

Εισαγωγή

Στο βιβλίο αυτό επιχειρούμε να συνεισφέρουμε στην κατανόηση της σύνθετης έννοιας και της πρακτικής εφαρμογής της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας*. Αφόρμηση γι' αυτή την προσπάθεια στάθηκε η κοινή μας θεωρητική και πρακτική ενασχόληση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά από διαφορετικούς δρόμους και σε διαφορετικά πλαίσια εφαρμογής. Είτε μέσα από την αναζήτηση τρόπων υποστήριξης της ένταξης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (η πρώτη), είτε μέσα από την πρακτική υλοποίηση διαφοροποιημένων μαθημάτων σε σχολεία με την υποστήριξη φοιτητών και φοιτητριών (η δεύτερη), οδηγηθήκαμε στην ανάγκη να καταθέσουμε στην ελληνική βιβλιογραφία έναν επιστημονικό προβληματισμό για μια εκπαιδευτική έννοια η οποία γίνεται ήδη δημοφιλής, χωρίς όμως να έχουν διευκρινιστεί το περιεχόμενο και οι δυνατότητές της. Η δική μας εμπειρία, μετά από δεκαετίες εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών και επιμόρφωσης έμπειρων εκπαιδευτικών, έχει διαπιστώσει συγχύσεις και σημαντικές παρερμηνείες σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο ένα άκρο αυτών των παρερμηνειών βρίσκονται η υποβάθμιση και συρρίκνωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η ταύτισή της με οποιαδήποτε μικρή ή μεγάλη αλλαγή στη διδασκαλία. Έτσι, συχνά οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ταυτίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με την απλή τροποποίηση ενός ή περισσότερων στοιχείων της διδασκαλίας, ή να θεωρούν ότι εφαρμόζουν ήδη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία κάθε φορά που δίνουν διαφορετικό υλικό ή εξετάζουν μόνο προφορικά έναν μαθητή (Tomlinson, 2008). Στο άλλο άκρο των παρερμηνειών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί λανθασμένα να

θεωρείται η πανάκεια ή η μαγική λύση για την αντιμετώπιση όλων των μαθησιακών αναγκών στην τυπική τάξη, και να προτείνεται επιπόλαια ως ο δρόμος για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mack, Smith, & Straight, 2010).

Κατά το παρελθόν, όποτε αναφέραμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε δασκάλους και καθηγητές της γενικής και της ειδικής αγωγής, η πιο συνηθισμένη αντίδραση που εισπράτταμε ήταν: «Μα αυτά τα κάνουμε εδώ και χρόνια». Μια περισσότερο επίμονη και αναλυτική συζήτηση ωστόσο έδειχνε τελικά ότι κάθε εκπαιδευτικός ταυτίζει ή εξισώνει μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες πρακτικές με την έννοια και τη συστηματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έτσι όμως υπάρχουν οι κίνδυνοι: (α) να συρρικνωθεί η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε απλές και μικρές προσαρμογές· (β) να αγνοηθούν εντελώς οι θεωρητικές παραδοχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας· (γ) να παραμεληθούν τα ερευνητικά πορίσματα των τελευταίων δεκαετιών (των νευροεπιστημών και της γνωστικής ψυχολογίας) σχετικά με το πώς μαθαίνει και λειτουργεί ο εγκέφαλος των μαθητών· και (δ) να ευτελιστεί μια θεωρητική, συνεκτική εκπαιδευτική θεώρηση και διδακτική προσέγγιση σε μια ατέλειωτη λίστα ασύνδετων και ευκαιριακά εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών.

Απαραίτητο είναι επίσης να διευκρινιστούν η σχέση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την ειδική αγωγή, καθώς και τα πιθανά σημεία της σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ τους. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν μπορεί, ούτε επιθυμεί να αντικαταστήσει την παροχή ειδικής αγωγής σε όσους μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρά και ειδικά προβλήματα στη μάθηση και στη συμπεριφορά τους. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια πρόταση αλλαγής της διδασκαλίας στο πλαίσιο της τυπικής τάξης και ως τέτοια δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθεί σε όλες τις ανάγκες που προκύπτουν από τις διαφορετικές αναπηρίες. Η ίδια η Tomlinson έχει επιμελώς επισημάνει ότι είναι πιθανό να υπάρχουν περιορισμοί στη δυνατότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να εξυπηρετήσει όλους τους μαθητές, και ιδιαίτερα όσους έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες

(Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin et al., 2003). Ορισμένες απόψεις, που υποστηρίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί την αναγκαία και συγχρόνως ικανή συνθήκη για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, στερούνται τόσο θεωρητικής όσο και εμπειρικής τεκμηρίωσης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σίγουρα μια αναγκαία συνθήκη για τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τυπική τάξη. Δεν είναι όμως και ικανή συνθήκη. Μπορεί να είναι αποτελεσματική για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες μόνον όταν συνδυάζεται με ειδική υποστήριξη, είτε άμεσα από τις δομές της ειδικής αγωγής (Johnsen, 2003) είτε με τη μορφή συμβουλευτικής από ειδικούς παιδαγωγούς (Ernest, Thompson, Heckaman, Hull, & Yates, 2011· Santamaria & Thousand, 2002). Η επιφόρτιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με έργο και επιδιώξεις πέρα από τις δυνατότητές της βλάπτει τόσο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της όσο και τους σκοπούς που καλείται να υπηρετήσει.

Εκτός από τις δικές μας εμπειρίες και τη διεθνή βιβλιογραφία, δύο ακόμη παράγοντες που μας έπεισαν για τη χρησιμότητα αυτού του βιβλίου είναι οι ανάγκες των μαθητών και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σήμερα. Οι ανάγκες των παιδιών, όπως καταγράφονται τόσο ερευνητικά όσο και από την καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευτικών στα σχολεία, αντανakλούν μια σημαντική διεύρυνση της διαφορετικότητας της σύνθεσης του σχολικού πληθυσμού εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, με κυρίαρχα στοιχεία: (α) το μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς με διαφορετικό γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο, καθώς και διαφορετικές ηθικές παραδοχές και προσδοκίες· (β) το μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, που διεκδικούν την παραμονή τους και τη μάθηση μέσα στην τυπική τάξη, στο πλαίσιο υλοποίησης της συνεκπαίδευσης· και (γ) τη μεγάλη διαφοροποίηση ως προς σημαντικές διαστάσεις στη μάθηση (Sims & Sims, 2006). Από την άλλη, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για κινητοποίηση των μαθητών, για διεύρυνση των εργαλείων μάθησης, για ενίσχυση των στρατηγικών μάθησης, για αντιμετώπιση ενός ιδιαίτερα διαφοροποιημένου σχολικού πληθυσμού, ο οποίος δεν μπορεί πλέον να διδαχθεί με

τους παραδοσιακούς, δασκαλοκεντρικούς τρόπους της μετωπικής διδασκαλίας που απευθύνεται στον μέσο όρο, αναγνωρίζονται ευρύτατα. Έτσι λοιπόν, εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης (Μόττη-Στεφανίδη, 2000· Platsidou & Agaliotis, 2008), συχνά σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι άλλες επαγγελματικές ομάδες (Brown & Nagel, 2004· Hastings & Brown, 2002), προσπαθούν να ανταποκριθούν σε όλο αυτό το εύρος αναγκών με περιορισμένα εργαλεία και παραδοσιακές, μη λειτουργικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις.

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, και αναγνωρίζοντας την ευρύτητα της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά και των δυνατοτήτων εφαρμογής της, αναζητήσαμε τις απόψεις και τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και άλλων επιστημόνων: (α) από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, (β) με πολλαπλό επιστημονικό υπόβαθρο, (γ) που να εστιάζουν σε διαφορετικές διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και (δ) να αφορούν διαφορετικές ακαδημαϊκές περιοχές. Επιπλέον, προσπαθήσαμε να εστιάσουμε στην υλοποίηση και σε εφαρμογές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το βιβλίο περιλαμβάνει 13 κεφάλαια, από τα οποία τα πρώτα πέντε αποτελούν θεωρητικές και βιβλιογραφικές προσεγγίσεις των διαστάσεων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (όπως της αξιολόγησης, των κοινωνικοσυναισθηματικών διαστάσεων, της συνάφειας με την ειδική αγωγή), ενώ τα επόμενα οκτώ πραγματεύονται ποικίλες εφαρμογές σε διαφορετικά σχολικά και ακαδημαϊκά πλαίσια.

