

## Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

*Βίντου Αουρέλια*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02*

*Μ. Ed. Παιδαγωγική Ψυχολογία*

*Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα*

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.01 & Π.Ε.02*

*Μ. Ed. Παιδαγωγική Ψυχολογία*

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα στη σχολική αίθουσα. Αρχικά, παρουσιάζεται η εικόνα της σημερινής κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται πλέον ως πολυπολιτισμική, αλλά και οι ατομικές διαφορές που εντοπίζονται βάσει νευροβιολογικών παραγόντων. Στη συνέχεια, τονίζεται η ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής πράξης και την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων βάσει οργανωτικών και παιδαγωγικών στρατηγικών όπως είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ακόμα, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Απώτερος σκοπός των ανωτέρω είναι η κάλυψη των μαθητικών αναγκών, ως προς τις ιδιαιτερότητές τους στη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ, το πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και την αυτοαντίληψη τους. Ειδική μνεία γίνεται, τέλος, στις προϋποθέσεις εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου, αλλά και στην αποτελεσματικότητά της, η οποία αποδεικνύεται από τα πορίσματα εμπειρικών ερευνών σε αυτόν τον τομέα.

**Λέξεις κλειδιά:** *διαφοροποιημένη διδασκαλία, μάθηση, εκπαίδευση, διαφορετικότητα*

### Εισαγωγή

Η ζωή σε όλα τα επίπεδα διέπεται από τη διαφορετικότητα, μια σημαντική παράμετρος, η οποία καθορίζει τη διαφορετική αντίληψη και συμπεριφορά των ανθρώπων. Στον εκπαιδευτικό τομέα, και συγκεκριμένα στην σχολική τάξη, ο κάθε μαθητής διαφέρει όχι μόνο ως προς τα φανερά χαρακτηριστικά του (εθνικότητα, φυλή, γλώσσα κλπ.), αλλά και σε άλλα σημεία τα οποία ήρθαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια μέσα από την διεξαγωγή και τα συμπεράσματα των ερευνών σχετικά με θέματα νευροβιολογίας του εγκεφάλου.

Η ανομοιογένεια των σημερινών σχολικών τάξεων αρχικά αποδόθηκε στις μετακινήσεις των πληθυσμών και στις μεταναστεύσεις οι οποίες διαμόρφωσαν τη δομή της κοινωνίας μας, οδηγώντας την στην πολυπολιτισμικότητα. Για τον ελλαδικό χώρο το φαινόμενο αυτό παρότι θεωρείται σχετικά πρόσφατο δημιούργησε μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία με τη σειρά της επέβαλε την αναγκαιότητα ως προς μια αναθεώρηση στο αντιληπτικό και μεθοδικό επίπεδο διδασκαλίας. Όμως, η διαφορετικότητα των μαθητών σε μία σχολική τάξη δεν είναι μόνο αποτέλεσμα του παραπάνω φαινομένου, παρότι έτσι πιστεύεται, διότι το επίπεδο της διαφοράς ανάμεσα στους μαθητές της κάθε τάξης υπήρχε και θα υπάρχει πάντα και δεν εξαρτάται μόνο από την μητρική γλώσσα των μαθητών και την εθνική τους

καταγωγή. Τα παιδιά οποιασδήποτε τάξης διαφέρουν ως προς: το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό «φορτίο» των γονιών τους. Επίσης, διαφέρουν ως προς την δική τους στάση απέναντι στο σχολείο, η οποία επηρεάζεται από τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους καθώς και από το νόημα που δίδουν στα σχολικά δρώμενα.

