

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Προγράμματα Σπουδών- Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης

Μαρία Θ. Παπαδοπούλου, PhD

Σχολική Σύμβουλος 6^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. ν. Λάρισας
mthpapado@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχυση που επικρατεί όσον αφορά στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) και την Εξατομικευμένη, οδηγεί όλο και περισσότερους ερευνητές να ασχοληθούν με μελέτες εφαρμογής της ΔΔ στη σχολική τάξη. Η ΔΔ βασίζεται κατά κύριο λόγο στη Διαθεματικότητα των Εννοιών και γι' αυτό μπορεί να εναρμονιστεί πλήρως με τα τρέχοντα ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών). Στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια να επισημανθούν οι βασικές θεωρητικές αποδοχές σχετικά με την έννοια της ΔΔ. Επιπλέον δίνεται ένα παράδειγμα εφαρμογής της στη σχολική τάξη. Υποστηρίζεται ότι η συνδυαστική χρήση της ΔΔ και των ΔΕΠΠΣ μπορεί να εξυπηρετήσει τη συνεκπαίδευση μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Αξιολόγηση μαθητή, Προγράμματα Σπουδών*

SUMMARY

The confusion regarding the Differentiated Instruction (DI) with the Individualized Instruction leads more and more researchers to work on the application of DI in the school classroom. The DI is primarily based on the Interdisciplinary Concepts, so it can be fully aligned with current Interdisciplinary Curriculum Framework (DEPPS- Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon). In this paper an attempt is made to point out the main theoretical acceptances on the concept of the DI. Moreover, an example of application in the classroom is given. It seems that the combined use of DI and Curriculum Framework could serve the inclusive education for all students with different abilities.

KEY WORDS: *Differentiated Instruction, Student Assessment, Curriculum*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι αρχές της ΔΔ έχουν τις ρίζες τους πολλά χρόνια πριν και εμπνέονται σε μεγάλο βαθμό από τις θεωρίες μάθησης των Piaget, Gardner και Vygotsky. Σύμφωνα με την Tomlinson (2000b), πρόκειται για μια συλλογή από πολλές θεωρίες και πρακτικές. Η ΔΔ υιοθετεί την έννοια της "ετοιμότητας", που στηρίζεται στο έργο του Lev Vygotsky (1978), και τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ), στο εύρος της οποίας η μάθηση λαμβάνει χώρα. Αυτό σημαίνει ότι η δυσκολία των δεξιοτήτων που διδάσκονται πρέπει να είναι ελαφρώς πιο πάνω από το τρέχον επίπεδο του παιδιού και την ικανότητά του. Αυτό στηρίζεται στο έργο του Lev Vygotsky (1978). Η έρευνα στην τάξη, υποστηρίζει σθεναρά την έννοια της ΖΕΑ. Πρακτικές που παρατηρήθηκαν ως κεντρικής σημασίας για τη διαφοροποίηση περιλαμβάνουν αποτελεσματικές διαδικασίες διαχείρισης, ομαδοποίηση των μαθητών για τη διδασκαλία, και ενεργή εμπλοκή τους (Ellis και Worthington, 1994). Επίσης από έρευνες διαπιστώθηκε ότι όταν η διδασκαλία κινήθηκε στα πλαίσια της ΖΕΑ, οι μαθητές είχαν επιδόσεις ακριβείς σε

επίπεδο περίπου 80%, έμαθαν περισσότερα και αισθάνθηκαν καλύτερα για τον εαυτό τους και το γνωστικό αντικείμενο υπό μελέτη (Fisher, 1980 στο Tomlinson, 2000). Η μάθηση πραγματοποιείται καλύτερα όταν μια μαθησιακή εμπειρία ωθεί τον μαθητή λίγο παραπέρα από το δικό του επίπεδο. Όταν ο μαθητής εργάζεται πάνω σε έννοιες και δεξιότητες που ήδη έχει κατακτήσει, λίγη ή καθόλου μάθηση πραγματοποιείται. Και από την άλλη πλευρά, αν η εργασία που αναλαμβάνει είναι μακριά από τα επίπεδα των ικανοτήτων του, η απογοήτευση οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα (Howard, 1994, Vygotsky, 1986).

Η μάθηση πραγματοποιείται πιο αποτελεσματικά σε τάξεις όπου η γνώση είναι ξεκάθαρη και πολύ καλά οργανωμένη, οι μαθητές είναι πολύ ενεργοί κατά τη διαδικασία μάθησης, οι αξιολογήσεις είναι ποικιλόμορφες και συχνές και οι μαθητές απολαμβάνουν μια αίσθηση ασφάλειας και έντονης συσχέτισης με ότι συμβαίνει γύρω τους (Wiggins & McTighe, 1998).

Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι τα κίνητρα για μάθηση αυξάνονται, αν υπάρχει οικειότητα, ενδιαφέρον ή πάθος γι' αυτό που προσπαθούμε να μάθουμε (Piaget, 1978). Τα δύο πιο ισχυρά κίνητρα για την εμπλοκή των μαθητών είναι τα ενδιαφέροντα και οι επιλογές τους (Bess, 1997, Brandt, 1998).

Μαθαίνουμε με πολλούς διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις νοητικές μας προδιαθέσεις, την κουλτούρα μας και το φύλο μας (Gardner, 1983, Sternberg, 1985).

Σχετικά με τις νοητικές μας προδιαθέσεις, ο Gardner (1993) υποστηρίζει ότι τα δυνατά μας σημεία συνδυάζονται με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (λεκτική, λογικο-μαθηματική, οπτική-χωρική, μουσική, σωματική-κινησθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και νατουραλιστική- και ίσως και υπαρξιακή). Ο Sternberg (1985), διακρίνει 3 τύπους νοημοσύνης: την αναλυτική (προτίμηση στη γραμμική μάθηση, συχνά τυπική στο σχολείο), την πρακτική (προτίμηση στο να βλέπουμε το πώς και το γιατί τα πράγματα λειτουργούν με τον τρόπο που λειτουργούν στον κόσμο μας) και τη δημιουργική (επίλυση προβλήματος, προτίμηση στη δημιουργία νέων διασυνδέσεων, καινοτομία).

Η κουλτούρα, μας επηρεάζει στο πώς διαχειριζόμαστε το χρόνο (περιορισμένο και αυστηρό ή ευέλικτο και με ροή), πώς εκφράζουμε συναισθήματα (διαχυτικά ή συντηρητικά), με ποια μέθοδο μαθαίνουμε καλύτερα (επαγωγική ή απαγωγική), τι μαθησιακό υλικό προτιμάμε (συναφές και προσωπικό ή διακριτό και απρόσωπο), την προτίμησή μας να εργαζόμαστε σε ομάδες ή ατομικά, αν προτιμάμε τη δημιουργικότητα έναντι της συμμόρφωσης σε κανόνες, αν λειτουργούμε περισσότερο ανακλαστικά ή περισσότερο αυθόρμητα (Tomlinson, 2001). Υπάρχουν επίσης μαθησιακά μοτίβα για κάθε φύλο: ενώ περισσότερα αγόρια απ' ότι κορίτσια προτιμούν την ανταγωνιστική μάθηση, μερικά αγόρια προτιμούν συνεργατικές μεθόδους και μερικά κορίτσια προτιμούν τον ανταγωνισμό (Tomlinson, 2001). Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το μαθησιακό στυλ, εκτός των προδιαθέσεων, της κουλτούρας και του φύλου. Το μαθησιακό στυλ αναφέρεται σε περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες: μερικοί μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν κινούνται, άλλοι όταν κάθονται ήσυχοι, μερικοί μαθητές προτιμούν ένα περιβάλλον πλούσιο σε οπτικά ερεθίσματα, ενώ άλλοι δεν επιθυμούν να υπάρχουν πολλά πράγματα που να τους αποσπούν την προσοχή, μερικοί μαθητές χρειάζονται πολύ φως για να δουλέψουν, ενώ άλλοι όχι, μερικοί μαθητές μαθαίνουν καλύτερα με οπτικά, άλλοι με ακουστικά, άλλοι με κιναισθητικά ερεθίσματα.

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μοντέλου έχει την αφετηρία της στη γενική τάξη (Tomlinson, et al., 2003). Η αρχική εφαρμογή ήρθε σαν μια πρακτική που απευθυνόταν σε χαρισματικούς μαθητές οι οποίοι πιθανώς δεν έβρισκαν αρκετά προκλητική τη διδασκαλία με τον τρόπο που διεξαγόταν στη γενική τάξη. Καθώς οι τάξεις έγιναν πιο ποικιλόμορφες με τη συμπερίληψη σε αυτές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η ποικιλομορφία αυτή οδήγησε τα δημόσια σχολεία στην προσπάθεια να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία σε όλα τα επίπεδα, για μαθητές όλων των ικανοτήτων. Πολλοί συγγραφείς και ερευνητές που έχουν γράψει για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους αργά, ίσως μια θεματική περιοχή κάθε φορά. Επιπρόσθετα, συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται για να αναπτύσσουν ιδέες και μενού επιλογών για τους μαθητές από κοινού και να μοιράζονται τη δημιουργική τους προσπάθεια.