Στο πρώτο κεφάλαιο, ο Βασίλης Αργυρόπουλος αναφέρεται στο θεωρητικό υπόβαθρο και στις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αναδεικνύοντας την πληρότητα της προσέγγισης. Αναλύοντας σε βάθος τις αρχές και το περιεχόμενό της, αποσαφηνίζει την έννοια και τη διακρίνει από την απλή διαφοροποίηση/τροποποίηση μιας διδασκαλίας. Επισημαίνοντας όλες τις συνιστώσες που συμμετέχουν στον ορισμό και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εισάγει μια πρωτότυπη και ενδιαφέρουσα ανάλυση της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μικρο- και μακρο-επίπεδο. Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση, οι συνιστώσες που αλληλεπι-

δρούν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διακρίνονται είτε σε παράγοντες που σχετίζονται με το επίπεδο της τάξης, και περιλαμβάνουν μεταβλητές που περιγράφουν κυρίως τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, είτε σε ευρύτερες κοινωνιοψυχολογικές διαστάσεις, που συνδέονται με τις αξίες και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά σε κάθε περίπτωση. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται το εννοιολογικό εύρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προσδιορίζεται η δημιουργία πολλών εναλλακτικών μοντέλων της ανάλογα με τους ενεργούς και υπερισχύοντες παράγοντες στο μικροή στο μακρο-επίπεδο. Στη συνέχεια ο συγγραφέας ορίζει τρία κεντρικά πεδία ανάπτυξης της έννοιας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στα οποία και επικεντρώνεται: την έννοια της προσβασιμότητας (accessibility), τη συνεχή αξιολόγηση (on-going assessment) και την ανταπόκριση στη διδακτική παρέμβαση (response to intervention).

Στο δεύτερο κεφάλαιο, η Διαμάντω Φιλιππάτου πραγματεύεται και εξηγεί με λεπτομέρεια το ρόλο της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η αξιολόγηση προβάλλει ως ακρογωνιαίος λίθος τόσο στη θεωρητική συγκρότηση της έννοιας όσο και στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της. Εστιάζοντας στην εμπεδωτική διδασκαλία και στη συνάφειά της με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθοδηγεί τους αναγνώστες στην αναγνώριση της ανάγκης να μετακινηθεί η εκπαιδευτική κοινότητα από την «αξιολόγηση της μάθησης» προς την «αξιολόγηση για τη μάθηση». Η συγγραφέας επικεντρώνεται στη διδακτική αξιοποίηση της αξιολόγησης για την επίτευξη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και παρουσιάζει όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στην παρουσίαση αυτή επιλέγει έναν ενδιαφέροντα τρόπο επεξήγησης όλων των προτεινόμενων μεθόδων αξιολόγησης, καθοδηγώντας τους αναγνώστες από τη θεωρητική θεμελίωση στην εκπαιδευτική συνάφεια, και στη συνέχεια σε πρακτικές προτάσεις και συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής. Έτσι, για κάθε προτεινόμενη πρακτική, οι αναγνώστες μπορούν να γνωρίζουν τι περιλαμβάνει, για ποιο λόγο επιλέγεται και πώς θα υλοποιηθεί σε κάθε φάση της αξιολόγησης.

