

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

«Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της
Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής»

ΔΗΜΟΤΙΚΟ

2015



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΕΙΔΙΚΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ

ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΝΟΜΕΣ
ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ:

Βαρβάρα Γεωργιάδου-Καμπουρίδη, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ70/ΠΕ03

Μαρία Κορφιάτη, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα

Κατερίνα Μπούτση, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ 70

Χαράλαμπος Παπαδόπουλος, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ 70

Παναγιώτης Παπαλεξόπουλος, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ04

Γεωργία Παπασταυρινίδου, Εκπαιδευτικός Δημόσιου τομέα ΠΕ70

Λία Τσερμίδου, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής Δημόσιου τομέα ΠΕ60.50

Ρένα Φωκά, Ψυχολόγος

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

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Σωτήριος Γκλαβάς
Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Υπεύθυνη Πράξης
Γεωργία Φέρμελη
Σύμβουλος Α΄ Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

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



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

με κωδικό ΟΠΣ: 295450

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

Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης»

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

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



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.	Το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του Οδηγού της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής	1
1.1	<i>Διαφοροποιημένη παιδαγωγική: ένας δημοφιλής και διεθνώς προβεβλημένος όρος</i>	1
1.1.1.	<i>Ένα πολυσύνθετο πεδίο.....</i>	5
1.1.2.	<i>Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και το ζήτημα της μάθησης ως ατομικής ή/και ως συλλογικής (κοινής) επιδίωξης.</i>	7
1.1.2.1.	<i>Η Ισότητα των ευκαιριών...</i>	8
1.1.2.2.	<i>... οι 'ατομικές' διαφορές....</i>	11
1.1.2.3.	<i>Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και το πρόβλημα της εξατομίκευσης της μαθησιακής εμπειρίας</i>	13
1.1.2.4.	<i>Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και το ζήτημα των «ειδικών μεθόδων» διδασκαλίας</i>	15
1.1.3.	<i>Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και Θεωρίες Μάθησης</i>	17
2.	Ο Σχεδιασμός της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής	21
2.1.	<i>Το υπόβαθρο για τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας</i>	24
	Αναζητώντας συνδέσεις με τις εμπειρίες, τις προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών κατά την εισαγωγή μιας Θεματικής Ενότητας:	
	<u>Πρακτικές Ιδέες και Προτάσεις</u>	41
2.2.	<i>Παίρνοντας αποφάσεις αναφορικά με τον σχεδιασμό</i>	52
2.2.1.	<i>Διατυπώνοντας στόχους που έχουν νόημα για τους μαθητές</i>	52
2.3.	<i>Ανάπτυξη στρατηγικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης</i>	57

Διαφοροποίηση των περιεχομένων της μάθησης σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών ή/και μέσα από τον εμπλουτισμό τους με ποικιλία μέσων και υλικών	57
Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση των περιεχομένων της μάθησης	63
Διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης με γνώμονα τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος	100
Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης	120
Διαφοροποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος και υιοθέτησης πολλαπλών μεσών αξιολόγησης	159
Παραδείγματα και Προτάσεις για τη Διαφοροποίηση των μέσων αξιολόγησης και των αποτελεσμάτων της μάθησης	163
3. Η ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής της τάξης	171
4. Αντί επιλόγου	197
4.1. Η σημασία της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής	197
4.2. Η αξιολόγηση της διαδικασίας ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής	198
5. Βιβλιογραφικές Αναφορές	201
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	217
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	229

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

1.1. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική: ένας δημοφιλής και διεθνώς προβεβλημένος όρος

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

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

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

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

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

Στη σχετική Διακήρυξη αναφέρονται σχετικά τα εξής:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.1 Ένα πολυσύνθετο πεδίο.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.2.1 Η Ισότητα των Ευκαιριών...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.2.2 ... οι 'ατομικές' διαφορές....

Σήμερα, μέσα από διαφορετικά πεδία, όπως η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η ψυχολογία των ατομικών διαφορών και η γνωστική ψυχολογία, αναγνωρίζεται ότι δεν υπάρχουν δύο μαθητές που να είναι όμοιοι μεταξύ τους: δεν υπάρχουν δύο μαθητές που προχωρούν μαθησιακά με την ίδια ταχύτητα, που είναι έτοιμοι να μάθουν κάτι την ίδια στιγμή, που χρησιμοποιούν τις ίδιες τεχνικές μελέτης, που λύνουν ένα πρόβλημα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, που έχουν το ίδιο ρεπερτόριο συμπεριφοράς, τα ίδια ενδιαφέροντα ή τα ίδια κίνητρα απέναντι σε έναν στόχο (Burns, 1972, οπ. αν. Astofli, 1995).

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

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

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

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

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

σε ποικίλους και διαφορετικούς μεταξύ τους κοινωνικούς θεσμούς, όπως η οικογένεια και το σχολείο. (Hedegaard, 2004, 2009).

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

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

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

1.1.2.3 Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και το πρόβλημα της εξατομίκευσης της μαθησιακής εμπειρίας

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ο Lev Vygotsky αφιέρωσε ένα μέρος του έργου του στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Στις θεωρητικές του θέσεις ασκεί κριτική απέναντι στη νατουραλιστική προσέγγιση της Παραδοσιακής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία είναι αποτέλεσμα οργανικής βλάβης ή διαταραχής και έργο της ειδικής αγωγής είναι η αποκατάσταση των δυσλειτουργιών που απορρέουν από αυτές. Ασκώντας κριτική στην αντιμετώπιση της αναπηρίας ως οργανικού ελλείμματος και ως προσωπικής τραγωδίας, ο Vygotsky υποστήριξε ότι «η αναπηρία είναι κοινωνική κατηγορία». Σημαντική και διαφωτιστική είναι η διάκριση που κάνει μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών πτυχών της αναπηρίας. Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή, οι πρωτογενείς πτυχές της αναπηρίας αναφέρονται στην οργανική βλάβη ή τη διαταραχή του αναπήρου. Οι δευτερογενείς πτυχές της αναπηρίας αναφέρονται στις κοινωνικές συνέπειες «οι οποίες απορρέουν από τις στάσεις και τις πρακτικές αντιμετώπισης της οργανικής αδυναμίας από την κοινωνία» και οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση του ψυχισμού του ατόμου με αναπηρία. (Δαφέρμος, 2002: 100-101).

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

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

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

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

Στη διεθνή, εξάλλου, βιβλιογραφία η οποία εστιάζει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται ότι ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος για έναν μαθητή με αναπηρία, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη α) παιδαγωγικές ανάγκες που είναι κοινές για όλους τους μαθητές, β) παιδαγωγικές ανάγκες που αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία των μαθητών (και σχετίζεται με την ατομική διάσταση της αναπηρίας), γ) παιδαγωγικές ανάγκες που προκύπτουν από τη μοναδικότητα κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Norwich & Lewis, 2005, Norwich, 1996). Αυτό σημαίνει ότι η υπαγωγή ενός μαθητή σε μια συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας ή/και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν προεξοφλεί ότι η παιδαγωγική προσέγγιση που θα υιοθετηθεί ισοδυναμεί με μια εξ ολοκλήρου «ειδική παιδαγωγική» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Παρά το γεγονός ότι για την περίπτωση των μαθητών με αναπηρία η ταύτιση της διαφοροποίησης με εξειδικευμένες μεθόδους αποτελεί μια συνήθη επιλογή, τα δεδομένα της έρευνας δεν τεκμηριώνουν προς το παρόν μια τέτοια προσέγγιση, διαπίστωση η οποία διατυπώνεται ανεξάρτητα από τη συζήτηση σχετικά με το ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο θεωρείται καταλληλότερο για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών (Norwich & Lewis, 2005, Mitchell, 2008).

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

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

⁴ Για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας βλ. Παράρτημα Ι.

1.1.3. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και Θεωρίες Μάθησης

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

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

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

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

αποτελούν το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται κάθε καινούρια μάθηση. Η συμπερίληψη του πολιτισμικού πλαισίου αναδεικνύει επίσης το *διυποκειμενικό* στοιχείο της διδασκαλίας και της μάθησης, δηλαδή το ότι ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί τον αποκλειστικό ολοκληρωμένο κάτοχο της γνώσης, που είναι σε θέση να κρίνει αντικειμενικά και αμερόληπτα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του, αλλά ότι βρίσκεται διαρκώς σε μια διαδικασία αναθεώρησης και αναστοχασμού πάνω στην πρακτική του (Moore, 2000). Το στοιχείο της διυποκειμενικότητας⁶, αναφέρεται επίσης και στη συγκρότηση της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας στη βάση των υποκειμενικών εμπειριών των μαθητών έτσι όπως αυτές αναδύονται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

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

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

Οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως ενεργό διαδικασία δημιουργίας νοήματος από την πλευρά του μαθητή (Gipps, 1994, Moore, 2000). Τόσο στη θεωρία του Vygotsky, όσο και σε μεταγενέστερες αυτής θεωρίες οι γνώσεις, οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού αποτελούν στοιχεία τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη και να αξιοποιηθούν στη διαδικασία της μάθησης, αφού με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο της μάθησης αποκτά νόημα για τον μαθητή. Οι παραπάνω θεωρίες, και ιδιαίτερα εκείνες που δίνουν βαρύτητα στο κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης,

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

ενισχύουν την ανακάλυψη, την υποστήριξη της κατανόησης μέσα από την αλληλεπίδραση, και τον διάλογο, τις πρακτικές δραστηριότητες και το παιχνίδι. Αντιμετωπίζουν τον μαθητή ως ενεργό διαμεσολαβητή στην οικοδόμηση της γνώσης, παρά ως παθητικό αποδέκτη της τυπικής γνώσης του σχολείου.

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

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

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

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

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

Υπό το πρίσμα των παραπάνω θεωριών, το παιδί μαθαίνει και αναπτύσσεται καθώς συμμετέχει σε πρακτικές δραστηριότητες με εμπειρότερους άλλους, και καθώς

αλληλεπιδρά με συμβολικά συστήματα, όπως η προφορική και γραπτή γλώσσα, συστήματα σημασιοδότησης, έργα τέχνης, νοητικά σχήματα, διαγράμματα, χάρτες κ.ο.κ. Ο προσδιορισμός της μάθησης ως κοινωνικής σχέσης, στο πλαίσιο της οποίας οι υποκειμενικές εμπειρίες αναδύονται και αλληλεπιδρούν προκειμένου να συγκροτήσουν το πλαίσιο της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας, αποτελεί το υπόβαθρο πάνω στο οποίο η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αναπτύσσει τον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας.

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

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

2. Ο Σχεδιασμός της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής

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

Για παράδειγμα ο Δημήτρης, η Μαρία και ο Αουρέλ, μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού, δυσκολεύονται αρκετά στο να δουλέψουν αυτόνομα και με ικανοποιητικά αποτελέσματα στις γραπτές εργασίες, στην κατανόηση και επεξεργασία γραπτών κειμένων, ακόμα και, κάποιες φορές, στην αντιγραφή από τον πίνακα. Η δασκάλα των παιδιών, προσπαθώντας να ενισχύσει τη συμμετοχή τους συχνά προβαίνει σε απλοποίηση του γραπτού κειμένου ή των γραπτών εργασιών και, όταν αυτό δεν είναι εφικτό, αναθέτει στα παιδιά ένα μέρος μόνο από το σύνολο των ασκήσεων που δίνει στην υπόλοιπη τάξη. Ακόμα, αντικαθιστά την αντιγραφή με φωτοτυπημένο υλικό ή, όταν αυτό δεν είναι εφικτό, τα βοηθά προσωπικά στην αντιγραφή από τον πίνακα. Επειδή μάλιστα οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν την επίδοσή τους και σε άλλα μαθήματα, πολύ συχνά φροντίζει να αξιοποιεί διάφορες ευκαιρίες, προκειμένου να δουλέψει μαζί τους, εξατομικευμένα, πάνω σε φύλλα εργασίας με στόχο την βελτίωσή τους σε δεξιότητες γραπτού λόγου, εστιάζοντας κυρίως σε ασκήσεις γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Παρά το γεγονός ότι η δασκάλα των παιδιών αναγνωρίζει τις δυσκολίες τους και προσπαθεί να τα ενισχύσει, η επιλογή αυτής της προοπτικής έχει ορισμένους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Ο Γιάννης, συμμαθητής με τα τρία παιδιά στην ίδια τάξη συχνά τελειώνει πολύ γρήγορα την εργασία του. Η δασκάλα ορισμένες φορές του δίνει επιπλέον ασκήσεις ή προσπαθεί να τον κρατήσει απασχολημένο ζητώντας του να βοηθήσει τον Δημήτρη που κάθεται δίπλα του. Ο Γιάννης, ωστόσο, συχνά διαμαρτύρεται, επαναλαμβάνοντας ότι «συνέχεια κάνει περισσότερα» ενώ «ο Δημήτρης κάνει πάντα τα πιο εύκολα». Μερικές φορές, αρκεί να προσέξει ότι το φύλλο εργασίας του Δημήτρη έχει λιγότερες και πιο απλές ασκήσεις από τις δικές του για να του ψιθυρίσει: «Τυχεράκια ...». Άλλα παιδιά, διαμαρτύρονται επειδή αυτά πρέπει να αντιγράψουν από τον πίνακα, ενώ ο Αουρέλ, η Μαρία και ο Δημήτρης παίρνουν φωτοτυπίες. Η δασκάλα, αξιοποιεί διάφορες ευκαιρίες για να μιλήσει στα παιδιά για την αξία της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας, ενώ, κάποιες φορές, έχει μιλήσει ιδιαίτερα στον Γιάννη για το πόσο σημαντικό είναι να βοηθάμε τους άλλους, αλλά και για τη δύσκολη θέση στην οποία έρχεται ο Δημήτρης όταν τον σχολιάζει.

Σε κάθε περίπτωση, η δασκάλα προσπαθεί να ανταποκριθεί στα ατομικά χαρακτηριστικά της μάθησης των τεσσάρων παιδιών (τόσο του Αουρέλ, της Μαρίας και του Δημήτρη που δυσκολεύονται, όσο και του Γιάννη ο οποίος ανταποκρίνεται με ευχέρεια στις απαιτήσεις των γραπτών εργασιών και τελειώνει πιο γρήγορα από τους άλλους), διαφοροποιώντας είτε τον βαθμό δυσκολίας και την έκταση των ασκήσεων είτε διευκολύνοντας την πρόσβαση στην πληροφορία (φωτοτυπία αντί αντιγραφή από τον πίνακα). Ωστόσο, δεν μπορεί να αποφύγει τις συνέπειες στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και, ενδεχομένως, στην αυτοπεποίθηση του Αουρέλ, της Μαρίας και του Δημήτρη. Μια πιθανή διέξοδος θα ήταν να αντικαταστήσει την αντιγραφή από τον πίνακα με φωτοτυπίες για όλα τα παιδιά. Ωστόσο, μεταξύ άλλων, αυτή η λύση δεν αντιμετωπίζει συνολικά τις δυσκολίες που συναντούν τα τρία παιδιά και επομένως η δασκάλα θα πρέπει να συνεχίσει να καταφεύγει σε εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας και σε εξατομικευμένες ασκήσεις, επιτρέποντας την παγίωση των αρνητικών συνεπειών μιας τέτοιας προσέγγισης. Στην περίπτωση αυτή, η ρητορική ανάδειξη της αξίας της αλληλεγγύης στην ομάδα της τάξης δεν φαίνεται να είναι από μόνη της αρκετά αποτελεσματικό μέσο για την αντιμετώπιση μιας τέτοιας δυναμικής στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών.

Μια άλλη προοπτική διανοίγεται αν, διαπιστώνοντας τις δυσκολίες της Μαρίας, του Δημήτρη και του Αουρέλ, αλλά και την ευχέρεια του Γιάννη, αρχίσουμε να σκεφτόμαστε πάνω στα χαρακτηριστικά της ίδιας της μαθησιακής εμπειρίας στην οποία αναμένεται να συμμετέχουν οι μαθητές.

Πώς δηλαδή θα βελτιωνόταν η πρόσβαση των τριών παιδιών στο γραπτό κείμενο, αν τους δίναμε την ευκαιρία να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες στις οποίες τα προς κατανόηση και επεξεργασία κείμενα θα συμπληρώνονταν από εικόνες, διαγράμματα, εννοιολογικούς χάρτες, συνοπτικές απεικονίσεις μιας ιστορίας;

Θα βελτιωνόταν η συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες, αν δίναμε μεγαλύτερη έμφαση στον προφορικό λόγο και τον διάλογο, αν προωθούσαμε την αλληλεπίδραση και την εργασία σε ομάδες; Θα λειτουργούσε ενισχυτικά και στη μάθηση άλλων μαθητών που επίσης μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε μια ιδέα, μια έννοια ή ένα θέμα;

Θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε την εμπλοκή όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των τριών παιδιών που δυσκολεύονται, αν δίναμε περισσότερη έμφαση σε πρακτικές δραστηριότητες και σε επίλυση

προβληματικών καταστάσεων που έχουν σχέση με την καθημερινή τους ζωή εντός της οποίας αντλούν τη γνώση και την εμπειρία τους;

Μέσα στο πλαίσιο των παραπάνω επιλογών, η καταφυγή στην ατομική γραπτή εργασία δεν θα ήταν τόσο συχνή και οι τρεις μαθητές δεν θα αναγκάζονταν να καταφεύγουν συστηματικά στις λιγότερο αναπτυγμένες δεξιότητές τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής εργασίας. Συγχρόνως, εκείνο το οποίο θα πρέπει να σκεφτούμε είναι κατά πόσο το περιεχόμενο των γραπτών εργασιών και κειμένων εν γένει έχει νόημα για τους μαθητές, κατά πόσο δηλαδή έχουμε προσπαθήσει να δημιουργήσουμε συνδέσεις μεταξύ της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας τους και του αντικειμένου της σχολικής μάθησης. Η υιοθέτηση αυτής της προοπτικής δεν αναιρεί την εστίαση στον στόχο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στον γραπτό λόγο, ωστόσο, επιδιώκουμε να συμβαίνει, ως επί το πλείστον, μέσα σε ένα πλαίσιο που η ανάπτυξη τους θα νοηματοδοτείται από τη σκοπιμότητα της δραστηριότητας. Έχει δηλαδή περισσότερο ενδιαφέρον για τον μαθητή να του ζητήσουμε να γράψει μια πρόταση ως λεζάντα σε μια φωτογραφία της τάξης από την επίσκεψη π.χ. σε ένα μουσείο, προκειμένου να καταχωρηθεί στο ημερολόγιο της τάξης από το να του ζητήσουμε να γράψει μια πρόταση με τους χρονικούς συνδέσμους «όταν» και «αφού» σε ένα φύλλο εργασίας.

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

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

Από την άποψη αυτή, ο σχεδιασμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής εκπορεύεται από την κριτική-διερευνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη σχολική μάθηση, έτσι όπως αυτή συνδιαμορφώνεται από μια πληθώρα παραμέτρων, όπως είναι το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι αντιλήψεις περί

διδασκαλίας και μάθησης, οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ο.κ. Η διερεύνηση αυτή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαμεσολάβησης του εκπαιδευτικού μεταξύ των περιεχομένων της μάθησης και των μαθητών.

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

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

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

Έτσι, στο πλαίσιο μιας θεματικής ενότητας:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

S. Hart. 1996: 25

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

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

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

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

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

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

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

(Hedegaard, 2009: 72)

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

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

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

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

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

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

Ο Στέλιος είναι ένα παιδί με πολλά ενδιαφέροντα. Στο σχολείο, πολύ συχνά αναφέρεται στην αγάπη του για τη μουσική, το κολύμπι και το ψάρεμα, τις βόλτες στο βουνό όπου έχει την ευκαιρία να σκαρφαλώνει στις πλαγιές, τα ανέκδοτα, τη φωτογραφία. Ο Στέλιος αγαπά ιδιαίτερα τα τρένα, τα πλοία και τα αεροπλάνα. Συλλέγει μινιατούρες από αεροπλάνα και πλοία, φυλλάδια από ταξιδιωτικά γραφεία. Του αρέσει να ταξιδεύει, καθώς και να παρακολουθεί τα πλοία στο λιμάνι και τα τρένα στον σταθμό. Ο Στέλιος χαρακτηρίζεται από τη δασκάλα του ως «υπερκινητικό» παιδί: πολύ συχνά δυσκολεύεται να καθίσει στη θέση του, στριφογυρίζει στην καρέκλα του και μιλάει μόνος του ή στους συμμαθητές του, την ώρα που πρέπει να κάνουν μια ατομική σιωπηρή εργασία. Μερικές φορές σιγοτραγουδά ή σηκώνεται αρκετά συχνά για να ξύσει το μολύβι του και άλλες πάλι δεν συνεργάζεται με τη δασκάλα του. Βέβαια υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες αφοσιώνεται στην εργασία του και την ολοκληρώνει με επιτυχία. Δεν συμβαίνει όμως, ακόμα, αρκετά συστηματικά. Η δασκάλα του σκέφτεται να αξιοποιήσει το ενδιαφέρον του Στέλιου για τα μέσα μαζικής μεταφοράς, ώστε να εμπλακεί περισσότερο ενεργά στις δραστηριότητες και εργασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Έτσι:

1. Θα μπορούσε να του αναθέσει μια παρουσίαση για τα μέσα μεταφοράς. Κάτι τέτοιο θα του έδινε μια θετική αναγνώριση μέσα στην τάξη, αφού ο ίδιος θα αναλάμβανε τον ρόλο του ειδικού. Μια τέτοια εργασία ενδεχομένως να κινητοποιούσε το Στέλιο, αλλά δεν είναι βέβαιο ότι η επίδρασή της θα επεκτεινόταν και σε άλλες εργασίες ή θα είχε διάρκεια.

2. Πιο μακροπρόθεσμη επίδραση θα μπορούσε να έχει η δημιουργία συνδέσεων με το αντικείμενο του ενδιαφέροντός του: στα προβλήματα μαθηματικών, στον προφορικό και γραπτό λόγο, στα εικαστικά κ.ο.κ. Ωστόσο, εκτός από το γεγονός ότι αυτό δημιουργεί ένα ζήτημα μετάβασης, ώστε να μην εγκλωβιστεί ο Στέλιος σε αυτό μόνο το ενδιαφέρον, αλλά να μπορέσει να διευρύνει τον ορίζοντα των ενδιαφερόντων του, ενέχει και το επιπλέον πρόβλημα ότι οι άλλοι μαθητές δεν μοιράζονται το ίδιο ενδιαφέρον μαζί του.

3. Τέλος, θα μπορούσε η δασκάλα του να χρησιμοποιήσει το ενδιαφέρον του Στέλιου ως θετική ενίσχυση κάθε φορά που εκείνος συνεργάζεται μαζί της: θα μπορούσε να τον επιβραβεύει δίνοντάς του ένα αυτοκόλλητο με τα αγαπημένα του αντικείμενα. Ωστόσο, τι θα γίνει στην περίπτωση που εκείνος δεν συνεργαστεί μαζί της;

Σε όλα τα παραπάνω το ενδιαφέρον του Στέλιου χρησιμοποιείται ως εξωτερικό κίνητρο σε σχέση με τον επιθυμητό στόχο, γι' αυτό και μπορεί να έχει μικρή και περιστασιακή επίδραση στη διαδικασία της μάθησης. Εξάλλου, μπορεί το συγκεκριμένο ενδιαφέρον του για τα μέσα μεταφοράς να αποτελέσει κίνητρο για την εμπλοκή του στις δραστηριότητες της τάξης; Η δασκάλα του έχει παρατηρήσει ότι κάθε φορά που πρόκειται να μετακινηθούν με το πούλμαν στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης, ο Στέλιος ενθουσιάζεται. Καθώς περιμένει στη γραμμή για να επιβιβαστεί, κάνει επιτόπου τροχάδην με τα πόδια του, και πάντα βιάζεται να πιάσει μια θέση κοντά στο παράθυρο. Γυρίζει την πλάτη του προς τους άλλους και για αρκετή ώρα κοιτά έξω από το παράθυρο. «Ρουφά» με τα μάτια του το τοπίο και δείχνει να ευχαριστείται πραγματικά τη διαδρομή. Ο Στέλιος φαίνεται ότι αγαπά το ταξίδι, το ίδιο όπως αγαπά τα μέσα μεταφοράς.

Τελικά, τι είναι αυτό που τον κινητοποιεί απέναντι στη σχολική μάθηση; Επιπλέον, θα πρέπει να εξεταστεί τι κινητοποιεί τη δασκάλα του ως προς τις παραπάνω ενέργειες: η επιθυμία της αφορά στην εμπλοκή του Στέλιου ή στην προσαρμογή του στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι δραστηριότητες μάθησης;

Αναδύονται έτσι ερωτήματα τα οποία υπερβαίνουν την εστίαση στην ατομική συμπεριφορά και στην αναζήτηση τρόπων προσαρμογής σε ένα πλαίσιο μάθησης που εκλαμβάνεται ως δεδομένο και σταθερό:

Ποια είναι τα κίνητρα και οι προσδοκίες του Στέλιου σε σχέση με το σχολείο; Ποια είναι τα κίνητρα και οι προσδοκίες της δασκάλας σε σχέση με τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο; Ποιος είναι ο κυρίαρχος παιδαγωγικός λόγος, στο πλαίσιο του οποίου η δασκάλα του Στέλιου νοηματοδοτεί τη δράση της; Ένα πλαίσιο ξεκάθαρα διατυπωμένων στόχων αναφορικά με το τι αναμένεται από τον ίδιο και τους συμμαθητές του, στόχων οι οποίοι θα προκύψουν από τα παιδιά σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να βοηθήσει; Θα μπορούσε δηλαδή να αποτελέσει έναν πιο σαφή «χάρτη» για να καθοδηγήσουν το «ταξίδι» τους, ιδιαίτερα όταν έχουν συμμετάσχει στη χάραξη της διαδρομής; Κατά πόσο η εισαγωγή των παιδιών σε μεταγνωστικές δεξιότητες, ακόμα και για τους μαθητές που προσαρμόζονται ευκολότερα στους ρητούς και άρρητους κανόνες της σχολικής εργασίας, μπορεί να βοηθήσει;

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

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

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

Ας φανταστούμε ότι είμαστε παρατηρητές σε μια διάλεξη η οποία δίνεται για ένα ακροατήριο ενηλίκων. Αν εστιάζαμε την παρατήρησή μας στις στρατηγικές που υιοθετεί το ακροατήριο για να παρακολουθήσει τις πληροφορίες που παρουσιάζονται από τον ομιλητή, θα διαπιστώναμε μια ποικιλία από αυτές: άλλοι παρακολουθούν τον ομιλητή επικεντρώνοντας σε αυτά που λέει, άλλοι προτιμούν να διαβάζουν τις σημειώσεις που προβάλλονται και συνεπικουρούν την ομιλία, άλλοι προτιμούν να κρατούν σημειώσεις, γιατί έτσι θεωρούν ότι συγκεντρώνονται καλύτερα, ενώ άλλοι φαίνεται ότι υιοθετούν μια μεικτή στρατηγική, κρατώντας σημειώσεις αποσπασματικά, στα σημεία της διάλεξης που, ενδεχομένως, τους τράβηξαν την προσοχή ή που βρίσκουν ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Άλλοι, πάλι, κουράζονται απλώς από την ίδια τη διάλεξη και απλώς δεν παρακολουθούν τον ομιλητή. Χωρίς να είμαστε απόλυτα βέβαιοι, ενδεχομένως να υποθέσουμε ότι η μερίδα αυτή του ακροατηρίου να προτιμά μια περισσότερο διαλογική μορφή παρουσίασης ή κάποιοι από αυτούς να προτιμούν μια πιο εμπειρική, βιωματική μορφή. Ενδεχομένως, κάποιοι να εμπλέκονται στην όλη διαδικασία μέσα από έναν συνδυασμό διαφορετικών στρατηγικών, ενώ ο βαθμός εμπλοκής τους, ακόμα και αν ο ομιλητής είχε συμπεριλάβει όλα τα παραπάνω στην παρουσίασή του, να εξαρτάται κατά

πολύ από το κατά πόσο τους ενδιαφέρει το ίδιο το θέμα, κατά πόσο ανταποκρίνεται στις εμπειρίες τους και σε προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει στην καθημερινή ή την επαγγελματική τους ζωή.

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

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

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

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

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

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

Μαθησιακά στυλ και σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- μια πληθώρα ορισμών, διαστάσεων και οπτικών αναφορικά με την προέλευση, τη σταθερότητα ή τη μεταβλητότητα των μαθησιακών στυλ στην πορεία της ζωής ενός ατόμου.
- ότι περιλαμβάνονται αναφορές τόσο σε περιφερειακές όσο και σε κεντρικές γνωστικές λειτουργίες (Klein, 2003), τόσο σε προσωπικές προτιμήσεις όσο και σε επιλεγμένες στρατηγικές, σε δεξιότητες, σε αντιληπτικές τροπές και σε τύπους προσωπικότητας, χωρίς ωστόσο να έχει δοθεί ακόμα ένας σαφής γενικός ορισμός (Curry, 1990, Rieben, 2000, Chevrier, κ.α., 2000α, β).

Από την άλλη πλευρά, μπορεί κανείς επίσης να παρατηρήσει ότι στις συναφείς έρευνες, τα μαθησιακά στυλ:

- αντιμετωπίζονται, γενικά, ως «ευέλικτες δομές και όχι [ως] αναλλοίωτα προσωπικά χαρακτηριστικά» και επομένως, δεν μπορούν εύκολα να διαχωριστούν από την επίδραση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εμπειριών και, γενικότερα, τις απαιτήσεις των έργων στα οποία εμπλεκόμαστε περισσότερο συχνά. Αντίστοιχα, το προτιμώμενο για τον καθένα μαθησιακό στυλ ενδεχομένως επηρεάζει, αλλά δεν καθορίζει τη στρατηγική που θα ακολουθήσουμε προκειμένου να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις ενός έργου (Fielding, 1996: 90).

- διακρίνονται από τις στρατηγικές από την άποψη ότι η στρατηγική είναι ένας όρος ευρύτερος, που αναφέρεται σε μια εκ των προτέρων επιλογή, λιγότερο ή περισσότερο ελεγχόμενη, μέσα από μια ομάδα δυνατοτήτων, παρά σε μια αυθόρμητη επιλογή, όπως είναι το μαθησιακό στυλ (Rieben, 2000). Επιπλέον, οι στρατηγικές επιδέχονται μια αξιολογική χροιά, από την άποψη της αποτελεσματικότητας τους, κάτι που δεν ισχύει για τα μαθησιακά στυλ, τα οποία αναδεικνύουν την ποιοτική διαφοροποίηση των ατόμων χωρίς ιεραρχικές ταξινομήσεις (Rieben, 2000).