Ένα άλλο σημείο διαφοροποίησης των μαθητών μεταξύ τους, το οποίο έχουν αναδείξει οι εμπειρικές έρευνες στο πλαίσιο της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών, είναι οι γνωστικές τους δομές και λειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες και οικοδομούν τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο, ως προς τις μνημονικές τους ικανότητες, την συνθετική αναλυτική στρατηγική μέσω της οποίας μαθαίνουν, την ικανότητά τους να παρατηρούν και να εξάγουν συμπεράσματα, την ικανότητά τους να εφαρμόζουν τα αποκτηθέντα, την δημιουργικότητά τους, τους ρυθμούς μάθησης, τους τρόπους επικοινωνίας που προτιμούν (Σφυρόερα, 2004). Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα όπως και οι ατομικές διαφορές των μαθητών σε πολλά επίπεδα δημιουργούν την ανάγκη για την εις βάθος διερεύνηση και αναθεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων έτσι ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

### **Περί διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, όπως επισημάνθηκε ανωτέρω, παρουσιάζονται από τους μαθητές διαφορετικές μαθησιακές συμπεριφορές. Όμως, δεν αρκεί να πούμε ότι τα παιδιά είναι διαφορετικά. Είναι απαραίτητο αυτή η ανάλυση της διαφορετικότητας να προωθηθεί λίγο περισσότερο. Ο Philippe Meirieu κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι θεμελιώδεις μηχανισμοί στη βάση της συγκρότησης των γνώσεων είναι για όλους περίπου οι ίδιοι. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν τους μαθητές ως αυτόνομες προσωπικότητες αποτελούν οι στρατηγικές που ο καθένας εφαρμόζει για να κατακτήσει τις γνώσεις αυτές (Vecchi, 2000).

Η διαφορετικότητα δεν θα πρέπει πλέον να θεωρείται ως εμπόδιο καθώς μπορεί να αποτελέσει τη βάση, η οποία θα επιφέρει πολύ καλύτερα αποτελέσματα και που μερικές φορές θα αποδείξει τις δυνατότητες του κάθε μαθητή χωριστά. Επομένως, η διαφοροποίηση είναι μια παιδαγωγική στρατηγική όσο και οργανωτική που επιτρέπει σε μια τάξη ο κάθε μαθητής να εργάζεται θέτοντας και επιτυγχάνοντας στόχους που έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες του ανάγκες. Όταν λέμε «ιδιαιτερότητα» των μαθητών εννοούμε όχι μόνο την ιδιαιτερότητα ως προς την αδυναμία του μαθητή αλλά και την ιδιαιτερότητα των χαρισματικών παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένα κοινό στοιχείο αυτών των δυο κατηγοριών: και τα χαρισματικά παιδιά όπως και τα αδύναμα παιδιά μπορεί να μην βρίσκουν κανένα ενδιαφέρον στο παραδοσιακό πρόγραμμα διδασκαλίας.

Η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία εντοπισμού με κάθε μαθητή, των πιο αποτελεσματικών στρατηγικών για την επίτευξη των συμφωνημένων στόχων

(Weston, 1992). Ο Visser (1993) ορίζει τη διαφοροποίηση ως τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι ανταποκρίνονται στην ανάγκη για πρόοδο μέσω προγραμμάτων και επιλέγοντας κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους για να ταιριάζουν με τις στρατηγικές μάθησης του κάθε μαθητή μέσα σε μια ομαδική κατάσταση. Ως διαφοροποίηση ορίζεται, επίσης, και η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Bearne, 1996). Σύμφωνα με την Tomlinson (1999) με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας νοείται η αλλαγή της μαθησιακής διδασκαλίας με στρατηγικές διδασκαλίας, που ανταποκρίνονται σε ένα μεγάλο εύρος διαφορών ως προς την μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός προτείνει στον κάθε μαθητή διαφορετικές περιστάσεις εργασίας πάνω σε διαφορετικά θέματα. Το σημαντικό είναι να αναζητήσει ο εκπαιδευτικός σε μια δεδομένη στιγμή, παραλλαγές που να επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να μπορέσει να ακολουθήσει, τουλάχιστον μέχρι ενός σημείου, τον δικό του δρόμο χρησιμοποιώντας εκείνα τα εργαλεία που του ταιριάζουν καλύτερα, προκειμένου όλοι να φτάσουν σε κάποιο βαθμό παρόμοιων ή παρεμφερών στόχων (Vecchi, 2003).