Στο τρίο κεφάλαιο, η Μάγδα Νικολαραϊζή προβαίνει στην αναζήτηση των κοινών θεωρητικών και επιστημονικών καταβολών, αλλά και στην ανάδειξη των διαφορών μεταξύ των μοντέλων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του καθολικού σχεδιασμού μάθησης. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, προβάλλει ιδιαίτερα τη σημασία που δίνει ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης στη διαφορετικότητα των μαθητών, είτε αυτοί ανήκουν στη γενική είτε στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, η συγγραφέας υποστηρίζει ότι τα δύο μοντέλα μπορούν να λειτουργήσουν απολύτως συμπληρωματικά, στο βαθμό που ο μεν καθολικός σχεδιασμός μάθησης σχεδιάζει εξ αρχής ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα και θέτει ένα γενικά προσβάσιμο πλαίσιο για μεγάλο εύρος μαθητών, η δε διαφοροποιημένη διδασκαλία κάνει προσαρμογές σε συγκεκριμένες τάξεις και για συγκεκριμένους μαθητές. Ιδιαίτερα όσον αφορά τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές, περιγράφεται πώς διευρύνεται η πρόσβασή τους και ελαχιστοποιούνται οι δυσκολίες τους μέσα από την υιοθέτηση του καθολικού σχεδιασμού μάθησης, την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την αξιοποίηση της ειδικής τεχνολογίας της εκπαίδευσης των κωφών/βαρήκων μαθητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, η Παναγιώτα Δημητροπούλου επισημαίνει τη σημασία της δημιουργίας ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Εδώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη θεώρηση και τη λειτουργία της τάξης ως κοινότητας, στη σημασία του κλίματος της τάξης και κυρίως στις συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις του κλίματος αυτού. Στην έννοια της κοινότητας αναλύονται οι διαστάσεις που συνδέονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών, με έμφαση στο νόημα της δέσμευσης και της αλληλεπίδρασης, καθώς και στην ανάπτυξη κινήτρων και προσωπικής υπευθυνότητας για τους μαθητές. Υπογραμμίζονται επίσης η σημασία και ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού και του κλίματος της τάξης για τη λειτουργία της τάξης ως κοινότητας. Οι κατάλληλοι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτρέπουν την έμφαση στα συναισθήματα των μαθητών, καλλιεργούν το σεβασμό, την αποδοχή του διαφορετικού, την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευ-

θύνης για το τι συμβαίνει στην τάξη, και ενδυναμώνουν τους μαθητές ως αυτόνομους στη μάθησή τους. Τέλος, σημαντικός υποστηρικτικός παράγοντας για την υλοποίηση των παραπάνω είναι η συστηματική καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσα από συγκεκριμένες παρεμβάσεις, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν και να συνδράμουν στον τρόπο λειτουργίας της κοινότητας της τάξης τους.

Στο πέμπτο κεφάλαιο εξετάζονται οι συνέπειες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και οι συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της συνεκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής. Η Σουζάνα Παντελιάδου υπογραμμίζει την έλλειψη γνώσεων και σχετικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, και την ανάγκη αναπροσανατολισμού των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Η εναρμόνιση των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών με τις ανάγκες μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία θα μπορέσει να περιλάβει και τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οφείλει να στηριχθεί τόσο στο περιεχόμενο της προετοιμασίας όσο και στην εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, προτείνεται ο συνδυασμός γνώσης από τρεις πηγές: από την έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία, από τη βιβλιογραφία του καθολικού σχεδιασμού μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και από την εμπειρία και την έρευνα της ειδικής αγωγής/συνεκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, σε ό,τι αφορά την εμπειρία, απαιτούνται, κατά πρώτον, ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τη μάθηση, τη διδασκαλία και τον δικό τους ρόλο και, κατά δεύτερον, η παροχή πραγματικών εμπειριών και πρακτικής στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον, όπως υπογραμμίζεται από τη συγγραφέα, η αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες μπορεί να εξασφαλιστεί εάν η όποια διαφοροποιημένη διδασκαλία υποστηρίζεται από τις δομές και την τεχνογνωσία της ειδικής αγωγής.

Στο έκτο κεφάλαιο, η Ηρώ Καραγεώργου περιγράφει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Α' και Β').

Αντλώντας από την πλούσια διδακτική της εμπειρία ως μάχιμη εκπαιδευτικού, που εφαρμόζει επί σειρά ετών τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις της, η συγγραφέας παρουσιάζει ορισμένες βασικές διδακτικές στρατηγικές διαφοροποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη δομικά στοιχεία του μοντέλου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού. Αρχικά επισημαίνει την ιδιαίτερη σημασία που έχει η κατάλληλη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος (ο χώρος της τάξης, οι διαδικασίες λειτουργίας της τάξης και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού) ως απαραίτητη προϋπόθεση αλλά και ως σημαντική παράμετρος για την επιτυχή υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στη συνέχεια αναφέρεται στην εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών (π.χ. διαφορετική στήριξη στους μαθητές, διαφορετικοί τρόποι πρόσβασης στο υπό μάθηση αντικείμενο, διαφορετικοί τρόποι έκφρασης της γνώσης από τους μαθητές, εφαρμογή παράλληλων δραστηριοτήτων, μαθησιακά συμβόλαια κ.λπ.) διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, εντάσσοντας στη μαθησιακή διαδικασία τη συνεχή αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας. Για την παρουσίαση αυτών των μεθόδων και στρατηγικών υιοθετείται ένας ιδιαίτερα χρηστικός τρόπος –υπό τη μορφή παραδειγμάτων-στιγμιότυπων από μια πραγματική αίθουσα διδασκαλίας–, που επιτρέπει στους αναγνώστες να δουν πώς μπορεί να λειτουργήσει μια διαφοροποιημένη τάξη στην ελληνική πραγματικότητα.