- διακρίνονται επίσης, συχνά, και από τις δεξιότητες σκέψης και συλλογισμού, αν και όχι κατά τρόπο συστηματικό (Klein, 2003). Επισημαίνεται, για παράδειγμα, ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης συνδέεται με τον προσδιορισμό της μάθησης ως κατανόησης, οικοδόμησης νοήματος και ερμηνείας, προσδιορισμός που αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής προσέγγισης της μάθησης, η οποία δίνει πρωταρχική θέση στον διάλογο, τη συζήτηση και την εργασία σε ομάδες (Read, 1998). Κατά μία έννοια, η ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης και συλλογισμού αφορά σε μια διαδικασία που συνδέεται μεν, αλλά δεν ταυτίζεται με την αξιοποίηση του μαθησιακού στυλ.

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

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

- συμπεριλαμβάνουν και ενδοατομικές διαφορές, οι οποίες αφορούν, αφενός, στις ατομικές επιλογές του μαθησιακού στυλ μεταξύ διαφορετικών περιστάσεων, και, αφετέρου, μεταξύ των προτιμήσεων που δηλώνουν σε σχετικές έρευνες και των επιλογών στις οποίες τελικά προβαίνουν κάτω από ρεαλιστικές συνθήκες (Klein, 2003).

- τέλος, όπως αναφέρεται, δεν είναι πάντα ξεκάθαρο ποια θεωρία μάθησης υιοθετείται για την ανάπτυξη των εκάστοτε ερωτηματολογίων για τα μαθησιακά στυλ (Rieben, 2000).

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

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

Εγώ ως μαθητής/τρια....

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

Chopra, 1996: 104

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

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

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

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

Με βάση τα παραπάνω δημιουργείται το ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο και με ποιους τρόπους το παραπάνω πεδίο έρευνας μπορεί τελικά να φανεί χρήσιμο, στην παρούσα φάση της εξέλιξής του, αναφορικά με την διδακτική πράξη και ειδικότερα με τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

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

Στο πλαίσιο της πολυμορφίας των μαθησιακών στόχων και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων, έχει επομένως σημασία να μπορούμε, αφενός, να αναγνωρίζουμε τη διαφοροποίηση των γνωστικών διαδρομών που ακολουθούν τα παιδιά, καθώς εργάζονται πάνω σε μια δραστηριότητα και, αφετέρου, να αποφεύγουμε τον εγκλωβισμό σε ένα μαθησιακό στυλ τόσο όσον αφορά στο κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και σε ό, τι αφορά στον τρόπο με τον οποίο προκρίνουμε ως καταλληλότερα ορισμένα στυλ μάθησης για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων.

Μέσα από μια τέτοια επιδίωξη στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της μάθησης (εκπαιδευτικούς και μαθητές) να προσέξουν ότι υπάρχουν περισσότερες από μια γνωστικές διαδρομές για την προσέγγιση ενός μαθησιακού στόχου, χωρίς αυτό να ισοδυναμεί με έκπτωση από την

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

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

αρχική επιδίωξη ή με απλοποίηση της διαδικασίας για κάποιους μαθητές. Μια τέτοια προσέγγιση φέρνει για άλλη μια φορά στο προσκήνιο την ευελιξία σε ό, τι αφορά την οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας, των περιεχομένων και των διαδικασιών που συγκροτούν τη μάθηση.

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

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

Οι πολλαπλές νοημοσύνες

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αναγνωρίζει διαφορετικές και διακριτές όψεις της νόησης, (Moore, 2001). Στη θέση προηγούμενων ψυχολογικών και κοινότυπων θεωρήσεων περί γενικής νοημοσύνης (g), η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (2011/1983) πρότεινε αρχικά την ύπαρξη διαφορετικών νοητικών τμημάτων (modules) τα οποία αντιστοιχούν σε 7 ανεξάρτητες, συνεργαζόμενες και ισότιμες 'νοημοσύνες ή τύπους νοημοσύνης': τη γλωσσική, τη λογικο-μαθηματική, τη χωροταξική, την σωματο-κιναισθητική, τη μουσική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας υποστηρίζεται ότι οι γνωστικές διαφορές μεταξύ των ατόμων αναγνωρίζονται με τρόπο θετικό, αφού το γνωστικό προφίλ διευρύνεται για να συμπεριλάβει δεξιότητες πέρα από τις καθαρά γλωσσικές και λογικο-μαθητικές τις οποίες παραδοσιακά ευνοούσε η μάθηση στο σχολείο (Gardner, 2011/1983). Στα τριάντα χρόνια μετά την αρχική της διατύπωση, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης έχει εξελιχθεί. Ο ίδιος ο εισηγητής της έχει αναφερθεί στην επανέκδοση του έργου του το 1993 σε βάσιμα στοιχεία για την ύπαρξη ενός επιπλέον τύπου νοημοσύνης, τη νατουραλιστική, την οποία προσέθεσε στην αρχική λίστα και στη δυνατότητα αναγνώρισης ενός ακόμα είδους, της υπαρξιστικής νοημοσύνης. Στην πιο πρόσφατη έκδοση του βιβλίου του αναφέρεται σε διάφορες προτάσεις για επιπλέον τύπους νοημοσύνης, οι οποίες προκύπτουν από το ενδιαφέρον για τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και στο δικό του ενδιαφέρον για την ύπαρξη της παιδαγωγικής νοημοσύνης, (Gardner, 2011/1983). Ο ίδιος, ωστόσο, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Προς το παρόν, παραμένω στις 8^{1/2} νοημοσύνες μου, αλλά είμαι έτοιμος να προβλέψω τη στιγμή που η λίστα θα μπορούσε να μεγαλώσει ή όταν τα όρια μεταξύ των τύπων νοημοσύνης θα μπορούσαν να επαναδιαμορφωθούν» (Gardner, 2011/1983: xxi).

Παρά το γεγονός ότι η θεωρία του, στην τριαντάχρονη πορεία της, έχει καταστεί δημοφιλής, έχει επίσης δεχτεί κριτικές, οι οποίες θέτουν στο προσκήνιο ζητήματα όπως για παράδειγμα την τεκμηρίωσή τους σε εμπειρικά δεδομένα, το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων ειδών νοημοσύνης και, αντίστοιχα της αυτονομίας καθενός από αυτά, το ζήτημα του ορισμού της πολλαπλής νοημοσύνης, την αξιολόγηση (Klein, 2003). Ο ίδιος ο Gardner, (2011/1983) αναγνωρίζει κάποιες από αυτές τοποθετώντας τις στο πλαίσιο της εξέλιξης της θεωρίας του, όπως, για παράδειγμα, τις πολιτισμικές επιρροές/προκαταλήψεις στη διαμόρφωση της λίστας, την εμπειρική τεκμηρίωση για τη σχέση ή την έλλειψη σχέσης μεταξύ των υποψήφιων τύπων νοημοσύνης, τα κριτήρια τα οποία έχει θέσει και τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται σε αυτά οι υποψήφιες νοημοσύνες, ενώ με ιδιαίτερο ενδιαφέρον δηλώνει ότι θα ήθελε να ξέρει [sic] πόσο μόνιμη ή μεταβαλλόμενη είναι η διαμόρφωση των τύπων νοημοσύνης στη ζωή ενός ατόμου (Gardner, 2011/1983). Άλλα σημεία κριτικής αφορούν στο πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου έχει αναπτυχθεί η θεωρία συνολικά, καθώς επίσης και στις επιστημολογικές παραδοχές που την διέπουν (Kincheloe, 2004). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης έγινε πολύ δημοφιλής στο χώρο της εκπαίδευσης και, αρχικά, δημιούργησε την

αισιοδοξία ότι μπορεί να αποτελεί μια διέξοδο από τις παρενέργειες των μονοδιάστατων, ψυχομετρικού χαρακτήρα, αξιολογήσεων των μαθητών.

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

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

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

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

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

Στις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης προσπάθησε να θέσει στο στόχαστρο τις μονολιθικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης, οι οποίες αναδεικνύουν και αξιολογούν θετικά μονάχα δύο τύπους νοημοσύνης, τη γλωσσική και τη λογικο-μαθηματική, προτάσσοντας τον σχεδιασμό της μαθησιακής εμπειρίας με βάση την αρχή της εξατομίκευσης και της πολλαπλότητας (Gardner, 2011/1983). Η πολλαπλότητα αναφέρεται στους πολλαπλούς τρόπους μέσω των οποίων μπορεί να προσεγγιστεί ένα θέμα, ενώ, η εξατομίκευση στο ότι *«ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει όσο το δυνατόν περισσότερα αναφορικά με το προφίλ της [πολλαπλής] νοημοσύνης για κάθε μαθητή για τον οποίο έχει την ευθύνη και στο βαθμό που είναι δυνατό, (...) θα πρέπει να διδάσκει και να αξιολογεί με τρόπους που να αναδεικνύουν τις δυνατότητες των μαθητών»* (Gardner, 2011/1983: xvi).

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

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

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

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

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

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

Klein. 2003: 49

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

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

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

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

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

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

Γλώσσα

Ως μέρος της προσπάθειας να δημιουργήσουμε συνδέσεις με τις εμπειρίες, τις προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, κατά την εισαγωγή μιας θεματικής ενότητας, θα μπορούσαν να τεθούν μια σειρά ερωτημάτων όπως τα παρακάτω:

- ✓ Ποιες είναι οι εμπειρίες των μαθητών μου σε σχέση με αυτό το θέμα;
- ✓ Οι μαθητές μου έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό ξανά; Τους ενδιαφέρει; Τους είναι οικείο;
- ✓ Ποιες είναι οι προηγούμενες γνώσεις τους σχετικά με το γλωσσικό φαινόμενο που θέλω να διδάξω;
- ✓ Σε ποια έκταση αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολίες;

Εξάλλου από τη σκοπιά του κριτικού γραμματισμού, η προτροπή για ενασχόληση με κείμενα που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινή ζωή των παιδιών οδηγεί εκ των πραγμάτων στην αναζήτηση και την επαφή με το σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν τελικά τον κόσμο της εμπειρίας των παιδιών, με όλο τον πλούτο της διαφορετικότητας που τον χαρακτηρίζει. Η συνειδητοποίηση αυτής της διαφορετικότητας, η γνώση της και στη συνέχεια η αξιοποίησή της στη διαμόρφωση μιας ποικιλόμορφης εκπαιδευτικής δράσης αποτελεί και την ουσία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Το πλέον σημαντικό ερώτημα παραμένει ωστόσο το εξής:

Πώς μπορεί να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός αυτή την πολυεπίπεδη γνώση του πλαισίου της τάξης;

Και συναφές διπλό ερώτημα, παράδοξο και αντιφατικό εκ πρώτης όψεως σε σχέση με όσα εκτέθηκαν έως τώρα, καίριας ωστόσο σημασίας για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα της παιδαγωγικής πράξης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι το εξής:

Είναι δυνατόν να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός, για κάθε μαθητή ξεχωριστά, αυτή τη γνώση, ως προαπαιτούμενο της εκπαιδευτικής του δράσης; Και είναι επιθυμητό;

Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σε αυτά τα τελευταία ερωτήματα μέσα από την παράθεση του ακόλουθου προβληματισμού:

Συναντάει κανείς δύο τάσεις, στις εργασίες που αναφέρονται στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Meirieu 1996: 7-10, Robbes 2009: 6-8).

Η πρώτη τάση θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να προχωρήσει σε κανενός είδους διαφοροποίηση της διδασκαλίας του, δίχως να έχει πρώτα συγκεντρώσει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τους μαθητές του. Το ιδανικό, σύμφωνα με την οπτική

αυτή, θα ήταν, μέσα από τη χρήση των κατάλληλων τεστ, να μπορεί καταρχάς να σχηματίσει ένα είδος ψυχοπαιδαγωγικού προφίλ για τον κάθε μαθητή μέσα στην τάξη του: να γνωρίσει το επίπεδο της νοητικής του ανάπτυξης, την κοινωνική σχέση του με τη γνώση, τις προσωπικές του στρατηγικές μάθησης, τη σχέση του με τους ενήλικες, κτλ. Με βάση αυτές τις πληροφορίες θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια να διαμορφώσει ένα σύνολο παιδαγωγικών εργαλείων προσαρμοσμένων κατά τρόπο συγκεκριμένο στις ανάγκες του μαθητή, έτσι όπως θα είχαν εκτιμηθεί με βάση τα προηγούμενα τεστ. Μια εικόνα που αποδίδει αυτή τη σύλληψη της διαφοροποίησης είναι εκείνη ενός μεγάλου υπολογιστή που θα τον τροφοδοτούσαμε κατά κάποιον τρόπο, αφενός, με όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τους μαθητές και, αφετέρου, με τους επιδιωκόμενους στόχους και ο οποίος θα μας γνωστοποιούσε στη συνέχεια πώς να αντιμετωπίσουμε τον κάθε μαθητή, τι υλικό να χρησιμοποιήσουμε, τι είδους ασκήσεις, τι μεθόδους, για πόσο χρόνο, κτλ.

Για τους θιασώτες της δεύτερης τάσης, την οποία θα εκθέσουμε στη συνέχεια, η παραπάνω λογική θεωρείται αδύνατη:

«Αδύνατη γιατί προϋποθέτει την προηγούμενη γνώση του μαθητή. Όμως ακριβώς, αν κάτι χαρακτηρίζει την παιδαγωγική είναι ότι δεν υπάρχει ποτέ η προηγούμενη γνώση του μαθητή. Δεν μπορεί να γνωρίσει κανείς τον μαθητή παρά μόνον αφού έχει δουλέψει μαζί του. [...] Με άλλα λόγια, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής είναι ότι τα πιο πολλά απ' αυτά που ξέρουμε για τον μαθητή προέρχονται από τις πρωτοβουλίες μας, από τη δράση μας ως προς τον μαθητή. Η παιδαγωγική έχει αυτό το χαρακτηριστικό, ότι η γνώση μου για τον μαθητή παράγεται από την διάδραση που έχω μαζί του: δεν ξέρω αν ο μαθητής με τον οποίο θα δουλέψω θα αντιδράσει κατ' αυτόν ή κατά τον άλλον τρόπο σ' αυτό που θα του προτείνω όσο δεν του το έχω ακόμη προτείνει και δεν το ξέρω, γιατί αυτό που θα του προτείνω δεν μπορεί να προκύψει κατά τρόπο μηχανικό από μια ανάλυση των αναγκών του, καθώς προέρχεται από τη δική μου διδακτική εφευρετικότητα.»

(Meirieu 1995: 3-4).

Ο πρώτος αυτός προσανατολισμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής υποκρύπτει ένα είδος βεβαιότητας ότι μπορούμε να θεμελιώσουμε τις παιδαγωγικές μας προτάσεις στην ακριβή γνώση των χαρακτηριστικών που συγκροτούν τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού. Αυτή η βεβαιότητα, είναι ωστόσο, αντίθετη στην ίδια τη φύση του παιδαγωγικού στοχασμού, καθώς ποτέ δεν θα έχουμε φτάσει να γνωρίσουμε συγκεκριμένα το παιδί, να το προσδιορίσουμε, να το κατηγοριοποιήσουμε, να του βάλουμε ετικέτες και επίθετα και να συναγάγουμε απ' αυτά τι πρέπει να του προτείνουμε στο πλαίσιο της διαφοροποίησης.

Σε αντίθεση μ' αυτήν την μηχανιστική σύλληψη της παιδαγωγικής παρέμβασης, η δεύτερη τάση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής βλέπει την δράση ακριβώς ως έναν τρόπο να εξερευνήσει κανείς μαζί με τα παιδιά τις δυνατότητές τους. Οι αποφάσεις για δράση που παίρνει ο δάσκαλος θα είναι πάντοτε και κατ' ανάγκη κατά προσέγγιση αποφάσεις. Μπορεί να κάνει προτάσεις, να παρατηρήσει, να συγκεντρώσει πληροφορίες και να επωφεληθεί από αυτήν την αρχική προσεγγιστική απόφαση για να στοχαστεί μαζί με τον μαθητή. Μια καλή παιδαγωγική είναι μια παιδαγωγική που ελέγχει όσο μπορεί

τις αναπόφευκτες ατέλειες της και τις αξιοποιεί ως αφορμή για ευφυή στοχασμό μαζί με τα παιδιά. Αυτή η σύλληψη της παιδαγωγικής διαφοροποίησης αφήνει χώρο για πρωτοβουλία στον εκπαιδευτικό, δεν τον εξαρτά από ένα είδος προηγούμενης διάγνωσης που θα προϋπήρχε της δράσης του. Οι παρατηρήσεις που θα προκύψουν από την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής δράσης θα συμβάλλουν στη βελτίωσή της. Ο Philippe Meirieu αποδίδει με ενάργεια αυτή τη διαδικασία βελτιστοποίησης:

«Δεν πρόκειται για ενέργεια στα ψηλαφητά. Ενεργώ ξέροντας ότι αυτό που θα προτείνω μια δεδομένη στιγμή στους μαθητές δεν είναι απαραίτητα αυτό που έχουν ανάγκη, ότι θα τους ομαδοποιήσω σύμφωνα με κριτήρια που δεν είναι απαραίτητα τα σωστά, ότι θα χρησιμοποιήσω μεθόδους που δεν είναι απαραίτητα προσαρμοσμένες, αλλά όλα αυτά δεν έχουν σημασία από τη στιγμή που εισάγω μια δυναμική που συνίσταται στο να κοιτάξω, μαζί με τους μαθητές, αυτό που κάνουμε, να μελετήσω αν είναι αποτελεσματικό ή όχι, να τους επιτρέψω να αναρωτηθούν, εκείνοι, για τον τρόπο που αναδύονται και ανακαλύπτουν τους εαυτούς τους ως υποκείμενα που μαθαίνουν μέσα από αυτό το εγχείρημα, και με βάση αυτό, να οικοδομήσουν μια κοινότητα μάθησης».

(Meirieu 1995: 3-4).

Σε σχέση λοιπόν με τα ερωτήματα που θέσαμε παραπάνω θεωρούμε πολύ περισσότερο γόνιμο όσο και ρεαλιστικό τον δεύτερο αυτό προσανατολισμό της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Η εξατομικευμένη και βαθύτερη γνώση του εκπαιδευτικού για τον κάθε μαθητή θα προέλθει κυρίως από την εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, μια μαθησιακή διαδικασία, η οποία θα θεμελιώνεται στην καλλιέργεια ενός ασφαλούς κλίματος διαλόγου τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Σε προσωπικό επίπεδο το κρίσιμο σημείο είναι η ποιότητα της σχέσης που θα μπορέσει να οικοδομήσει ο εκπαιδευτικός με το κάθε παιδί ξεχωριστά και που θα επιτρέψει στο παιδί να τον εμπιστευτεί και να μοιραστεί μαζί τους τα ενδιαφέροντά του, τις εμπειρίες του, τα σημεία στα οποία δυσκολεύεται.

Στο επίπεδο της τάξης, οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων τους, η τόνωση της αυτοεικόνας του κάθε παιδιού, ο αμοιβαίος σεβασμός, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η ζεστασιά, η εμπιστοσύνη, η αλληλεγγύη είναι ψηφίδες που αν δουλευτούν κατάλληλα μπορεί να οδηγήσουν στο να γίνει η τάξη, από ένα σύνολο ατομικότητων, ομάδα.

Πέρα από το κοινωνικό-συναισθηματικό κλίμα, ζωτικής σημασίας είναι η ποιότητα του διαλόγου που αναπτύσσεται στη τάξη. Μελέτες έχουν δείξει ότι στο μεγαλύτερο μέρος του ο λόγος της σχολικής τάξης είναι ο προφορικός λόγος του εκπαιδευτικού και χαρακτηρίζεται από τις ερωτήσεις που θέτει, ερωτήσεις οι οποίες ονομάζονται «ψευδοερωτήσεις» (Ramirez 1988 στο Pappas & Barro Zecker 2001: 22-23) για τις οποίες ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ήδη την απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτές εντάσσονται συνήθως σε μια δομή συζήτησης του τύπου «Ερώτηση-Απάντηση- Αξιολόγηση» την οποία κατευθύνει ο εκπαιδευτικός. Αυτός ο τύπος συζήτησης είναι η ουσία της παραδοσιακής διδασκαλίας ως μετάδοσης πληροφοριών και αφήνει πολύ λίγα περιθώρια να αναπτυχθεί ένας αυθεντικός διάλογος μέσα από τον οποίο τα παιδιά να μπορούν να καταθέσουν τις σκέψεις, τις ανησυχίες, τα βιώματά, τα ενδιαφέροντά τους. Για να

υπάρξει μια διαλογική γλωσσική διδασκαλία⁸ και συζήτηση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μάθει πώς να ενθαρρύνει και να δίνει «χώρο» στις «φωνές» των μαθητών/τριών, να τους απευθύνει αυθεντικές ερωτήσεις, να τους ενθαρρύνει να φέρνουν και άλλα κείμενα, άλλα βιβλία και να κάνουν διακειμενικές συνδέσεις ή ακόμη να φέρνουν τραγούδια, ταινίες, προσωπικές ιστορίες από το σπίτι ή την κοινότητά τους. Θα πρέπει να ανακαλύπτει τρόπους ώστε να αξιοποιεί τις ιδέες και τις απόψεις των παιδιών για να τους δίνει να καταλάβουν ότι αυτό που σκέφτονται είναι σημαντικό. (Pappas & Barro Zecker, 2001: 519-520).

Λογοτεχνία

Τα παραδείγματα που ακολουθούν βασίζονται στη Διδακτική ενότητα «*Το Ταξίδι*» για τη Γ' Δημοτικού του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) για τη Γλώσσα – Λογοτεχνία και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για τη Λογοτεχνία.

Στόχος του ταξιδιού όπως περιγράφεται αναλυτικά στη σκοποθεσία του Π.Σ. είναι σε γενικές γραμμές, η κατανόηση του ταξιδιού μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, στη ρεαλιστική, πολιτισμική, φανταστική και συμβολική του διάσταση (ταξίδι προσωπικής αναζήτησης).

Αν υποθέσουμε ότι, επιλέγουμε να επικεντρωθούμε στη ρεαλιστική διάσταση του ταξιδιού μέσα από σχετικά λογοτεχνικά κείμενα, τότε οι προσωπικές εμπειρίες, τα βιώματα, οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, μπορούν ενδεικτικά να αναδυθούν και να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία συνδέσεων με τα κείμενα μέσα από τις εξής ενδεικτικές δράσεις:

⁸Σύμφωνα με τον Nystrand (1997), στη διαλογικά οργανωμένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός ή το εγχειρίδιο δε θεωρούνται πλέον οι αποκλειστικές πηγές πολύτιμης γνώσης, αντίθετα, οι ερμηνείες των μαθητών και οι προσωπικές τους εμπειρίες θεωρούνται εξ ίσου έγκυρες.

Μέσα από το διάλογο με ερωτήσεις ενεργοποίησης των μαθητών του τύπου:

«Για ποιούς λόγους οι άνθρωποι ταξιδεύουν;»,

«Εσείς, έχετε ταξιδέψει;»,

«Πού έχετε πάει;»,

«Πότε;»

«Ποιό είναι ένα μεγάλο ταξίδι που έχετε κάνει;»

«Με ποιούς πραγματοποιήσατε αυτό το ταξίδι;»

«Ποιούς επισκεφτήκατε;»

«Με ποιό μέσο θα θέλατε να ταξιδέψετε;»,

«Ποιά πράγματα θα παίρνατε μαζί σας;» κλπ.

προϋποθέσεις που επιτρέπουν στα παιδιά να ξεδιπλώσουν τις διαφορετικές εμπειρίες τους, αλλά και τις προσδοκίες τους, σε σχέση και με την επιθυμία ενός ταξιδιού που θα ήθελαν ενδεχομένως να πραγματοποιήσουν.

Μέσα από το άκουσμα ενός τραγουδιού και την κινητοποίηση των συναισθημάτων και της προσωπικής έκφρασης που δημιουργεί στα παιδιά: Μια τέτοια επιλογή μπορεί να αποτελέσει η μελοποίηση του γνωστού ποιήματος του Διονύσιου Σολωμού «Η Ξανθούλα», το οποίο περιλαμβάνεται και στο Ανθολόγιο. Ζητάμε από τα παιδιά να το ακούσουν προσεκτικά και κατόπιν συζητάμε μαζί τους το περιεχόμενο σε γενικές γραμμές.

Τι νομίζουν:

«Πού πήγαινε η Ξανθούλα;»,

«Για πόσο καιρό;».

«Έφευγε μόνιμα ή για μια βόλτα;».

Συζητάμε επίσης και τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται από το άκουσμα του ποιήματος.

Ο εκπαιδευτικός συνδέει τα ερωτήματα που θέτει, με τις εμπειρίες των παιδιών και ανιχνεύει μέσα από αυτά, όχι μόνο τον προσωπικό τους χρονότοπο αλλά και τον οικογενειακό, ο οποίος μπορεί να συνδέεται με ταξίδια αναψυχής αλλά και προσφυγιάς ή μετανάστευσης. Είναι σημαντικό κάθε φορά να δημιουργούνται εκείνες οι

Η προσωπική ιστορία του κάθε παιδιού είναι γεμάτη εγγράμματα γεγονότα, πάνω στα οποία έχει οικοδομηθεί το παρόν και τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολείο για την οικοδόμηση σχέσεων με τα κείμενα. Πολλά από αυτά συνδέονται με τις καθημερινές συνήθειες τις οικογενειακής ζωής, και αποτελούν πρακτικές κοινές, όχι μόνο ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές, αλλά και πολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες. Συνθέτονται έτσι κοινοτικές πρακτικές εγγραμματισμού οι οποίες διασχίζουν τις ανθρώπινες σχέσεις και την ιστορία του πολιτισμού.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να αναγνωρίζει τις γνώσεις που έρχονται στο σχολείο μέσω των διαφοροποιημένων γλωσσικών εμπειριών των μαθητών του, και να τις αντιμετωπίζει όχι ως πρόβλημα, αλλά ως μεταβλητή για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας. Η παραδοχή αυτή σημαίνει ότι η διαφοροποίηση είναι χρήσιμη για όλους τους μαθητές, καθώς διαφορετικά κομμάτια γνώσης και εμπειρίας κινητοποιούνται ή συμπληρώνονται κάθε φορά με αφορμή τις σκέψεις ενός μαθητή ή τις διευκρινίσεις και τις συνδέσεις που πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός σε σχέση με αυτές. Παραμένει γι αυτό εξαιρετικά κρίσιμο, να επιτρέπει και να ενισχύει την έκφραση κι εξωτερικεύσή τους, ώστε οι παραπάνω να εντάσσονται οργανικά κι αβίαστα στην διαδικασία της προσέγγισης των διαφόρων κειμένων μέσα από τον διάλογο που αναπτύσσεται στην τάξη. Είναι βεβαιωμένο ότι, όταν οι εγγράμματες πρακτικές των παιδιών δεν εκτιμώνται από το σχολείο, τα παιδιά αισθάνονται αποκλεισμένα από τις διαδικασίες και το πολιτισμικό σύστημά του (Barton,2009: 273).

Μέσα από φωτογραφίες, που δίνουμε στους μαθητές ανά ομάδες και οι οποίες αντικατοπτρίζουν τους διαφορετικούς σκοπούς ενός ταξιδιού, ώστε να τις επεξεργαστούν, δημιουργώντας έτσι ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ομαλή εισαγωγή της διαδικασίας στα λογοτεχνικά κείμενα.

Μέσα από τη ζωγραφική, ζητώντας από τα παιδιά να φτιάξουν ένα έργο, το οποίο να απαντά στο ερώτημα: «*Ποιό μεταφορικό μέσο θα διάλεγες για να ταξιδέψεις; Μην ξεχάσεις να βάλεις στη ζωγραφιά, τον εαυτό σου αλλά και αυτούς με τους οποίους θα ήθελες να ταξιδέψεις μαζί*».

Ακολουθεί συζήτηση καθώς τα παιδιά σχολιάζουν τα ίδια τα έργα τους και δέχονται ερωτήσεις από τους συμμαθητές τους. Είναι σημαντικό μέσα από τον διάλογο να προκύψουν οι δικές τους εικόνες για το ταξίδι, γι' αυτό είναι αναγκαίο να μην 'κλείνει' ή να καθορίζει ο εκπαιδευτικός με τις οδηγίες του το θέμα, αλλά να το αφήνει ανοικτό στην έκφραση των παιδιών.

Η συμμετοχή στις παραπάνω δραστηριότητες, οργανώνεται και κινητοποιείται μέσα από διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας, καθώς χρησιμοποιείται ενδεικτικά ο λόγος, η εικόνα, η μουσική, και η κίνηση, επιτρέποντας πολλαπλές μορφές έκφρασης των παιδιών, αλλά και την ανάδυση βιωματικού και εκφραστικού λόγου. Οι απαντήσεις των ίδιων των παιδιών, τα έργα που παράγουν αλλά και οι ρόλοι που ενσαρκώνουν, δίνουν στον εκπαιδευτικό το πρώτο υλικό που αφορά: στις προσωπικές οικογενειακές εμπειρίες των μαθητών και στις αναπαραστάσεις τους, σε ένα σύνολο γνώσεων σχετικά με τα μεταφορικά μέσα, τα ταξιδιωτικά έγγραφα, τις πρακτικές οργάνωσης ενός ταξιδιού, το σχετικό λεξιλόγιο. Μπορούν ακόμα να συμβάλλουν στην ανάδειξη του βαθμού εξοικείωσης των μαθητών με ποικίλες μορφές επικοινωνιακών κωδίκων, στο πλαίσιο διερεύνησης της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας.

Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση τον οποίο μπορούμε να συνδέσουμε με το προηγούμενο άκουσμα. Καλούμε λοιπόν τα παιδιά ενώ ξανακούγεται «*Η Ξανθούλα*» να κινηθούν μόνα τους στον ρυθμό, διαλέγοντας κινήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενό του. Η μουσική μπορεί να τα μεταφέρει σε μια κατάσταση αποχωρισμού, άρα, μέσα από την κίνηση του αποχαιρετισμού τα παιδιά 'μπαινουν σε ρόλο', πρακτική η οποία εισάγει ομαλά στη δραματοποίηση.

'*Παγώνουμε*' στη συνέχεια τη μουσική, και τους εξηγούμε, ότι ο χώρος της δράσης, είναι τώρα το λιμάνι. Τα παιδιά μπορούν να ζωντανέψουν σε ομάδες τη σκηνή του αποχαιρετισμού. Οι ομάδες μπορούν να προκύψουν ελεύθερα πάλι μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις: «*Ποιοί θέλουν να μπουν στη βάρκα;*», «*Ποιοί θέλουν να μείνουν στο λιμάνι;*» «*Ποιοί θέλουν να κάνουν τους άνθρωπους του λιμανιού; ποιοί είναι αυτοί;*» «*Ποιος οδηγεί τη βάρκα κλπ.*».