Διαθεματικότητα, Αξιολόγηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Είναι σύνηθες το φαινόμενο να μελετούν και να αποστηθίζουν ολόκληρα κείμενα οι μαθητές από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία, Θρησκευτικά, Γεωγραφία, ακόμη και από το βιβλίο αναφοράς των Φυσικών (!!!) και το αποτέλεσμα όλης αυτής της προσπάθειας να είναι μηδενικό, αφού όλη αυτή η αποστήθιση εξανεμίζεται σε λίγες μέρες ή εβδομάδες. Για να κατακτήσει τη γνώση ο μαθητής, είναι απαραίτητο να σκεφτεί κριτικά και να κάνει διασύνδεση μεταξύ πολλών εννοιών. Σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) γίνεται λόγος για κριτικό εγγραμματισμό, ενώ στο ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) ασχολούμαστε διεξοδικά με τη χρήση των Διαθεματικών Εννοιών. Η ΔΔ αξιοποιεί πολύ αποτελεσματικά τη χρήση των Διαθεματικών Εννοιών.

Στο ΔΕΠΠΣ που θεσμοθετήθηκε το 2003, το περιεχόμενο οργανώνεται έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η συνοχή, η ενότητα και η συνέχεια μέσα στο ίδιο αντικείμενο (ενδοκλαδικά) καθώς και να προωθούνται οι συσχετίσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (διακλαδικά) (Κουλουμπαρίτση, 2011). Επίσης, (Κουλουμπαρίτση, 2011) η διαθεματικότητα ενισχύεται με τις θεματοκεντρικές εφαρμογές, οι οποίες αποτελούν την αυθεντική εφαρμογή της διαθεματικότητας. Η ενδοκλαδική συνοχή έχει σχέση με τις εγχώριες ή ενδοκλαδικές έννοιες εντός κάθε γνωστικού αντικειμένου. Για παράδειγμα, πρωταρχικής σημασίας στόχος στη Γεωγραφία είναι η κατανόηση και η κατάλληλη χρήση των εννοιών “νησί”, “ήπειροι”, “ωκεανοί”, “οριζόντιος διαμελισμός”, κ.λ.π. Όταν ικανοποιηθεί αυτός ο στόχος γίνονται οι διακλαδικές συσχετίσεις. Οι διακλαδικές συσχετίσεις γίνονται μέσα από οκτώ διαθεματικές έννοιες ή μακρο-έννοιες (σύστημα, αλληλεπίδραση, μεταβολή, χώρος, χρόνος, ομάδα-άτομο/σύνολο, ομοιότητα/διαφορά, πολιτισμός). Για παράδειγμα, στη Γεωγραφία η μελέτη της ζωής και των ασχολιών των ανθρώπων σε διάφορες ζώνες του πλανήτη, αναδεικνύει τις διαθεματικές έννοιες “χώρος”, “ομάδα”, “χρόνος” και “αλληλεπίδραση”. Οι συσχετίσεις ανάμεσα σ' αυτές τις μακροέννοιες, οδηγούν για παράδειγμα στη γενίκευση ότι: “Οι ασχολίες των κατοίκων ενός τόπου είναι συνάρτηση των κλιματικών συνθηκών και της γεωμορφολογίας του τόπου αυτού” (Σκαλιάπας, 2005).

Η έμπειρη ή διακεκριμένη διδασκαλία επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των μαθητών, τους προκαλεί να εμβαθύνουν στις μακροέννοιες, τους καλεί να χρησιμοποιήσουν αυτά που μαθαίνουν με πολλούς τρόπους, τους βοηθά να οργανώσουν τις ιδέες και την πληροφορία ώστε να βγάλουν νόημα από αυτές και τους βοηθά να κάνουν σύνδεση της σχολικής τάξης με τον ευρύτερο κόσμο (Brandt, 1998, Danielson, 1996, Schlechty, 1997, Wiggins & McTighe, 1998).

Επιπλέον, για να εξασφαλίσει ο δάσκαλος ότι οι μαθητές του εργάζονται σε επίπεδα κατάλληλα για την ετοιμότητά τους, πρέπει να χρησιμοποιεί την άτυπη αξιολόγηση του μαθητή. Αρχικά πρέπει να γνωρίζει ποια διαδρομή θα ακολουθήσουν και για ποιον προορισμό και με συνέπεια να ελέγχει αν οι μαθητές μπορούν να φτάσουν σ' αυτόν τον προορισμό (Earl, 2003).

Η αξιολόγηση του μαθητή για την Tomlinson (Tomlinson, 2008) δεν είναι ένα τέλος από μόνη της αλλά η αρχή για μια καλύτερη διδασκαλία. Δεν αφορά απλώς στην εύρεση αδυναμιών, μαθησιακής ετοιμότητας, δεν είναι αποκομμένη από τη διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών, δεν αφορά μόνο το “μετά τη διδασκαλία”, δεν είναι πάντα τυπική και δε γίνεται μόνο με τεστ. Είναι πολύ σημαντικό, καθώς ο μαθητής αξιολογείται να σκεφτόμαστε περισσότερο τα επιτεύγματά του, παρά την κατάταξή του (Wiggins, 1993). Επίσης, η αξιολόγηση δεν συμβαίνει μόνο στη διάρκεια ενός μαθήματος, αλλά πολύ περισσότερο στη διάρκεια της μελέτης μιας ενότητας (Wiggins & McTighe, 1998).

Ορισμός και χαρακτηριστικά της ΔΔ

Η ΔΔ είναι μια διδακτική προσέγγιση στην οποία ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το Περιεχόμενο των ΠΣ, τις Διαδικασίες (Μαθησιακές Δραστηριότητες) και τα Μαθησιακά Αποτελέσματα, έτσι ώστε να προβλέπουν και ταυτόχρονα να ανταποκρίνονται στις διαφορές των μαθητών σε επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, ενδιαφερόντων και αναγκών (Tomlinson, 1999, Tomlinson, 2001).

Τα χαρακτηριστικά της ΔΔ είναι: (Tomlinson, 2001)

- *Η Διαφοροποιημένη είναι προληπτική*, αφού είναι προσχεδιασμένη με τέτοιον τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Διαφέρει από την εξατομικευμένη αφού στην εξατομικευμένη, ο δάσκαλος πρέπει να σχεδιάσει μια διαφορετική δραστηριότητα για κάθε έναν μαθητή του ξεχωριστά -ανάλογα με τις ικανότητες κυρίως και όχι τα ενδιαφέροντα του μαθητή-, κάτι που οδηγεί έναν εκπαιδευτικό σε μια τάξη των 25 μαθητών, πολύ εύκολα στην εξουθένωση. Στη Διαφοροποιημένη η προσαρμογή γίνεται με τις πολλές διαφορετικές επιλογές που είναι διαθέσιμες και ως προς τους διαφορετικούς τρόπους που κάποιος μαθαίνει αλλά και ως προς τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να εκφράσει αυτά που έμαθε.
- *Η Διαφοροποιημένη είναι περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική*, αφού έχει μεγάλη σημασία η ποιότητα της ανατιθέμενης στο μαθητή εργασίας. Δεν αρκεί να αναθέσουμε μικρότερης έκτασης εργασία στον αδύναμο μαθητή και μεγαλύτερης στον χαρισματικό. Αν ο αδύναμος μαθητής δεν δεχτεί επιπλέον καθοδήγηση, μπορεί και με τη λιγότερη εργασία να αποτύχει εξίσου. Κι αν στο χαρισματικό δοθεί περισσότερη εργασία πάνω σε κάτι που ήδη έχει κατανοήσει, μπορεί το όλο εγχείρημα να του φανεί σαν τιμωρία, αφού θα προτιμούσε να εργαστεί πάνω σε κάτι διαφορετικό. Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1986), η μάθηση αποκτά νόημα μέσα στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του μαθητή κι αυτό με άλλα λόγια σημαίνει ότι πρέπει κάθε εργασία που του ανατίθεται να υπάρχει και η πρόκληση ότι θα οδηγηθεί ένα βήμα παραπέρα με κάθε τι που κάνει.
- *Βασίζεται στην Αξιολόγηση*. Η αξιολόγηση είναι διαρκής καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπου αξιολογούνται το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τα στυλ μάθησης, κάτι που βοηθά το δάσκαλο να συγκεντρώσει πληροφορίες με σκοπό να σχεδιάσει τη διδασκαλία με τρόπο που θα βοηθήσει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και θα αναδείξει τις δυνατότητες και τα ταλέντα του. Η αξιολόγηση γίνεται καθημερινά μέσα από συζητήσεις ατόμων, ομαδικές συζητήσεις, εργασίες των μαθητών, παρατήρηση και τυπική αξιολόγηση (τεστ). Η αξιολόγηση δεν είναι κάτι που θα γίνει στο τέλος της ενότητας για να διαπιστωθεί “ποιος έμαθε κάτι και τι ήταν αυτό”. Απεναντίας, είναι εργαλείο για επαναπροσδιορισμό και αναδιαμόρφωση των στόχων και της διδασκαλίας.
- *Παρέχει πολλαπλές προσεγγίσεις στο Περιεχόμενο (Τι θα μάθει ο μαθητής;), στις Διαδικασίες (Πώς θα εργαστεί;) και στο Μαθησιακό Αποτέλεσμα (Πώς θα δείξει αυτό που έμαθε;)*. Αυτά είναι και τα τρία σημαντικότερα στοιχεία στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, όπου ο εκπαιδευτικός προσφέρει διαφορετικές προσεγγίσεις για κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία, των οποίων το κοινό είναι ότι είναι σχεδιασμένα με τέτοιον τρόπο ώστε να ενδυναμώνουν την ουσιαστική ανάπτυξη όλων των μαθητών.
- *Είναι Μαθητοκεντρική*. Βασίζεται στην θεωρητική παραδοχή ότι για να είναι αποτελεσματικές οι μαθησιακές εμπειρίες πρέπει να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές και να είναι σχετικές με τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, λαμβάνεται πάντα υπόψη το γεγονός ότι η νέα γνώση πρέπει να οικοδομείται πάνω στην προϋπάρχουσα. Ο μαθητής πρέπει να έχει ευκαιρίες να παίρνει αποφάσεις και να τις αξιολογεί. Η διδασκαλία με σκοπό την ανάληψη ευθυνών από πλευράς του μαθητή, προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό που εργάζεται με ομάδες ή με άτομα σε διαφορετικές στιγμές της ημέρας.
- *Είναι ένας συνδυασμός της διδασκαλίας προς όλη την τάξη, της ομαδοσυνεργατικής και της εξατομικευμένης*. Στη διαφοροποιημένη τάξη οι μαθητές μπορεί να εργάζονται σαν σύνολο για να ξεκινήσουν μια μελέτη, να αποσπαστούν σε μικρότερες ομάδες ή ατομικά για να επιδιώξουν τη μάθηση, να συγκεντρωθούν ξανά στο σύνολο για να μοιραστούν και να σχεδιάσουν επιπλέον διερεύνηση ενός θέματος, να αποσπαστούν ξανά από την ομάδα για επιπλέον

εργασία, να συγκεντρωθούν εκ νέου για να μοιραστούν τα αποτελέσματα ή για να κάνουν επανάληψη, κτλ.