### **Είδη διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρέχουν ποικίλες, αλληλένδετες, καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών τους, προσαρμόζοντας και ρυθμίζοντας έτσι το πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τη διαφορετικότητα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών (Mitchell & Hobson, 2005). Επίσης, η διαφοροποίηση μπορεί να επιτευχθεί σε οποιαδήποτε φάση της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Απώτερος στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η κάλυψη των μαθητικών αναγκών, ως προς τις ιδιαιτερότητες αυτών, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, την αυτοαντίληψη τους κλπ. (Tomlinson, 2004).

Το περιεχόμενο αναφέρεται στις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές καθώς και τα υλικά ή τους μηχανισμούς μέσω των οποίων θα επιτευχθεί η μάθηση (Tomlinson, 2004). Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο εστιάζει στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές με κριτήριο τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες, και διασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών στις κρίσιμες πηγές πληροφοριών. Στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες με σκοπό την εργασία σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης. Οι στόχοι, που πρέπει να πετύχουν αυτές οι

ομάδες, διαφοροποιούνται μεταξύ τους, εντάσσονται όμως σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δράσης και αποτελούν ενδιάμεσους στόχους έτσι ώστε κάποια στιγμή όλοι να φτάσουν σε ένα κοινό επίπεδο (Σφυρόερα, 2004).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2000) κάποια παραδείγματα διαφοροποίησης περιεχομένου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: α) την ανάγνωση υλικού σε διάφορα επίπεδα αναγνωσιμότητας β) τη χρήση κάποιου κειμένου σε ταινία γ) τη χρήση της ορθογραφίας ή του λεξικού προσαρμοσμένης/νου στα επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών δ) την παρουσίαση των ιδεών τους δια οπτικοακουστικών μέσων ε) την ανάγνωση με φίλους και ζ) τη συνάντηση σε μικρές ομάδες για να διδάξει εκ νέου μια ιδέα ή δεξιότητα για τους αδύναμους μαθητές ή να επεκτείνει την σκέψη ή τις δεξιότητες των προχωρημένων μαθητών.

Γνωρίζοντας ότι κάθε μαθητής έχει το δικό του διαφορετικό τρόπο μάθησης (ετοιμότητα, ενδιαφέρον, μαθησιακό προφίλ), μπορεί να γίνει διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκοντας έτσι οι μαθητές να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο με επιτυχία, όμως με διαφορετικό τρόπο ο καθένας. Το μαθησιακό προφίλ αφορά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε και διαμορφώνεται από τον τύπο νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο, το φύλο, την εκπαίδευση ή το μαθησιακό του στυλ (Tomlinson, 2004). Η διαδικασία περιλαμβάνει τις δραστηριότητες, οι οποίες έχουν οργανωθεί με σκοπό να διασφαλιστεί εκ μέρους των μαθητών η χρήση των βασικών κατεχουσών δεξιοτήτων και να προχωρήσουν στην κατανόηση των σημαντικών ιδεών και πληροφοριών (Tomlinson, 2004). Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία αναφέρεται ουσιαστικά στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί ο στόχος να είναι κοινός για όλα τα παιδιά, όμως παράλληλα δίνεται σε αυτά ένα περιθώριο αυτονομίας, δηλαδή η δυνατότητα να επιλέξουν μόνα τους και ανάλογα με τις δεξιότητες που διαθέτουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν για να κατακτήσουν τον στόχο (Σφυρόερα, 2004).

Παραδείγματα διαφοροποίησης της διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: (1) κλιμακωτές δραστηριότητες μέσω των οποίων όλοι οι μαθητές εργάζονται με τις ίδιες αντιλήψεις και ικανότητες, αλλά προχωρούν με διαφορετικά επίπεδα στήριξης, πρόκλησης ή πολυπλοκότητας (2) παροχή κέντρων ενδιαφέροντος, τα οποία θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν τις υποκατηγορίες ενός θέματος στην τάξη, οι οποίες πιθανόν να παρουσιάζουν περισσότερο ενδιαφέρον σε αυτούς. (3) ανάπτυξη προσωπικής ατζέντας, η οποία θα ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια του χρόνου που θα καθορίζεται από την ημερήσια διάταξη (4) προσφορά χειρισμών ή άλλων βοηθητικών στηριγμάτων για τους σπουδαστές που τα έχουν ανάγκη, και (5) διαμόρφωση του χρονικού διαστήματος που χρειάζεται ένας μαθητής για να ολοκληρώσει την εργασία του (Tomlinson, 2000).