Συνεχώς ο εκπαιδευτικός εμπυχώνει ώστε να συμμετέχουν όλοι και ταυτόχρονα θυμίζει ότι με την κίνηση αλλά και τον λόγο, τα παιδιά πρέπει υποστηρίζουν, να κάνουν δηλαδή εμφανή τον ρόλο τους. Εναλλακτικά, μπορεί να συμμετέχει και ο ίδιος στη δράση.

Οι σκηνές έχουν τη δυνατότητα να ακολουθούν τον ειρμό της αφήγησης του ποιήματος, 'προετοιμασία', 'επιβίβαση', 'αποχαιρετισμός', 'ταξίδι', αλλά μπορούν να επεκτείνονται και 'στο μετά': «*Τι συμβαίνει πάνω στη βάρκα;*» «*Τι εικόνες μάζεψε η Ξανθούλα στη διαδρομή;*». Μπορούν ακόμη να περιγράφουν απρόοπτα του ταξιδιού ή και την επιστροφή, όπως διαμορφώνεται η πορεία, ανάλογα και με τις επιθυμίες των παιδιών.

Πριν ξεκινήσει μια ενότητα ή ένα κεφάλαιο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί διερευνητικά τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών σε σχέση με συγκριμένες έννοιες ή αλγόριθμους. Η αξιολόγηση οργανώνεται με βάση τους στόχους που χρειάζεται να επιτύχουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, πριν την διδασκαλία του αλγόριθμου του πολλαπλασιασμού με όρους του γινομένου φυσικούς αριθμούς ≥ 2 , και ξεκινώντας με τον πολλαπλασιασμό διψήφιου φυσικού αριθμού με άλλο διψήφιο φυσικό αριθμό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει ένα φύλλο εργασίας με πρόβλημα που επιλύεται με σχετικό πολλαπλασιασμό (αβ X γδ).

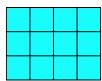
Εναλλακτικά μπορεί να προτρέψει τους μαθητές να δημιουργήσουν μια ιστορία πολλαπλασιασμού. Η ιστορία μπορεί να περιέχει ένα αριθμητικό ή γεωμετρικό πρόβλημα, όπως το εμβαδό μιας συγκεκριμένης επιφάνειας.

Οι μαθητές παρωθούνται να σκεφτούν και να συζητήσουν σε δυάδες μεθόδους με τις οποίες θα οδηγηθούν στο σωστό αποτέλεσμα. Ο αλγόριθμος του πολλαπλασιασμού διψήφιου φυσικού αριθμού με άλλο διψήφιο φυσικό αριθμό προκύπτει μέσα από διάφορες προσεγγίσεις.

Στο πρόβλημα: «Θέλω να αγοράσω 1 λογοτεχνικό βιβλίο για κάθε ένα από τα 21 παιδιά της τάξης. Πόσα χρήματα χρειαζομαι αν το κάθε βιβλίο κοστίζει 12 ευρώ;» οι πολλαπλασιασμοί 21×12 και 12×21 αναμένεται να προταθούν και να αιτιολογηθούν από τους μαθητές. Ο αλγόριθμος του πολλαπλασιασμού πρέπει να προκύψει από τις διαφορετικές μεθόδους των μαθητών κατά τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος και να αναδειχθεί από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη.

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν χειραπτικό υλικό, σχεδιαγράμματα, τετραγωνισμένα χαρτιά ή άλλο υλικό για τις αναπαραστάσεις τους. Για παράδειγμα το τετραγωνισμένο χαρτί που έχουν χρησιμοποιήσει, για τον υπολογισμό του εμβαδού δομημένων επιφανειών μπορεί να συνδεθεί με τον πολλαπλασιασμό:

Για τον υπολογισμό του εμβαδού δομημένων επιφανειών (ορθογώνιες επιφάνειες διαιρεμένες σε γραμμές και στήλες) χρησιμοποιείται ο πολλαπλασιαστικός συλλογισμός. Μπορεί να γίνει σύνδεση με τον πολλαπλασιασμό και τους πίνακες πολλαπλασιασμού.

Π.χ.  Εμβαδό=3x4 τετράγωνα=12 τετράγωνα.

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές αρέσκονται να δημιουργούν προβλήματα για τους συμμαθητές τους και το κίνητρο αυτό τους βοηθά να ξεπεράσουν εννοιολογικά εμπόδια (Lowrie, 1999; Stoyanova, 2005).

Στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει θέσει ως διερευνητικά ερωτήματα τα εξής:

- Τι είδους αναπαραστάσεις χρησιμοποιούν οι μαθητές για το εν λόγω γινόμενο;
- Ποιες στρατηγικές θα ακολουθήσουν οι μαθητές για να αναλύσουν τους αριθμούς;
- Πώς χρησιμοποιούν την ανάλυση για τον υπολογισμό του τελικού αποτελέσματος του πολλαπλασιασμού;
- Πώς συνθέτουν τα μερικά γινόμενα;

Στην εναλλακτική περίπτωση της δημιουργίας προβλήματος από τους μαθητές ένα πρώτο ερώτημα μπορεί να είναι το εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την έννοια του πολλαπλασιασμού και πώς τη διατυπώνουν μέσα στο πρόβλημά τους;

Σε ένα επόμενο επίπεδο τα ερωτήματα που τίθενται αφορούν στους τρόπους επίλυσης του προβλήματος από τους ίδιους ή συμμαθητές τους.

Φυσικές Επιστήμες

Αξιοποιώντας τις ιδέες, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών

Η αξιοποίηση του προγράμματος σπουδών των φυσικών επιστημών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στηρίζεται στην παραδοχή ότι η κατανόηση των εννοιών, των νόμων και των μοντέλων των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας σχετίζεται με τη σύνδεση των σχολικών δραστηριοτήτων με πρακτικές εμπειρίες, βιώματα, ενδιαφέροντα και προβληματισμούς των μαθητών. Η επισήμανση αυτή δίνει την προτεραιότητα στην πρακτική δραστηριότητα, στην προσέγγιση των φυσικών φαινομένων και εννοιών μέσα από την εργαστηριακή πρακτική, όπου καλλιεργούνται οι δεξιότητες της επιστημονικής μεθοδολογίας, δηλαδή η παρατήρηση, η μέτρηση, η ταξινόμηση, η διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων και προβλέψεων, λειτουργικών και επιστημονικών ορισμών και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών και ιδεών των παιδιών μπορεί να παρέχει τη δυνατότητα για τη δημιουργία συνδέσεων με τις θεωρητικές έννοιες των φυσικών επιστημών και τη δημιουργία συσχετίσεων με την τεχνολογία και την κοινωνία.

Στο πλαίσιο για παράδειγμα της θεματικής ενότητας «Ηχητικά φαινόμενα» στην Α΄ Δημοτικού και στην ενότητα «Ήχος» η αναγνώριση των ήχων και η γνωριμία με την αίσθηση της ακοής μπορεί να συνδεθεί με βιωματικές εμπειρίες των μαθητών από την καθημερινή τους ζωή στο σπίτι.

Στο πλαίσιο της προεργασίας της ενότητας μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να καταγράψουν τους ήχους που ακούνε στο σπίτι τους σε διάφορες ώρες της ημέρας: το πρωί όταν ξυπνάνε, το μεσημέρι, όταν γυρίζουν από το σχολείο και το βράδυ.

Τους ζητούμε δηλαδή να διενεργήσουν μια παρατήρηση αξιοποιώντας την αίσθηση της ακοής και να καταγράψουν τα δεδομένα που προκύπτουν.

Μπορούμε να τους δώσουμε γι' αυτόν τον σκοπό ένα υπόδειγμα καταγραφής που μπορεί να έχει την εξής μορφή:

Τι ήχους ακούω στο σπίτι....	
Το πρωί	Το μεσημέρι
Το απόγευμα	Το βράδυ

Ένα τέτοιο πρότυπο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά, αφού οργανώνει το πλαίσιο της παρατήρησής τους και διευκολύνει την καταγραφή. Μπορούμε, ωστόσο, να τους δώσουμε την ευκαιρία να δημιουργήσουν το δικό τους πρότυπο.

Τα παιδιά μπορούν να καταγράψουν τους ήχους που ακούνε για όσο διάστημα επιθυμούν, είτε για μία είτε για περισσότερες μέρες, αποτυπώνοντας τις καταγραφές τους είτε μέσω του γραπτού λόγου είτε μέσω της ζωγραφικής είτε με συνδυασμό των δύο, είτε χρησιμοποιώντας κολλάζ από εικόνες ή φωτογραφίες. Ακόμα και μαθητές που δεν έχουν κάνει την καταγραφή που ζητήσαμε γραπτώς, μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία προφορικά, ζητώντας να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ήχους που ακούσανε για παράδειγμα κάποιο προηγούμενο βράδυ ή μεσημέρι ή το πρωί.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της καταγραφής στην τάξη μπορεί να οδηγήσει σε συζήτηση σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές των ήχων που κατέγραψαν:

«Τι άκουσα το πρωί, το μεσημέρι;»
«Τι άκουσα το βράδυ;»
«Όταν κοιμάμαι ακούω ήχους;»
«Θυμάμαι ένα ήχο που με ξύπνησε; Πώς ένιωσα;»

Κάθε παιδί καταθέτει τις εμπειρίες του και γίνεται συζήτηση μέσα στην τάξη. Στη δραστηριότητα μπορεί να συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός παρουσιάζοντας τις δικές του καταγραφές.

Στο πλαίσιο της συζήτησης δίνεται επίσης η δυνατότητα μιας πρώτης διάκρισης του ήχου από την πηγή του αφού είναι πιθανό στις καταγραφές να γίνουν αναφορές του τύπου «το μεσημέρι άκουσα ένα μηχανάκι» ή «το πρωί άκουσα το ξυπνητήρι».

Κατά τον τρόπο αυτόν, είναι δυνατό να γίνει μια ομαλή μετάβαση στην αναγνώριση μιας ευρύτερης ποικιλίας ήχων που εντοπίζονται τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και σε άλλα φυσικά και κοινωνικά πλαίσια.

Η συζήτηση μπορεί να επεκταθεί επιχειρώντας μια πρώτη σύνδεση του ήχου με σχετικά συναισθήματα:

«Ποιος ήχος με τρομάζει;»
«Ποιος ήχος με ευχαριστεί;»
«Ποιος ήχος με κάνει να ανατριχιάζω;».

Από τη μία πλευρά οι γραφικοί οργανωτές βοηθούν τους μαθητές στην οργάνωση της σκέψης και της πληροφορίας.

Από την άλλη, η δυνατότητα της επιλογής είναι σημαντική στον βαθμό που ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών και αναδεικνύει την πολλαπλότητα των τρόπων μάθησης και αναπαράστασης της γνώσης.

Η σύνδεση των πρακτικών δραστηριοτήτων με τις θεωρητικές ιδέες και έννοιες γίνεται μέσα από τη μετάβαση από την αφηγηματική στην επιστημονική γλώσσα. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει τα παιδιά μέσα από τον διάλογο και τη συνεργατική μάθηση, την αξιοποίηση των «λαθών» τους, τη δημιουργία γνωστικής σύγκρουσης, αφενός να «ακουστεί» η άποψη τους είτε στον γραπτό είτε στον προφορικό λόγο, αφετέρου, να προσεγγίσουν μια θεωρητική ιδέα ή έννοια των φυσικών επιστημών, ξεκινώντας από προσωπικές ερμηνείες και αντιλήψεις.

«Αν ήθελα να ζωγραφίσω τον ήχο που με τρομάζει ή με ευχαριστεί ή με κάνει να ανατριχιάζω, ποιο χρώμα θα διάλεγα;»

Δραστηριότητα ταξινόμησης ήχων σε ευχάριστους και δυσάρεστους

Οι ήχοι που συνέλλεξαν τα παιδιά μπορούν στη συνέχεια να ταξινομηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες «ευχάριστων» και «δυσάρεστων ήχων». Η ταξινόμηση μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας που θα οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να σηματοδοτηθεί η μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό, από την υποκειμενική στη διυποκειμενική εμπειρία.

Οι καταγεγραμμένοι από τα παιδιά ήχοι μεταγράφονται σε καρτέλες από τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών της τάξης η δραστηριότητα μπορεί να λάβει χώρα ζητώντας από τα παιδιά να καθίσουν γύρω από ένα λευκό χαρτόνι όπου θα γίνει η ταξινόμηση. Ο στόχος της δραστηριότητας είναι τα παιδιά να αποφασίσουν σχετικά με το ποιοι από τους ήχους που κατέγραψαν είναι κατά τη γνώμη τους ευχάριστοι ή δυσάρεστοι. Σημασία έχει να αναδυθούν οι διαφορετικές απόψεις, οι πιθανές διαφωνίες και να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ορισμένοι ήχοι δεν μπορούν ενδεχομένως να τοποθετηθούν με απόλυτη βεβαιότητα σε κάποια από τις δύο κατηγορίες. Τους δίνεται έτσι η δυνατότητα να επιχειρηματολογήσουν προκειμένου να υποστηρίξουν την άποψή τους, αλλά και να προσέξουν και να αποδεχτούν τα επιχειρήματα των συμμαθητών τους. Η δραστηριότητα μπορεί να εμπλουτιστεί με ηχογραφημένους ήχους που έχει φέρει ο εκπαιδευτικός και για τους οποίους έχει ετοιμάσει τις σχετικές καρτέλες. Με τον τρόπο αυτόν δίνεται η δυνατότητα να περάσουν από το οικείο, στο μη οικείο, από το περιβάλλον της άμεσης εμπειρίας του σπιτιού σε ένα ευρύτερο περιβάλλον και χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους να κάνουν εκτιμήσεις σχετικά με την αναγνώριση των ήχων και την ταξινόμησή τους.

Η ταξινόμηση μπορεί επίσης να οργανωθεί με βάση ένα λιγότερο υποκειμενικό κριτήριο που θα αφορά στη σύνδεση των ήχων, που συνέλλεξαν τα παιδιά, αλλά και αυτών που θα παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός, με το φυσικό και τεχνολογικό περιβάλλον. Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά θα πρέπει να επιχειρήσουν μια αναγωγή από το επίπεδο της ατομικής εμπειρίας σε ένα ευρύτερο επίπεδο. Για τον σκοπό αυτόν, έχει σημασία οι σχετικές κατηγορίες να αναδυθούν από τα ίδια τα παιδιά, καθώς οι καρτέλες παρουσιάζονται μία-μία, με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος γνωρίζει ήδη σχετικούς τρόπους ταξινόμησης.

2.2. Παίρνοντας αποφάσεις αναφορικά με τον σχεδιασμό

2.2.1. Διατυπώνοντας στόχους που έχουν νόημα για τους μαθητές

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

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

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

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

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ως μιας προσέγγισης που εστιάζει στους φραγμούς στη μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών, η διαδικασία διατύπωσης των στόχων για τη διαμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

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

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

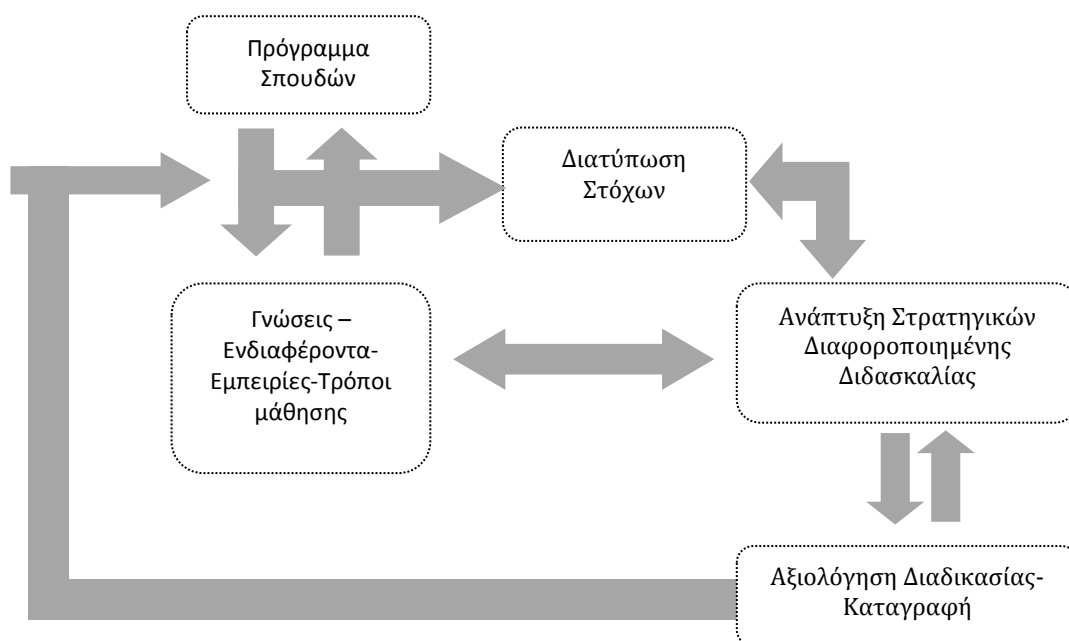
Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σημαντικό στοιχείο ενός σχεδιασμού που συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην τάξη του γενικού σχολείου, είναι η μετατόπιση από τη θεώρηση της διαφοροποίησης ως ενός τεχνικού ή διαδικαστικού ζητήματος που προστίθεται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

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

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

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

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



Σχήμα 1. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Ανάπτυξη στρατηγικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης

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

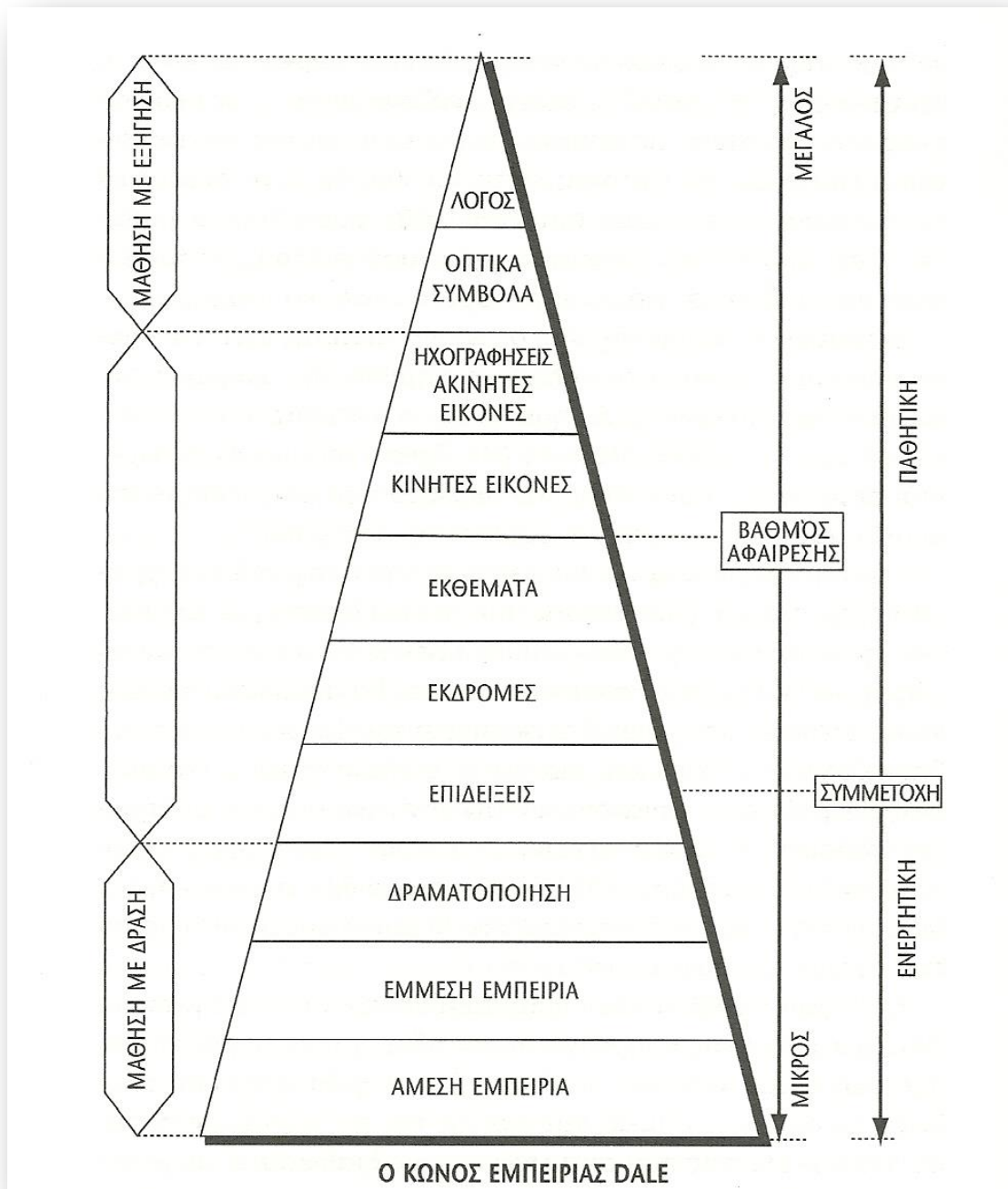
Στην πραγματικότητα, μες στη ροή της μαθησιακής εμπειρίας τα όρια της διάκρισης σε διαφορετικές μορφές ή επίπεδα δεν είναι ξεκάθαρα. Για παράδειγμα, πολύ συχνά, η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες εργασίας (άξονας αναφοράς: διαδικασία) μπορεί να συνεπάγεται την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες/εργασίες με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

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

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

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

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



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

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

Από το παζάρι στο σχολείο.....

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

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

Ένα παράδειγμα από τα δεδομένα της έρευνας:

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

Τυπικό τεστ: Το παιδί αναλύει την άσκηση 35X4 εξηγώντας μεγαλόφωνα: *4 φορές το 5 μας κάνει 20, δύο τα κρατούμενα. 2 και 3 κάνει 5 επί 4, 20.* Γραπτή απάντηση: 200.

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

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

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

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

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

ένα συνεκτικό σύνολο (Cazden, κ.α., 1996, Fairclough, 1995). Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρείται ότι στα κείμενα επιτελούνται αφενός, η γνώση και η αναπαράσταση του κόσμου και, αφετέρου, η κοινωνική αλληλεπίδραση (Fairclough, 1995), γεγονός που συνδέει τη διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου με κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες συγκρότησης της γνώσης και απόδοσης κοινωνικών θέσεων σε υποκείμενα.

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

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

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

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

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

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

Η διαφοροποίηση των περιεχομένων της μάθησης μπορεί να αντλήσει από αυτές τις προσεγγίσεις, αφήνοντας να αναδυθούν οι πολιτισμικές, κοινωνικές και προσωπικές αναφορές, οι ενυπάρχοντες γραμματισμοί και οι συναφείς διαδικασίες δημιουργίας νοήματος. Η συμβολή των νέων γραμματισμών για τις ανάγκες της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής έγκειται στις δυνατότητες που προσφέρονται για απεγκλωβισμό της διδασκαλίας και της μάθησης ως διαδικασιών που εστιάζουν αποκλειστικά στη μετάδοση-απορρόφηση πληροφοριών ή/και στην κατάκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική.

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

Ιδέες για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων στη Γλώσσα

Η εκπαίδευση σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού αποσκοπεί στο να δημιουργεί πολίτες με κριτικό πνεύμα, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τον κόσμο αλλά και να παρεμβαίνουν στην κοινωνία και να τη διαμορφώνουν (Χατζησαββίδης 2011). Η γλωσσική διδασκαλία έχει να διαδραματίσει έναν πολύ σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια του τρόπου που η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα αλλά και στην ανάδειξη των πρακτικών μέσω των οποίων είμαστε σε θέση να τα διαπραγματευόμαστε.

Για να επιτευχθεί αυτό ως απαραίτητη προϋπόθεση τίθεται η συνάρτηση της διδασκαλίας της γλώσσας με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών και η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας των μαθητών. Επίσης θεωρείται απαραίτητο η εργασία πάνω στα κείμενα να ξεφύγει από το γραμμικό και φορμαλιστικό της χαρακτήρα και να γίνει συγκριτική, αντιπαραβολική και διακειμενική. Είναι επίσης απαραίτητο να συγκρίνονται μεταξύ τους κείμενα τα οποία προσεγγίζουν ένα θέμα (π.χ. το περιβάλλον), με παρεμφερείς ή και αντίθετες προσεγγίσεις.

Στο ίδιο πλαίσιο προωθείται επίσης η εργασία με διαφορετικούς *κειμενικούς τύπους*, οι οποίοι δηλώνουν τις λειτουργίες που τα γραμματικά στοιχεία επιτελούν (αφήγηση, περιγραφή, πληροφοριακή αναφορά, διαδικασία, επιχειρηματολογία) αλλά και με διαφορετικά *κειμενικά είδη*, τα οποία δηλώνουν τα κείμενα όπως πραγματώνονται σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και μπορεί να εμπεριέχουν περισσότερους του ενός κειμενικούς τύπους (π.χ. ως κειμενικό είδος η διαφήμιση μπορεί να εμπεριέχει στοιχεία από τους κειμενικούς τύπους της αφήγησης, της περιγραφής, της επιχειρηματολογίας κ.τ.λ.) (Κωστούλη, 2008).

Ακόμη, στο πλαίσιο μιας τέτοιας προοπτικής, θα πρέπει να αξιοποιούνται συστηματικά η γλώσσα, η εικόνα, ο ήχος που συνθέτουν ένα πολυτροπικό κείμενο, για την κατανόηση ή τη δόμηση ρητών ή υπόρρητων νοημάτων.

Υπό αυτό το πρίσμα, ορισμένες ιδέες σχετικά με το πώς θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, να διαμορφώσει το περιεχόμενο μιας εργασίας ή μιας δραστηριότητας κατά τρόπο που να λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών είναι οι εξής:

Στην Δ΄ τάξη 10θέσιου σχολείου σε περιοχή του κέντρου της Αθήνας, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο δάσκαλος θέλει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να μιλήσουν για τον εαυτό τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις προτιμήσεις τους, τις ενασχολήσεις τους κατά τον ελεύθερο χρόνο τους, τον μικρόκοσμο της γειτονιάς τους. Στόχος του είναι, αφενός, να γνωριστούν όλοι καλύτερα μεταξύ τους και, αφετέρου, να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο, μιλώντας για πράγματα που ξέρουν και αγαπούν.

Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου και η βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών στην προφορική γλώσσα και επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί αν ο μονόλογος των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας δώσει τη θέση του στη διαλογική γλωσσική διδασκαλία και συζήτηση, αν οι εκπαιδευτικοί δώσουν «χώρο» στις «φωνές,» των μαθητών/μαθητριών και στις διαλογικές διεπιδράσεις στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο προφορικός λόγος που βιώνεται μέσα στην τάξη είναι πολύ σημαντικός, κυρίως για τα παιδιά που μεγαλώνουν σ' ένα περιβάλλον με διαφορετική γλώσσα από αυτή του σχολείου και των βιβλίων. Μέσω του προφορικού λόγου φέρνουν την εμπειρία τους μέσα στην τάξη και ο εκπαιδευτικός καλείται να την αναδείξει, να την αξιοποιήσει και να τη συνδέσει με τη γλωσσική διδασκαλία.

Στο πλαίσιο του παραπάνω στόχου είναι δυνατό να ζητηθεί από τους μαθητές να προετοιμάσουν στο σπίτι τους, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, μια σύντομη παρουσίαση 2 έως 5 λεπτών την οποία θα μοιραστούν μαζί με τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να παρουσιάσουν:

Έναν ενδιαφέροντα αθλητικό αγώνα (π.χ. ποδόσφαιρο, μπάσκετ) στον οποίο παρέστησαν. (Πού και πότε έγινε, ποιοι ήταν οι αντίπαλοι, με ποιον πήγαν στο γήπεδο, πώς συμμετείχαν οι θεατές, πώς ένωσαν, τι τους έκανε εντύπωση κ.ο.κ.)

Το είδος της μουσικής που προτιμούν και το αγαπημένο τους συγκρότημα (ή μουσικό ή τραγουδιστή ή τραγουδίστρια).

Το θέμα, τους βασικούς ήρωες, την πλοκή ενός ομαδικού παιχνιδιού που παίζουν με φίλους τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα παιδιά θα μπορούσαν επιπλέον να επεκτείνουν την περιγραφή τους στη στάση των γονέων τους, στους περιορισμούς που τους βάζουν σε σχέση με τη χρήση του υπολογιστή, τα συναισθήματά τους.

Το θέμα, τους βασικούς ήρωες, την πλοκή ενός βιβλίου που διάβασαν και τους έκανε εντύπωση. Τα παιδιά θα μπορούσαν ακόμα να διαβάσουν μεγάλωφωνα 1-2 επιλεγμένες σελίδες ή αποσπάσματα του βιβλίου.

Το θέμα, τους βασικούς ήρωες, την πλοκή μιας ταινίας που είδαν στον κινηματογράφο και τους έκανε εντύπωση. Η περιγραφή θα μπορούσε να επεκταθεί και στην κινηματογραφική αίθουσα, την περιοχή που βρίσκεται, την ατμόσφαιρα στο σινεμά (την ουρά στο ταμείο, τον κόσμο που περιμένει στο μπαρ, το διάλειμμα), την παρέα με την οποία πήγαν.

Μια συναυλία του αγαπημένου τους μουσικού συγκροτήματος στην οποία παρέστησαν. Θα μπορούσαν ακόμα να αφηγηθούν την επίσκεψη (πότε, πού, με ποιόν πήγαν), να περιγράψουν το συναυλιακό χώρο, την ατμόσφαιρα της συναυλίας, την εμφάνιση των καλλιτεχνών.

Τα πατίνια ή το σκέιτμπορντ που έχουν, πώς τα απέκτησαν, πότε και πού τα χρησιμοποιούν. Θα μπορούσαν να επεκτείνουν την παρουσίασή τους σε κάποιο ευχάριστο ή δυσάρεστο σχετικό περιστατικό που τους συνέβη ή στο οποίο παρέστησαν.

Μια συνηθισμένη (ή μια ξεχωριστή) διαδρομή που έχουν κάνει με το ποδήλατό τους. Να αφηγηθούν κάποιο σχετικό περιστατικό που τους συνέβη. Να περιγράψουν το ίδιο το ποδήλατο, πώς το απέκτησαν, που το αποθηκεύουν, πότε το χρησιμοποιούν.

