles Inventory (για παιδιά και εφήβους)	Προφίλ που καθορίζεται με βάση 31 μεταβλητές οργανωμένες σε 3 μείζονες διαστάσεις: <ol style="list-style-type: none"> 1. Πλαισιώσεις της μάθησης (πολιτισμικοί καθορισμοί) (3 μεταβλητές) 2. Αποκωδικοποίηση της πληροφορίας (συμβολικές κατευθύνσεις) (24 μεταβλητές) 3. Αντιμετώπιση πληροφορίας (τροπές εξαγωγής συμπερασμάτων) (5 μεταβλητές)
Rita Dunn & Kenneth Dunn	1978	Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) (για ενήλικους)	Προφίλ με βάση 20 μεταβλητές οργανωμένες σε 5 μείζονες διαστάσεις: <ol style="list-style-type: none"> 1. μεταβλητές περιβαλλοντικές (4 μεταβλητές) 2. μεταβλητές επιρροής (4 μεταβλητές) 3. Μεταβλητές κοινωνιολογικές (5 μεταβλητές) 4. Μεταβλητές φυσιολογίας (4 μεταβλητές) 5. Μεταβλητές ψυχολογικές (3 μεταβλητές)
NASSP (James Keefe)	1986	Learning Style Profile	Προφίλ με βάση 23 μεταβλητές ομαδοποιημένες σύμφωνα με 3 παράγοντες: <ol style="list-style-type: none"> 1. Γνωστικές Δεξιότητες (6 μεταβλητές) 2. Αντιληπτικές Αντιδράσεις (3 μεταβλητές) 3. Προτιμήσεις για μελέτη (14 μεταβλητές)