- Είναι “Οργανική”. Στη Διαφοροποιημένη τάξη ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα μαθητές. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί διαρκώς να μάθει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές του και για να προσδιορίσει τις μαθησιακές ευκαιρίες που είναι πιο αποτελεσματικές για τους μαθητές, πρέπει να συνεργάζεται διαρκώς μαζί τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός ρυθμίζει το ταίριασμα ανάμεσα στο μαθητή και τη μάθηση και κάνει προσαρμογές όπου απαιτούνται, γι' αυτό η διδασκαλία είναι δυναμική. Ο εκπαιδευτικός που κάνει διαφοροποίηση δεν πρέπει ποτέ να επαναπαύεται και να πει “εγώ κάνω διαφοροποίηση της διδασκαλίας μου”. Πρέπει να επαγρυπνά και να προσπαθεί καθημερινά να ανακαλύψει νέες προσεγγίσεις που ταιριάζουν περισσότερο στους μαθητές του. Δεν πρέπει να δει τη διαφοροποιημένη σαν μια στρατηγική που θα επιχειρήσει όταν θα έχει διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο, αλλά σαν τρόπο ζωής για την τάξη. Δεν υπάρχουν συνταγές για τη διαφοροποίηση, αλλά μάλλον συνδυασμοί από γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει από διάφορες πηγές σχετικά με τη διαφοροποίηση και ένστικτα και γνώσεις σχετικά με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΔ

Η αξιολόγηση του μαθητή (αρχική- διαμορφωτική- τελική) αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ΔΔ. Χωρίς αυτήν δεν μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίζεται η ΔΔ (π.χ. ZEA/ Vygotsky) ούτε και μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για τη μαθησιακή ετοιμότητα και τις δυνατότητες του μαθητή.

Μετά την αρχική αξιολόγηση, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εργαστεί σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών και τα Χαρακτηριστικά του μαθητή, για να μπορέσει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, ως προς το Περιεχόμενο, τις Διαδικασίες και το Μαθησιακό αποτέλεσμα.

Διαφοροποίηση ως προς το Περιεχόμενο

Η ΔΔ είναι σχεδιασμένη με βάση τις έννοιες (εννοιοκεντρική) και καθοδηγείται από αρχές (γενικεύσεις). Οι έννοιες πρέπει να είναι ευρείας βάσης και να μην εστιάζουν σε λεπτομέρειες ή απεριόριστα γεγονότα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάζουν στις έννοιες, τις αρχές και τις δεξιότητες που οι μαθητές πρέπει να μάθουν και να αποκτήσουν. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας πρέπει να περιλαμβάνει τις ίδιες έννοιες για όλους τους μαθητές αλλά να είναι προσαρμοσμένο σε βαθμό δυσκολίας ώστε να είναι κατάλληλο για όλους τους διαφορετικούς μαθητές της τάξης (Παπαδοπούλου, 2014).

Αντί οι μαθητές να περνούν μεγάλο χρονικό διάστημα για να απομνημονεύσουν για παράδειγμα κατηγορίες ζώων μελετώντας τους πγκουίνους, μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτόν τον ίδιο χρόνο για να μελετήσουν πρότυπα του ζωικού βασιλείου, να μιλήσουν για χαρακτηριστικά, να χρησιμοποιήσουν τα χαρακτηριστικά για να κατατάξουν τα ζώα και να μάθουν πώς μπορούν να προβλέψουν τα χαρακτηριστικά από τους οικότοπους και το αντίστροφο. Η χρήση προτύπων βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν και να απομνημονεύσουν, να διατηρήσουν ιδέες και γεγονότα γιατί έχουν νόημα, να κάνουν συσχετίσεις ανάμεσα σε διαφορετικές όψεις του ίδιου θέματος, να συσχετίσουν τις ιδέες με τις δικές τους ζωές και να χτίσουν δίκτυα που θα βοηθήσουν αποτελεσματικά στην κατάκτηση της μελλοντικής γνώσης (Παπαδοπούλου, 2014).

Στη συνέχεια οι διαφορετικές ικανότητες αλλά και μαθησιακές ανάγκες του μαθητή λαμβάνονται υπόψη και γίνεται διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και την προηγούμενη γνώση του μαθητή. Τα παραδείγματα που ακολουθούν αναφέρονται στη θεματική ενότητα “Ο Χρυσός αιώνας” (κεφ. 20-24), στην Ιστορία της Δ΄ τάξης.

Ως προς τη **διαφοροποίηση της ετοιμότητας**, γίνεται ταίριασμα του υλικού ή της πληροφορίας που θα μάθει ο μαθητής με την ικανότητά του να το διαβάσει και να το κατανοεί

(πίνακας 1).

<p>Τι μπορείτε να μας πείτε σχετικά με την κλασσική Αθήνα;</p> <ol style="list-style-type: none">1 Σε ποια χώρα είναι η Αθήνα;2 Τι σημαίνει “Πολιτισμός”;3 Δώσε μερικά παραδείγματα διαφορετικών Πολιτισμών.4 Ονόμασε μερικούς διάσημους αρχαίους Αθηναίους.5 Πολλά πράγματα στη χώρα μας προήλθαν από την κλασσική Αθήνα. Ποια γνωρίζεις από αυτά;
--

Πίνακας 1. Ερωτηματολόγιο ετοιμότητας

Για την αξιολόγηση ή/και επέκταση των *ενδιαφερόντων* των μαθητών, μπορούμε να αξιοποιήσουμε ιδέες και υλικά που περιλαμβάνονται στα υπάρχοντα ΠΣ, αλλά να μη διστάζουμε και να δοκιμάσουμε κάτι καινούριο (πίνακας 2).

Επιπλέον, πρέπει να εξασφαλιστεί ότι η πρόσβαση του μαθητή στα υλικά και τις ιδέες, θα ταιριάζει με το δικό του στυλ μάθησης. Να γίνει δηλαδή διαφοροποίηση ως προς το *μαθησιακό προφίλ του μαθητή* (πίνακας 3).

<p>Τι θέλεις να μάθεις σχετικά με την κλασσική Αθήνα;</p> <p>Υπάρχουν μερικά θέματα που θα μελετήσουμε στη θεματική ενότητα για την κλασσική Αθήνα. Θέλω να γνωρίζω τι επιθυμείς περισσότερο να μάθεις. Αρίθμησε τις προτιμήσεις σου από το 1 ως το 8. Να σιγουρευτείς ότι το 1 είναι η πιο σημαντική σου προτίμηση και το 8 η λιγότερο επιθυμητή.</p> <p>Πολίτευμα Καθημερινή ζωή/ ασχολίες των κατοίκων Κοινωνικές τάξεις Γράμματα/ σημαντικοί άνθρωποι των γραμμάτων Τέχνες/ σημαντικοί άνθρωποι των τεχνών Επιστήμες/ σημαντικοί άνθρωποι των επιστημών Αρχιτεκτονική/ μνημεία Ρόλος ανδρών/ γυναικών</p>
--

Πίνακας 2. Ερωτηματολόγιο Ενδιαφερόντων

<p>Πώς σου αρέσει να μαθαίνεις;</p> <ol style="list-style-type: none">1 Μελετώ καλύτερα όταν έχει ησυχία.2 Μπορώ να αγνοώ τη φασαρία που κάνουν οι άλλοι όταν μιλάνε.3 Μου αρέσει να δουλεύω σε θρανίο ή τραπέζι.4 Μου αρέσει να δουλεύω στο πάτωμα.5 Εργάζομαι σκληρά για τον εαυτό μου.6 Εργάζομαι σκληρά για τους γονείς μου ή τον δάσκαλό μου.7 Θα δουλέψω πάνω σε μια εργασία μέχρι να την ολοκληρώσω, ότι και να γίνει.8 Μερικές φορές αγχώνομαι με μια εργασία και δεν την ολοκληρώνω.9 Όταν ο δάσκαλος μου αναθέτει μια εργασία, θέλω να μου δείξει ακριβώς τα βήματα που θα κάνω για να την ολοκληρώσω.10 Όταν ο δάσκαλος μου δίνει μια εργασία, μου αρέσει να σχεδιάζω μόνος μου τα βήματα για να την ολοκληρώσω.11 Μου αρέσει να εργάζομαι μόνος μου.12 Μου αρέσει να εργάζομαι σε ζευγάρια ή σε ομάδες.13 Μου αρέσει να έχω απεριόριστο χρόνο για να ολοκληρώσω μια εργασία.14 Μου αρέσει να έχω συγκεκριμένο χρόνο για να ολοκληρώσω μια εργασία.15 Μου αρέσει να μαθαίνω κινούμενος και ενεργώντας.16 Μου αρέσει να μαθαίνω καθισμένος στο θρανίο μου.
--