Μια διδακτική ενότητα μπορεί να σχεδιαστεί έτσι ώστε να περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες ενεργοποιούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των βασικών εννοιών – δεξιοτήτων – γνώσεων που έχουμε συμπεριλάβει στο διδακτικό στόχο. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως προς το σημείο αυτό είναι δυνατόν να ξεφύγει από περιεχόμενα που περιορίζονται σε συμβατικά κειμενικά είδη και στο γραπτό λόγο.

Το περιεχόμενο της εργασίας μπορεί να ενεργοποιεί δεξιότητες ακρόασης, μπορεί να είναι ένα γράφημα, ένας χάρτης, μια γραφική παράσταση, ένα πολυτροπικό κείμενο, παζλ, λογισμικά, ένα τραγούδι ή μια μελωδία, μια ζωγραφική ή ένα σκίτσο κ.ο.κ.

Το θέατρο, η μουσική, τα εικαστικά και οι νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικός πίνακας) αποτελούν σημαντικές πηγές εμπλουτισμού και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, τις οποίες μπορεί να εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός, και μάλιστα συνεργαζόμενος με τους εκπαιδευτικούς των σχετικών ειδικοτήτων, ώστε να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή/μαθήτριας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι η ευρύτητα της πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες και ο καταγισμός των πληροφοριών τις οποίες δέχονται καθημερινά οι μαθητές/μαθήτριες, αλλά και όλοι μας, καθιστούν κρίσιμη την εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία της έννοιας του κριτικού γραμματισμού στις ΤΠΕ. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο την κριτική κατανόηση και τον έλεγχο των πληροφοριών.

Η Carmen Luke (2006: 193) υποστηρίζει ότι «αν δεν πάρουν οι εκπαιδευτικοί το προβάδισμα στην ανάπτυξη της κατάλληλης παιδαγωγικής σε σχέση με τα μέσα γενικότερα και τις νέες μορφές επικοινωνίας, τότε αυτοί που θα καθορίζουν πώς θα μαθαίνουν οι άνθρωποι, τι θα μαθαίνουν και τι συνιστά γραμματισμό θα είναι οι ειδικοί των εταιριών». Επομένως, επιβάλλεται να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με το πλήθος των ζητημάτων που διακυβεύονται στην «επανάσταση της πληροφορίας», έτσι ώστε να ξέρουν πού και πώς θα πρέπει να παρεμβαίνουν με θετικές και κριτικές στρατηγικές και πώς να χρησιμοποιούν με τον καλύτερο και δικαιότερο τρόπο τους πολλούς διαθέσιμους πόρους των ΤΠΕ.

Ο Πασχαλίδης (2000: 116), αναγνωρίζει τον παιδαγωγικό ρόλο που έχουν τα μέσα και επισημαίνει ότι αυτός ο ρόλος «δεν περιορίζεται στην απλή επιμόρφωση ή ενημέρωση του κοινού τους, αλλά καλύπτει, όπως ακριβώς η σχολική αγωγή, το ευρύτερο πεδίο διαμόρφωσης κοινωνικών συμπεριφορών και στάσεων, ηθικών αξιών, γλωσσικών και αισθητικών προτύπων». Η παιδαγωγική τους είναι πολύ συχνά αόρατη και απορροφάται ασυνείδητα κυρίως από τα παιδιά.

Απαιτείται συνεπώς η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού γενικότερα προκειμένου οι μαθητές/τριες να ενδυναμωθούν και να γίνουν ενεργητικοί συμμετέτοχοι σε μια δημοκρατική κοινωνία. Άλλωστε τα αποτελέσματα της τεχνολογίας δεν είναι ποτέ εγγενή ενός συγκεκριμένου τεχνολογικού μέσου αλλά διαμεσολαβούνται πάντοτε από τις χρήσεις στις οποίες εντάσσονται οι τεχνολογίες.

Οι κριτικοί πολυγραμματισμοί απαιτούν να συζητήσουν οι μαθητές και να κατανοήσουν τις πολιτικές και υλικές συνέπειες της τεχνολογικής εξέλιξης:
Πώς η τεχνολογία της πληροφορίας θα αλλάξει τις ζωές μας;
Ποιος θα ωφεληθεί από αυτό;
Ποιος θα βρεθεί σε μειονεκτική θέση;
Υπάρχουν κοινότητες ανθρώπων και παιδιά που δεν έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία και γιατί;
Πρέπει να εφοδιάσουμε τους μαθητές/τριες με εργαλεία με τα οποία αυτοί θα αξιολογήσουν τις κοινωνικοπολιτισμικές επιπτώσεις της τεχνολογικής αλλαγής (Luke 2006: 195).

Στα πλαίσια της προετοιμασίας μιας θεατρικής παράστασης από τη Β΄ τάξη ενός 6θέσιου σχολείου στην περιοχή του κέντρου της Αθήνας, τα παιδιά και ο δάσκαλος εξετάζουν τρόπους για να κάνουν γνωστή την εκδήλωσή τους. Συζητούν ποιους θα καλέσουν και πώς να το κάνουν. Αποφασίζουν να προσκαλέσουν τους συμμαθητές τους από τις άλλες τάξεις του σχολείου, τους γονείς τους και ανθρώπους της γειτονιάς τους. Χρησιμοποιώντας τον καταγισμό ιδεών μπορούν να καταλήξουν σε έναν κατάλογο από ιδέες σχετικά με το πώς να γίνει γνωστή η εκδήλωσή τους, ιδέες τις οποίες θα προσπαθήσουν να υλοποιήσουν με την βοήθεια των δασκάλων τους.

Μια πρώτη ιδέα που μπορεί να προκύψει είναι αυτή της γραπτής ανακοίνωσης/πρόσκλησης προς τους γονείς και τα επίσημα πρόσωπα (τον δήμαρχο, τον σχολικό σύμβουλο, κ.ά.). Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, να ασχοληθεί μαζί με τους μαθητές του με το κειμενικό είδος της πρόσκλησης.

Αξιοποιώντας τις ιδέες των παιδιών για το πώς θα μπορούσαν δημιουργήσουν μια πρόσκληση για την εκδήλωση μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων που να εξυπηρετούν πιο αποτελεσματικά τον επιδιωκόμενο σκοπό. Στο πλαίσιο αυτό έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τις εργασίες των μαθητών εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό τους. Μπορεί επίσης να ζητήσει για το θέμα αυτό και τη συνεργασία των συναδέλφων των καλλιτεχνικών, και της πληροφορικής.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στη διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από την εμπλοκή των μαθητών σε μια τέτοια δραστηριότητα.

Έτσι, στο πλαίσιο μιας σχετικής δραστηριότητας οι μαθητές θα είναι σε θέση:

- ✓ Να επιλέγουν το κειμενικό είδος που θα χρησιμοποιήσουν.
- ✓ Να χρησιμοποιούν το κατάλληλο για την περίπτωση λεξιλόγιο.
- ✓ Να αναγνωρίζουν ένα μονοτροπικό από ένα πολυτροπικό κείμενο.
- ✓ Να αναγνωρίζουν την προθετικότητα του δημιουργού του κειμένου.
- ✓ Να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του κειμένου.
- ✓ Να επιλέγουν τα γλωσσικά και οπτικά στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουν στο πολυτροπικό κείμενο που θα δημιουργήσουν.
- ✓ Να χρησιμοποιήσουν απλά λογισμικά για την παραγωγή κατ' αρχήν και την αποστολή στη συνέχεια πολυτροπικών κειμένων.

Ενδεικτικά θέματα διαφοροποιημένων εργασιών/δραστηριοτήτων μπορούν να είναι τα εξής:

Συγγραφή μιας επιστολής-πρόσκλησης

Δημιουργία πρόσκλησης στολισμένης με ζωγραφιά

Δημιουργία πρόσκλησης-ηλεκτρονικού μηνύματος στον υπολογιστή με εικόνα και μουσική.
Αποστολή της πρόσκλησης με e-mail

Ετοιμασία αφίσας. Κείμενο – εικαστικό μέρος

Προφορική πρόσκληση από αντιπροσωπεία παιδιών που επισκέπτεται π.χ. τις άλλες τάξεις

Διαβαθμίζοντας το περιεχόμενο μιας δραστηριότητας

Στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών, υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να εστιάσουν στην κατανόηση και εφαρμογή γραμματικών και συντακτικών κανόνων, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα για την ανάπτυξη των μαθησιακών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας. Στην περίπτωση αυτή, ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας μπορεί να κριθεί απαραίτητος. Βασική προϋπόθεση ωστόσο για την υιοθέτηση μιας τέτοιας επιλογής είναι η αποφυγή της συστηματικής ιεράρχησης των μαθητών σε ομοιογενείς ομάδες διαβαθμισμένων ικανοτήτων και η μέριμνα για την τήρηση της βασικής αρχής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που είναι η συμμετοχή κάθε μαθητή σε μαθησιακές εμπειρίες που να χαρακτηρίζονται από ευρύτητα, συνέχεια και ισορροπία.

Αν στόχοι μιας ενότητας στη γλώσσα της ΣΤ' τάξης είναι:

- η κατανόηση της έννοιας των δεικτών κειμενικής συνοχής για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου
- ο εντοπισμός τους σε κείμενα και
- η χρήση τους στην παραγωγή γραπτού λόγου,

ένας ενδεικτικός σχεδιασμός της διδασκαλίας θα μπορούσε να είναι ο εξής:

Ο δάσκαλος δουλεύει αρχικά με την ολομέλεια της τάξης. Μπορεί να επιλέξει ένα κείμενο στο οποίο θα ζητήσει από τα παιδιά να εντοπίσουν τις λέξεις που συνδέουν τις προτάσεις μεταξύ τους. Τα παιδιά μαθαίνουν ότι οι κειμενικοί δείκτες είναι συνήθως επιρρήματα ή σύνδεσμοι και ότι τους χρησιμοποιούμε στον λόγο για να συνδέσουμε προτάσεις μεταξύ τους, για να εισαγάγουμε μια αντίθεση, για να αιτιολογήσουμε, για να βγάλουμε συμπεράσματα ή για να προσδιορίσουμε τον χρόνο. Οι μαθητές μπορούν να συμβουλευτούν το βιβλίο της γραμματικής (σελ.26-27) σχετικά με τους κειμενικούς δείκτες και τη χρήση τους. Ο δάσκαλος μπορεί στη συνέχεια να δώσει τις δραστηριότητες/εργασίες με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές της τάξης του. Οι εργασίες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν από κάθε παιδί ατομικά ή στα πλαίσια ομαδικής εργασίας:

Τα παιδιά εντοπίζουν τους κειμενικούς δείκτες σε αποσπάσματα από δύο διαφορετικά είδη κειμένων.

Τα παιδιά βάζουν στη σωστή σειρά προτάσεις ώστε να βγαίνει νόημα από την ιστορία. Αξιοποιούν γι' αυτό τους δεδομένους κειμενικούς δείκτες.

Αναζητούν τους κατάλληλους κειμενικούς δείκτες που χρειάζονται ώστε δεδομένες προτάσεις να συνδεθούν σε μια ιστορία με νόημα.

Γράφουν ένα δικό τους κείμενο χρησιμοποιώντας τους κειμενικούς δείκτες που τους δίνονται.

Γράφουν ένα δικό τους κείμενο χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους κειμενικούς δείκτες

Στη συνέχεια κάθε μαθητής ή κάθε ομάδα μπορεί να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της εργασίας της στην υπόλοιπη τάξη και να γίνει συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τη χρήση

των κειμενικών δεικτών στα σχετικά κείμενα.

Ιδέες για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων στη Λογοτεχνία

Στο πλαίσιο της Λογοτεχνίας στο σχολείο μια διαφοροποιημένη οπτική για το μάθημα, συνίσταται στη διαμόρφωση μιας προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, που να είναι ανοικτή στη μεθοδολογία της. Στη συνθήκη αυτή διαγράφονται εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες ο εκπαιδευτικός να επιλέξει την καταλληλότερη και προσφορότερη ανάλογα με τις περιστάσεις, λαμβάνοντας φυσικά υπόψη κάθε φορά τις διαθέσεις, τις προτιμήσεις και δυνατότητες των ίδιων των μαθητών (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007:60). Ειδικότερα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη Λογοτεχνία προϋποθέτει ένα εναλλακτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του μαθήματος, το οποίο σχετίζεται με διαφορετικές προκείμενες, αλλά και διαφορετικές πολιτικές και παιδαγωγικές επιλογές. Απαιτεί δηλαδή από τον εκπαιδευτικό μια σειρά από μετακινήσεις και αλλαγές οι οποίες αγγίζουν καθοριστικά τον ρόλο του και σχετίζονται με:

α) τις διαδικασίες μάθησης και τους τρόπους με τους οποίους όλοι οι μαθητές, ως ενεργά κοινωνικά υποκείμενα, μπορούν να προσεγγίσουν τη λογοτεχνία.

β) την επαναδιαπραγμάτευση παλαιότερων αντιλήψεων σχετικών με τη διδασκαλία, τη χρησιμότητα και τη μετάδοση του μαθήματος.

γ) την ανάπτυξη του αναστοχασμού για την αντιμετώπιση της «ανάγνωσης» και «γραφής» ως πολιτισμικών- κοινωνικών πρακτικών που συνδέονται στενά με τα κείμενα και τον εγγραμματισμό.

δ) τη σημασία που έχει για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η καλλιέργεια του διαλόγου, εντός της «αναγνωστικής κοινότητας της τάξης». Την ανάπτυξη δηλαδή της 'διαλογικότητας' που καθιστά εφικτή τη συνομιλία των μαθητών με τα κείμενα, αλλά και μεταξύ τους, πράξη που προωθεί την ενδυνάμωση και τη χειραφέτησή τους, μέσα από τη συμμετοχή και τη διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της κοινότητας.

Υπό αυτό το πρίσμα, η διαφοροποίηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων για τη διδακτική ενότητα «το ταξίδι» μπορεί ενδεικτικά να περιλαμβάνει τα εξής:

Ανάγνωση διαφορετικών βιβλίων διαβαθμισμένης δυσκολίας από την ίδια θεματική ενότητα.

Ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές μπορεί να επιλέξει ολόκληρα κείμενα που προτείνονται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, στα αντίστοιχα για την ενότητα διδακτικά σενάρια και τα οποία ανταποκρίνονται σε γενικές γραμμές στο βαθμό της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών της τάξης. Δημιουργούνται κατόπιν ομάδες που τα μέλη της κάθε μιας, μοιράζονται κοινά αναγνώσματα.

Για παράδειγμα:

Για αναγνώστες με μεγαλύτερη αναγνωστική εμπειρία

- ✓ Βαρελλά Αγγελική (2008) *Ταξίδι χωρίς βαλίτσα*
- ✓ Εξυπερύ, Αντουάν ντε Σαίντ (1983) *Ο μικρός πρίγκιπας/μτφ. Στρατής Τσίρκας*
- ✓ Βερν, Ιούλιος, *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*

Για αναγνώστες με μικρότερη αναγνωστική εμπειρία

- ✓ Πολ Μαρ Το (1998), *Το ταξίδι της Λίζας*
- ✓ Τριβιζάς Ευγένιος (1991), *Ο ναυαγός κοκκινότριχης, Ιστορίες από το νησί των πυροτεχνημάτων.*

Η επιλογή των κειμένων είναι ενδεικτική και ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα αντικαταστήσει με εκείνα που θεωρεί κάθε φορά κατάλληλα για τους μαθητές του. Η δραστηριότητα εμπνέει στη δράση του Οδηγού για τον Εκπαιδευτικό που αφορά στην «παρουσίαση ενός ολόκληρου βιβλίου από ομάδα μαθητών στην υπόλοιπη τάξη» και αποτελεί μια πολύ σημαντική, καινούρια πρακτική που εισάγει το νέο ΠΣ.

Για να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν, να δεχτούν και να αγαπήσουν τις ιστορίες, μπορούμε να αρχίσουμε με απλές επαναλήψεις μιας ιστορίας και να μεταφερθούμε σε πιο σύνθετες. Μερικά παιδιά ικανοποιούνται με πιο μεγάλες και σύνθετες ιστορίες, ενώ άλλα για να παρακολουθήσουν χρειάζονται πιο απλά κείμενα με μικρότερες περιόδους. Οι διαφορές των παιδιών στην ανάγνωση μπορεί να αποτελέσει μια πρόκληση, που συχνά μετατρέπει τον απλό λόγο σε πιο σύνθετο με πολλούς τρόπους.

Διαφορετικές ομάδες εργασίας μπορούν να επεξεργάζονται το ίδιο βιβλίο σε διαφορετικές εκδόσεις και μορφές του, ανάλογα με την αναγνωστική εμπειρία των μελών τους. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να προταθεί στους μαθητές ένα βιβλίο με ευρεία κυκλοφορία, το οποίο να πληροί αυτές τις προϋποθέσεις. Το κείμενο του Λιούις, Κάρολ, *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*, θα μπορούσε για παράδειγμα να αποτελεί μια τέτοιου είδους επιλογή για τη θεματική του ταξιδιού.

Η ανάγνωση από τις ομάδες θα μπορούσε σε κάποιες περιπτώσεις να αποτελεί μια συνθετική διαδικασία, όπου ανάγνωση και ακρόαση συνυπάρχουν, καθώς μπορούν να πραγματοποιούνται μέσα από διαδραστικό ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (e-books). Ο εκπαιδευτικός έχει ακόμη τη δυνατότητα να αξιοποιήσει ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές πύλες, εκπαιδευτική τηλεόραση, πολυμεσικό παραμύθι ή κόμικ, βιβλία σε ψηφιακή μορφή, εμπλουτισμένα με πρόσθετο διαδραστικό υλικό (animations, videos).

Ανάγνωση διαφορετικών ειδών και τύπων κειμένων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την αναγνωστική εμπειρία των μαθητών

Οι διαφορετικές ομάδες εργασίας στη συνθήκη αυτή μπορούν να επεξεργαστούν διαφορετικά είδη ολόκληρων κειμένων, προκειμένου να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Για παράδειγμα, ένα λογοτεχνικό βιβλίο, κόμικς σε μορφή βιβλίου ή τη μεταφορά του σε κινούμενα σχέδια, ακόμη και ένας ταξιδιωτικός οδηγός θα μπορούσε να πλαισιώσει το λογοτεχνικό υλικό σε μια τέτοια δράση.

«Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες» ενδεχομένως να αποτελεί μια κατάλληλη επιλογή για τη συνθήκη αυτή, καθώς ως κείμενο το συναντάμε σε πολλές και διαφορετικές μορφές.

Θα μπορούσαν επίσης, οι ομάδες των μαθητών, να επεξεργάζονται διαφημιστικά ταξιδιωτικά φυλλάδια, πληροφοριακά βιβλία, ταξιδιωτικά ημερολόγια. Σε κάθε περίπτωση μέσα από τις διαφορετικές επιλογές και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, προωθείται η «διακειμενικότητα», η οποία μπορεί να εκτείνεται σε όλο το εύρος της πολιτισμικής ζωής, ανεξάρτητα από το εάν τα κείμενα αυτά είναι λογοτεχνικά, γλωσσικά ή εικονικά έντυπα ή ακόμη και πληροφοριακό υλικό.

Η ανάγνωση κατά ομάδες μπορεί να αφορά, διαφοροποιημένες προσεγγίσεις των περιεχομένων σε σχέση με τη θεματική των λογοτεχνικών βιβλίων:

πραγματικά –σύγχρονα ταξίδια, πχ Λεμπλάν, Λουίζ, (1998), *Η Σοφί ταξιδεύει*

φανταστικά ταξίδια, πχ. *Σεβάχ ο Θαλασσινός ημερολόγια ή ταξίδια προσωπικής αναζήτησης*, πχ. Εξυπερύ, Αντουάν ντε Σαίντ (1983) *‘Ο μικρός πρίγκιπας/μτφ. Στρατής Τσίρκας*

Σημασία έχει να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με διαφορετικά είδη ταξιδιών και να αντιμετωπίσουν τα λογοτεχνικά ταξίδια των κειμένων που θα διαβάσουν ως λογοτεχνικές εμπειρίες.

Η ενασχόληση των μαθητών με κείμενα τα οποία δεν είναι αμιγώς λογοτεχνικά, σχετίζεται με ένα νέο καθεστώς ανάγνωσης κι ερμηνευτικής, όπως και με την ανάπτυξη ενός νέου πιο διευρυμένου ρεπερτορίου αναγνωστικών δεξιοτήτων, που επιτρέπει συνδέσεις με κάθε είδος κειμένου. Κάτι τέτοιο ενθαρρύνει και δημιουργεί νοηματοδοτήσεις του λογοτεχνικού κειμένου που μπορούν να προέρχονται από ένα ευρύτερο φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, εμπλέκοντας τη λογοτεχνία, με όλα τα είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας, ενισχύοντας παράλληλα την έκφραση σύνθετων πλευρών της ταυτότητας και πολλαπλών όψεων της προσωπικότητας του παιδιού (Πασχαλίδης, 1999:325).

Επιπλέον, η αναγνωστική δυσκολία των κειμένων που ποικίλλει ανάλογα με το είδος του βιβλίου που επιλέγεται, επιτρέπει την προσέγγισή τους, σε σχέση με την αναγνωστική εμπειρία της κάθε ομάδας. Ταυτόχρονα όμως, έχουν όλοι οι μαθητές, την ευκαιρία κατά τη διάρκεια της ‘ολομέλειας’, να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν διαφορετικά κειμενικά είδη με την ίδια θεματική, ενισχύοντας έτσι τον κριτικό αλλά και τον πολιτισμικό εγγραμματισμό τους.

Οι πολιτισμικοί παράγοντες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή γιατί συνολικά επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα επεξεργάζονται, οργανώνουν και προσεγγίζουν τα νέα δεδομένα. Για τον λόγο αυτό, οι προσεγγίσεις στο μάθημα της Λογοτεχνίας, χρειάζεται να είναι πολιτισμικά ευαίσθητες, να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά μαθησιακά και γνωστικά επίπεδα των μαθητών, ενώ οι προσαρμογές που κάθε φορά απαιτούνται γίνονται σε σχέση με τις διαφορετικές ανάγκες και εμπειρίες των μαθητών.

Σημασία έχει κάθε φορά να δημιουργείται χώρος στη διδασκαλία για τα αναγνωστικά σχήματα και τις προτιμήσεις των ίδιων των παιδιών, προκειμένου να γίνουν αυτά τα ίδια κύριοι της δικής τους ανάγνωσης. (Pappas, κ.α, 2006:230-231). Ταυτόχρονα όμως χρειάζεται προσοχή ώστε να μην εγκλωβίζονται κυρίως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα ‘απλούστερα’ κείμενα, αλλά αξιοποιώντας τη διάσταση της πολιτισμικής εγγραμματισμού, να διευρύνουμε τα εργαλεία τους, δίνοντας κίνητρα και στόχους να προχωρούν και να αντιμετωπίζουν όλο και πιο σύνθετο και απαιτητικό υλικό.

Διαφοροποιώντας το περιεχόμενο με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών

Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που ακολουθούν έχουν ως στόχο να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να βιώσουν συναισθηματικά και δημιουργικά τα περιεχόμενα και να εισχωρήσουν έτσι στον κόσμο των βιβλίων που έχουν επιλέξει. Κατά την ανίχνευση του πλαισίου της τάξης, ο εκπαιδευτικός διερευνά τα ενδιαφέροντα των παιδιών επιτρέποντας να αναδυθούν οι «κύκλοι ενδιαφερόντων» τους.

Πώς μπορούμε όμως να αξιοποιήσουμε τα ενδιαφέροντα των παιδιών, στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Αν για παράδειγμα οι μαθητές εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για την περιπέτεια, μπορούν να επιλεγούν από κοινού με τον εκπαιδευτικό, τα βιβλία που πλαισιώνουν τη συγκεκριμένη θεματολογία στην ενότητα «Το Ταξίδι».

Έχουν τη δυνατότητα να φτιάξουν φιγούρες με τους ήρωες των βιβλίων ή και τους δικούς τους ήρωες και να αποδώσουν τον χρονότοπο του βιβλίου με διαφορετικές εικαστικές μορφές (γλυπτική ζωγραφική, κολάζ, κατασκευές).

Μπορούν να επενδύσουν μουσικά διάφορες σκηνές του έργου, κομβικές ως προς την εξέλιξη της πλοκής και της δράσης

Οι δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάζονται, επικεντρώνονται στο να κεντρίσουν τους μαθητές να επεκτείνουν με δημιουργικό και πρωτότυπο τρόπο αυτή τη δράση

Στο πλαίσιο αυτό, μαθητές που είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση υπολογιστή και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της πληροφορικής, μπορούν να σχεδιάσουν πολυμεσικό υλικό όπως παραμύθι ή κόμικ (με ήχους, αφήγηση και εικόνες) ή να οπτικοποιήσουν και να επενδύσουν μουσικά μια ιστορία ή ένα ποίημα. Ακόμα, μπορούν να επεκτείνουν τη δράση τους σχεδιάζοντας τις σκηνές του παραμυθιού ή της ιστορίας μέσα από λογισμικά επεξεργασίας εικόνας και συμπληρώνοντας τις σκηνές με τη χρήση λογισμικών επεξεργασίας κειμένων ή δημιουργίας πολυμέσων. Τέλος, μπορούν να κατασκευάσουν ένα ψηφιακό βιβλίο και να το αναρτήσουν στη ψηφιακή πλατφόρμα του σχολείου ή στο ιστολόγιο της τάξης.

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες που έχουν ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα των παιδιών, μπορούν να εμπλουτιστούν και με τις διδακτικές προτάσεις από τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για τη Λογοτεχνία.

Παραμένει σημαντικό ο εκπαιδευτικός να είναι τολμηρός αφήνοντας ανοικτή τη διδασκαλία του στην έμπνευση, τη διαίθηση αλλά και τη δοκιμή. Μια τέτοια διαδρομή ανανεώνεται συνεχώς μέσα από την ανίχνευση των προτιμήσεων και των αναγκών των μαθητών του, αλλά και όταν συντελείται όχι μόνο μέσα από το λόγο, γραπτό και προφορικό, αλλά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

Αυτό το τελευταίο, είναι σημείο κρίσιμης σημασίας για την βαθύτερη επεξεργασία των σύγχρονων κείμενων, εξαιτίας της πολυμορφίας αλλά και της πολυτροπικότητας που τα χαρακτηρίζει. Η πολυτροπικότητα αντιμετωπίζει τα κείμενα ως σημασιολογικούς φορείς πολλαπλών αρθρώσεων, όπου η σημασία παράγεται μέσα από διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (Kress– Leeuwen 2001:4).

Καθώς είναι πολλά και διαφορετικά τα σημειωτικά και συμβολικά συστήματα τα οποία εμπλέκονται και συμμετέχουν στην παραγωγή των νοημάτων, η διαδικασία σχεδιασμού και διασύνδεσης αυτών των τρόπων μεταξύ τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, γιατί αυτό που κάθε φορά παράγεται κατά τη διαδικασία δεν αποτελεί απλό άθροισμα νοημάτων των συστατικών μερών που την απαρτίζουν, αλλά ένα νέο σημασιολογικό συμβάν. Τα νοήματα στην περίπτωση αυτή πολλαπλασιάζονται, όπως επίσης και οι δυνατοί τρόποι 'εισόδου' στο κείμενο, κατάσταση που κάνει αναγκαία την προσαρμογή της σχολικής γνώσης, προς την κατεύθυνση της διεύρυνσης των εργαλείων και των πρακτικών που σχετίζονται με την «ανάγνωση» και την διαδικασία της πρόσληψης.

Στο επίπεδο των πρακτικών αυτό σημαίνει, πως είναι χρήσιμο ακόμη και στην ίδια δραστηριότητα να δοκιμάσουμε να εμπλέξουμε λειτουργικά τον λόγο, τη γραφή, τη δραματοποίηση, την κίνηση, τα εικαστικά, τη μουσική. Όλα τα παραπάνω κινητοποιούν ποικίλες αναπαραστάσεις του κόσμου, και δίνουν το μέτρο της αντιμετώπισης των μαθητών, ως 'εν εξελίξει αναγνώστες' εντός του φάσματος της 'επικείμενης ανάπτυξής τους'.

«Πολυτροπικά» (multimodal), κείμενα όρος που χρησιμοποιείται από τον Gunther Kress, στο έργο του 'Before Writing: Rethinking the paths to literacy', (1997), για τα κείμενα όπου στη τυπωμένη τους εκδοχή, συνδυάζουν το σημειωτικό σύστημα της γλώσσας, με την εικόνα, προκειμένου η συγκρότηση της πληροφορίας να είναι αποτελεσματικότερη, μέσα από τις διαφορετικές μορφές επικοινωνίας. Τα πολυτροπικά κείμενα μπορούν ακόμη να έχουν ηλεκτρονική μορφή και να συνδυάζουν τον προφορικό λόγο, με τον ήχο και την κίνηση.

Όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί, αφόρμηση μπορεί να δίνεται με ένα σενάριο πάνω στο οποίο στήνεται ο παρακάτω αυτοσχεδιασμός:

Ας υποθέσουμε ότι οι ήρωες των βιβλίων ή των κειμένων που έχουμε επεξεργαστεί έχουν 'χάσει τον προορισμό τους'. Ζητάμε από τα παιδιά να στήσουν τη δράση σε έναν τόπο φανταστικό και ουδέτερο σε σχέση με τα αναγνώσματα και καλούνται σε ομάδες να περιγράψουν διαφορετικά κάθε φορά αυτόν τον τόπο, σε συνδυασμό και με την εποχή στην οποία τοποθετούνται. Στόχος είναι μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία, να βρουν λύσεις, ώστε οι ήρωες των βιβλίων να μπορούν τελικά να επιστρέψουν στον κειμενικό τόπο και χρόνο.

Κατά την προετοιμασία του αυτοσχεδιασμού τα παιδιά συντονίζονται, επιλέγουν υλικά και μέσα, καταστρώνουν σχέδια και διαδρομές, προκειμένου αρχικά οι ήρωες να μπορέσουν να διαφύγουν από τον 'φανταστικό' τόπο που βρίσκονται εγκλωβισμένοι. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό δίνεται η ευκαιρία ένταξης στη διαδικασία αλλά και στην φύση της περιπέτειας, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά δοκιμάζουν διαφορετικούς ρόλους, τρόπους έκφρασης, επιλέγουν μουσικές για να δείξουν την κορύφωση, αλλά και πειραματίζονται προσπαθώντας να αναμετρηθούν με 'τα εμπόδια'. Πολλά καίρια ερωτήματα όπως: 'ποιος συντονίζει τη δράση;' 'ποιος θα βοηθήσει;' 'ποιες είναι οι συνθήκες', αλλά και πολλά ζητήματα μένουν επίσης να επιλυθούν, καθώς ξεκινά η προσπάθεια διάσωσης των ηρώων: «Τα καταφέρνουν τελικά ή μένουν πίσω;»

Στην τελική φάση που εμπεριέχει την 'επιστροφή στο λογοτεχνικό βιβλίο' ,το κείμενο μπορεί να εμπλουτιστεί με τα στοιχεία της 'έξωκειμενικής δράσης' που επινοήθηκαν κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού. Μέσα από αυτή την πρακτική τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν πάνω στην επέκταση της δράσης του κειμένου μέσω της συγγραφής, προσθέτοντας ένα ακόμη κεφάλαιο.