Το αποτέλεσμα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πως μπορούν αυτήν τη γνώση να την διευρύνουν περαιτέρω (Tomlinson, 2004). Η

διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα στοχεύει στην εφαρμογή και παρουσίαση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας δια της εκπόνησης τελικής εργασίας. Διαφοροποίηση, ωστόσο, μπορεί να γίνει και ως προς την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος διαφοροποιώντας τρόπους βάσει των οποίων θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το αποτέλεσμα μπορεί να λάβει χώρα ως εξής: 1) δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο έκφρασης της απαιτούμενης μαθησιακής ύλης π.χ. παρουσιάζοντας ένα κουκλοθέατρο, γράφοντας μια επιστολή ή ανάπτυξη μια τοιχογραφίας με ετικέτες 2) χρησιμοποιώντας ενότητες που ταιριάζουν και επεκτείνουν τις ποικίλες δεξιότητες των μαθητών 3) επιτρέποντας τους μαθητές να δουλέψουν μόνοι τους ή σε μικρές ομάδες σχετικά με τα αποτελέσματά τους 4) ενθάρρυνση των μαθητών για τη δημιουργία των δικών τους εργασιών βασιζόμενοι στο επιζητούμενο αποτέλεσμα, εφόσον περιέχουν τα απαιτούμενα στοιχεία.

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αφορά την αναζήτηση και επιλογή τρόπων διαφοροποίησης της σχολικής τάξης (οργάνωση χώρου, θερμοκρασίας, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα) ώστε να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον, το οποίο θα ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή. Είναι σημαντικό η αίθουσα διδασκαλίας στην οποία θα λάβει χώρα η διαφοροποίηση να διαμορφωθεί καταλλήλως ως προς αυτόν τον σκοπό.

Να σημειωθεί ότι η απόφαση για το είδος της στρατηγικής διαφοροποίησης που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει στην τάξη του, θα εξαρτηθεί σε σημαντικό βαθμό από τους μαθητές στους οποίους θα απευθύνεται η διδασκαλία και ειδικότερα από τις σκέψεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και το ιδιαίτερο μαθησιακό τους στυλ. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1986) οι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις εάν διδάσκονται σε επίπεδο ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας τους. Στην περίπτωση που το επίπεδο των δραστηριοτήτων στην τάξη είναι πολύ χαμηλότερο από το πραγματικό επίπεδο του μαθητή, τότε η μαθησιακή διαδικασία θα είναι βαρετή, κουραστική και αναποτελεσματική. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι τα χαρισματικά παιδιά. Σε αντίθετη περίπτωση αν το επίπεδο των δραστηριοτήτων στην τάξη είναι πολύ πιο ψηλό από το πραγματικό επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, τότε οι μαθητές θα δείξουν έντονα σημάδια απογοήτευσης, αδυναμία συγκέντρωσης με αποτέλεσμα η μαθησιακή διαδικασία να είναι και πάλι αναποτελεσματική. Μια τέτοια περίπτωση είναι οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, η διαφοροποίηση της εργασίας στην σχολική αίθουσα θα πρέπει να είναι ένας οργανωμένος αλλά και ταυτόχρονα ευέλικτος τρόπος προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών αλλά και να επιτρέπει σε αυτούς να αναπτυχθούν μαθησιακά στον μέγιστο δυνατό βαθμό (Tomlinson, 2004). Θα πρέπει να τονιστεί ότι ο εκπαιδευτικός ανάλογα τις δυνατότητες, μπορεί να κάνει διαφοροποίηση μερική ή ολική. Με τη «μερική διαφοροποίηση» εννοούνται εκείνες οι περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός θα ήθελε να

διαφοροποιήσει ένα μέρος της γενικής διδασκαλίας του στη σχολική τάξη. Αντίστοιχα το ίδιο συμβαίνει με την «ολική διαφοροποίηση της διδασκαλίας».