Πίνακας 3. Ερωτηματολόγιο μαθησιακού προφίλ

Η **Συμπύκνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών** είναι μια στρατηγική που αναπτύχθηκε από τον Joe Renzulli, με σκοπό να βοηθήσει τους χαρισματικούς μαθητές (Reis & Renzulli, 1992), αλλά καθώς κι αυτή η τεχνική βασίζεται στην αξιολόγηση, μπορεί να έχει άριστα αποτελέσματα σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Η συμπύκνωση επιτυγχάνεται σε τρία στάδια:

- Στο 1^ο στάδιο γίνεται αναγνώριση των μαθητών που χρειάζονται συμπύκνωση περιεχομένου και αξιολόγησή τους.
- Στο 2^ο στάδιο ο εκπαιδευτικός σημειώνει γνώσεις και δεξιότητες που δεν αποκτήθηκαν και καταστρώνει σχέδιο για να βοηθήσει τους μαθητές στην κατάκτησή τους. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά.
- Στο 3^ο στάδιο εκπαιδευτικός και μαθητές σχεδιάζουν από κοινού μία έρευνα ή μελέτη. Συμφωνούν για τις παραμέτρους, τους στόχους, τα χρονικά όρια, τις διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι μαθητές επιλέγουν πώς θέλουν να εργαστούν και ποιο θα είναι το μαθησιακό αποτέλεσμα (π.χ. άλλος θα αναπτύξει σχέδιο με βάση τα μαθηματικά, άλλος θα εργαστεί πάνω στην επιστημονική φαντασία).

Η **χρήση ποικίλων κειμένων και πηγών υλικού**, είναι απαραίτητη για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου στη ΔΔ. Μπορούμε να φτιάξουμε μια βιβλιοθήκη της τάξης με βιβλία διαβαθμισμένης αναγνωστικής δυσκολίας και με συλλογές περιοδικών, δελτίων τύπου, διαφημιστικών φυλλαδίων και άλλου έντυπου υλικού. Επίσης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε υλικό που προσφέρεται από το Διαδίκτυο. Επιπλέον, πολλά προγράμματα Η/Υ παρουσιάζουν αυξανόμενα επίπεδα δυσκολίας και πολυπλοκότητας. Βίντεο εκπαιδευτικά και ηχητικά ντοκουμέντα μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν, όπως και αντικείμενα τέχνης (Παπαδοπούλου, 2014).

Τα **μαθησιακά συμβόλαια** μπορούν να περιέχουν εξίσου “δεξιότητες” αλλά και συστατικά στοιχεία του “περιεχομένου” και είναι πολύ χρήσιμα για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αφού τα συστατικά στοιχεία του συμβολαίου μπορούν να διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Παπαδοπούλου, 2014). Στο μαθησιακό συμβόλαιο ο μαθητής σχεδιάζει τις δράσεις του για την εβδομάδα, αποφασίζει ποιες εργασίες θα κάνει στο σχολείο και ποιες στο σπίτι, προγραμματίζει την ύλη που θα δουλέψει και τέλος έρχεται αντιμέτωπος με συνέπειες, αφού γνωρίζει ότι ο δάσκαλος θα του αναθέσει άλλη εργασία, αν δεν τηρήσει το συμβόλαιο, γεγονός που τον καθιστά υπεύθυνο άτομο. (πίνακας 4).

Η **χρήση μικροδιδασκαλιών** που στοχεύουν στο Περιεχόμενο μπορούν να είναι πολύ αποτελεσματικές για την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βασιστεί στη διαμορφωτική αξιολόγηση και να ξαναδιδάξει ατομικά για ένα μικρό αριθμό μαθητών, να βρει άλλο τρόπο για να ξαναδιδάξει σε μια ομάδα ή να εργαστεί με μια ακόμη άλλη ομάδα για να εμπλουτίσει την κατανόησή και τις δεξιότητές τους.

Μαθησιακό Συμβόλαιο

Για να δείξω τι έχω μάθει για....., θέλω να:(βάλε X)

<input type="checkbox"/> Γράψω μια αναφορά	<input type="checkbox"/> Κάνω μια τοιχογραφία
<input type="checkbox"/> Κάνω μια επίδειξη	<input type="checkbox"/> Γράψω ένα τραγούδι
<input type="checkbox"/> Κάνω ένα πείραμα	<input type="checkbox"/> Σχεδιάσω ένα γραφικό οργανωτή ή σχεδιάγραμμα
<input type="checkbox"/> Κάνω μια παρουσίαση στον υπολογιστή	<input type="checkbox"/> Κατασκευάσω ένα μοντέλο
<input type="checkbox"/> Άλλο.....	

Αυτός θα είναι ένας καλός τρόπος για να δείξω ότι κατανοώ αυτή την έννοια, επειδή.....

Για να κάνω αυτό το project θα χρειαστώ βοήθεια.....

Το σχέδιο δράσης μου είναι

Τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του τελικού μου προϊόντος είναι

Το project μου θα ολοκληρωθεί μέχρι

Υπογραφή μαθητή Ημερ...../...../.....

Υπογραφή εκπ/κού Ημερ...../...../.....

Πίνακας 4. Μαθησιακό συμβόλαιο

Επίσης για να γίνει πιο προσιτό το Περιεχόμενο όταν ποικίλει ως προς την πολυπλοκότητα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορα υποστηρικτικά συστήματα, όπως τους φίλους αναγνώστες και τα συστήματα εγγραφής ήχου/εικόνας, έντυπο υλικό με υπογραμμισμένα τα κυριότερα σημεία, συγχώνευση των βασικών ιδεών, συνομήλικοι ή ενήλικοι μέντορες και γραφικοί οργανωτές (Παπαδοπούλου, 2014).

Διαφοροποίηση ως προς τις Διαδικασίες

Μια καλή διαφοροποιημένη δραστηριότητα, είναι κάτι που ο μαθητής θα κάνει ή κάνει: με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, σε ποικίλους βαθμούς πολυπλοκότητας σε διαφορετικής διάρκειας χρόνους, με ποικίλους βαθμούς υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές (φθίνουσα καθοδήγηση), χρησιμοποιώντας ουσιώδεις δεξιότητες και πληροφορίες, με σκοπό να κατανοήσει ουσιώδεις έννοιες/ αρχές ή για ν' απαντήσει σε ουσιώδεις ερωτήσεις.

Η **ευέλικτη ομαδοποίηση** χρησιμοποιείται με συνέπεια στη διαφοροποιημένη. Η ομαδοποίηση των μαθητών δεν είναι σταθερή. Με βάση το περιεχόμενο, το σχεδιασμό και τις συνεχείς αξιολογήσεις, η ομαδοποίηση και η ανασυγκρότηση των ομάδων πρέπει να είναι μια δυναμική διαδικασία ως ένα από τα θεμέλια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κατά την ομαδοποίηση των μαθητών ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές διαφόρων επιδόσεων. Οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων μαθαίνουν καλύτερα σε ετερογενείς ομάδες, οι μαθητές μεσαίων επιδόσεων σε ομογενείς ομάδες, ενώ οι μαθητές υψηλών επιδόσεων εξίσου καλά σε ετερογενείς και ομογενείς ομάδες (Yiping et al., 2011).

Η **Διαφοροποίηση με τη χρήση των κύβων** είναι μια στρατηγική που λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη διαφορετική ετοιμότητα και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν έξι (όσες και οι έδρες του κύβου) δραστηριότητες σχετικά με ένα αντικείμενο ή μια ιδέα: α) να περιγράψουν, β) να συγκρίνουν, γ) να πουν τι αισθάνονται σχετικά, δ) να κάνουν ανάλυση σε επιμέρους στοιχεία, ε) να κάνουν χρήση του αντικειμένου ή της ιδέας και στ) να καταγράψουν αρνητικά και θετικά στοιχεία.

Για να γίνει διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα, δίνεται σε κάθε μαθητή κύβος διαφορετικού χρωματισμού (π.χ. μπλε για μαθητές μέτριους ή κάτω του μετρίου ή πράσινος για μαθητές πάνω του μετρίου, Πίνακας 5).

Στην περίπτωση μας έχουν να μελετήσουν τις κοινότητες, συγκεκριμένα, με ποιους τρόπους μοιάζουν οι κοινότητες των ζώων με αυτές των ανθρώπων. Την προηγούμενη εβδομάδα οι μαθητές είδαν ένα βίντεο για τα μυρμήγκια. Την προηγούμενη ημέρα διάβασαν για τις μέλισσες και επίσης μπόρεσε ο κάθε μαθητής να επιλέξει και κάποιο άλλο ζώο από μια λίστα που είχε ετοιμάσει ο δάσκαλός τους. Είναι σημαντικό να έχει εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός να έχουν κατανοήσει οι μαθητές του τα στοιχεία μιας κοινότητας και πώς αυτά εφαρμόζονται στα ζώα.