Στο έβδομο κεφάλαιο, ο Ιωάννης Φύκαρης εξετάζει τη δυνατότητα εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην καθημερινή διδακτική πρακτική μέσα από την προσαρμογή ενός διδακτικού πλάνου για τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας στη Β΄ Δημοτικού. Ο συγγραφέας επικεντρώνεται στη διαφοροποίηση της εργασίας των μαθητών λαμβάνοντας κυρίως υπόψη τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ τους μέσα από τη δουλειά τους σε ομάδες. Υπογραμμίζει επίσης τις βασικές προϋποθέσεις και το ρόλο του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στο όγδοο κεφάλαιο, η Φαίη Αντωνίου παρουσιάζει μια παρεμβατική μελέτη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βασισμένη στις δύο διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: το μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα. Η συγγραφέας με οργανωμένο και εύληπτο τρόπο εισάγει κάθε *διάσταση* της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κάτω από τον τίτλο (Τι), παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο υλοποιήθηκε στο διδακτικό πρόγραμμα (Πώς) και τεκμηριώνει την επιλογή της συγκεκριμένης προσαρμογής μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία (Γιατί). Μέσω της χρήσης εικονογραφημένων παραδειγμάτων αλλά και φανταστικών ηρώων, που είναι προσφιλείς στα παιδιά, παρουσιάζονται οι προσαρμογές που έγιναν στο αναλυτικό πρόγραμμα με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών (διαφορετικής δυσκολίας δραστηριότητες, οργανωτές, μνημονικά βοηθήματα), τα ενδιαφέροντά τους (κέντρα ενδιαφέροντος) και το μαθησιακό τους προφίλ. Επίσης, δίνονται παραδείγματα για τη διαφοροποίηση της επεξεργασίας του αναλυτικού προγράμματος ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα (προσαρμογή οδηγιών, ευέλικτη ομαδοποίηση και προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας), τα ενδιαφέροντα (λίστες λέξεων, εικονογραφημένο λεξιλόγιο, κύβοι) και το μαθησιακό προφίλ (δραστηριότητες πολλαπλών προσεγγίσεων). Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με προσαρμογές της διαδικασίας αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, πολλαπλά κριτήρια αξιολόγησης, επιλογή τρόπου αξιολόγησης). Στο τέλος του κεφαλαίου, η συγγραφέας αναφέρει συνοπτικά τα αποτελέσματα της παραπάνω παρέμβασης και παραθέτει κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς.

Στο ένατο κεφάλαιο, η Ευγενία Βασιλάκη διερευνά ζητήματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας για την κατανόηση του γραπτού λόγου (ΚΓΛ) σε μικτές γλωσσικά και πολιτισμικά τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αρχικά επιχειρεί να σκιαγραφήσει βασικές παραμέτρους της δεξιότητας της ΚΓΛ και στη συνέχεια επισημαίνει τα ιδιαίτερα σχετικά χαρακτηριστικά των μαθητών των οποίων η μητρική γλώσσα είναι άλλη από την ελληνική. Στο παραπάνω πλαίσιο διατυπώνονται τα κριτήρια αξιολόγησης αυτών των μαθητών και αναδεικνύονται οι πτυχές της διδασκαλίας ως

προς τις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαφοροποιηθεί κατά το σχεδιασμό και την υλοποίησή της. Το μεγαλύτερο μέρος του κεφαλαίου εισηγείται και περιγράφει τρόπους υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της ΚΓΛ στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Ε-Στ'). Οι προτάσεις διδασκαλίας παρουσιάζονται με αναφορά στα στάδια διδασκαλίας της ΚΓΛ, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, ενώ τα παραδείγματα εφαρμογής που προτείνονται αφορούν ορισμένους μόνο από τους ειδικότερους διδακτικούς στόχους ή/ και στρατηγικές του κάθε σταδίου. Με έναν ιδιαίτερα κατανοητό και αναλυτικό τρόπο η συγγραφέας καταφέρνει να συνδέσει τους βασικούς άξονες της διαφοροποίησης ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα (περιεχόμενο και διαδικασία) με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών μέσα από ομαδικές δραστηριότητες μικτών ή ίδιων ικανοτήτων.