Συνολικά μέσα από τέτοιες δραστηριότητες τα παιδιά φτιάχνουν διαλόγους, βρίσκουν λέξεις και τρόπους για να εκφραστούν και να ενσαρκώσουν ρόλους, σκέφτονται πολύ πέρα από τα νοήματα του κειμένου. Επίσης παρωθούνται στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, για τη δόμηση των νοημάτων που έχουν αποκομίσει από τα σημεία που επεξεργάστηκαν, ώστε να δημιουργήσουν στη συνέχεια, μια αντιπροσώπευση αυτού του νοήματος, μέσα από ένα διαφορετικό σημειολογικό σύστημα που συνδέει την προφορική γλώσσα, με τη γλώσσα του σώματος, τις χειρονομίες και τη δράση (Tabak & Fowler, 2006:293).

Σημαντική σε κάθε περίπτωση παραμένει:

Η δυνατότητα να επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές συνειδητά τις δικές τους διαδρομές μάθησης, και να επεμβαίνουν στα περιεχόμενα των εργασιών τους.

Η καλλιέργεια πολλαπλών μορφών έκφρασης, ώστε τα ίδια τα παιδιά να μπορούν να κάνουν διακρίσεις και επιλογές στα είδη και στις πρακτικές της εγγραμματοσύνης με τα οποία έρχονται σε επαφή καθημερινά, συμμετέχοντας στην 'ανάγνωση' των κειμένων με τη ματιά και τη διαίσθηση ενός κριτικού. (Yates, 2006:291).

Η απομάκρυνση από μορφές παραδοσιακής διδασκαλίας και επεξεργασίας του κειμένου, με την εισαγωγή διαφορετικών σημειωτικών κωδίκων. Η κίνηση, η μουσική, το σχέδιο, ο αυτοσχεδιασμός, αντιμετωπίζονται ως αφητηρίες παραγωγής νοήματος και όχι ως 'υπηρέτες' της γραπτής γλώσσας, ενώ η έμφαση δίνεται στη συστηματική καλλιέργεια του πολυτροπικού, κριτικού γραμματισμού.

Παραδείγματα Εργασιών-Δραστηριοτήτων που αφορούν:

1. Στον προφορικό και γραπτό λόγο

Οι μαθητές μπορούν να περιγράψουν «μια μέρα από τη ζωή του λογοτεχνικού ήρωα», από την οπτική γωνία των δευτερευόντων ηρώων, σε σχέση πάντα με το ανάγνωσμα που επεξεργάζονται.

Ο ήρωας του βιβλίου μπορεί να κρατά ημερολόγιο (πρωτοπρόσωπη αφήγηση σχετικά με τις επιθυμίες, αγωνίες, προσδοκίες, που έχει ως προς τη έκβαση των γεγονότων και την πλοκή της ιστορίας). Στο ημερολόγιο μπορεί να καταγράφεται επίσης, τι φαντάζεται ή τι είδε στο ταξίδι του.

Στόχο αποτελεί όχι μόνο η 'συνομιλία' των δύο βιβλίων μέσω των δύο κεντρικών προσώπων, ηρωίδων στην περίπτωση μας, αλλά και η συνομιλία και ο διάλογος που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές που ενσαρκώνουν τους ήρωες των βιβλίων. Επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό και η κατανόηση των κειμένων σε βάθος, αλλά αμβλύνεται και η διαφορά των αναγνωστικών εμπειριών και δυνατοτήτων, ανάμεσα στους μαθητές που συμμετέχουν.

Κατά τη διαδικασία της «ζύμωσης στην ομάδα της τάξης, το νόημα αλλάζει χέρια, μεταλλάσσεται, επαναπροσδιορίζεται» και οι νεαροί αναγνώστες παράγουν τον δικό τους προσωπικό λόγο σχετικά με τα κείμενα που επεξεργάζονται, αντιμετωπίζοντας την ανάγνωση ως πρωτότυπη και δημιουργική διαδικασία που συνδέεται με την εμπειρία τους, και μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους. (Αποστολίδου, 2003:24-25)

Δίνεται στους μαθητές μέσα από την εργασία προφορικής έκφρασης, η δυνατότητα να εμπλέξουν ήρωες από ένα βιβλίο υψηλής αναγνωστικής δυσκολίας, με έναν ήρωα ή με ήρωες από ένα βιβλίο μέτριας ή μικρότερης δυσκολίας, προκειμένου να φέρουν εις πέρας μια κοινή δράση (π.χ. Η Λίζα, από «Το ταξίδι της Λίζας», συνομιλεί με την Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων, [σύνθετη έκδοση]), σχετικά με την πιο παράξενη περιπέτεια ή πρόσωπο που συνάντησαν στο ταξίδι τους)

2. Στη δραματοποίηση

Επινοείται μια φανταστική τηλεφωνική επικοινωνία, στην οποία οι δευτερεύοντες ήρωες εμπλέκονται κατά ζευγάρια σε μια συνομιλία η οποία αφορά τον κεντρικό ήρωα του έργου. Για παράδειγμα αν αναφερόμαστε στη Οδύσσεια, ο τηλεφωνικός διάλογος θα μπορούσε να πραγματώνεται ανάμεσα στην Κίρκη και την Καλυψώ, οι οποίες συζητούν και σχολιάζουν τον Οδυσσέα.

Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να επεκτείνεται και μέσα από ένα σενάριο στο οποίο «οι τηλεφωνικές γραμμές μπλέκονται», και οι φωνές όλων των ηρώων, ακόμη και από διαφορετικά βιβλία ανακατεύονται σε ένα «κουβάρι επικοινωνίας». Για παράδειγμα: ο Φιλέας Φόγκ, από τον «Γύρο του κόσμου σε ογδόντα ημέρες», μπορεί να επικοινωνεί με τον Οδυσσέα.

Στη δραστηριότητα αυτή είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί κι ένα κουβάρι από χρωματιστό νήμα το οποίο ξετυλίγεται από το ένα παιδί στο άλλο, εξασφαλίζοντας τη σειρά στο διάλογο, αλλά και αποτυπώνοντας οπτικά μέσα από τον χρωματιστό ιστό που σχηματίζεται, «το μπλέξιμο των γραμμών, την εναλλαγή των φωνών και το πολυεπίπεδο της επικοινωνίας».

Το θέατρο παρέχει στη διδασκαλία της λογοτεχνίας «μια διαδικασία σημειωτικής διαμεσολάβησης» (Tabak & Fowler, 2006:293), προσφέρει δηλαδή τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν τα σημειωτικά μέσα ενός λογοτεχνικού κειμένου, αξιοποιώντας συχνά γνώσεις και πληροφορίες από πολλαπλές πηγές, προκειμένου να αναπαραστήσουν το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο δράσης του κειμένου. Πραγματοποιούν με τον τρόπο αυτό μια «διακειμενική σύνθεση» ενώ ταυτόχρονα κατακτούν μια «διαθεματική γνώση» (Γραμματάς, 2008:83). Επίσης, παρωθούνται στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, για τη δόμηση των νοημάτων που έχουν αποκομίσει από τα σημεία που επεξεργάστηκαν, ώστε να δημιουργήσουν στη συνέχεια, μια αντιπροσώπευση αυτού του νοήματος, μέσα από ένα διαφορετικό σημειολογικό σύστημα που συνδέει την προφορική γλώσσα, με τη γλώσσα του σώματος, τις χειρονομίες και τη δράση (Tabak & Fowler, 2006:293).

Μέσα από την ανάληψη ρόλων οι μαθητές 'ακούν' με ποιο τρόπο, δυναμικά οι 'άλλοι', οι συμμαθητές τους, κατανοούν μια κατάσταση, μια σκηνή, έτσι ώστε τα πολλαπλά νοήματα της γλώσσας, να γίνονται ορατά. Οι πολλαπλές ερμηνείες για το ίδιο κείμενο, μπορούν επίσης να οδηγήσουν στη δημιουργία νέων διαλόγων, αλλά και σε προεκτάσεις των χαρακτήρων και της πλοκής. Οι ανάπτυξη πρακτικών σχετικών με τη δραματοποίηση των κειμένων, προσφέρει στα παιδιά ένα επιπλέον διαμεσολαβητικό μέσο για τη δημιουργία νοήματος, βοηθώντας τα να έχουν μια αυθεντική και στοχαστική ανταπόκριση σε αυτό που διαβάζουν. Πρόκειται για ένα σημαντικό απόκτημα της «πολιτιστικής εργαλειοθήκης» των παιδιών, το οποίο τα ενθαρρύνει σε διαφορετικές μορφές σκέψης κι αφαίρεσης, βοηθώντας παράλληλα να σκεφτούν διάφορες πιθανότητες γύρω από τα κείμενα και τη δράση των προσώπων (οπ. π.).

3. Στα εικαστικά

Τα παιδιά αφού έχουν επεξεργαστεί το κείμενο, διαλέγουν μια σκηνή του κι έναν δευτερεύοντα ήρωα και κατόπιν αποτυπώνουν-ζωγραφίζουν τη μορφή του και γράφουν σε 'συννεφάκια' τις σκέψεις του. Οι ζωγραφιές 'πορτραίτα' που έφτιαξαν τα παιδιά, συνθέτουν ένα ομαδικό κολάζ στο κέντρο του οποίου, θα τοποθετηθεί στο τέλος ο κεντρικός ήρωας, ενώ γύρω του, θα είναι όλα τα πρόσωπα του βιβλίου, όπως τα αποτυπώνει η φαντασία και η σκέψη τους.

Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί αποκεντρικά, σε σχέση με τον κεντρικό ήρωα, καθώς ο εκπαιδευτικός αφαιρεί «παίρνει» συμβολικά τον πρωταγωνιστή, για να τον προσθέσει στο τέλος. Τα παιδιά αναγκάζονται έτσι, να εσιτιάσουν το φακό τους, σ' άλλα πρόσωπα του έργου και να παρατηρήσουν προσεκτικότερα τον ρόλο τους στην εξέλιξη της δράσης και της πλοκής. Για την ίδια τη διαδικασία της διαφοροποίησης, η ενέργεια αυτή αποκτά συμβολικό και ιδεολογικό περιεχόμενο σχετικά με την ευαισθητοποίηση και την αποδοχή της ετερότητας.

Συνολικά μέσα από τις δημιουργίες των παιδιών ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανιχνεύσει αν οι μαθητές έχουν εμβαθύνει στην υπόθεση του έργου, τι τους αγγίζει, αλλά και κατά πόσο αντιλαμβάνονται το αστείο και το δραματικό ή πώς ακόμη απομυθοποιούν το κείμενο δίνοντας οι ίδιοι «φωνή» στους ήρωες.

Οι μορφές των ηρώων μπορούν ακόμη να κατασκευαστούν από τα παιδιά ως δαχτυλόκουκλες, ώστε να μπορούν να πλαισιωθούν με τις μικρές κούκλες οι διαλογικές σκηνές του έργου, φορώντας τις τα παιδιά σαν δακτυλίδι στο χέρι.

Μπορούν επίσης τα παιδιά να συνθέσουν ένα κολάζ από φωτογραφίες, το οποίο παραπέμπει στο χώρο του έργου, ή να επιλέξουν εικόνες που τους φέρνουν στο νου σκηνές του έργου.

Οι μαθητές επίσης σχεδιάζουν και δημιουργούν, «το χάρτη» των βιβλίων. Δηλαδή φαντάζονται και αποτυπώνουν το γεωγραφικό περιβάλλον των βιβλίων που διάβασαν, είτε στο χαρτί, είτε με πλαστελίνη ή πηλό και απομονώνουν χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το κείμενο, τα οποία μπορούν να τοποθετήσουν πάνω στον χάρτη που δημιούργησαν.

Στις εικαστικές δημιουργίες των παιδιών, είναι σημαντικό να μην σημειώνονται παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ή βελτιώσεις στο αισθητικό αποτέλεσμα της εργασίας τους, αλλά να αξιοποιείται συνολικά η πρωτότυπη αυτή δουλειά των παιδιών, ως εργαλείο σημαντικό στην πολυτροπική ανάγνωση του έργου.

4. Στη μουσική

Μέσα από την ερώτηση: «Πώς θα αποδίδαμε μουσικά αυτό το βιβλίο;» Ζητάμε από τους μαθητές να επενδύσουν με μουσική το κείμενο, διαλέγοντας αυτή που ταιριάζει στις διαφορετικές σκηνές, ακολουθώντας τη δράση και τις κορυφώσεις της.

Υπάρχει η δυνατότητα να συμβεί και το αντίστροφο, να δοθούν για παράδειγμα στους μαθητές, τέσσερα διαφορετικά μουσικά θέματα, που μετά την ακρόαση, ζητάμε από τα παιδιά να τα συσχετίσουν με συγκεκριμένες σκηνές του βιβλίου που έχουν επεξεργαστεί, αφού σκεφτούν πάνω στις εικόνες, τα συναισθήματα και την κατάσταση που η μουσική τους βάζει.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέγει κάθε φορά ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες, όπως και να δίνει στους μαθητές του την ευκαιρία να επιλέγουν κι αυτοί. Παραμένει όμως κεντρικό ζήτημα η παρουσίαση των επιμέρους εργασιών στην ολομέλεια της τάξης, από τους αντιπροσώπους της κάθε ομάδας (Χοντολίδου, 2004). Επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό, μια σφαιρική παρουσίαση του κόσμου του βιβλίου, με τους ήρωες, τους τόπους, το περιβάλλον και τη δράση, στοιχεία που αποτελούν τον καμβά του έργου και συνθέτουν τη λογοτεχνική ύφανσή του.

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

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

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

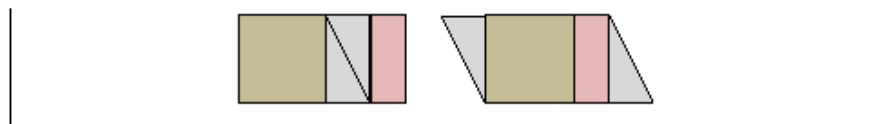
Η ΤΜΔ ορίζει σημαντικούς σταθμούς μάθησης ενδιάμεσους και τελικούς αλλά δεν συνιστά μια προ-αποφασισμένη πορεία μάθησης. Καθιστά φανερές τις διαφορές μάθησης μεταξύ μαθητών αλλά δεν περιγράφει μια ατομική πορεία μάθησης.

Αποδομώντας και αναδομώντας μια δραστηριότητα

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

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

Για παράδειγμα, όταν οργανώνει μια δραστηριότητα με στόχο τη σύγκριση επιφανειών γεωμετρικών σχημάτων για τη Β' Δημοτικού



η οποία υπηρετεί τους στόχους:

να πραγματοποιήσουν οι μαθητές έμμεσες συγκρίσεις επιφανειών και

να πραγματοποιήσουν συγκρίσεις με ανάλυση και σύνθεση επιφανειών,

ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μια σειρά από γεωμετρικά σχήματα που οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν σε αυτή την ηλικία και τους παρωθεί να συγκρίνουν τις επιφάνειες

των σχημάτων μεταξύ τους, αλλά και της επιφάνειας που καλύπτουν όταν τοποθετούνται το ένα δίπλα στο άλλο συνεχόμενα.

Η παραπάνω δραστηριότητα εντάσσεται στην τρίτη από τις τέσσερις τροχιές της θεματικής ενότητας των Μετρήσεων, οι οποίες είναι *Μέτρηση γωνίας, μήκους, επιφάνειας και όγκου*.

Η τρίτη τροχιά της Μέτρησης επιφάνειας αφορά τη σύγκριση επιφανειών, την ανάλυση και σύνθεσή τους, την πραγματοποίηση επικαλύψεων με τυπικές και μη τυπικές μονάδες και, στη συνέχεια, τη μέτρησή τους, όπως και την επίλυση προβλημάτων που περιέχουν μετρήσεις επιφανειών και εκτιμήσεις.

Οι καταστάσεις άμεσης σύγκρισης επιφανειών με μετασχηματισμούς βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν το μέγεθος 'επιφάνεια' που αντιμετωπίζουν.

Οι καταστάσεις σύγκρισης επιφανειών προετοιμάζουν τις μετρήσεις της επιφάνειας αρχικά με μη τυπικές και μετέπειτα με τυπικές μονάδες μέτρησης, οι οποίες ακολουθούν τις συγκρίσεις σε αυτόν τον ηλικιακό κύκλο.

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

- σχήμα, ως οριοθετημένη επιφάνεια,
- γεωμετρικά σχήματα (τετράγωνο, τρίγωνο, ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, πλάγιο παραλληλόγραμμο) και τα χαρακτηριστικά τους: πλευρές, γωνίες, επιφάνεια,
- η σχέση των δύο τριγώνων μεταξύ τους και η σχέση της σύνθεσής τους ως ορθογώνιο παραλληλόγραμμο με το άλλο ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και το τετράγωνο,
- σχέσεις όλων των γεωμετρικών σχημάτων μεταξύ τους
- η διατήρηση της επιφάνειας
- προϋποθέσεις- συνθήκες για τη διατήρηση της επιφάνειας. Η διατήρηση της επιφάνειας με τα δυο αυτά σχήματα επιβεβαιώνεται με τη σύγκριση της πρώτης και της δεύτερης σύνθετης επιφάνειας είτε με παρατήρηση, είτε με ψαλίδι και κόλλα, είτε με διαφανές χαρτί.

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

Κάποιες από τις πιθανές δυσκολίες που μπορεί να ανακύψουν είναι οι εξής: δυσκολία στον χειρισμό οργάνων, αλληλοεπικαλύψεις δύο ή περισσότερων σχημάτων μεταξύ τους ή αντίθετα μη συνεχόμενη τοποθέτηση των σχημάτων που μπορούν να οδηγήσουν σε ανατροπή των προσδοκώμενων συμπερασμάτων και ΠΜΑ. Άλλες δυσκολίες μπορεί να αφορούν σε γνώσεις και δεξιότητες που έπρεπε να είχαν κατακτηθεί, όπως για παράδειγμα, αναγνώριση των γεωμετρικών σχημάτων που απαρτίζουν τα συγκεκριμένα σύνθετα σχήματα.

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

Επέκταση της δραστηριότητας με μετασχηματισμούς:

Οι μαθητές:

- κόβουν τα γεωμετρικά σχήματα, για παράδειγμα, κόβουν το τετράγωνο σε μια διαγώνιό του δημιουργούν δύο ίσα τρίγωνα, τα συγκρίνουν μεταξύ τους και τα συνθέτουν πάλι σε τετράγωνο,
- κόβουν το τετράγωνο κατά μήκος μιας μη διαγώνιας γραμμής και δημιουργούν δύο νέα γεωμετρικά σχήματα, όπως για παράδειγμα τετράπλευρα, δύο ορθογώνια παραλληλόγραμμα κλπ,
- κόβουν το παραλληλόγραμμο όπως στην προηγούμενη δράση δημιουργώντας νέους συνδυασμούς και τους συγκρίνουν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους,
- κόβουν τα γεωμετρικά σχήματα σε τρία, τέσσερα κλπ κομμάτια δημιουργώντας ένα δικό τους παζλ, το οποίο μπορούν να ανταλλάξουν μεταξύ τους ως δυάδες ή ομάδες οργανώνοντας έναν μικρό διαγωνισμό ταχύτητας σύνθεσης του σχήματος
- ανασυνθέτουν την αρχική επιφάνεια,
- δημιουργούν καινούριες συνθέσεις και τις συγκρίνουν με την αρχική.

Σε όλες τις παραπάνω δράσεις οι μαθητές εκφράζουν προφορικά τις παρατηρήσεις τους, διατυπώνουν τα συμπεράσματά τους τα οποία μπορεί να γράψει ο εκπαιδευτικός ή ένας μαθητής στον πίνακα ή σε χαρτόνι για να επανέλθουν αργότερα, όταν θα ασχοληθούν με τη μέτρηση της επιφάνειας.

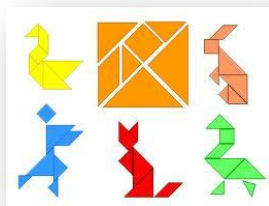
Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτή τη δραστηριότητα και άλλες παρόμοιες με πολλούς τρόπους τόσο ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών του όσο και ως μέσο αναστοχασμού πάνω στην πρακτική του. Για παράδειγμα, χρησιμοποιεί τις παρατηρήσεις του για να απαντήσει σε ερωτήματα του τύπου:

- Αναγνωρίζουν οι μαθητές τα βασικά γεωμετρικά σχήματα και τα χαρακτηριστικά τους, τις ιδιότητές τους;
- Πώς τα χρησιμοποιούν στην ανάλυση; Ποιες στρατηγικές ακολουθούν; Ποιες στρατηγικές ακολουθούν στη σύνθεση;
- Έχει νόημα για αυτούς η σύνθεση και η ανάλυση των σχημάτων και ποιο είναι αυτό; Πώς το εκφράζουν;
- Πώς αντιλαμβάνονται τη διατήρηση της επιφάνειας κατά τη διάρκεια και μετά από κάθε μετασχηματισμό;

Οι απαντήσεις που ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να δώσει στα ερωτήματα μέσα από τις ενέργειες των μαθητών του τον βοηθούν να αξιολογεί ατομικά και ομαδικά τους μαθητές του για να οργανώσει ενισχυτικές παρεμβάσεις, όπως, για παράδειγμα, να δώσει εναλλακτικό υλικό με polydron:



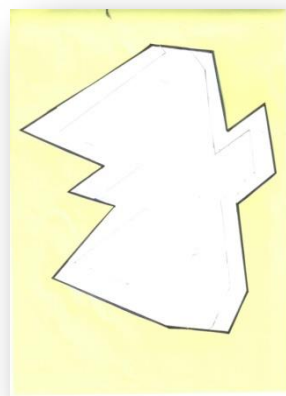
με tangram:



φυλάσσοντας τις συνθέσεις των μαθητών για να προσεγγίσει με αυτές αργότερα την έννοια του στερεού σώματος που κατασκευάζεται από απλά γεωμετρικά σχήματα. Μπορεί ακόμα να διαφοροποιήσει τη δραστηριότητα καλώντας τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το ένα ή το άλλο υλικό για να κατασκευάσουν σχέδια της φαντασίας τους αρχικά με ελεύθερο αριθμό και στη συνέχεια με συγκεκριμένο αριθμό σχημάτων, τα οποία οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να τα συγκρίνουν μεταξύ τους ως προς τη διατήρηση της επιφάνειας ή να επισημάνουν διαφορές και, τελικά, να διατυπώσουν συμπεράσματα.

Για παράδειγμα, ένα άλλο υλικό μπορεί να είναι ένα μη γνώριμο σχήμα όπως της διπλανής εικόνας. Ένας τρόπος χρήσης του περιγράφεται στις Καλές Πρακτικές, στο www.epimorfosi.edu.gr,⁹ στην ενότητα Α/θμια ΠΕ60-70.

Μικτές ομάδες νηπίων και μαθητών της Α΄ Δημοτικού δημιούργησαν ομαδικά έργα με σχήματα γεωμετρικά και μη κόβοντας το μη γνώριμο ακανόνιστο σχήμα που τους δόθηκε. Ανάλογα με τα είδη των σχημάτων που δημιούργησαν τα παιδιά στα έργα τους αναδείχθηκαν οι εξής κατηγορίες:



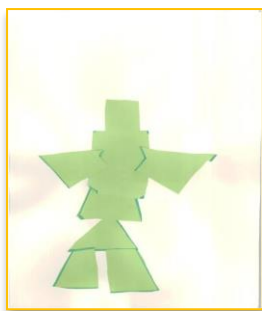
ΣΑ: ποικιλία γεωμετρικών σχημάτων, όπως τρίγωνα, τετράγωνα, τραπέζια, ορθογώνια, ρόμβους, πλάγια παραλληλόγραμμα, τετράπλευρα, πεντάγωνα, εξάγωνα, κύκλους, όχι απαραίτητα ταυτόχρονα στο ίδιο έργο.

ΣΒ: γεωμετρικά και μη γεωμετρικά σχήματα με κυριαρχία των γεωμετρικών.

ΣΓ: γεωμετρικά και μη γεωμετρικά σχήματα με κυριαρχία των μη γεωμετρικών.

Παραδείγματα των κατηγοριών αυτών παρουσιάζονται παρακάτω:

⁹ Σε αυτή την ηλεκτρονική διεύθυνση έχουν αναρτηθεί καλές πρακτικές για τη διδασκαλία των μαθηματικών αλλά και άλλων διδακτικών αντικειμένων.



ΣΑ: Στολή (Η6)



ΣΒ: Σπίτι με πάπια (Μ3)



ΣΓ: Ρομπότ (Μ6)

Η όλη εργασία είχε διερευνητικό χαρακτήρα, μια μορφή έρευνας-δράσης.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαχειρισθεί τη διαφοροποίηση που θα αναδειχθεί μέσα από τα διάφορα επίπεδα σκέψης των μαθητών του και τις στρατηγικές τους. Την ανάδειξη αυτή θα προκαλέσουν οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, οι συζητήσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό.

Το πώς χειρίζεται ο εκπαιδευτικός τη διαφοροποίηση στις ιδέες και τις στρατηγικές των μαθητών του μπορεί να τις σημειώνει στο ημερολόγιό του προκειμένου να αξιοποιήσει τις σημειώσεις αυτές στην οργάνωση νέων δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση των μαθητών.

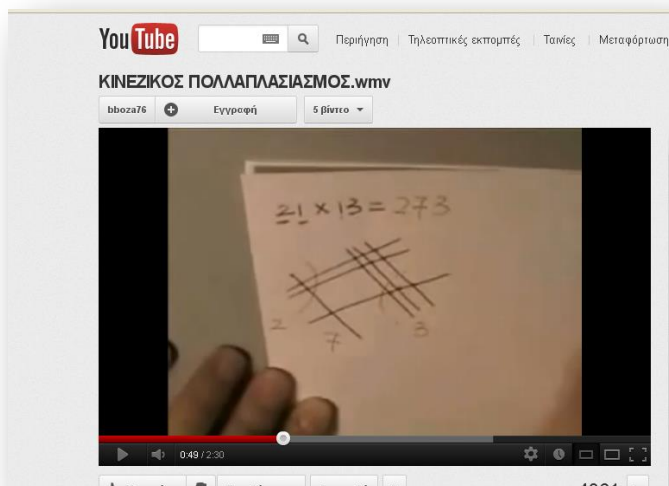
Οι διάφορες τεχνικές και μέθοδοι που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι πολλές, ωστόσο, σημασία έχει το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές νοηματοδοτούνται. Παρακάτω αναφέρονται δύο στοιχεία τα οποία αποτελούν μέρος ενός τέτοιου πλαισίου κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι η προαγωγή της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

Η κουλτούρα ως στοιχείο διαμόρφωσης διδακτικών πρακτικών

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

Στο παρακάτω παράδειγμα από 'κινέζικο πολλαπλασιασμό' δύο διψήφιων φυσικών αριθμών μεταξύ τους

<http://www.youtube.com/watch?v=1KqUZkkRo5A>



η πρόκληση για τον μαθητή είναι να συνδέσει την παραπάνω αναπαράσταση του πολλαπλασιασμού με τον αλγόριθμο του αντίστοιχου πολλαπλασιασμού, δηλαδή τις γραμμές του πρώτου με τους όρους του γινομένου του δεύτερου, τις τομές των γραμμών του πρώτου με τα μερικά γινόμενα του δεύτερου κ.ο.κ.

$$21 \times 13 = (20 + 1) \times (10 + 3)$$

$$(20 \times 10) + [(20 \times 3) + (1 \times 10)] + (1 \times 3) \text{ κλπ}$$

Περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των μαθηματικών του σχολείου σχετίζονται με την έλλειψη δυνατότητας σύνδεσης των μαθηματικών που μαθαίνουν στο σχολείο με τις μαθηματικές εμπειρίες από την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον. Ουσιαστικά δεν τους δίνεται η δυνατότητα να συνδέσουν τους «διαφορετικούς» -δυο ή περισσότερους- «πολιτιστικούς κόσμους τους οποίους βιώνουν» (Winter et al, 2004, σ.73). Στις περιπτώσεις αυτές δεν τίθεται από την πλευρά της επιστήμης των μαθηματικών και δεν θα πρέπει να τίθεται θέμα ιεράρχησης πολιτισμών και πολιτισμικών αγαθών. Μια διδακτική πρακτική που δίνει στον μαθητή περιθώριο και ευκαιρίες να εκφραστεί με ποικίλα μέσα πέρα από γλωσσικά¹⁰ μπορεί να γεφυρώσει διαφορετικούς πολιτισμούς και να τους φέρει πιο κοντά προς όφελος όλης της τάξης.

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

¹⁰ βλ. για παράδειγμα τις δραστηριότητες στους τόμους Α, Β, Γ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τους τσιγγανόπαιδες http://isocrates.minedu.gov.gr/content_files/tsigganopaides/

Η σημασία και η σημαντικότητα των μαθηματικών και της διδασκαλίας τους

Η συνεισφορά των μαθηματικών ως πολιτισμικού αγαθού στην ερμηνεία του κόσμου και στην ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής σκέψης τα καθιστούν απαραίτητα για κάθε πολίτη. Η αφαιρετική τους φύση, η αυστηρότητα, η πολυπλοκότητα των εμπλεκόμενων ιδεών που εμφανίζονται στη δομή τους (βλ. Νέο ΠΣ, 2011) αλλά και η προσέγγισή τους στο σχολείο εμποδίζουν πολλούς μαθητές, συχνά αυτούς που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, να αναπτύξουν θετική στάση και να επιτύχουν καλά αποτελέσματα στο σχολικό πλαίσιο (βλ. Nunes et al, 1993).