Οι δραστηριότητες που ανατίθενται στους μπλε κύβους, μπορούν να είναι:

- α) Περιγράψτε μια κοινωνία μυρμηγκιών με λέξεις ή εικόνες
- β) Συγκρίνετε μια κοινωνία μυρμηγκιών με τη δική σας με λέξεις ή εικόνες
- γ) Γράψτε λέξεις που περιγράφουν τα αισθήματά σας όταν βλέπετε μυρμήγκια
- δ) Πείτε τα μέλη μιας κοινότητας μυρμηγκιών (με λέξεις ή εικόνες)
- ε) Πείτε έναν τρόπο που η κοινωνία τους μας βοηθάει να ζούμε και να δουλεύουμε μαζί
- στ) Πείτε τα θετικά και αρνητικά μιας κοινωνίας μυρμηγκιών

Οι δραστηριότητες που ανατίθενται στους πράσινους κύβους, μπορούν να είναι:

α) Περιγράψτε μια κοινότητα μυρμηγκιών με τουλάχιστον 3 προτάσεις και τουλάχιστον 3 περιγραφικές λέξεις σε κάθε πρόταση

β) Χρησιμοποιήστε ένα διάγραμμα για να συγκρίνεται μια κοινότητα μυρμηγκιών με ένα ζώο που επιλέξατε

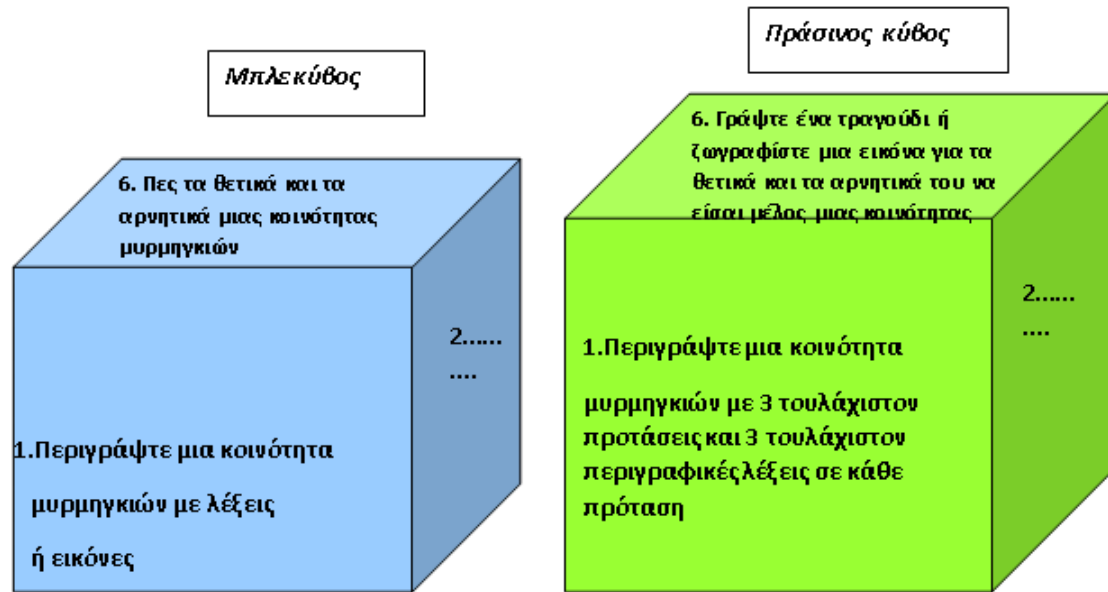
γ) Αν το μυρμήγκι σκέφτεται σαν άνθρωπος, φτιάξτε ένα καρτούν σχετικά με το τι αισθάνεται ένα μυρμήγκι μια συνηθισμένη μέρα και στη συνέχεια κάντε το ίδιο για ένα άλλο

ζώο

δ) Κάντε ένα διάγραμμα με μια ζωική κοινότητα, ονομάστε τα μέλη του και πείτε σε τι χρησιμεύει το καθένα

ε) Φτιάξτε έναν κανόνα για τη συνύπαρξη σε μια κοινότητα και πείτε πώς αυτό χρησιμεύει σε δύο διαφορετικές κοινότητες.

στ) Γράψτε ένα τραγούδι ή ζωγραφίστε μια εικόνα για τα θετικά και αρνητικά του να είσαι μέλος μιας κοινότητας



Πίνακας 5. Χρήση κύβων για Διαφοροποίηση της Διαδικασίας

Οι μαθητές κάθονται σε διάταξη ομάδων – οι μαθητές με τα ίδια χρώματα είναι στην ίδια ομάδα (ανά 4 ή 5). Καθώς γυρίζουν τον κύβο, επιλέγουν τη δραστηριότητα που περιγράφεται. Σε περίπτωση που δεν τους αρέσει, μπορούν να επιλέξουν κάποια άλλη. Οι μαθητές μπορούν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο. Όταν συμπληρώσουν την εργασία τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανασυντάξει τις ομάδες, έτσι ώστε οι μαθητές να ανταλλάξουν ιδέες με συμμαθητές τους που εργαζόνταν σε άλλη ομάδα του ίδιου χρώματος.

Παρατηρούμε ότι οι δραστηριότητες της “πράσινης ομάδας” -συγκριτικά με τη “μπλε ομάδα”- είναι πιο μετασχηματιστικές, πολύπλοκες, πολυδιάστατες, και απαιτούν μεγαλύτερα άλματα όσον αφορά στη διορατικότητα και τη μεταφορά της γνώσης.

Αργότερα, και καθώς έχουν προχωρήσει στην ενότητα, οι μαθητές που συμπλήρωσαν τις δραστηριότητες των μπλε κύβων, μπορούν να συμπληρώσουν μερικές από τις δραστηριότητες των πράσινων, είτε εργαζόμενοι σε μικρές ομάδες, είτε εργαζόμενοι απευθείας με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε δραστηριότητες επεξεργασίας ιδεών και πληροφοριών, που ταιριάζουν πολύ με τα μαθησιακά προφίλ και τις ανάγκες τους και τους βοηθούν να προχωρήσουν με θετικά βήματα στην κατάκτηση της γνώσης.

Με παρόμοιο τρόπο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα *Διαδραστικά Φυλλάδια* στην επεξεργασία για παράδειγμα του βιβλίου της Κίρας Σίνου «Το Πνεύμα του Βουνού», στα πλαίσια της Φιλαναγνωσίας στην Στ΄ τάξη.

Την ημέρα πριν την ανάθεση κάποιας εργασίας, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν τι πιστεύουν ότι σημαίνει η λέξη “πνεύμα”. Βασισμένος σε αυτές τις απαντήσεις αλλά και τη σωρευμένη προηγούμενη γνώση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός αναθέτει τρεις διαφορετικού επιπέδου οδηγίες.

Και οι τρεις τύποι εργασιών που ανατίθενται στο συγκεκριμένο, αλλά και σε κάθε είδους διαδραστικό φυλλάδιο είναι εξαιρετικά μετασημασιωτικές, αφαιρετικές, ανοιχτού τύπου και απαιτούν πολύ μεγάλα βήματα σκέψης για να συμπληρωθούν αποτελεσματικά. Την πρώτη μέρα που εργάζονται πάνω στο βιβλίο, ο εκπαιδευτικός μοιράζει τα διαδραστικά φυλλάδια, σύμφωνα με την προ-αξιολόγηση των μαθητών. Τους υποδεικνύει να διαβάσουν τουλάχιστον τις 25 πρώτες σελίδες. Μετά μπορούν να εργαστούν όση ώρα μπορούν μέσα στην τάξη και να συμπληρώσουν τα υπόλοιπα στο σπίτι. Αυτό επιτρέπει σε κάθε μαθητή να εργαστεί σύμφωνα με το δικό του βηματισμό, εξασφαλίζει ότι η εργασία των μαθητών στην τάξη είναι επαρκής και στοχοθετημένη και προσφέρει αρκετό χρόνο στον καθένα να προετοιμαστεί για μια μικρής διάρκειας συζήτηση κατά τη δεύτερη μέρα επεξεργασίας του βιβλίου (Πίνακας 6).

Ο λόγος που προτρέπονται οι μαθητές να εργάζονται σε διαφορετικών τύπων ομάδες (ζευγάρια ή μικρές ομάδες) είναι η γνώση ότι οι μαθητές διαφορετικών επιπέδων μαθαίνουν καλύτερα με διαφορετικούς τρόπους ένταξης σε ομάδες (Yiping et al, 2000 & 2011), καθώς και ο σεβασμός στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών (Tomlinson, 1995 & 1999).

ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΦΥΛΛΑΔΙΑ		
Μαθητές όχι εξοικειωμένοι με την έννοια “πνεύμα” (ανά 2)	Μαθητές που καταλαβαίνουν τη λέξη (σε μεγαλύτερες ομάδες)	Μαθητές με άριστες ικανότητες ορθογραφίας, γραφής, αφαιρετικής σκέψης (μια μικρότερη ομάδα)
1. Μαντέψτε τι σημαίνει η λέξη “πνεύμα” και γράψτε την καλύτερη εξήγηση.	1. Υποθέστε τι μπορεί να γράφει ένα βιβλίο με τίτλο “Το πνεύμα του Βουνού” και εξηγήστε την υπόθεσή σας.	1. Κατηγοριοποιήστε στις λίστες “άυλο” και “υλικό” τις λέξεις: σώμα, ψυχή, μυαλό, πνεύμα, σκέψη και προσθέστε παρόμοιες λέξεις δικές σας.
2. Βρείτε ορισμούς σε δύο λεξικά και χρησιμοποιήστε τους για να γράψετε έναν δικό σας ορισμό.	2. Παρουσιάστε και υπερασπιστείτε τις επιλογές σας για τα “πνεύματα” που περιγράφονται στο βιβλίο	2. Γράψτε ένα ποίημα ή μια παράγραφο, όπου θα δικαιολογήσετε την παραπάνω κατάταξη.
3. Γράψτε έναν ορισμό που να είναι κατανοητός σε μαθητή της Α΄ τάξης.	3. Παρουσιάστε και υπερασπιστείτε τις επιλογές σας για τα “πνεύματα” που περιγράφονται σε βιβλίο που γράφτηκε 200 χρόνια πριν.	3. Υποθέστε τι μπορεί να λέει ένα βιβλίο με αυτόν τον τίτλο και ετοιμαστείτε να υπερασπιστείτε την υπόθεσή σας.
4. Ζωγραφίστε τουλάχιστον 5 πράγματα που έχουν σχέση με πνεύμα και πείτε γιατί.	4. Παρουσιάστε και υπερασπιστείτε τις επιλογές σας για τα “πνεύματα” που περιγράφονται σε βιβλίο που γράφτηκε 200 χρόνια μετά.	
5. Υποθέστε τι μπορεί να γράφει ένα βιβλίο με τίτλο “Το πνεύμα του Βουνού”		

Πίνακας 6. Διαδραστικό Φυλλάδιο

Διαφοροποίηση ως προς το Μαθησιακό Αποτέλεσμα (ανατιθέμενο έργο)

Αντίθετα με μια συνηθισμένη δραστηριότητα, που είναι τυπικά μικρή και εστιάζει σε μία ή σε λίγες αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες, ένα ανατεθέν έργο είναι μια προσπάθεια μακροχρόνια. Είναι επίσης μεγάλης αξίας, γιατί πρέπει να υπάρχει ποικιλία προσδοκιών και απαιτήσεων για την ανταπόκριση των μαθητών. Τα θέματα πρέπει να είναι διαφοροποιημένα ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται επιδεικνύοντας τη γνώση και την κατανόηση σε ότι έχουν μάθει. Ένα καλοσχεδιασμένο ανατιθέμενο έργο επιτρέπει ποικίλους τρόπους

έκφρασης, εναλλακτικές προσεγγίσεις, και προάγει ποικίλων βαθμών δυσκολίες, τύπους αξιολόγησης και βαθμολόγησης.

Πολλοί μαθητές δείχνουν καλύτερα τι γνωρίζουν όταν τους ανατίθεται κάποιο έργο, παρά όταν γράφουν ένα τεστ. Επιπλέον, σε μια διαφοροποιημένη τάξη οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντικαταστήσουν μερικά τεστ με αναθέσεις έργου υψηλής ποιότητας, ή να συνδυάσουν τεστ και επιλογές έργων έτσι ώστε ένας μεγαλύτερος αριθμός μαθητών να έχει περισσότερες ευκαιρίες να σκεφτεί, να εφαρμόσει και να επιδείξει τελικά αυτά που έμαθε.

Το καλά σχεδιασμένο ανατιθέμενο έργο, λαμβάνει σοβαρά υπόψη το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Δεν είναι απλά κάτι που οι μαθητές κάνουν για ευχαρίστηση στο τέλος μιας ενότητας. Πρέπει να προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν, να εφαρμόσουν, και να επεκτείνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί. Η στιγμή που ο εκπαιδευτικός ξεκαθαρίζει ποιες είναι αυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες, είναι η στιγμή να αποφασίσει ποια θα είναι η μορφή του έργου που θα ανατεθεί. Μερικές φορές η μορφή είναι δεδομένη, λόγω των απαιτήσεων των Προγραμμάτων Σπουδών (π.χ. Να παραχθεί ένα γραπτό κείμενο, να εκτελεστεί ένα πείραμα κτλ). Συχνά πάντως, το ανατιθέμενο έργο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δελεάσει τους μαθητές να εφαρμόσουν ιδέες και δεξιότητες (π.χ. Να χρησιμοποιήσει τη φωτογραφία για να κάνει τους νέους μαθητές να ασχοληθούν με την ποίηση). Μερικές φορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει μαθητές να εξερευνήσουν τρόπους έκφρασης, ανοίκειους γι' αυτούς (π.χ. Να μάθουν να δημιουργούν μια μουσειακή έκθεση, να διεξάγουν ένα συμπόσιο, ή να γράψουν ένα ερευνητικό άρθρο για να μάθουν πώς οι επιστήμονες επικοινωνούν ιδέες μεταξύ τους). Τα πιο καλά σχεδιασμένα έργα είναι αυτά με τα οποία οι μαθητές είναι ενθουσιασμένοι και ανταποκρίνονται στο προφίλ και στα ενδιαφέροντά τους (π.χ. Ένας μαθητής που αγαπά πολύ τη μουσική, να γράψει ένα μιούζικαλ για να μοιραστεί πληροφορίες για τη ζωή των αρχαίων Σπαρτιατών).

Αυτό που είναι τραγικό είναι να επιμένουμε να αναθέτουμε στους μαθητές μας σαν εργασία να παράγουν γραπτά μόνο κείμενα για όλα τα γνωστικά αντικείμενα ή να εξετάζονται μόνο σε γραπτά τεστ. Αν για παράδειγμα ένας μαθητής είναι αδύναμος στο γλωσσικό μάθημα, λόγω της αδυναμίας του να ανταποκριθεί σε αποκλειστικά γραπτού τύπου δοκιμασίες, θα δείχνει να αποτυγχάνει σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ με διαφοροποίηση του ανατιθέμενου έργου, θα μπορούσε να επιδείξει τις γνώσεις και δεξιότητες που έχει αποκτήσει.

Υπάρχουν πολλών ειδών έργα που μπορούν να ανατεθούν στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει παρά να υποδείξει έναν αριθμό από αυτά στην τάξη του -τα οποία θεωρεί κατάλληλα για ανάδειξη συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών- και να επιτρέψει στους μαθητές να επιλέξουν, τι θα αναλάβουν να πραγματοποιήσουν.

Μερικές προτάσεις (Tomlinson, 2001) για τύπους ανατιθέμενων έργων/ παραγόμενων προϊόντων, παρουσιάζονται στον Πίνακα 7:

ΤΥΠΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ (ΑΝΑΤΙΘΕΜΕΝΟΥ ΕΡΓΟΥ)	
<p>Σχεδιασμός ιστοσελίδας Ανάπτυξη λύσης σε κοινοτικό πρόβλημα Δημιουργία δημόσιας ανακοίνωσης Συγγραφή βιβλίου Σχεδιασμός παιχνιδιού Παραγωγή και διανομή αναφοράς Γραφή σειράς γραμμάτων (επιστολών) Παρουσίαση μίμησης Σχεδιασμός και δημιουργία κεντήματος Οργάνωση συμποσίου Διεξαγωγή εκπαιδευτικής συνεδρίας Σχεδιασμός και υλοποίηση διδασκαλίας Επίδειξη Παρουσίαση δελτίου ειδήσεων Δημιουργία κέντρων μάθησης Δημιουργία αυθεντικών συνταγών Σχεδιασμός νέου προϊόντος Δημιουργία λεξικού με αντικείμενα Ανάπτυξη μουσειακής έκθεσης Καθοδήγηση συμμαθητή (να γίνεις μέντορας) Γραφή ή παραγωγή θεατρικού Ανάπτυξη εκθέματος Διεξαγωγή εθνογραφίας Ανάπτυξη και χρήση ερωτηματολογίου Διεξαγωγή διαλόγου Κατασκευή βίντεο- ντοκυμαντέρ Ανάπτυξη διαφημιστικής καμπάνιας Κατασκευή διαφημιστικού φυλλαδίου Κατασκευή ενός σετ με σχεδιαγράμματα Δημιουργία σειράς αφισών Συμμετοχή σε αρχαιολογική ανασκαφή Σχεδιασμός και κατασκευής ρούχων Παρουσίαση εσωτερικού μονολόγου Κατασκευή πλανητάριου</p>	<p>Διεξαγωγή σειράς συνεντεύξεων Ανάπτυξη συλλογής Υποβολή γραπτών άρθρων σε περιοδικό ή εφημερίδα Ερμηνεία μέσω πολυμεσικών εφαρμογών Σχεδιασμός και διεξαγωγή πειράματος Συλλογή και ανάλυση δεδομένων Σχεδιασμός ταξιδιού ή “Οδύσσειας” Κατασκευή χαλκογραφίας ή ξυλόγλυπτου Σχεδιασμός πολιτικών “cartoon” Διατύπωση και υποστήριξη θεωρίας/ επιχειρηματολογία Σχεδιασμός νόμου και υποστήριξή του Χορογραφία Παρουσίαση παρωδίας Γραφή σειράς τραγουδιών Σχεδιασμός προσομοίωσης Γραφή μιούζικαλ Κατασκευή εφημερίδας Σχολιασμός πηγών του διαδικτύου Γραφή βιογραφίας Παρουσίαση φωτογραφικής έκθεσης Παραχώρηση συνέντευξης τύπου Κατασκευή σειράς διαφανειών Γραφή ποιημάτων Ανάπτυξη εργαλείων Σχεδιασμός ή δημιουργία μουσικών οργάνων Παρουσίαση ραδιοφωνικού προγράμματος Διεξαγωγή κουκλοθέατρου Παραγωγή πινάκων και διαγραμμάτων για να εξηγήσουν ιδέες</p>

Πίνακας 7. Τύποι Μαθησιακού αποτελέσματος (Παραγόμενου Έργου)

Ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών, μπορεί ο εκπαιδευτικός να επιλέξει μερικά από τα παραπάνω και να φτιάξει μια λίστα με προτεινόμενα για την τάξη του ανατιθέμενα έργα.

Μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε ταυτόχρονα την επιλογή συγκεκριμένων τύπων σχεδίων και εργασίας σε συνδυασμό με το μαθησιακό σύμβολο, γεγονός που μεγιστοποιεί την εμπλοκή του μαθητή στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για το τρόπο που θα μάθει αλλά και για τον τρόπο που θα παρουσιάσει αυτά που έμαθε (Πίνακας 8).

Συνδυασμός Μαθησιακού Συμβολαίου και προτάσεων ανατιθέμενου έργου	
Στ΄ Δημοτικού Γεωγραφία, κεφάλαια 24-33, Η Ευρώπη	
<p>Διάλεξε μία από τις ακόλουθες προτάσεις σαν τελικό σχέδιο εργασίας για τη μελέτη της Ευρώπης</p> <p>1. Γράψτε και δραματοποιήστε ένα σκετσάκι που να περιγράφει την Ελλάδα.</p> <p>2. Σχεδιάστε ένα χάρτη που παρουσιάζει τη γεωμορφολογία και τις επιχειρήσεις στην Ελλάδα.</p> <p>3. Ερευνήστε τις άλλες χώρες της Ευρώπης και βρείτε μια χώρα παρόμοια με την Ελλάδα.</p> <p>4. Δημιουργήστε ένα τηλεοπτικό παιχνίδι γνώσεων για τις δύο αυτές χώρες και συμπεριλάβετε σ' αυτό όλες τις σημαντικές πληροφορίες γι' αυτές τις χώρες.</p> <p>5. Επιλέξτε έναν προορισμό σε μία από αυτές τις χώρες και δημιουργήστε έναν ταξιδιωτικό οδηγό γι' αυτόν τον προορισμό. Θα πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες για ενδιαφέροντα σημεία, φαγητό, καταλύματα, ιστορικές τοποθεσίες και ευχάριστες δραστηριότητες.</p> <p>Μπορείτε να επιλέξετε να εργαστείτε μόνοι σας, με έναν φίλο ή σε μικρή ομάδα για να ολοκληρώσετε ένα από τα παραπάνω σχέδια εργασίας. Όλα τα σχέδια εργασίας πρέπει να προ-εγκριθούν από τον δάσκαλό σας πριν ξεκινήσετε τις εργασίες. Στο συμβόλαιο που ακολουθεί διευκρινίστε με ποιον (αν συνεργαστείτε) θα δουλέψετε μαζί, ποιο σχέδιο εργασίας έχετε επιλέξει, τι βοήθεια θα χρειαστείτε από το δάσκαλο και το χρόνο που πιστεύετε ότι θα χρειαστείτε για να ολοκληρώσετε το σχέδιο εργασίας.</p>	
Συμβόλαιο Επιλογής Εργασίας	
Ονοματεπώνυμο μαθητή.....Επιλογή Έργου Νο:	
Θα εργαστώ: α) Μόνος	
β) Με συνεργάτη.....	
(Ονοματεπώνυμο συνεργάτη)	
γ) Με μικρή ομάδα	
Θα ολοκληρώσω το έργο μέχρι τις	
Υπογραφή μαθητή	Υπογραφή Δασκάλου
.....

Πίνακας 8. Συνδυασμός Μαθησιακού Συμβολαίου και προτάσεων ανατιθέμενου έργου

Παρατηρούμε ότι με τέτοιου είδους αναθέσεις συνθετικών σχεδίων εργασίας προάγεται και η κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών.

Παράδειγμα Διδασκαλίας- Θεματική ενότητα “Ο Χρυσός αιώνας” (κεφ. 20-24), στην Ιστορία της Δ΄ Δημοτικού

Ο εκπαιδευτικός έχει σχεδιάσει τη σχολική χρονιά γύρω από λίγες διαθεματικές έννοιες, που θα βοηθήσουν τους μαθητές να συσχετίσουν, να οργανώσουν και να διατηρήσουν αυτά που θα διδαχθούν στην Ιστορία (Πολιτισμός, Αλληλεξάρτηση, Αλλαγές). Έχει επίσης αναπτύξει αρχές και γενικεύσεις που αποκαλύπτουν πώς λειτουργούν οι έννοιες (π.χ. «Η μόρφωση επιδρά στην κοινωνική θέση»). Επιπλέον, για κάθε ενότητα, έχει διασαφηνίσει ποια γεγονότα και ποιοι όροι είναι σημαντικοί. Έχει ταξινομήσει δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν μέσα στη χρονιά αυτή και οι μαθητές της. Τέλος, έχει αναπτύξει ουσιώδη ερωτήματα για να κινητοποιήσει τους μαθητές και να προκαλέσει την εμπλοκή και ενεργοποίησή τους. Για να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του και να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές του, κατά τη διάρκεια της χρονιάς διαρκώς αξιολογεί την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών.

Για να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία ως προς την *ετοιμότητα των μαθητών*, ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε:

- Κάθε μαθητής να προσθέτει διαφορετικούς στόχους έρευνας και γραφής (παραγωγής κειμένου) για τα δικά του κριτήρια επιτυχίας, συχνά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.
- Να διατίθεται ποικιλία πηγών (βιβλία διαβαθμισμένης αναγνωστικής δυσκολίας, βίντεο, κασέτες, μοντέλα, πρόσβαση σε ενημερωμένους ανθρώπους.
- Να παρέχονται σε μικρές ομάδες διαφορετικά είδη υποστήριξης από τον ίδιο ή από τους συμμαθητές, διαφορετικά είδη μοντελοποίησης, διαφορετικά είδη προετοιμασίας για την επιτυχία.
- Τέλος, προσθέτει στην αναζήτηση των μαθητών μια σύνθετη ερώτηση, που ο βαθμός δυσκολίας της βασίζεται στην πιο πρόσφατη αξιολόγηση των γνώσεων του μαθητή, στις ερευνητικές του δεξιότητες και στην ιστορική του κριτική σκέψη. π.χ. “Πώς η ζωή σου διαφέρει μ' αυτές της προηγούμενης γενιάς στην οικογένειά σου και πώς θα συγκρίνεται η ζωή των εγγονών σου με τη δική σου;” ή: “Πώς αλλάζει η γλώσσα από τη γενιά πριν από εσένα ως δύο γενιές μετά και γιατί συμβαίνουν αυτές οι αλλαγές;”

Η Διαφοροποίηση ως προς **τα ενδιαφέροντα των μαθητών** επιτυγχάνεται αφού από την πρώτη εργασία οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν με τι τους ενδιαφέρει να ασχοληθούν, στη δε 2η εργασία κάθε μαθητής μπορεί να προσθέσει δικές του ερωτήσεις, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του: π.χ. Τι παιχνίδια έπαιζαν τα παιδιά; Πώς εξασκούσαν οι επιστήμες (ιατρική); Ποια ήταν τα στυλ της τέχνης;

Η διαφοροποίηση του **μαθησιακού προφίλ** αντικατοπτρίζεται στα διαφορετικά μέσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές να εκφράσουν τα ευρήματά τους: (γραφή ημερολογίων, ένα προφορικό μονόλογο, μια παρουσίαση σε κασέτα ή παρουσίαση power point, κ.ά.). Για κάθε είδος παραγόμενου προϊόντος δίνονται οδηγίες για να εξασφαλιστεί η ποιότητα σχετικά με την κατάκτηση των στόχων της ενότητας και την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Επιπλέον οι μαθητές και στο στάδιο της παραγωγής του προϊόντος μπορούν να εργαστούν μόνοι ή μ' ένα συμμαθητή που εργαζόταν πάνω στον ίδιο ρόλο, αλλά οπωσδήποτε πρέπει να παρουσιάσουν ένα αποτέλεσμα (προϊόν) ατομικό.

Για τη **διαφοροποίηση της διδασκαλίας**, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τους γραφικούς οργανωτές (Παπαδοπούλου, 2014) που χρησιμοποιούν οι μαθητές καθώς διαβάζουν, ερευνούν ή κρατούν σημειώσεις. Μπορεί να χρησιμοποιήσει ομάδες επανεξέτασης, μικτής ετοιμότητας και στη συνέχεια να διεξάγει παιχνίδια επανεξέτασης με μαθητές όμοιας ετοιμότητας που εργάζονται μαζί. Κατασκευάζει μια λίστα ερωτήσεων μεγάλου εύρους, από συγκεκριμένες και οικείες έως αφηρημένες και ασυνήθιστες για όλες τις συζητήσεις στην τάξη. Προτείνει κατ' οίκον εργασίες που βοηθούν τους μαθητές να επιλέξουν αυτή που θα τους βοηθήσει καλύτερα να καταλάβουν τις κεντρικές/ διαθεματικές έννοιες και να εξασκήσουν καλύτερα τις σημαντικές δεξιότητες. Φυσικά, η τάξη επίσης σχεδιάζει, εργάζεται, ανακεφαλαιώνει και συζητά σαν ομάδα.