Στο δέκατο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια μετάβαση από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα. Η Αγγελική Παππά, καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας με πλούσια διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία αγγλικών σε μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, επιχειρεί να διαμορφώσει έναν πρακτικό οδηγό-εργαλείο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Προτείνει ένα πολύπλευρο και ολοκληρωμένο σχέδιο υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που διαρθρώνεται σε τρία μέρη και περιλαμβάνει: (α) την προετοιμασία των μαθητών των γονέων και του περιβάλλοντος της τάξης για διαφοροποιημένη διδασκαλία· (β) την αξιολόγηση των μαθητών: ενδιαφέροντα, στυλ μάθησης, μαθησιακή ετοιμότητα· και (γ) τη διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας, του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, των δραστηριοτήτων της τάξης και του προϊόντος εργασίας των μαθητών, ανάλογα με την ετοιμότητα, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντά τους. Παρέχονται επίσης ενδεικτικά πρωτόκολλα αξιολόγησης των αναγκών των μαθητών και αναπτύσσεται, με τρόπο καθοδηγητικό και μέσα από ποικιλία παραδειγμάτων, ένα σχέδιο δράσης για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές γραμμές του αναλυτικού προγράμματος των αγγλικών στην τάξη του ελληνικού σχολείου.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο, οι Ευθύμιος Γκούμας, Κωνσταντίνος Σδρόλιας και Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλίδης μας μεταφέρουν στον κόσμο των μαθηματικών, ο οποίος φαίνεται αρκετά δυσνόητος σε ορισμένους μαθητές του δημοτικού σχολείου, γεγονός που αναδεικνύει έντονα την ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Μέσα από τη χρήση χειραπτικού υλικού οι συγγραφείς επιχειρούν να παρουσιάσουν ένα σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας με στόχο την κατανόηση της έννοιας των αριθμών, της σχέσης των αριθμών μεταξύ τους, της ανάλυσης των αριθμών και της μέτρησης των επιφανειών. Για την επίτευξη των παραπάνω διδακτικών στόχων χρησιμοποιούν στις διδακτικές παρεμβάσεις τις ράβδους του Cuisenaire, τα ντόμινο και το γεωπίνακα. Οι δραστηριότητες υλοποιούνται σε ομάδες μικτών ικανοτήτων, ενώ κατά περίπτωση διαφοροποιούνται τα χρονικά περιθώρια της διερεύνησης από τους μαθητές αλλά και το αναμενόμενο από τη δράση αποτέλεσμα, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και μαθήτριας. Ανάλογα επίσης με το βαθμό ανταπόκρισης του κάθε παιδιού στις απαιτήσεις των δράσεων, αξιοποιείται η διαβάθμιση του μαθηματικού περιεχομένου, περιορίζοντας ή διευρύνοντας κατάλληλα την αναζήτηση. Η παράθεση αποσπασμάτων από τους διαλόγους που έκαναν οι μαθητές μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό αποκαλύπτει τον τρόπο σκέψης, αλλά και την αλλαγή στη γνώση που οικοδομούν οι αδύναμοι μαθητές μέσα από τη χρήση του χειραπτικού υλικού.

Στο δωδέκατο κεφάλαιο, η Σταυρούλα Καλδή επιχειρεί να συνδέσει τη μέθοδο project με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αρχικά, μέσα από την ανάλυση των βασικών χαρακτηριστικών της μεθόδου project και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η συγγραφέας καταλήγει στη σύζευξη των δύο προσεγγίσεων, επισημαίνοντας ότι η διδακτική μέθοδος project μπορεί να ιδωθεί ως ένα πλαίσιο αναφοράς για την εφαρμογή αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, μέσα από τη χρήση ομαδικών και ατομικών εργασιών, τις μικροδιδασκαλίες, τον αναστοχασμό και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, την παραγωγή τελικού προϊόντος και τη διαμορφωτική αξιολόγηση –στοιχεία που είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα με την εφαρμογή της μεθόδου project– μπορεί να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί η δια-

φοροποίηση της διδασκαλίας, της εργασίας και της αξιολόγησης των μαθητών ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες, δυνατότητες και ενδιαφέροντα. Η σύνδεση των παραπάνω προσεγγίσεων αποτυπώνεται με περιγραφικό τρόπο για τους εκπαιδευτικούς μέσα από τις προτάσεις διδακτικών σεναρίων που παραθέτει η συγγραφέας από την εφαρμογή ενός project σε μια τυπική τάξη της Στ' Δημοτικού.