### **Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μελετών και ερευνών που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς την βελτίωση της ίδιας της διδακτικής πράξης και της μάθησης (Tomlinson, 1999· Godd & Brophy, 2003). Συγκεκριμένα, σε μια μελέτη του Johnsen (2003) για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προπτυχιακοί φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος, διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους ως προς την διαδικασία και το περιεχόμενο και χρησιμοποιώντας τα κέντρα εκμάθησης, διαφορετικά υλικά ανάγνωσης όπως και άλλες στρατηγικές διαφοροποίησης με βάση την ετοιμότητα των μαθητών. Η προαναφερθείσα μελέτη έδειξε ότι η χρήση των διαφοροποιημένων τεχνικών κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και παρείχε μια ικανοποιητική εμπειρία για τους προπτυχιακούς εκπαιδευτικούς. Ο Johnsen διευκρινίζει ότι οι μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες συνέχιζαν να λαμβάνουν στήριξη μέσω άλλων υπηρεσιών εκτός τάξης αφήνοντας έτσι αναπάντητο το ερώτημα αν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα στην περίπτωση των μικτών τάξεων όταν οι άλλες υπηρεσίες υποστήριξης αποσυρθούν.

Ομοίως, ο Gayfer (1991), ο οποίος ασχολήθηκε με την ανάλυση των αποτελεσμάτων 57 μελετών (από τις συνολικά 65) τυποποιημένων τεστ σε τάξεις που εφαρμόσαν την διαφοροποιημένη διδασκαλία με κριτήριο την ετοιμότητα των μαθητών, αναφέρει το προβάδισμα στην επίδοση των μαθητών αυτών συγκριτικά με μαθητές που διδάχθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που διενήργησε ο McAdamis (2001), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά από την εκπαιδευτική περιφέρεια του Rockwood στο Μισσούρι, τα οποία είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, παρουσίασαν σημαντική βελτίωση όταν διδάχθηκαν με διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ακόμα, ο Hodge (1997, όπως αναφέρεται στο Subban 2006) διερεύνησε τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς (1) τις βαθμολογίες φοιτητών στα τυποποιημένα τεστ, (2) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κατέχουσες ικανότητες για ανταπόκριση προς τις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών, και (3) τις προσδοκίες των γονιών για τις επιδόσεις τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές, οι οποίοι είχαν προετοιμαστεί για τα τεστ με την μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρουσίασαν αύξηση στις βαθμολογίες τους στα μαθηματικά, όμως δεν υπήρχαν συγκρίσιμα οφέλη με βαθμολογίες στην ανάγνωση. Επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εποικοδομητική και αποφασιστική τους ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών στην τάξη δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τη χρήση των παραδοσιακών ή διαφοροποιημένων τεχνικών διδασκαλίας.

### **Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Σύμφωνα με την Tomlinson (2004) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι απλώς μια έτοιμη συνταγή προς εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό. Λόγω της πολυσύνθετης και απαιτητικής διδακτικής πρακτικής ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι καλός γνώστης του θεωρητικού υπόβαθρου και των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό θα ήταν εφικτό μόνο μέσα από την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσης τους σε θέματα που αφορούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Όπως είδαμε, η διαφοροποιημένη διδασκαλία σχετίζεται με την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στον τρόπο που ο κάθε μαθητής μαθαίνει, με αποτέλεσμα η μετάδοση γνώσεων που είναι στόχος της παραδοσιακής διδασκαλίας φαίνεται να μπαίνει σε δεύτερο πλάνο αφήνοντας χώρο στην κατάκτηση δεξιοτήτων. Οπότε ο δρόμος προς την γνώση περνάει μέσα από την κατάκτηση δεξιοτήτων που προϋποθέτουν την αυτονομία και την αυτενέργεια του μαθητή, προϋποθέσεις οι οποίες απαιτούν με την σειρά τους την αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού που από μεταδότης της γνώσης γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στον μαθητή. Αυτός ο καινούριος ρόλος απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει καινούριες συνθήκες που θα επιτρέψουν στα παιδιά να δουλεύουν στην τάξη και στον ίδιο να συντονίζει μαθητές ή ομάδες μαθητών που δουλεύουν με δικούς τους ρυθμούς (Σφυροέρα, 2004).