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

Στη βιβλιογραφία της διδακτικής των φυσικών επιστημών οι ιδέες και οι αντιλήψεις των παιδιών για τα φαινόμενα του φυσικού κόσμου έχουν κατά καιρούς καταγραφεί ως εναλλακτικές ιδέες, ως αυθόρμητες αντιλήψεις, ως παρανοήσεις, ως προϋπάρχουσες ιδέες κ.ά. (Βαβουγιός 2004-2005). Αυτό συμβαίνει, διότι συνήθως κρίνονται όσον αφορά την ορθότητα του περιεχομένου τους σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται στα επιστημονικά μοντέλα (Roth 2008). Οι αντιλήψεις αυτές αποτελούν τη βάση για τη συγκρότηση ερμηνευτικών μοντέλων μέσω των οποίων οι μαθητές παρατηρούν, προβλέπουν και ερμηνεύουν τα φαινόμενα του φυσικού κόσμου. Οι προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών αποτελούν ουσιαστικό και αποτελεσματικό εργαλείο προσέγγισης των φυσικών φαινομένων για τους ίδιους και συγκροτούν δομές που χαρακτηρίζονται από συνοχή και συνεκτικότητα οι οποίες συχνά παρουσιάζουν ανθεκτικότητα στην αλλαγή τους (Ψύλλος, Κουμαράς & Καριώτογλου 1993). Στο πλαίσιο της εποικοδομητικής προσέγγισης οι εναλλακτικές ιδέες των παιδιών αναφέρονται στη δημιουργία αντιληπτικών μηχανισμών, δημιουργία η οποία στηρίζεται στην άμεση εμπειρία που αποκτούν τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον εποικοδομώντας την προσωπική τους γνώση για τον κόσμο και τα φαινόμενα που συμβαίνουν σε αυτόν (Driver & Oldham 1986). Οι προσεγγίσεις στη διδακτική των φυσικών επιστημών που έχουν επηρεαστεί τόσο από το ρεύμα του εποικοδομητισμού όσο και από το πεδίο των πολιτισμικών σπουδών προσδιορίζουν τον επιστημονικό γραμματισμό μέσα από την αναζήτηση συνδέσεων μεταξύ της δυτικής επιστήμης και αυτόχθονων (γηγενών) μορφών γνώσης του κόσμου (Aikenhead & Ogawa 2007). Διεθνείς οργανισμοί και προγράμματα, όπως η UNESCO και το PISA, επισημαίνουν τη σύνδεση με τις πολιτισμικές σπουδές και την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Plakitsi, 2010). Η στροφή αυτή μπορεί να αποδοθεί εν μέρει στην αναγνώριση ότι, αφενός, στις τοπικές πολιτιστικές κοινότητες υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι κατανόησης του φυσικού κόσμου με διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις και διαφορετικές αξίες (Horsthemke 2004) και ότι, αφετέρου, στο πλαίσιο της παραπάνω διαπίστωσης, η δυτική επιστήμη αποτελεί μια από τις υφιστάμενες μορφές γνώσης (Ogawa, 1995) και κοινωνικοπολιτισμικής πρακτικής. Στο πνεύμα αυτών των εξελίξεων που σηματοδοτούν τη σημασία μιας πολύ-επιστημονικοτεχνολογικής προσέγγισης των Προγραμμάτων Σπουδών για τις φυσικές επιστήμες (Πλακίτση & Κολιός, 2008), ο επιστημονικός γραμματισμός μπορεί να γίνει αντιληπτός ως μια διαδικασία επιπολιτισμού (Πλακίτση & Κολιός, 2008, Plakitsi, 2010):

«Η σχολική επιστήμη (...) είναι για τους μαθητές μια άλλη κουλτούρα στην οποία εισάγονται με τις αποσκευές της δικής τους κουλτούρας. Η διαδικασία του επιπολιτισμού συχνά ενέχει τον κίνδυνο της «πολιτισμικής βίας» (στην ορολογία του Bourdieu). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά ιδιαίτερη σημασία γιατί είναι αυτός που διαμεσολαβεί στη «διάβαση των πολιτισμικών ορίων» χωρίς «πολιτισμική βία»» (Πλακίτση & Κολιός, 2008: 83).

Από την άποψη αυτή η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού προσανατολίζεται στη συγκρότηση «του διερευνητικού πνεύματος και στην ανάδυση της επιστημονικής σκέψης μέσω ενός καινοτόμου σχήματος που ονομάζεται σχήμα διαμεσολάβησης/δομής» το οποίο επιτρέπει, μεταξύ άλλων, την ενσωμάτωση της επιστήμης στις κοινωνικές πρακτικές (Plakitsi, 2010: 583).

Η αξιοποίηση των ιδεών, των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών μπορεί να επηρεάζεται από τις προσεγγίσεις για τη φύση του διδακτικού αντικειμένου, σε πραγματιστικό όμως επίπεδο επηρεάζεται και από τις διδακτικές-μαθησιακές απόψεις όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, των εκπαιδευτικών, της «σχολικής κουλτούρας» και, συνακόλουθα, τη σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών. Επηρεάζεται επίσης και από απόψεις για τις θεσμικές δεσμεύσεις στις οποίες υπόκειται το σχολικό περιβάλλον, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, στο πλαίσιο του οποίου καλούνται να εργασθούν οι εκπαιδευτικοί και να επιτύχουν οι μαθητές. Οι μαθησιακές εμπειρίες διαμορφώνονται υπό την επίδραση και των τριών αυτών παραγόντων (Καριώτογλου & Τσελέφης 2000). Η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής λαμβάνει χώρα στο πολυπρισματικό

αυτό πλαίσιο, στοχεύοντας ωστόσο στο να μετατρέψει την παράλληλη και ανεξάρτητη επίδραση των παραπάνω παραμέτρων, σε ένα δημιουργικό διάλογο αναφορικά με τους στόχους και τον χαρακτήρα της σχολικής επιστήμης.

Η σύγχρονη πολυπρισματική προσέγγιση της διδακτικής των φυσικών επιστημών δίνει προτεραιότητα στις διαδικασίες μάθησης μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται και η εξοικείωση με τις μεθόδους των φυσικών επιστημών, όπως αυτές της παρατήρησης, της ταξινόμησης, του πειραματισμού και της εξαγωγής συμπερασμάτων.

Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία-μάθηση της φυσικής επιστήμης στο σχολείο δεν γίνεται αντιληπτή ως μετάδοση ενός θεμελιωμένου σώματος γνώσης, αλλά, περισσότερο ως εμπειρία στις επιστημονικές μεθόδους πάνω στις οποίες στηρίζεται η παραγωγή και τεκμηρίωση μιας τέτοιας γνώσης (Seroglou & Koumaras, 2001). Το περιεχόμενο των φυσικών επιστημών, δηλαδή οι έννοιες, τα φαινόμενα, τα μοντέλα και η σχετική ορολογία προσεγγίζονται επομένως μέσα από την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στις μεθόδους των φυσικών επιστημών.

Από την άποψη αυτή, η διαφοροποιημένη προσέγγιση προσπαθεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που προσφέρονται στο πλαίσιο της διδακτικής των φυσικών επιστημών, προκειμένου να υποστηρίξει την ατομική διάσταση της μάθησης σε επίπεδο γνωστικό, μεταγνωστικό, συναισθηματικό και πρακτικό, εμπλουτίζοντας με τον τρόπο αυτό το χαρακτήρα της μαθησιακής εμπειρίας για το σύνολο της τάξης.

Συγκεκριμένα:

✓ **Αξιοποιούμε πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και μορφές αναπαράστασης**

«Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στην τάξη ως υλικό του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου – είτε είναι τα βιβλία του μαθητή, είτε φύλλα εργασίας, άρθρα εφημερίδων, φιλμ ή βίντεο, λογισμικά κ.ο.κ. παρουσιάζουν συγκεκριμένες εκδοχές του επιστημονικού τομέα, της πραγματικότητας, της αλήθειας και του τι (και πώς) σημαίνει να γνωρίζεις κάτι. (...) Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και τα σύμβολα, τα εικονίδια και τις εικόνες, τα σήματα και τους ήχους, τα κείμενα παράγουν 'αναπαραστάσεις του ...κόσμου, εικόνες, περιγραφές, εξηγήσεις και πλαίσια για την κατανόηση του πώς είναι ο κόσμος και του γιατί λειτουργεί έτσι όπως λέγεται και δείχνεται ότι λειτουργεί'»
(Segall, 2004: 497)

Η χρήση πολυτροπικών κειμένων, βίντεο, φιλμ, εικόνων, φωτογραφιών, λογισμικών, διαδικτύου αφενός, εμπλουτίζει την εμπειρία της μάθησης για όλους τους μαθητές και, αφετέρου, έχει τη δυνατότητα, ιδιαίτερα στην περίπτωση της τεχνολογίας, να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Ο' Neil, 2011). Το περιεχόμενο μιας θεματικής ενότητας μπορεί επομένως να προσεγγιστεί μέσα από την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών και έντυπων μορφών πληροφόρησης αναφορικά με τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις που σχετίζονται με τη θεματική ενότητα που εξετάζουν.

→ Κατ' επέκταση, οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν τη διερεύνηση ενός θέματος που τους ενδιαφέρει και σχετίζεται με τις φυσικές επιστήμες, αξιοποιώντας τα μέσα που η τεχνολογία τους προσφέρει.

Υπό αυτό το πρίσμα, σε μια υπό διαπραγμάτευση ενότητα ή στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας, είναι δυνατό μεταξύ των άλλων δραστηριοτήτων που θα προσφερθούν προς επιλογή, να δημιουργηθούν ομάδες φωτογραφίας ή/και δημιουργίας ταινιών τεκμηρίωσης που θα αναλάβουν να διερευνήσουν πτυχές ενός επιλεγμένου θέματος τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και έξω από αυτή, στην καθημερινή ζωή της ευρύτερης κοινότητας. Η χρήση της τεχνολογίας, στην περίπτωση αυτή, μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές σε ό, τι αφορά την εμπλοκή τους στην εμπειρία της μάθησης, αλλά, συγχρόνως, μπορεί να προσφέρει, σε όλους τους μαθητές, μια διαφορετική ανάγνωση του υπό εξέταση θέματος σε άμεση συνάφεια με τις διαστάσεις με τις οποίες παρουσιάζεται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων της κοινότητας και των ίδιων των μαθητών. Επιπλέον, εφόσον είναι δυνατή η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής, η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί περαιτέρω στο εργαστήρι της πληροφορικής, όπου τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία, αξιοποιώντας λογισμικά επεξεργασίας ήχου και εικόνας και πολυμεσικές εφαρμογές, προκειμένου να επεξεργαστούν περαιτέρω το υλικό που συγκέντρωσαν.

Μια τέτοια πρωτοβουλία συνάδει με την αναγνώριση της σημασίας που έχει η διαμεσολάβηση των μαθητών στη διαδικασία του επιστημονικού και τεχνολογικού γραμματισμού, κατά τρόπο που ευνοεί τη δημιουργικότητά τους, την ενεργό ανταλλαγή ιδεών για τη διαμόρφωση της θεματικής τους, τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους στην κατανόηση του περιεχομένου, αλλά και των ίδιων των μεθόδων των φυσικών επιστημών. Υπό το πρίσμα αυτής της διαμεσολάβησης, είναι σημαντικό να μπορούν οι ίδιοι οι μαθητές να καθορίζουν τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν προκειμένου να υλοποιήσουν τους στόχους τους. Μπορεί για παράδειγμα να προτείνουν την επίσκεψη σε ένα μουσείο, σε ένα ερευνητικό κέντρο, στην τοπική βιβλιοθήκη, στο φυσικό περιβάλλον, σε χώρους εργασίας, προκειμένου να πραγματοποιήσουν επιτόπια έρευνα, να διεξαγάγουν παρατηρήσεις ή/και συνεντεύξεις με επαγγελματίες και επιστήμονες κ.ο.κ.

Η πολυπρισματική προσέγγιση των φυσικών επιστημών προσφέρεται για τη δημιουργία ομάδων εργασίας με διαφορετικό αντικείμενο (οριζόντια διαφοροποίηση). Στην περίπτωση αυτή, στο πλαίσιο μιας θεματικής ενότητας, όπως για παράδειγμα αυτής του ηλεκτρομαγνητισμού στην Ε΄ τάξη, οι ομάδες εργασίας μπορούν για παράδειγμα να ασχοληθούν με τα εξής:

1^η ομάδα: μπορεί να αναλάβει την έρευνα σχετικά με την ανακάλυψη του ηλεκτρικού κινητήρα και της γεννήτριας από τον Faraday αξιοποιώντας σχετικό περιεχόμενο που θα εντοπίσουν σε ηλεκτρονικές και έντυπες πηγές πληροφόρησης.

2^η ομάδα: μπορεί να αναλάβει να μελετήσει τη ζωή και το έργο του Faraday. Η ενασχόληση των μαθητών με τις ιστορίες που αναφέρονται στη ζωή και το έργο επιστημόνων μπορούν να τους βοηθήσουν να τροποποιήσουν τις ιδέες που έχουν για τη φύση του επιστημονικού έργου.

«... οι ιστορίες των επιστημόνων οι οποίοι εργάζονται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (...) μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να μετακινηθούν από την εικόνα του μοναχικού επιστήμονα που εργάζεται απομονωμένος προς μια πιο συμπεριληπτική εικόνα, αυτή των επιστημόνων που εργάζονται συνεργατικά μαζί με άλλους και που συνδέονται με σημαντικούς τρόπους με την κοινωνία.»

(Sharkawy, 2009: 75-76)

Η παρουσίαση του υλικού που συγκέντρωσε η ομάδα των μαθητών μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα:

- ✓ σύνθεση των πληροφοριών σε γραπτό κείμενο.
- ✓ δημιουργία παρουσιάσεων ή πολυμεσικών εφαρμογών με τη χρήση των κατάλληλων λογισμικών και προβολή του στην τάξη.
- ✓ σχεδιασμός της ιστορικής γραμμής της ζωής του και αναφορά στους σημαντικότερους σταθμούς για την επιστημονική του πορεία.
- ✓ παρουσίαση με τη μορφή comics.

3^η ομάδα: μπορεί να σχεδιάσει μία αφίσα όπου να αναπαρίσταται το εσωτερικό ενός κινητήρα και μιας γεννήτριας και να φαίνονται τα διάφορα τμήματά τους.

4^η ομάδα: μπορεί να ερευνήσει και να καταγράψει ηλεκτρικές συσκευές που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή και λειτουργούν με τη βοήθεια ηλεκτροκινητήρα.

Πριν ξεκινήσουν οι εργασίες των ομάδων ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει μια εισαγωγή στο θέμα της ενότητας, η οποία θα έχει στόχο να:

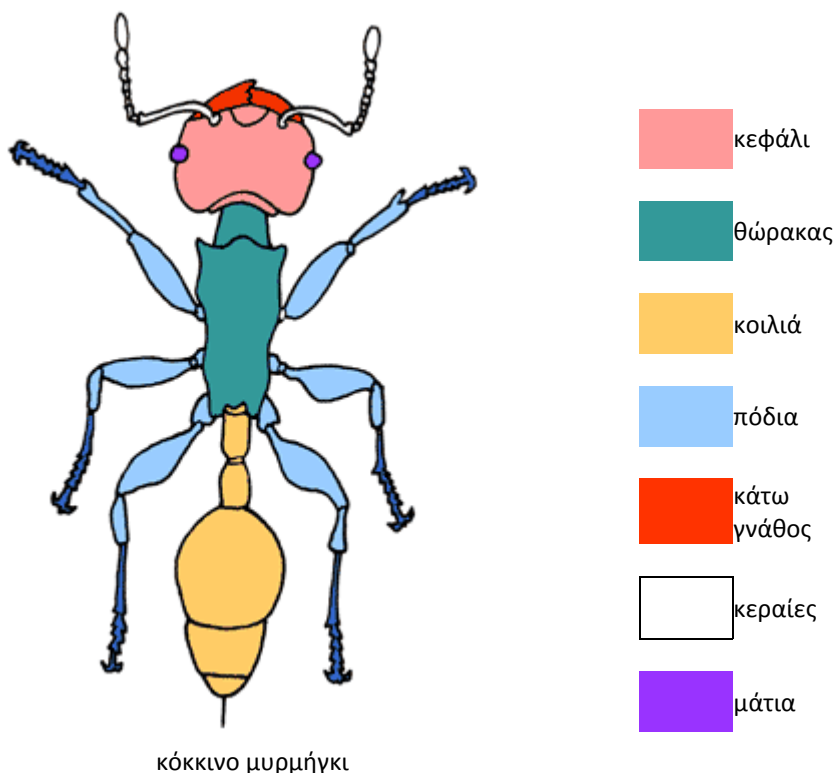
- Προκαλέσει στο ενδιαφέρον των μαθητών
- Δημιουργήσει συνδέσεις με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τα φαινόμενα που εξετάζονται.
- Αναδείξει ερωτήματα και απορίες που προκύπτουν από την καθημερινή εμπειρία τους.
- Να οριοθετήσει τη γενική σκοποθεσία της ενότητας και τους επιμέρους στόχους των διαφορετικών ομάδων.

Τα αντικείμενα εργασιών τα οποία αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας οι ομάδες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές όψεις της υπό εξέταση θεματικής ενότητας. Δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, ενώ η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας της κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με μια πιο σφαιρική προσέγγιση στο εκάστοτε θέμα. Στο πλαίσιο αυτό, η ευθύνη για την παρουσίαση της ενότητας περνάει στους ίδιους τους μαθητές, ενώ ο εκπαιδευτικός κατά περίπτωση παίζει ρόλο υποστηρικτικό στις διαδικασίες της κάθε ομάδας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι δάσκαλοι των συμμαθητών τους (Emdin, 2011). Είναι σημαντικό στην περίπτωση αυτή να δίνουμε έμφαση στην παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια η οποία δεν θα πρέπει να έχει προσχηματικό, αλλά ουσιαστικό χαρακτήρα. Ο διάλογος μεταξύ των παιδιών και η ενθάρρυνσή τους από την πλευρά του εκπαιδευτικού μέσα και από τη δική του συμμετοχή είναι κομβικής σημασίας σε μια τέτοια προσέγγιση. Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι σε βάθος χρόνου όλοι οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε διαφορετικές ομάδες εργασίας, στις οποίες θα πρέπει να

αξιοποιήσουν διαφορετικές δεξιότητες και να αναπτύξουν διαφορετικές στρατηγικές, αυτού του είδους η διαφοροποίηση, εκτός από το ότι αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αποφεύγει εν δυνάμει τον κίνδυνο να τους εγκλωβίσει σε αυτά, δημιουργώντας τους ενίοτε την πρόκληση να συμμετάσχουν σε διαφορετικές δραστηριότητες. Είναι σημαντικό οι ομάδες να είναι ετερογενείς και οι μαθητές να συνεργάζονται αλληλοϋποστηριζόμενοι για τη διεκπεραίωση της εκάστοτε εργασίας.

✓ **Διευκολύνουμε την πρόσβαση των μαθητών στο γραπτό κείμενο υπογραμμίζοντας αποσπάσματα, χρησιμοποιώντας καρτέλες με λέξεις κλειδιά, εμπλουτίζοντας το κείμενο με εικόνες και φωτογραφίες όπου χρειάζεται.**

Μπορούμε, για παράδειγμα, ανάλογα με την περίπτωση, να χρησιμοποιήσουμε διαγράμματα με χρωματικούς κώδικες. Σε ένα διάγραμμα χρωματικού κώδικα, κάθε χρώμα έχει μια σημασία. Στο διάγραμμα που ακολουθεί, το ροζ χρώμα σημαίνει «κεφάλι», ενώ το ανοιχτό μπλε σημαίνει «πόδι». Τα χρώματα του διαγράμματος δεν είναι ρεαλιστικά. Επιλέγονται για να δείξουν ξεκάθαρα τα διακριτά μέρη ενός αντικειμένου μελέτης. Το διάγραμμα χρωματικού κώδικα είναι ένα είδος γλωσσάριου με εικόνες.



Πηγή: Mollin, S. (2006). *Using Visual Literacy* & <http://k-8visual.info/>

✓ **Αξιοποιούμε γραφικούς οργανωτές προκειμένου να παρουσιάσουμε βασικές ιδέες έννοιες, φαινόμενα, σχέσεις, διαδικασίες.**

Οι γραφικοί οργανωτές μπορούν να συνεπικουρήσουν την εμπειρία της μάθησης στις φυσικές επιστήμες, αφού έχουν, μεταξύ άλλων, το πλεονέκτημα να παρουσιάζουν οπτικοποιημένα και με τρόπο απλό αλλά και γενικευμένο βασικά στοιχεία σε σχέση με

ένα θέμα. Κυρίως όμως υποστηρίζουν την κατανόηση των συνδέσεων μεταξύ των βασικών στοιχείων του υπό εξέταση θέματος και την αναπαράσταση της δομής ή της οργανωτικής αρχής που το διέπει (Mollin, 2006). Διάφορα είδη γραφικών οργανωτών μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε ως εισαγωγή, είτε κατά τη διάρκεια ή στο τέλος μιας θεματικής ενότητας ή υποενότητας. Το είδος του γραφικού οργανωτή εξαρτάται από το σκοπό για τον οποίο θα τον χρησιμοποιήσουμε καθώς επίσης και από το περιεχόμενο το οποίο θα επιχειρήσουμε να αναπαραστήσουμε οπτικά.

Στο πλαίσιο μιας εποικοδομητικής προσέγγισης της μάθησης, στο οποίο προτεραιότητα δίνεται στην οικοδόμηση του νοήματος από την πλευρά των μαθητών, είναι σημαντικό οι ίδιοι οι μαθητές να συμμετέχουν στον σχεδιασμό ενός γραφικού οργανωτή. Δεδομένου ότι οι γραφικοί οργανωτές συνδέονται με δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, η χρήση τους στις φυσικές επιστήμες ως εργαλείων αναπαράστασης μπορεί να υιοθετείται στον βαθμό που διευκολύνει και υποστηρίζει τη μάθηση των μαθητών.

Οι εννοιολογικοί χάρτες αποτελούν έναν τύπο γραφικού οργανωτή που μπορεί να αξιοποιηθεί για να εμπλουτίσει και να υποστηρίξει τη μαθησιακή εμπειρία στο πεδίο των φυσικών επιστημών στο σχολείο.

Οι εννοιολογικοί χάρτες προέκυψαν αρχικά ως ερευνητικό εργαλείο, στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος με αντικείμενο τη μελέτη των αλλαγών στη γνώση των μαθητών για τις φυσικές επιστήμες. Θεωρώντας ότι το ερευνητικό εργαλείο των συνεντεύξεων με τους μαθητές παρουσίαζε δυσκολίες στον εντοπισμό αυτών των αλλαγών, οι ερευνητές ανέπτυξαν τους εννοιολογικούς χάρτες ως μορφές αναπαράστασης της κατανόησης των εννοιών των φυσικών επιστημών από τους μαθητές.

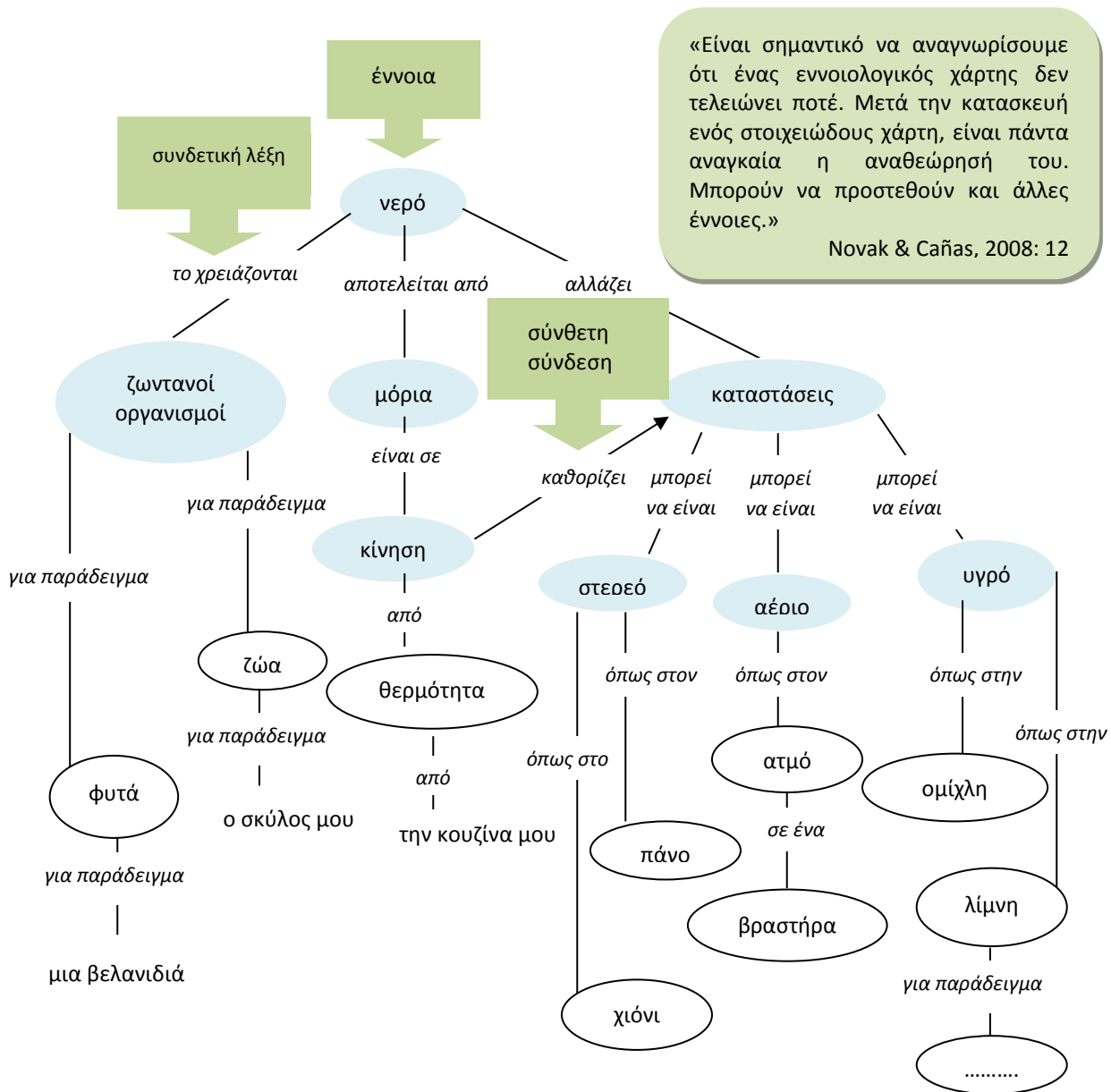
Τα χαρακτηριστικά ενός εννοιολογικού χάρτη συνοψίζονται στα εξής:

- ✓ Είναι εργαλεία γραφικής οργάνωσης και αναπαράστασης της γνώσης.
- ✓ Περιλαμβάνουν έννοιες, συνήθως κλεισμένες σε κύκλους ή άλλα σχήματα και σχέσεις μεταξύ των εννοιών, οι οποίες αναπαρίστανται οπτικά με μια γραμμή που συνδέει τις δύο έννοιες. Οι λέξεις πάνω στις γραμμές ονομάζονται συνδετικές λέξεις ή φράσεις. Σε ένα χάρτη εννοιών μπορεί να υπάρχουν και σύνθετες συνδέσεις οι οποίες συνδέουν μεταξύ τους έννοιες που αντιστοιχούν σε διαφορετικά πεδία του χάρτη.
- ✓ Οι έννοιες στον χάρτη εννοιών αναπαρίστανται ιεραρχικά, τοποθετώντας στην κορυφή την πιο γενική από αυτές. Η ιεράρχηση των εννοιών εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο αυτή αναπτύσσεται, και έχει ως βάση ένα θεμελιώδες ερώτημα (ερώτηση εστίασης).
- ✓ Ένας χάρτης εννοιών μπορεί να έχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, δηλαδή να αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη περίπτωση ή συμβάν το οποίο προσπαθούμε να κατανοήσουμε χρησιμοποιώντας τον εννοιολογικό χάρτη ως εργαλείο.

Οι χάρτες εννοιών στηρίζονται σε γνωσιακές θεωρίες της μάθησης και, ανάλογα με τη χρήση τους, μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο ομαδοσυνεργατικής μάθησης, στο πλαίσιο της θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομητισμού. Σε καμία περίπτωση δε συνάδουν με ένα περιεχόμενο προς απομνημόνευση από τον μαθητή και με τη στείρα αναπαραγωγή του.

(Novak & Cañas, 2008)

Παράδειγμα εννοιολογικού χάρτη

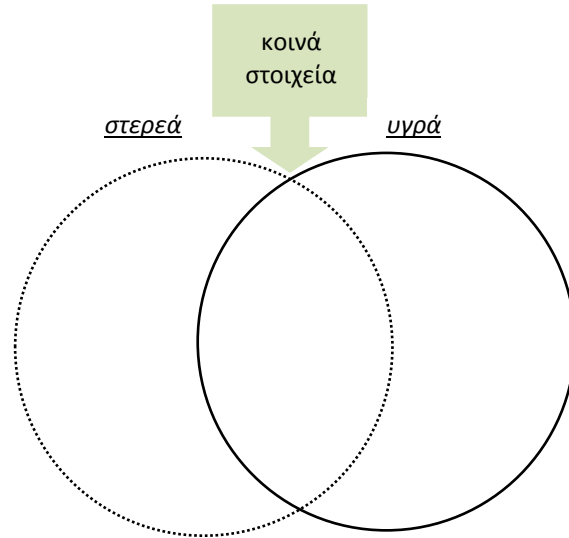


Πηγή: Novak, J. D. & Gowin, D.B. (1984). *Learning How to Learn* Cambridge University Press, σ. 16.

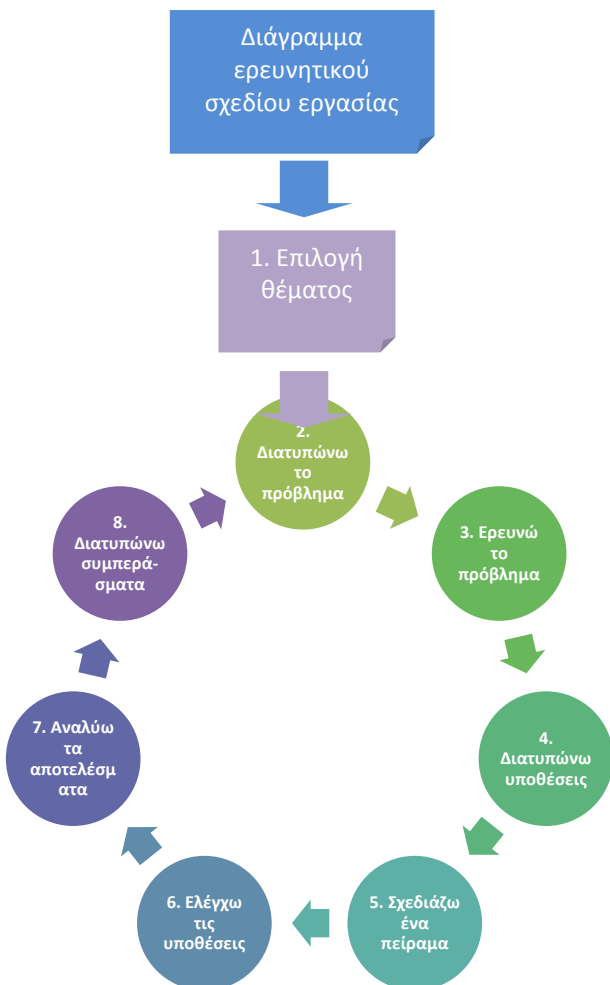
Άλλοι γραφικοί οργανωτές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη της διαδικασίας της μάθησης στις φυσικές επιστήμες είναι οι εξής:

Διαγράμματα Ven

Μπορούν να οργανώσουν γραφικά τη διαδικασία της σύγκρισης μεταξύ δύο εννοιών ή συνόλων αντικειμένων, όπως για παράδειγμα:



Διαγράμματα ροής



Τα δομικά στοιχεία ενός διαγράμματος ροής οργανώνονται σε διαδοχική σειρά.