Στο δέκατο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτού του τόμου, η Σταυρούλα Βαλιαντή παρουσιάζει μια εκτεταμένη έρευνα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Κύπρου. Στην έρευνα εκείνη συμμετείχαν 24 τμήματα της Δ' Δημοτικού και 14 εθελοντές εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι επιμορφώθηκαν και εφάρμοσαν τη διαφοροποίηση στο μάθημα της γλώσσας για μια ολόκληρη σχολική χρονιά σε τάξεις μικτών ικανοτήτων. Οι βασικές πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα εστίασαν στην αξιολόγηση και την καλλιέργεια των προαπαιτούμενων, πυρηνικών και μετασχηματιστικών γνώσεων κατά τη διδασκαλία μιας ενότητας, γεγονός που έδινε στους μαθητές τη δυνατότητα να δουλέψουν σε ασύγχρονες εργασίες, ατομικά ή σε ομάδες, ανάλογα με τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και το ρυθμό εργασίας τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντική βελτίωση στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών που διδάχθηκαν μέσω του μοντέλου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και μείωση της έμμεσης επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην επίδοση των μαθητών. Στο κεφάλαιο καταγράφονται επίσης οι δυσκολίες και τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως υποδείχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ευχή και ελπίδα μας είναι το βιβλίο αυτό να λειτουργήσει ως αφετηρία για την εξέλιξη του προβληματισμού, τη διεύρυνση της εφαρμογής και τη συστηματοποίηση της ερευνητικής τεκμηρίωσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στόχος μας δεν είναι απλώς να συμφωνήσουν οι εκπαιδευτικοί με τις θεωρητικές προϋποθέσεις και την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά να πειστούν για τη δυνατότητα υλο-

ποίησής της και να αντλήσουν ιδέες και στήριξη από τις εφαρμογές που παρουσιάζονται στα κεφάλαια του βιβλίου.

Μέσα από αυτή την έκδοση απευθυνόμαστε στους εν ενεργεία και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, που αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τη δύναμη να αλλάξουν τη σχολική καθημερινότητα και τη ζωή των μαθητών τους. Απευθυνόμαστε στους εκπαιδευτικούς που ξέρουν ότι η διάθεσή τους, οι προσδοκίες τους, τα σχόλιά τους, οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις τους, ο τρόπος με τον οποίο τελικά διδάσκουν και αξιολογούν, αποτελούν εργαλεία που εάν χρησιμοποιηθούν στρατηγικά, μπορούν να υποστηρίξουν και να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριά τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brown, S. & Nagel, L. (2004). Preparing future teachers to respond to stress: Sources and solutions. *Action in Teacher Education*, 26(1), 34-42.
- Ernest, J. M., Thompson, S. E., Heckaman, K. A., Hull, K., & Yates, J. (2011). Effects and social validity of differentiated instruction on student outcomes for special educators. *The Journal of International Association of Special Education*, 12(1), 33-41.
- Hastings, R. P. & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40(2,) 148-156.
- Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with heterogeneous groups. *Gifted Child Today*, 26(3), 5-6.
- Mack, R.-P., Smith, V. G., & Straight, H. (2010). Response to intervention: Implications for the proficiency of early childhood special educators. *The Journal of International Association of Special Education*, 11(1), 15-21.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Santamaria, L. & Thousand, J. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 13-26.

- Sims, R. R. & Sims, S. J. (2006). *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education*. New York: Nova Science Publishers Inc.
- Tomlinson, C. (2008). Making a difference. Διαθέσιμο στο: <http://www.edweek.org/tsb/articles/2008/09/10/01tomlinson.h02.html>
- 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 the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 95-104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.