Η διδασκαλία σχεδιάζει με βάση την ανάθεση δύο εργασιών στην τάξη:

Ανάθεση 1ης εργασίας

- Οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο κάποιου που ζούσε στη κλασική Αθήνα: στρατιώτης, δάσκαλος, θεραπευτής, αγρότης, δούλος, τεχνίτης ή άλλο...
- Η επιλογή γίνεται από τους ίδιους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους
- Δουλεύουν είτε μόνοι είτε με άλλους που επέλεξαν τον ίδιο ρόλο
- Χρησιμοποιούν ποικιλία υλικού (βίντεο, Η/Υ, εγκυκλοπαίδειες) για να βρουν πώς ήταν η ζωή αυτών των ανθρώπων
- Δημιουργούν ένα φύλλο δεδομένων για το ρόλο τους με στοιχεία, όπως: τι έτρωγαν και φορούσαν, πώς ζούσαν καθημερινά, πώς αντιμετώπιζονταν από το Νόμο, τι προβλήματα και προκλήσεις αντιμετώπιζαν, κ.ά. (το φύλλο δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί στη δεύτερη εργασία)
- Ο εκπαιδευτικός δουλεύει με όλη την τάξη αλλά και με μικρές ομάδες για να αξιολογηθεί η διαθεσιμότητα και καταλληλότητα των πηγών και να συγκεντρωθούν οι πληροφορίες σ' ένα συμπαγές σύνολο. Ο στόχος του εκπαιδευτικού σ' αυτό το σημείο είναι για κάθε μαθητή να ενδυναμωθούν οι δεξιότητες αναζήτησης, συγκέντρωσης και καταγραφής των πληροφοριών.

Ανάθεση 2ης εργασίας

Να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν τις ζωές τους με τις ζωές συνομηλίκων τους στην κλασσική Αθήνα.

Ο ρόλος τώρα δίνεται από τον εκπαιδευτικό: “είσαι το μεγαλύτερο παιδί ενός παιδαγωγού. Πώς καθορίζονταν το τι έτρωγες από τα οικονομικά της οικογένειας και του τόπου κατοικίας; Ποια ήταν η μόρφωσή σου και πώς αυτό επιδρούσε στην κοινωνική σου θέση;(Πολιτισμός). Πώς η ζωή σου αλληλοεξαρτιόνταν από τις ζωές των άλλων; (Αλληλεξάρτηση). Πώς άλλαξε η Αθήνα κατά τη διάρκεια της ζωής σου; Πώς αυτές οι αλλαγές επέδρασαν στη ζωή σου; (Αλλαγές).

Ο ρόλος που ανατίθεται σε κάθε μαθητή είναι διαφορετικός από το ρόλο που δούλεψαν για την 1η εργασία -εκτός αν κάποιο παιδί επιμένει να δουλέψει οπωσδήποτε σύμφωνα με την αρχική του προτίμηση.

Οι μαθητές σ' αυτήν τη ενότητα εξερευνούν γενικεύσεις ή αρχές α) χρησιμοποιώντας πηγές της ιστορίας αποτελεσματικά, β) ερμηνεύοντας πληροφορίες των πηγών, γ) συγχωνεύοντας δεδομένα από διάφορες πηγές και δ) οργανώνοντας αποτελεσματικές παραγράφους. Το σημαντικό ερώτημα που θέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του είναι:

“Πώς θα μπορούσε η ζωή σας και ο Πολιτισμός σας να διαφέρει αν ζούσατε σε διαφορετικό τόπο και χρόνο;”

Οι μαθητές βρίσκουν την τάξη προκλητική- και όχι απλώς διασκεδαστική. Είναι προκλητική γιατί τους δείχνει τη σύνδεση ανάμεσα στις ζωές τους και στη ζωή πολλά χρόνια πριν. Τους βοηθά να κάνουν διασυνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και συνδέσεις με άλλα αντικείμενα. Κινητοποιεί την περιέργειά τους και προβάλλει μια πρόκληση που προάγει τον κάθε μαθητή λίγο μακρύτερα από τα επίπεδα ασφαλείας του –τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης-, και μετά υποστηρίζει την επιτυχία του. Μερικές φορές αυτό είναι αστείο. Άλλες φορές είναι ενοχλητικό και σκληρό. Πάντα όμως προάγει το μαθητή και τη μάθηση.

Η τάξη αυτή επίσης φαίνεται να είναι πολύ αποτελεσματική για όλους τους μαθητές της, εν μέρει γιατί συνεχώς προσπαθεί να ανακαλύψει το επίπεδό τους (μέσω της διαρκούς αξιολόγησης) και να τους οδηγήσει λίγα βήματα παραπέρα- διαφοροποιώντας τη διδασκαλία. Η επιτυχία της διαφοροποίησης προκύπτει από το γεγονός ότι οι ρίζες της βρίσκονται στην εμπλοκή των μαθητών και στην κατανόηση.

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πού ακριβώς θέλει να φτάσουν οι μαθητές του στο τέλος του μαθησιακού τους ταξιδιού και πού ακριβώς βρίσκονται κατά τη διάρκεια του ταξιδιού σε κάθε χρονική στιγμή. Επειδή ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά τον προορισμό και το μονοπάτι που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές του, μπορεί αποτελεσματικά να τους καθοδηγήσει και να ποικίλει τη διδασκαλία για να πετύχει τους στόχους που είχαν τεθεί αρχικά. Επιπλέον, ο προορισμός δεν είναι απλώς η συσσώρευση δεδομένων, αλλά περισσότερο η δόμηση της κατανόησης. Η τάξη αυτή είναι ένα άριστο παράδειγμα της στενής και απαραίτητης σχέσης ανάμεσα στα αποτελεσματικά Προγράμματα Σπουδών και της αποτελεσματικής Διαφοροποίησης.

Η ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΔ

Στις διαφοροποιημένες τάξεις, όλοι οι μαθητές εμπλέκονται και συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μάθηση. Γνωρίζουν ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία και γνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία καθώς και τις περιοχές που χρήζουν βελτίωσης. Σε μια τάξη με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, τη διαφοροποίηση στις διαδικασίες και στα μαθησιακά αποτελέσματα, όλοι οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις αποφάσεις που παίρνουν για τις επιλογές δραστηριοτήτων και μαθησιακών αποτελεσμάτων στα οποία στοχεύουν, τις ικανότητές τους να αυτοαξιολογούν το έργο τους, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τους είναι ευέλικτοι και δημιουργικοί έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στα μοναδικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή τους. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να «ανταποκρίνονται», παρά να «αντιδρούν» στις ξεχωριστές προσωπικότητες, το μαθησιακό υπόβαθρο και τις ικανότητες των μαθητών.

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί είναι οι πιο κατάλληλοι για να ανακαλύψουν αν αυτή η

τεχνική αυξάνει την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και αναπτύσσει την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν τη δική τους πρόοδο.

Μπορεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία να είναι η απάντηση στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κατά συνέπεια η πανάκεια για τη συνεκπαίδευση μαθητών διαφορετικών επιδόσεων στο τυπικό σχολείο; Από μόνη της, κατά πάσα πιθανότητα δεν είναι. Σε συνδυασμό όμως με τη συνεχή αξιολόγηση, το σχεδιασμό υπεύθυνων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να παρέχουν αναγκαίες παρεμβάσεις για τους πιο αδύναμους μαθητές, καθώς και ένα πιο θετικό σχολείο, σπίτι και κοινότητα που να υποστηρίζουν τους μαθητές, μπορεί να είναι η πλησιέστερη εναλλακτική λύση που αποτελεσματικά να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές.

«Κάθε ταξίδι αρχίζει με ένα απλό βήμα. Το ταξίδι για την επιτυχημένη Διαφοροποίηση, θα πετύχει μόνο αν σχεδιάσουμε πολύ προσεκτικά το πρώτο βήμα- που θα βοηθήσει στη θεμελίωση του άριστα εφαρμοσμένου Προγράμματος Σπουδών και της Διδασκαλίας» (Tomlinson, 1999b)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49–54.

Bess, J. (1997). *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore, MD: The John's Hopkins University Press.

Brandt, R. (1998). *Powerful teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize students learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ellis, E. S., & Worthington, L. A. (1994). Effective teaching principles and the design of quality tools for educators. *Unpublished paper commissioned by the Center for Advancing the Quality of Technology, Media, and Materials, University of Oregon*.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Howard, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian Press.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπαδοπούλου, Μ.Θ. (2014). Τεχνικές Προσέγγισης στη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας, στο «Πρωταγωνιστές στις Αναπτυξιακές Διαταραχές», σελ.53-91, Επιμ. Αγαπητού, Π. & Οικονόμου, Κ. Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Πρακτικών, Έκδοση ΠΔΕ Θεσσαλίας.

Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Reis, S., & Renzulli, J. (1992). Using Curriculum compacting to challenge the above average. *Educational Leadership* 50(2), 51-57.

Schlechty, P. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

Σκαλιάπας, Γ. (2005). *Η Γεωγραφία στο ΔΕΠΠΣ. Εισήγηση στην Επιμορφωτική Ημερίδα για τα νέα σχολικά βιβλία*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Tomlinson, C.A. (1995). *Differentiated Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School*. Source: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA. ERIC Identifier: ED389141 Publication Date: 1995-10-00, retrieved by www.eric.ed.gov in October 2014.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all*

learners. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C.A. (1999b). Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. *Educational Leadership*. 57(1), 12-16.

Tomlinson, C.A. (2000). Reconcilable Differences? Standards Based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*. 58(1), 6-11.

Tomlinson, C.A., (2000b). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. ERIC Digest. ERIC_NO: ED443572. Retrieved by <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl> in October 2014.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*. 27(2/3), 119-145.

Tomlinson, C.A. (2008). Learning to Love Assessment. *Educational Leadership*. 65(4), 8-13.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco. Jossey-Bass.

Wiggins, G., McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.

Yiping, L., Abrami, P. C., & Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101-112.

Yiping, L., Philip, C. A., d'Apollonia Sylvia, Lou, Y., Abrami, P. C., & Apollonia, S. (2011). Small Group and Individual Learning with Technology : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449-521.