Στην τάξη ένα διάγραμμα ροής μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να:

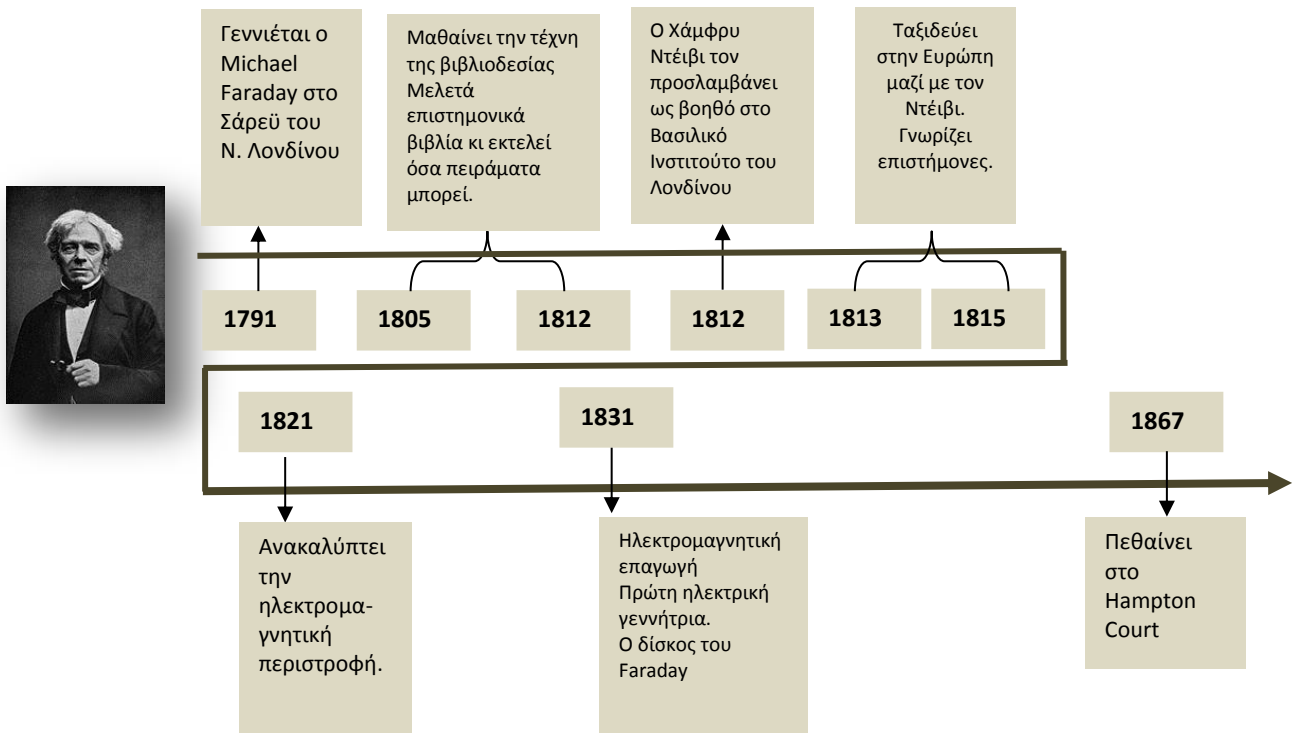
✓ Σχεδιαστεί μια εξήγηση (σύνδεση αιτίου – αποτελέσματος), μια διαδικασία (οδηγίες), μια εξιστόρηση, μια αφήγηση ή μια σειρά επιχειρημάτων.

✓ Συνοψιστεί μια εξήγηση, μια διαδικασία, μια εξιστόρηση, μια αφήγηση ή ένα επιχείρημα.

✓ Με ένα διάγραμμα ροής μπορεί να αναπαρασταθεί ο κύκλος του νερού, ο κύκλος της ζωής, η παραγωγή προϊόντων, η προέλευση ορισμένων τροφίμων, το πώς δουλεύει μια μηχανή κοκ.

Γραμμή του χρόνου

Η αναπαράσταση της γραμμής του χρόνου μπορεί να εφαρμοστεί για να παρουσιάσει τη διαδοχή μιας σειράς ανακαλύψεων ή τους σημαντικούς σταθμούς στη ζωή ενός επιστήμονα. Μπορεί να εμπλουτίζεται με χαρακτηριστικές λέξεις κλειδιά ή και εικονίδια ή εικόνες.



Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτόν τον γραφικό οργανωτή προκειμένου να οργανώσουν τα διαδοχικά βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσουν για να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή προκειμένου να οργανώσουν ένα σχέδιο εργασίας ή ακόμα προκειμένου πραγματοποιήσουν ένα πείραμα.

Όπως και στους άλλους γραφικούς οργανωτές, η διαμεσολάβηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση της γραμμής του χρόνου είναι σημαντική, για τον επιπρόσθετο λόγο ότι ο συγκεκριμένος οργανωτής δημιουργεί στους μαθητές την εντύπωση της αδιάρρηκτης συνέχειας και ομαλής διαδοχής στην πορεία της ζωής των επιστημόνων ή των μεγάλων ανακαλύψεων, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται οι τομές, οι ρήξεις και οι διαφωνίες που χαρακτηρίζουν κάθε επιστημονικό πεδίο ως πεδίο κοινωνικής πρακτικής. Μια τέτοια επισήμανση συνδέεται από παιδαγωγική άποψη και με το πλαίσιο της δικής τους εμπειρίας, όταν, για παράδειγμα θα χρειαστεί να αναθεωρήσουν τον σχεδιασμό τους.

✓ **Οπτικοποιούμε οδηγίες διαδικασιών και πειραματικών διερευνήσεων.**

Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνεται μέσα από τις διαδικασίες της ενεργητικής συστηματικής παρατήρησης και του πειραματισμού.

Ωστόσο, μπορούν να υποστηρίξουμε τη συστηματοποίηση των βημάτων της διαδικασίας οπτικοποιώντας τις οδηγίες, μέσα από εικόνες, φωτογραφίες και γραφικούς οργανωτές.

✓ **Εμπλουτίζουμε το περιεχόμενο χρησιμοποιώντας ποικιλία παράλληλων κειμένων σε σχέση με ένα θέμα.**

Χρησιμοποιούμε την αφήγηση, τον μύθο, τα παραμύθια και τις ιστορίες προκειμένου να

«Η φυσική και η λογοτεχνία είναι περιπέτειες μέσα στο άγνωστο. Είναι βασανιστικές διαδρομές κατά τις οποίες, τόσο ή μία όσο και η άλλη, αναζητούν υψηλής αισθητικής αναπαραστάσεις κάποιων περιοχών του Σύμπαντος που βρίσκονται έξω από τα σύνορα του άμεσα αισθητού.»

Κασσέτας, 2004: 103

αναδείξουμε τις συνδέσεις των υπό εξέταση φυσικών φαινομένων και αντίστοιχων εννοιών και μεθόδων με τη λογοτεχνική φαντασία, τη λαϊκή παράδοση, την τέχνη.

Μπορούμε επίσης να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να παράγουν τις δικές τους αφηγηματικές προσεγγίσεις στα φαινόμενα και τις έννοιες των φυσικών

επιστημών, επιλέγοντας μέσα από μια ποικιλία κειμενικών ειδών (όπως π.χ. τα κόμικς).

Μπορούμε για τον σκοπό αυτό να αξιοποιήσουμε την τεχνική των φανταστικών υποθέσεων (Rodari, 2003) σχηματίζοντας μαζί με τα παιδιά ερωτήσεις του τύπου:

«Τι θα συνέβαινε αν το ασανσέρ σας πεταγόταν στον Άρη;»

«Τι θα συνέβαινε αν ο Γαλιλαίος χτυπούσε το πρωί την πόρτα του σπιτιού σας;»

«Τι θα συνέβαινε αν οι μέλισσες σταματούσαν να μαζεύουν το μέλι;»

«Τι θα συνέβαινε στη γη αν μια μέρα εξαφανιζόταν ο ήλιος;»

✓ **Ενισχύουμε τη μάθηση και τη χρησιμοποίηση επιστημονικών όρων.**

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα του φυσικού κόσμου δεν είναι απαραίτητα συμβατή (Gilbert, Osborne & Fensham 1982) με εκείνη των επιστημόνων, των εκπαιδευτικών και των σχετικών βιβλίων. Η εξοικείωση με την ορολογία των φυσικών επιστημών από τη μία βοηθά στον επιστημονικό γραμματισμό και στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (Elliot, 2009, Yeο, 2009), από την άλλη θεμελιώνεται σε διαδικασίες δημιουργίας νοήματος αναφορικά με τα φαινόμενα του φυσικού κόσμου. Αν και οι πολιτισμικές

Δημιουργώντας πίνακες αναφοράς

Οι πίνακες αναφοράς γενικά:

- ✓ Αποτελούν οπτικές υποδείξεις που υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης.
 - ✓ Βοηθούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην κατανόηση και παραγωγή γραπτών κειμένων.
 - ✓ Μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά στην κατανόηση και στην εσωτερίκευση βασικών εννοιών.
 - ✓ Μπορούν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά στην ανάπτυξη της αυτονομίας κατά την ανάγνωση-γραφή
- Ειδικότερα για τις φυσικές επιστήμες, οι πίνακες αναφοράς:
- ✓ Βοηθούν στην επικοινωνία των επιστημονικών ιδεών και διαδικασιών.
 - ✓ Αποτελούν σταχυολογήσεις βασικών επιστημονικών εννοιών και όρων που περιγράφουν στοιχεία και φαινόμενα του φυσικού περιβάλλοντος.
- (Cronsberry, (2004)

προσεγγίσεις στη διδακτική των φυσικών επιστημών αντιμετωπίζουν την εξοικείωση με

την επιστημονική ορολογία μια συνέχεια της άτυπης γλώσσας της καθημερινής εμπειρίας με την τυπική γλώσσα της επιστήμης (Hsu & Roth, 2012) και όχι στο πλαίσιο της μεταξύ τους διάκρισης (Brown & Kloser, 2009), η εξοικείωση με την τυπική επιστημονική ορολογία μπορεί να ενισχυθεί μέσα από δραστηριότητες οι οποίες μπορεί και να ενισχύσουν και ενδεχομένως να διευρύνουν το νόημα των επιστημονικών όρων. Η εστίαση στην ορολογία και ειδικότερα στους πίνακες αναφοράς δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Περισσότερο ενδιαφέρει η αλληλεπίδραση των μαθητών με τους επιστημονικούς όρους και η ενεργητική συμπερίληψη των πινάκων αναφοράς στη διαδικασία της μάθησης, στο πλαίσιο του συνεχούς μεταξύ της γλώσσας της καθημερινότητας και της γλώσσας της σχολικής επιστήμης (Brown & Kloser, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, οι παρακάτω δραστηριότητες¹¹ αποτελούν ενδεικτικές προτάσεις και ιδέες για την αξιοποίηση των πινάκων αναφοράς στην τάξη.

Κατασκευάζοντας πίνακες αναφοράς μαζί με τους μαθητές

Για κάθε θεματική ενότητα, οι επιστημονικοί όροι αναρτώνται σταδιακά, καθώς οι μαθητές επεξεργάζονται και διαπραγματεύονται τα αντίστοιχα νοήματά τους μέσα στην τάξη. Ο στόχος δεν είναι να απομνημονεύσουν οι μαθητές έναν νέο αριθμό λέξεων τις οποίες θα επαναλαμβάνουν βερμπαλιστικά.

Προκειμένου ένας πίνακας αναφοράς να γίνει λειτουργικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, οι μαθητές θα πρέπει να αλληλεπιδρούν μαζί του. Στο πνεύμα αυτό, μπορούν να προτείνουν οι ίδιοι τους όρους που θα αναρτηθούν στον πίνακα. Από την άποψη αυτή, μπορούν να συμπεριλαμβάνονται και όροι που δεν περιέχονται στο γλωσσάρι της εκάστοτε ενότητας, αλλά που ωστόσο συνδράμουν στην κατανόηση των σχετικών εννοιών και φαινομένων.

Οι μαθητές μπορούν να γράφουν οι ίδιοι τις καρτέλες του πίνακα και να ζωγραφίζουν ή να κολλούν μια εικόνα που είναι ενδεικτική της σημασίας του περιεχομένου. Μπορούν ακόμα και να διαμορφώνουν τα γράμματα της αντίστοιχης λέξης κατά τέτοιο τρόπο που να αντιστοιχεί στο νόημά της. Σημασία έχει να δώσουμε σε κάθε μαθητή την ευκαιρία να σχεδιάσει μια καρτέλα για τον πίνακα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία, συζητώντας μαζί του το νόημα του κάθε όρου και τις επιλογές στη γραφική ή/και εικονιστική απόδοση του νοήματος. Στην περίπτωση αυτή, μέσω της συζήτησης δασκάλου-μαθητή, δίνεται η δυνατότητα εστίασης τόσο στο υποκειμενικό επίπεδο ερμηνείας του όρου, όσο και στις εκφραστικές δυνατότητες του μηνύματος μέσα από την εικόνα της γραπτής λέξης (βλ. σχ. Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004). Η έμφαση δίνεται στις μεταγνωστικές δεξιότητες του μαθητή αναφορικά με την επικοινωνία του μηνύματος, παρά στην ορθότητα της επιλογής σύμφωνα με τα γνωστικά και αισθητικά κριτήρια του εκπαιδευτικού.

Οι καρτέλες του πίνακα αναφοράς θα πρέπει να είναι κινητές, έτσι ώστε να μπορούν περιστασιακά να αφαιρούνται προκειμένου να χρησιμοποιηθούν σε ατομικές και ομαδικές εργασίες/δραστηριότητες.

Ανάλογα με το αν ο χώρος το επιτρέπει, οι πίνακες αναφοράς για κάθε θεματική ενότητα μπορούν να παραμένουν αναρτημένοι σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Έτσι, καθώς η τάξη θα προχωρά σε νέες θεματικές ενότητες, νέοι πίνακες θα αναρτώνται δίπλα στους ήδη υπάρχοντες. Αυτό δίνει, αφενός, τη δυνατότητα μιας συνοπτικής επισκόπησης της θεματολογίας στο πλαίσιο του μαθήματος και, αφετέρου, καθιστά δυνατή τη δημιουργία οριζόντιων συνδέσεων μεταξύ διαφορετικών θεματικών εννοιών.

¹¹ Οι ενδεικτικές δραστηριότητες αποτελούν προσαρμογές αντίστοιχων δραστηριοτήτων που έχουν επιλεγεί από το: Cronsberry, J. (2004) *Wordwalls. A support for literacy in secondary school classrooms*. Toronto: The curriculum Foundation.

<http://curriculum.org/storage/108/12278503618wordwalls.pdf>

Αναζητώντας τη μυστική λέξη.

- ✓ Οι μαθητές δουλεύουν σε μικρές ομάδες. Η μία ομάδα δίνει τον ορισμό μιας λέξης που έχει αναρτηθεί στον σχετικό πίνακα ενώ η άλλη προσπαθεί να ανακαλύψει τη λέξη. Σημασία έχει η εστίαση των παιδιών στους λειτουργικούς ορισμούς καθώς και η αναζήτηση σχετικού πληροφοριακού υλικού που μπορεί να βοηθήσει στην ανακάλυψη της λέξης.

Οι πίνακες αναφοράς μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία από τα ίδια τα παιδιά νοητικών ή/και εννοιολογικών χαρτών για κάθε θεματική ενότητα.

Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μέσα από την αξιοποίηση επιστημονικών όρων.

- ✓ Οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν ένα ποίημα με κεντρικό άξονα μία ή περισσότερες λέξεις από τον πίνακα αναφοράς.
- ✓ Επιλέγονται επιστημονικοί όροι που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να ονομάσουν ένα μουσικό συγκρότημα, μια θεατρική ομάδα, μια ομάδα δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος κ.ο.κ.
- ✓ Οι μαθητές γράφουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας λέξεις από τον πίνακα. Μπορούμε για τον σκοπό αυτό να αξιοποιήσουμε την τεχνική των φανταστικών διωνύμων (Rodari, 2003).

Φτιάχνοντας σταυρόλεξα, ακροστοιχίδες κρυπτόλεξα, rebus.

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες προκειμένου να φτιάξουν σταυρόλεξα, ακροστοιχίδες ή κρυπτόλεξα με όρους που συνάντησαν σε μία ή περισσότερες θεματικές. Τα παιδιά μπορούν να συμβουλευτούν το ανάλογο πληροφοριακό υλικό, ενώ ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει στα σημεία που δυσκολεύονται, όπως για παράδειγμα στον σχεδιασμό του σταυρόλεξου όσο και στη διατύπωση των αντίστοιχων ορισμών. Προκειμένου να εξοικονομηθεί χρόνος, οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν την προεργασία ως εργασία στο σπίτι.

Μόλις ολοκληρωθεί ο σχεδιασμός, οι ομάδες των μαθητών ανταλλάσσουν το σταυρόλεξο, την ακροστοιχίδα ή ό, τι άλλο δημιούργησαν, προκειμένου να το λύσουν.

- ✓ Εφόσον οι μαθητές της τάξης συμμετέχουν σε project σχολικής εφημερίδας τα παραπάνω μπορούν να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή. Εναλλακτικά μπορούν να αναρτηθούν στη ψηφιακή πλατφόρμα του σχολείου ή στο ιστολόγιο της τάξης.
- ✓ Τα δημιουργήματα των μαθητών μπορούν στο τέλος της χρονιάς να γίνουν τεύχος με γρίφους και σπαζοκεφαλίες φυσικής. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να αποτελέσουν μέρος ενός project όπου τα παιδιά θα συμπεριλάβουν ερωτήματα, πειράματα, ανακαλύψεις, αξιοπερίεργα φαινόμενα, συνεντεύξεις, ιστορίες κοκ.

«Η παρομοίωση, βασικό στοιχείο της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, είναι γεφύρι από το γνώριμο στο ασαφές και από το χειροπιαστό στο ασύλληπτο. Το πεπόνι είναι γλυκό σαν μέλι, ο γενναίος είναι όπως το λιοντάρι, η επιδερμίδα βελούδινη, ο κολυμβητής δελφίνι, το άτομο μια αδιάκοπα κινούμενη μπίλια και ο ήχος κάτι σαν το κύμα της θάλασσας. Η αναζήτηση ενός δεσμού ανάμεσα στο οικείο και στο αρχικά απερίγραπτο και η επιδιωκόμενη σύζευξη του αναγνωρίσιμου με το σκοτεινό δημιουργούν τους ποταμούς των σαν, των καθώς και των όπως, οι οποίοι πλημμυρίζουν τις γειτονιές της γλώσσας, αγγίζουν τις μορφές και τις ιδιότητες, τις γεύσεις και τις οσμές, τις καταστάσεις και τα συναισθήματα, γίνονται απολύτως αναγκαίοι όταν ο νους θελήσει να συλλάβει τις αφηρημένες έννοιες. (...)

Η παρομοίωση, όμως δεν είναι μόνο εργαλείο της Ποίησης. Όταν η φυσική επιχειρεί να περιγράψει τη διάδοση του «αόρατου» ήχου μέσα στον αόρατο αέρα μας λέει ότι είναι κάτι όπως το κύμα της θάλασσας και στη γλώσσα που τελικά θα δημιουργήσει αποφάνεται ότι «ο μηχανισμός διάδοσης είναι κύμα».

Κασσέτας, 2004: 104

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Το να «ακούμε τη φωνή» των μαθητών μέσα στην τάξη προϋποθέτει μια διαφορετική θεώρηση της έννοιας του παιδαγωγικού υποκειμένου¹² (Quicke, 1995, Tangen, 2008) αλλά και της σχέσης μεταξύ ταυτότητας και διαφοράς (Quicke, 1995). Από την πλευρά της ιστορικής-πολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης, η ατομική νοητική δραστηριότητα έχει την αφετηρία της στην κοινωνική δραστηριότητα και επικοινωνία, δίνοντας πρωταρχική θέση στον διάλογο (Daniels, 1998). Η προσέγγιση αυτή αξιοποιεί τις θεωρητικές έννοιες τόσο του Vygotsky, όσο και του Bakhtin, οι οποίοι εστιάζουν, αφενός, στη σημασία της επικοινωνίας για τη διαμόρφωση της ατομικής συνείδησης και, αφετέρου, στον ρόλο που παίζουν ποικίλα σημειωτικά εργαλεία, όπως οι λέξεις και οι εικόνες στην επικοινωνιακή δραστηριότητα (Daniels, 1998):

¹² Η έννοια του παιδαγωγικού υποκειμένου χρησιμοποιείται εδώ με τη σημασία που αποδίδει στον όρο ο Σολομών (1994:117) σύμφωνα με τον οποίο «το ανθρώπινο ον κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης, αλλά και πριν από αυτή, θεωρείται ως υποκείμενο και μάλιστα υπό συνεχή μετασχηματισμό. Παιδαγωγικό υποκείμενο υπό μετασχηματισμό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης (την οποία ο Basil Benstein ονομάζει 'τυπική παιδαγωγική πρακτική'), ενώ βέβαια δεν έχει παύσει η άσκηση της μετασχηματιστικής δράσης της «τοπικής παιδαγωγικής πρακτικής» στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας.»

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

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

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

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

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

περισσότερο, αυτό που μας ενώνει ως συμμετέχοντες σε μια πλουραλιστική (με τους όρους του Bakhtin, «πολυφωνική») ολότητα.

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

✓ **Τη μέριμνα για παροχή γνωστικής υποστήριξης (scaffolding)**

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

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

Πραγματικά, αν ανατρέξουμε στους Wood και Bruner που εισηγήθηκαν¹³ τον όρο, θα δούμε ότι τον χρησιμοποιούν με αρκετά ευέλικτο τρόπο για να υποδηλώσουν μια συνεχώς αναθεωρούμενη δράση που αναπτύσσεται σε ανταπόκριση προς τη διαρκώς εξελισσόμενη δραστηριότητα του παιδιού (Schaffer, 1996).

¹³ Ειδικότερα, ο όρος scaffolding επινοήθηκε από τον David Wood σε μια έρευνά του αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους οι μητέρες αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά τους ηλικίας 3-4 ετών προκειμένου να τα υποστηρίξουν να φέρουν σε πέρας μια εργασία που αντιστοιχούσε σε παιδιά ηλικίας 7 ετών. Το βασικό στοιχείο αυτής της υποστήριξης είναι ότι χαρακτηρίζεται από την ενδεχομενικότητά της, εξαρτάται δηλαδή από την εκάστοτε μαθησιακή κατάσταση και στοχεύει, αφενός, στο να μην αφήσει ποτέ μόνο του το παιδί όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία, αποφεύγοντας ωστόσο να γίνει υπερβολικά καθοδηγητική και παρεμβατική (Cohen, κ.α., 2010).

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

Παπαδοπούλου, 2009: 142

Λαμβάνοντας δε υπόψη τη σημασία που δίνεται από τις εποικοδομητικές προσεγγίσεις στο κοινωνικό πλαίσιο της αλληλεπίδρασης για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, η γνωστική υποστήριξη δεν είναι απαραίτητο να λαμβάνει χώρα μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, αλλά και μεταξύ των μαθητών και όχι αναγκαστικά στο πλαίσιο μιας δομημένης μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και αβίαστα την ώρα, π.χ. του παιχνιδιού (Cohen, κ.α. 2010)

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

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

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

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

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

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

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

Η πρόκληση της διδασκαλίας σε ετερογενείς τάξεις δημιουργεί συχνά την εντύπωση ότι η ετερογένεια των μαθητών, οι διαφορετικές μαθησιακές και ευρύτερες παιδαγωγικές ανάγκες τους μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από την οργάνωση ομοιογενών, ως προς το επίπεδο επίδοσης, ομάδων μαθητών. Στο πλαίσιο μιας οργανωτικής

προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η διαχείριση ενός συνόλου από ετερογενή στοιχεία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ταξινόμησή τους σε ομοιογενείς ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά κατηγορίες, η υπόθεση αυτή μπορεί να παρουσιάζεται ως μια λογική ανταπόκριση στη μαθητική ετερογένεια. Από παιδαγωγική άποψη όμως είναι δύσκολο να θεωρηθεί επιτυχής, δεδομένου ότι δεν μπορεί να συμπεριλάβει την ολότητα των παραμέτρων που παρεισφρέουν και επηρεάζουν την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα ερευνητικά δεδομένα εξάλλου δεν επιβεβαιώνουν την επιτυχία μιας τέτοιας προσέγγισης.

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

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

Hart, 1996: 50

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

Ένα από τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης των Dupriez & Draelants (2004) είναι ότι δεν είναι η μορφή της ομαδοποίησης που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών, ούτε βέβαια τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, αλλά οι διδακτικές πρακτικές και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ομοιογενείς ως προς την

επίδοση ή/και προσλαμβανόμενη ικανότητα ομάδες μαθητών. Όταν το πλαίσιο της μάθησης διαμορφώνεται σε ένα επίπεδο χαμηλών προσδοκιών που υπαγορεύουν οι χαμηλές επιδόσεις και στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις σχετικά με τη μάθηση συγκεκριμένων μαθητών, τότε λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Rosenthal & Jacobson, 1971).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική αναφέρονται σε μορφές ευέλικτης ομαδοποίησης των μαθητών. Η ευέλικτη ομαδοποίηση αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανώσει κανείς μια εργασία ή μια δραστηριότητα των μαθητών. Επιπρόσθετα, η έννοια της ευελιξίας δεν αναφέρεται τόσο στην εναλλαγή μεταξύ των διαφορετικών τρόπων οργάνωσης των μαθητών, όσο στα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγεται η κατάλληλη μορφή οργάνωσης για τη συγκεκριμένη εργασία ή δραστηριότητα. Από την άποψη αυτή στο πλαίσιο μιας εργασίας ή δραστηριότητας η οργάνωση των μαθητών στην τάξη μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

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

Ζεύγη ή Ομάδες (συν)εργασίας

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

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

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

Από την άλλη πλευρά η εργασία σε ομάδες είναι μια αρκετά απαιτητική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει εκτός από ζητήματα οργάνωσης και διαχείρισης και ζητήματα

παιδαγωγικής. Έτσι, η οργάνωση των ομάδων εργασίας μπορεί να εξαρτάται (Marvin, 1998):

- ✓ Από το είδος της εργασίας που ανατίθεται στους μαθητές.
- ✓ Από την προηγούμενη εμπειρία τους σε παρόμοιους τρόπους εργασίας. Παρά το γεγονός ότι η εργασία σε ομάδες προϋποθέτει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων, από την άλλη πλευρά οι δεξιότητες αυτές δεν μπορούν να αναπτυχθούν ανεξάρτητα από ένα κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη που προάγει τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών.
- ✓ Από τη συνδυαστική οργάνωση των εργασιών που θα αναλάβουν τα μέλη της κάθε ομάδας σε σχέση με τις δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μέλους όσον αφορά σε ένα σύνολο δεξιοτήτων καθώς και σε σχέση με το συλλογικό έργο που θα αναλάβει να φέρει σε πέρας η κάθε ομάδα. Οι φιλίες και γενικότερα οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες είναι παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική δυναμική της ομάδας (Rose & Howley 2007)
- ✓ Από το μέγεθος των ομάδων, το οποίο εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών σε αυτό τον τρόπο εργασίας. Μικρές ομάδες ή ακόμα και ζεύγη συνεργασίας μαθητών που θα εμπλέκονται αρχικά σε μικρής εμβέλειας πρακτικές δραστηριότητες με ένα συγκεκριμένο και άμεσα εφικτό στόχο μπορούν να αποτελέσουν για τους μαθητές τις πρώτες θετικές εμπειρίες συνεργασίας.
- ✓ Από τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας μέσα στην τάξη, όπου η συνεργασία θα κερδίζει σταδιακά την εκτίμηση των μαθητών, στον αντίποδα ανταγωνιστικών τάσεων ανάδειξης του καλύτερου ή του χειρότερου έργου και όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να βιώσουν την εμπειρία του να προσφέρουν και να ζητούν βοήθεια, να εργάζονται μαζί για δημιουργήσουν ένα κοινό έργο, αλλά και την ευκαιρία να διαφωνήσουν, να συγκρουστούν, να διεργαστούν τις αντιθέσεις και τις διαφωνίες τους.

Μια διαφοροποιημένη προσέγγιση στη δημιουργία ομάδων εργασίας αναγνωρίζει τη σημασία της δημιουργίας ετερογενών ομάδων ιδιαίτερα τις διαφορές των μαθητών σε προηγούμενες γνώσεις, δεξιότητες, κι εμπειρίες μάθησης. Η δημιουργία ετερογενών ομάδων και ο σχεδιασμός των επιμέρους εργασιών μπορεί να βοηθήσει κάθε μαθητή να συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης, ακολουθώντας τη δική του προσωπική διαδρομή και κατακτώντας ατομικούς μαθησιακούς στόχους. Η διαβάθμιση του περιεχομένου των εργασιών που ανατίθενται στους μαθητές εντάσσεται οργανικά στο σχεδιασμό των ομάδων εργασίας, με την επισήμανση ότι η συμμετοχή του πρέπει να έχει νόημα τόσο για τον ίδιο όσο και για το σύνολο της εργασίας που ανατίθεται στην ομάδα. Από την άποψη αυτή οι ατομικοί μαθησιακοί στόχοι θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οργανικά στη συλλογική

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

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

Marvin, 1998: 149

μαθησιακή εμπειρία, η οποία έχει έτσι την ευκαιρία να μετασχηματιστεί ποιοτικά και να διευρυνθεί τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τις διαδικασίες. Αυτό δεν ισοδυναμεί με υποβάθμιση του επιπέδου της μάθησης, αλλά, αντίθετα με βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενων εμπειριών για όλους τους μαθητές.