Ένας σημαντικός παράγοντας για μια επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι τα υψηλής ποιότητας αναλυτικά προγράμματα σπουδών τα οποία επικεντρώνονται στις πληροφορίες και τις αντιλήψεις που είναι πιο σημαντικά. Επίσης τα μαθήματα, οι δραστηριότητες και τα αποτελέσματα είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζουν ότι οι μαθητές θα είναι σε θέση να καταλάβουν τα βασικά τους στοιχεία. Όπως και τα υλικά και οι εργασίες των μαθητών θα πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες και να σχετίζονται με τα ειδικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Τέλος, θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι θα υπάρχει χαρά και ικανοποίηση ως προς την μάθηση για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Tomlinson, 1999, 2000).

### **Αντί επιλόγου**

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα σε μια σχολική αίθουσα έχει παρά πολλές όψεις. Ο Οδυσσεάς Ελύτης στο Μονόγραμμα αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Επειδή τό αδοκίμαστο καί τό απ'αλλού φερμένο δέν τ'αντέχουν οί άνθρωποι...»*. Αυτό το «από αλλού φερμένο», οι ιδέες για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας που όπως χαρακτηριστικά λέει η Tomlinson στο βιβλίο της *«ίσως ακόμα ανάγονται στη σφαίρα του οράματος»*, θα πρέπει να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι εγκλωβισμένοι στην γκρίζα καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Η πρόοδος και η εξέλιξη θα πρέπει να χαρακτηρίζει όχι μόνο τα διδακτικά προγράμματα αλλά και την εσωτερική ανάγκη του εκπαιδευτικού για αυτοπραγμάτωση. Άλλωστε, αυτός είναι ο τελικός σκοπός της ανθρώπινης ύπαρξης και γιατί όχι και της επαγγελματικής ιδιότητας που φέρει ο κάθε άνθρωπος.

Να ειπωθεί, εν κατακλείδι, πως ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αρκείται σε μια διδακτική μέθοδο, ειδικά αφού γνωρίζει εν τοις πράγμασι την αναποτελεσματικότητα της, αλλά σημαντικό είναι να επιδιώκει την εξέλιξή ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και γιατί όχι να πειραματιστεί πάνω σε αυτό. Συνεπώς, ας τολμήσουμε ως εκπαιδευτικοί να δοκιμάσουμε το διαφορετικό στην τάξη, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σε συνεργασία με τους μαθητές, σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για «να μην πενθούμε για αυτό που δεν έχουμε κάνει ούτε να επαναπαυόμαστε στις επιτυχίες μας» (Tomlinson, 2004, σελ 194).

### Βιβλιογραφία

- Bearne, E. (1996). *Differentiation and Diversity*. London, Routledge.
- Gayfer, M. (1991). The multi-grade classroom: Myth and reality. A Canadian study. Toronto, Canada: Canadian Education Association.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). Looking in classrooms (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with heterogenous groups. *Gifted Child Today*, 26(3), 5- 6.
- McAdamis, S., (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22 (2), 1-5.
- Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). *One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades*. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR.
- Σφυρόερα, Μ., (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.
- Tomlinson, C.A, (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, μτφ: Θεοφιλίδης, Χ. & Φορσιέ, Δ., εκδ. Γρηγόρης.
- Tomlinson, C.A, (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. EDO-PS-00-7
- Tomlinson, C. (1999). Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. *Personalized Learning*, Volume 57, Number 1.
- Vecchi, G.,(2003). *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί*, μτφ: Τζαλαγνώμης, Ι., εκδ. Σαββάλας.



Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it Work*. Stafford, NASEN.

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

Weston, P. (1992). A decade for differentiation. *British Journal of Special Education*, 19(1), 6-9.