- Η εργασία σε ομάδες ειδημόνων (jigsaw approach)

Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες ειδημόνων σχεδιάστηκε αρχικά στην Αμερική από τον Aronson, το 1978 και τροποποιήθηκε από τους Johnson & Johnson (Marvin, 1998). Στη Μεγάλη Βρετανία υιοθετήθηκε από τον Rose (1991) για την περίπτωση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

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

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

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

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

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

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

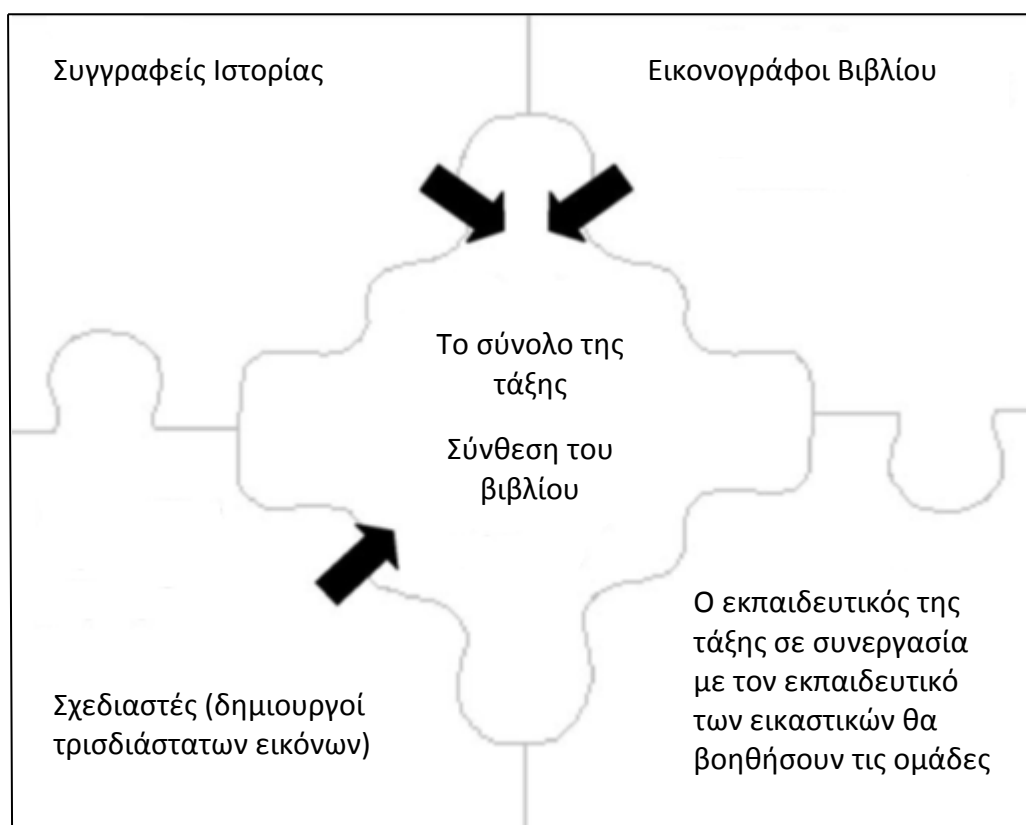
Η παραπάνω μορφή οργάνωσης των ομάδων ειδημόνων δεν είναι η μοναδική που είναι δυνατή. Η εργασία σε ομάδες ειδημόνων προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο στη συνολική δραστηριότητα, στηριζόμενος περισσότερο στις δυνατότητές του παρά στις αδυναμίες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

Μια ομάδα παιδιών μπορεί να αναλάβει τη συγγραφή της ιστορίας.

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

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

Σχηματικά η παραπάνω δραστηριότητα μπορεί να αναπαρασταθεί ως εξής:



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

Ωστόσο, η πρακτική ανάπτυξη ενός τέτοιου σχήματος προϋποθέτει την προσοχή σε μια σειρά από παράγοντες που σχετίζονται τόσο με τη δυνατότητα υποστήριξής του όσο και από κριτήρια παιδαγωγικά. Σε σχέση με το πρώτο, η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες ειδημόνων στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης απαιτεί αρκετό χρόνο από πλευράς προγραμματισμού, αφού οι υποομάδες και οι ομάδες βάσης θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν τόσο στις επιμέρους εργασίες όσο και στη σύνθεση αυτών στην ομάδα βάσης. Κατά μία έννοια, είναι αρκετά πιο σύνθετη μορφή οργάνωσης από τις συνήθεις ομάδες εργασίας και τη συζήτηση στην ολομέλεια και, ως εκ τούτου προϋποθέτει από τους μαθητές την ανάλογη εμπειρία προκειμένου να μεταβούν ομαλά από τις επιμέρους δραστηριότητες στην τελική σύνθεση. Επιπρόσθετα, μια τέτοια μορφή οργάνωσης των μαθητών υποστηρίζεται καλύτερα όταν συμμετέχουν με διακριτούς και εναλλασσόμενους ρόλους περισσότεροι από ένας εκπαιδευτικοί. Η εναλλαγή των ρόλων

έχει ιδιαίτερη σημασία και για την περίπτωση των μαθητών, διότι η εν λόγω μορφή οργάνωσης ενδέχεται να ερμηνευτεί ως μια μορφή διαβάθμισης στις απαιτούμενες από τους μαθητές δεξιότητες και κατά συνέπεια ορισμένοι κάθε φορά μαθητές να δουλεύουν σε συνεχή βάση σε ένα τύπο από τις προαναφερθείσες υπο-ομάδες συμβάλλοντας στη δημιουργία στερεότυπων ρόλων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να τους υποστηρίξουν. Ωστόσο, στο πλαίσιο μιας πολυπρισματικής προσέγγισης της μαθησιακής εμπειρίας και στη βάση της εκτίμησης και ανάδειξης όχι μόνο των αδυναμιών, αλλά και των δυνατοτήτων των μαθητών, μπορεί να δοθεί σε κάθε μαθητή η ευκαιρία να περάσει από όλες τις υπο-ομάδες ειδημόνων.

Η εργασία στην ολομέλεια

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

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

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

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

Τα παιδιά στην τάξη λύθηκαν στα γέλια.

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

Το σαββάκι βρήκε μια ελεύθερη θέση και κάθισε.

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

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

Εκείνος γέλασε και του ψιθύρισε:

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

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

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

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

Η διδασκαλία στην ολομέλεια χρησιμοποιείται πολύ συχνά για μια πληθώρα σκοπών, όπως η εισαγωγή ενός νέου θέματος, η αφήγηση, η ανάγνωση και η επεξεργασία ενός κειμένου, η επεξήγηση νέων εννοιών, η εξάσκηση και η επανάληψη σε βασικές έννοιες ή αλγόριθμους. Ωστόσο, δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Από μια άποψη δεν είναι αναγκαίο να είναι ο δάσκαλος αυτός που βρίσκεται στην κορυφή της τάξης, αλλά ένας ή περισσότεροι μαθητές που

αναλαμβάνουν περιστασιακά και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους τον ρόλο του δασκάλου. Σημαντικό στην περίπτωση αυτή είναι να δοθεί η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να παίξουν αυτό τον ρόλο.

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

Η συζήτηση στην ολομέλεια μπορεί να πλαισιώνει μια ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα. Έτσι, πριν από την έναρξη μιας ομαδικής δραστηριότητας ή εργασίας, μπορεί να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να ανταλλάξουν ιδέες, αξιοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών ή της «ιδεοθύελλας» (brainstorming).

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

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

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

Θέτοντας ερωτήσεις στους μαθητές

Γιατί θέτουμε ερωτήσεις στους μαθητές μας;

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

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

Για να αναπτύξουν μια ενεργό προσέγγιση στη μάθηση.

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

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

Για να διαγνώσουμε δυσκολίες που εμποδίζουν τη μάθηση των μαθητών.

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

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

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

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

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

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

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

Τι είδους ερωτήσεις θέτουμε;

Διάφορες κατηγορίες υφίστανται σε ό, τι αφορά το είδος των ερωτήσεων που θέτουμε στους μαθητές:

Ός προς τις γνωστικές δεξιότητες, οι ερωτήσεις μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

Ανάλογα με το είδος των γνωστικών δεξιοτήτων που προϋποθέτουν, σε εκείνες που στοχεύουν στην απλή ανάκληση γεγονότων, στην κατονομασία (πώς λέγεται...);, στην επίδειξη της κατανόησης και σε εκείνες που ζητούν από τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις, να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και να λύσουν προβλήματα (Kerry, 1982).

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

(Marvin, 1998: 151).

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

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

Γιατί έβαλες τις γάτες και τους σκύλους στην ίδια κατηγορία;

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

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

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

Wragg & Brown, 2001: 16-17

Οι διαστάσεις των ερωτήσεων:

Ανεξάρτητα από το περιεχόμενό της μια ερώτηση μπορεί να είναι:

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

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

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

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

Wragg & Brown, 2001: 20-24

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

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

Cohen, κ.α., 2010: 288



Οι εκπαιδευτικοί μπορούν συχνά:

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

Να αναγνωρίσουν την απάντηση, ενσωματώνοντάς την στην συζήτηση.

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

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

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

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

Να διορθώσουν.

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

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

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

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

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

Cohen, κ.α., 2010: 289-290

Ατομική Εργασία

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ιδέες για τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας στη Γλώσσα

Στο πλαίσιο των δυνατοτήτων για τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν α) να οργανώσουν ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, β) να οργανώσουν τη σχολική αίθουσα με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνει κοινούς χώρους (γωνιές) εργασίας στις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να εμπλέκονται σε δραστηριότητες χρησιμοποιώντας από κοινού το διαθέσιμο υλικό, γ) να οργανώσουν βιωματικές προσεγγίσεις και παιχνίδια ρόλων, δ) να καλέσουν τους γονείς σε μια παρουσίαση ή προκειμένου να μοιραστούν με τους μαθητές μια δική τους εμπειρία σε σχέση με ένα θέμα και ε) γενικά να αξιοποιήσουν πρακτικές που προάγουν όχι μόνο τη μάθηση αλλά και τη σχολική κοινωνικοποίηση και επιδιώκουν να εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία και τους μαθητές εκείνους οι οποίοι συχνά χαρακτηρίζονται ως «σιωπηλοί» ή ως «αδύναμοι».

Ενδεικτικά παραδείγματα ομαδικών δραστηριοτήτων

Μια ενδεικτική δραστηριότητα η οποία λαμβάνει υπόψη της τα παραπάνω είναι η εξής: Στην Δ' τάξη ενός δημοτικού σχολείου στην περιοχή του Πειραιά, η οποία αριθμεί 20 μαθητές, ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, και στο ευρύτερο πλαίσιο του στόχου για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην κατανόηση του γραπτού και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου οργανώνει την εξής δραστηριότητα:

Γινόμαστε όλοι ταξιδιωτικοί πράκτορες και επιδιώκουμε να γράψουμε ένα κείμενο ταξιδιωτικού περιεχομένου, προκειμένου να προσελκύσουμε τουρίστες σε κάποιο μέρος της Ελλάδας ή και σε μια άλλη χώρα.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας αναμένεται από τους μαθητές ότι θα είναι σε θέση να:

- ✓ Σαρώνουν (scan) το κείμενο για να εντοπίσουν ορισμένες πληροφορίες και να το διατρέχουν (skim) για να εντοπίσουν τη βασική πληροφορία, το μήνυμα και σε ποιους απευθύνεται.
- ✓ Παρατηρούν και να αξιολογούν τα διάφορα μέσα παρουσίασης του περιεχομένου ενός πολυτροπικού κειμένου π.χ. πίνακες, διαγράμματα, εικόνες, μορφοποίηση, χρώματα και τον ρόλο που παίζουν στη μετάδοση του μηνύματος.
- ✓ Σχεδιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου που θα συνθέσουν, περιγράφοντας τα μέρη με τις βασικές ιδέες τους, να ασκούνται στη χρήση πηγών και στη συνέχεια να το αναπτύσσουν βάσει σχεδίου και λαμβάνοντας υπόψη τους αποδέκτες του συγκεκριμένου κειμένου.

Ενδεικτικά η δραστηριότητα στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης θα μπορούσε να σχεδιαστεί ως εξής:

α/ Στην ολομέλεια της τάξης:

- Δίνονται στους μαθητές/τριες τουλάχιστον δύο διαφημιστικά κείμενα με τα οποία ταξιδιωτικά γραφεία διαφημίζουν ένα προγραμματισμένο ομαδικό ταξίδι.
- Εντοπίζονται και αναλύονται στα κείμενα τα μηνύματα τα οποία περιλαμβάνουν και οι διαφορές στον τρόπο παρουσίασης, σε ποιο κοινό απευθύνεται το ένα σε ποιο κοινό το άλλο, ποιες ανάγκες αυτού του κοινού καλύπτουν κ.ο.κ.
- Αξιοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριών όσον αφορά τις διακοπές τους και τους τόπους προορισμού.

β/ Χωρισμός σε ετερογενείς ομάδες με βάση το ενδιαφέρον τους ως προς τον τόπο προορισμού.

- Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες των τεσσάρων και ακολουθεί συζήτηση στο πλαίσιο της κάθε ομάδας με θέμα τον τόπο προορισμού, τις πηγές τις οποίες θα χρειαστούν, τον τρόπο αξιοποίησής τους, το κοινό στο οποίο θα απευθυνθούν και τον τύπο του κειμένου που θα επιλέξουν.
- Οι μαθητές σχεδιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου το οποίο θα συνθέσουν. Αποφασίζουν ποιες πληροφορίες θα πρέπει να περιλαμβάνει και συζητούν τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει ελκυστικό.

Η εργασία θα μπορούσε να εξελιχθεί σε μορφή project και με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της πληροφορικής καθώς και των εικαστικών μπορεί να προγραμματιστεί ώστε να ολοκληρωθεί σε χρονικό διάστημα δύο μηνών περίπου ή και περισσότερο, ανάλογα με τις συνθήκες.

Η κατανομή των δραστηριοτήτων είναι εσωτερικό θέμα της ομάδας, ωστόσο ο εκπαιδευτικός μεριμνά διακριτικά ώστε όλοι να εμπλακούν στην δραστηριότητα.

Η παρουσίαση μπορεί να γίνει στην ολομέλεια της τάξης, αλλά και σε ολόκληρο το σχολείο ή ακόμη και στους γονείς και να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου αν υπάρχει ή εναλλακτικά να γίνει μια ανακοίνωση στην εφημερίδα της τάξης ή του σχολείου.

Η παρουσίαση μπορεί να περιλαμβάνει οπτικό και ακουστικό μέρος με χαρακτηριστική μουσική του τόπου προορισμού κάθε ομάδας σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της μουσικής.

Η τεχνική Jigsaw (στρατηγική Παζλ ή εργασία σε ομάδες ειδημόνων)

Η εφαρμογή στο γλωσσικό μάθημα της τεχνικής *Jigsaw*, γνωστής και ως στρατηγική «πάζλ» (Κουλουμπαρίση 2011:176, <http://www.jigsaw.org/>) σχετίζεται με τη διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης και συμπεριλαμβάνει τόσο την οργάνωση των μαθητών όσο και τον τρόπο εργασίας τους. Υπενθυμίζεται ότι η εργασία σε ομάδες ειδημόνων αφορά σε μια στρατηγική συνεργατικής μάθησης η οποία εμπλέκει δύο τύπους μαθητικών ομάδων:

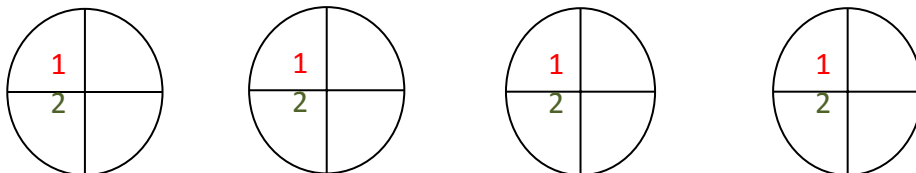
α/ Την αρχική ομάδα (ομάδα βάσης), κάθε μέλος της οποίας αναλαμβάνει να μελετήσει (να «εξειδικευθεί») σε έναν επιμέρους τομέα του συνολικού μαθησιακού αντικειμένου και

β/ Την εξειδικευμένη ομάδα, που αποτελείται από τους μαθητές των αρχικών ομάδων (έναν από κάθε ομάδα) που «εξειδικεύτηκαν» στον ίδιο τομέα.

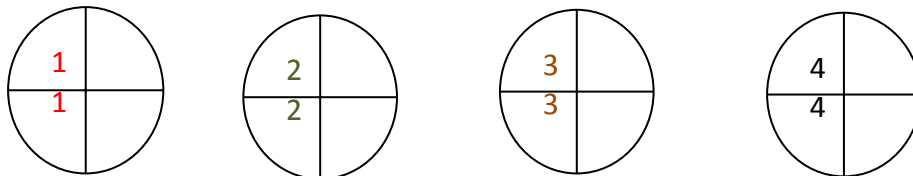
Αφού πρώτα γίνει η ανάθεση των εξειδικευμένων ρόλων στα μέλη των αρχικών ομάδων, τα μέλη με την ίδια εξειδίκευση σχηματίζουν ομάδες ειδικών, όπου μελετούν από κοινού την εξειδικευμένη γνώση. Στη συνέχεια οι «ειδικοί» επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες για να ανταλλάξουν με τα υπόλοιπα μέλη τη γνώση που απέκτησαν στην εξειδικευμένη ομάδα. Τελικά, όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν όλες τις πτυχές του μαθησιακού αντικειμένου.

Σχηματικά η οργάνωση της εργασίας σε ομάδες ειδημόνων μπορεί να παρασταθεί και ως εξής:

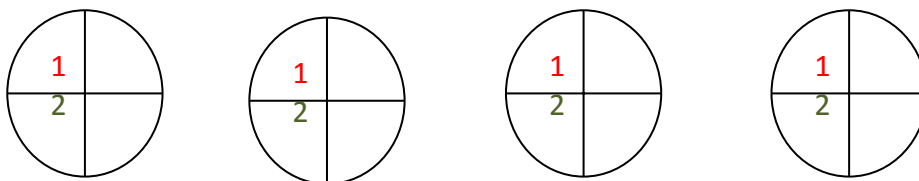
Ομάδες βάσης:



Ειδικοί:



Επάνοδος των ειδικών στην ομάδα βάσης τους:



Ένα ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής της τεχνικής αυτής για το γλωσσικό μάθημα στην ΣΤ' τάξη θα μπορούσε να είναι το εξής:

Βήμα 1^ο : Επιλέγουμε κείμενα (ή αποσπάσματα κειμένων) από εφημερίδες που αφορούν π.χ. το φαινόμενο της ανεργίας στη χώρα μας τα οποία διαβάζουμε και συζητάμε καταρχήν στην ολομέλεια της τάξης - γεγονός το οποίο βοηθάει να χτίσουμε ένα κοινό υπόβαθρο προβληματισμού, να έρθουμε σε επαφή με το κατάλληλο λεξιλόγιο και με στρατηγικές προσέγγισης του κειμένου. Διακρίνουμε εν συντομία τις διαστάσεις, τα επιμέρους θέματα του ζητήματος της ανεργίας που θίγουν τα κείμενα, όπως π.χ.: α/Η

ανεργία στη χώρα μας και αλλού, β/ Η ανεργία και οι νέοι – η μετανάστευση των νέων ως διέξοδος στην ανεργία, γ/ Οι επιπτώσεις της ανεργίας στη ζωή μας – η μετανάστευση των νέων ως διέξοδος στην ανεργία δ/ Το δικαίωμα στην εργασία.

Βήμα 2^ο : Οι μαθητές χωρίζονται καταρχήν σε ομάδες βάσης και στη συνέχεια τα μέλη της κάθε ομάδας χωρίζονται εκ νέου για να σχηματίσουν ομάδες ειδικών, η καθεμία από τις οποίες αναλαμβάνει να μελετήσει ένα από τα παραπάνω επιμέρους θέματα. Δίνουμε σε κάθε ομάδα ειδικών τέσσερα αντίγραφα του κειμένου που θα μελετήσουν, ένα για κάθε μέλος. Είναι δυνατόν να υπάρχει πρόβλεψη ώστε τα κείμενα κάθε ομάδας να ποικίλουν ως προς την αναγνωστική τους δυσκολία. Επιπρόσθετα, για την καθοδήγηση της εργασίας της κάθε ομάδας μπορεί να δοθεί ένα σχεδιάγραμμα μελέτης, ενώ ο δάσκαλος μεριμνά ώστε να παρέχει διαφορετικού βαθμού στήριξη στις ομάδες, ανάλογα με τις ανάγκες και τη δυσκολία του θέματος το οποίο ανέλαβαν.

Βήμα 3^ο : Οι ομάδες ειδικών μελετούν το θέμα τους και συζητούν μεταξύ τους. Εφόσον υπάρχει η δυνατότητα και ο κατάλληλος προγραμματισμός, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν επιπλέον στοιχεία (στη βιβλιοθήκη της τάξης, στο διαδίκτυο, θέτοντας ερωτήσεις στους γονείς τους) σχετικά με το θέμα.

Βήμα 4^ο : Αναδιοργανώνουμε την τάξη ώστε «οι ειδικοί» να γυρίσουν στις ομάδες βάσης τους για να διδάξουν στους άλλους ό, τι έμαθαν. Προσπαθούν να εξηγήσουν στους άλλους και να μοιραστούν μαζί τους το θέμα που μελέτησαν με τις ομάδες των ειδικών.

Βήμα 5^ο : Ο δάσκαλος τόσο στις ομάδες βάσεις όσο και στην ολομέλεια βοηθά τους μαθητές να συνθέσουν την παρουσίασή τους και μέσα από ερωτήσεις κατευθύνει τη σχετική συζήτηση στην ολομέλεια.

Υποστηρίζοντας τη διαδικασία της μάθησης

Ακόμα και στην περίπτωση που δεν έχει υπάρξει διαφοροποίηση ως προς τις προηγούμενες παραμέτρους (δηλ. στο περιεχόμενο και τη διαδικασία) και η διδασκαλία γίνεται στο σύνολο των μαθητών με παραδοσιακό τρόπο, παραμένει ανοιχτή η δυνατότητα για τους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν την υποστήριξη που παρέχουν στους μαθητές μέσα στην τάξη.

Η υποστήριξη που μπορεί να προσφέρει το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου στα παιδιά, ακόμη και σε συνθήκες παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας, εδράζεται σε δύο βασικές θεωρητικές έννοιες. Η πρώτη σχετίζεται με το στοιχείο της *νοητικής πρόκλησης* που πρέπει να ενυπάρχει σε κάθε δραστηριότητα ή εργασία στην οποία εμπλέκεται το παιδί και η δεύτερη σχετίζεται με τη σημασία της *πλαισιακής στήριξης* που πρέπει να του παρέχεται για να φέρει σε πέρας με επιτυχία το έργο που έχει αναλάβει. Είναι σημαντικό για το παιδί να εμπλέκεται σε εργασίες που συνιστούν μια νοητική πρόκληση γι' αυτό, αλλά και που βρίσκονται εντός της εμβέλειας των δυνατοτήτων του, να μπορεί δηλαδή να επιτύχει με μια εύλογη προσπάθεια και με την κατάλληλη καθοδήγηση.

Θα αναφέρουμε επιγραμματικά κάποιες ενδεικτικές τεχνικές που σχετίζονται με την καθοδήγηση της συγγραφής ενός κειμένου και ειδικότερα με την αρχική φάση της παραγωγής ιδεών. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία τέτοιων τεχνικών, ορισμένες εκ των οποίων προσφέρουν μεγάλη καθοδήγηση και βοήθεια και άλλες λιγότερο ή καθόλου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του αξιοποιώντας τις

κατάλληλα είτε ατομικά είτε ανά ομάδες μαθητών είτε εναλλάσσοντάς τες σε βάθος χρόνου. Τέτοιες τεχνικές είναι: οι γραφικές αναπαραστάσεις (βλ. ενδεικτικά www.ncrel.org) (Σπαντιδάκης 2011: 192-226), η τεχνική των φανταστικών δυωνύμων (Rodari 2003), η τεχνική της δημιουργικής απομίμησης μοτίβων, όπως και της τροποποίησης ή ανατροπής μοτίβων (Rodari 2003), η τεχνική των καρτών (Σπαντιδάκης 2011: 227-233), η τεχνική των επτά ερωτήσεων της ρητορικής (Ποιος; Τι; Πότε; Πού; Πώς; Γιατί; Πόσο;), η τεχνική της κειμενικής υπερδομής, η τεχνική των ημιτελών φράσεων, η τεχνική των συσχετιζόμενων λέξεων, η τεχνική των γραπτών οδηγιών, η τεχνική της χορήγησης βασικών λέξεων, η τεχνική της ιδεοθύελλας, η τεχνική των γάντζων κ.ά. (Ματσαγγούρας 2004: 215-240, όπου αναπτύσσονται αναλυτικά οι τεχνικές αυτές).

Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι και η αξιοποίηση των εικόνων. Υπάρχουν πολλές παραλλαγές και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά πολλούς τρόπους. Η απλούστερη μορφή είναι αυτή όπου ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον μαθητή μία εικόνα και τον προσκαλεί να την παρατηρήσει προσεκτικά και στη συνέχεια να την περιγράψει. Μια πιο δημιουργική εκδοχή είναι αυτή κατά την οποία ο μαθητής θα πρέπει να κάνει εικασίες σχετικά με το τι έχει προηγηθεί και τι θα μπορούσε να επακολουθήσει. Για πιο μικρούς μαθητές είναι δυνατόν να υπάρχουν περισσότερες εικόνες που να παριστάνουν την εξέλιξη μιας δραστηριότητας. Με μικρότερη ή μεγαλύτερη υποβοήθηση από τον δάσκαλο (κυρίως με τη μορφή ερωτήσεων ή οδηγιών) οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν, εξηγήσουν, σχολιάσουν, συμπληρώσουν, βάλουν σε λογική σειρά τις εικόνες και αφηγηθούν την ιστορία. Η εικονική μορφή των μηνυμάτων διευκολύνει σημαντικά την ανάπτυξη της πλοκής και τη γλωσσική της απόδοση μέσα στην αφήγηση του παιδιού.¹⁴

Δημιουργώντας υποστηρικτικό υλικό

Η δημιουργία υποστηρικτικού υλικού είναι επίσης σημαντικός παράγοντας επιτυχίας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Είναι ωστόσο μια απαιτητική διαδικασία η οποία απαιτεί συλλογική εργασία στο πλαίσιο ομάδας εκπαιδευτικών του σχολείου και κατάλληλη υποστήριξη από εκπαιδευτικούς φορείς και εκπαιδευτικές δομές.

Εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρουν ως σημαντικότερα προβλήματα την έλλειψη υλικού, την έλλειψη χρόνου για τον απαιτητικό προγραμματισμό της εργασίας και τη μη ικανοποιητική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς φορείς (Βαλιαντή & Κουτσελίνη 2008).

¹⁴ Τέτοιου είδους δραστηριότητες ευνοούν την ανάπτυξη του αφηγηματικού τρόπου σκέψης που ο Bruner θεωρεί ότι είναι εγγενής στον άνθρωπο και νοηματοδοτεί τις εμπειρίες μας οργανώνοντάς τες έτσι ώστε να γίνονται κατανοητές υπό τη μορφή μιας ιστορίας/δράσης που αναπτύσσεται μέσα στον χρόνο. Βλ. σχετικά το εξαιρετικό κείμενο του Bruner, J. (1984) *Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, λογοτεχνία, ζωή*, με πρόλογο του συγγραφέα για το ελληνικό κοινό, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα όπως και το Bruner, J. (1997) *Πράξεις νοήματος* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η δημιουργία υποστηρικτικού υλικού ενισχύει και διευκολύνει τον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ως υποστηρικτικό υλικό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθούν, μεταξύ άλλων, και τα εξής:

- **Πολλαπλές πηγές:** Εκτός από το σχολικό εγχειρίδιο, κατά τη διαδικασία της μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά βιβλία σε ποικίλα αναγνωστικά επίπεδα, άρθρα από εφημερίδες, υλικό από το διαδίκτυο, οπτικό και ακουστικό υλικό, ταινίες, ντοκιμαντέρ, λογοτεχνικά βιβλία και άλλα.¹⁵

- **Κύβοι:** Υλικό που προσφέρεται για ποικιλία δραστηριοτήτων. Κατασκευάζουμε μαζί με τους μαθητές κύβους τρισδιάστατους από χαρτόνι ή φελιζόλ (Παντελιάδου 2008: 14) και σε κάθε έδρα του κύβου γράφουμε μια λέξη, μια έκφραση, ένα γλωσσικό φαινόμενο, μια περίπτωση επικοινωνίας, μια εκφώνηση άσκησης, έναν αριθμό που παραπέμπει σε συγκεκριμένες καρτέλες ή ασκήσεις ή δραστηριότητες κτλ. Τα παιδιά τους χρησιμοποιούν σαν ζάρια που θα καθορίσουν την γλωσσική δραστηριότητα/εργασία στην οποία θα εμπλακούν ατομικά ή ως ομάδα. Οι εργασίες μπορεί να είναι διαφοροποιημένες κατά διάφορους τρόπους και σε διάφορα επίπεδα. Οι κανόνες χρήσης των κύβων μπορούν να διευκολύνουν περισσότερο ή λιγότερο την ευέλικτη χρήση τους. Π.χ. το παιδί θα έχει το δικαίωμα να ρίξει τον κύβο/ζάρι 2 φορές και να επιλέξει μεταξύ των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Σε μια δραστηριότητα, π.χ., κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών θα μπορούσε ο κύβος να αξιοποιηθεί κατά τον εξής τρόπο: σε κάθε πλευρά του αναγράφεται μια έκφραση που αντιστοιχεί σε ένα συναίσθημα (π.χ. στο συναίσθημα του φόβου: τρέμω σαν το ψάρι, με έκοψε κρύος ιδρώτας, μου κόπηκαν τα πόδια, μου λύθηκαν τα γόνατα). Τα παιδιά θα πρέπει στη συνέχεια να εξηγήσουν (ή να παραστήσουν ή να ζωγραφίσουν...) στην ομάδα τους ή και στην ολομέλεια της τάξης τι σημαίνει η κάθε έκφραση. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να γραφτεί σε κάθε έδρα του κύβου και μία έκφραση που να δηλώνει διαφορετικό συναίσθημα: φόβου, χαράς, λύπης κ.τ.λ και οι μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν ποιο συναίσθημα εκφράζει η κάθε έκφραση.

- **Κάρτες εργασίας:** Πρόκειται για κάρτες διαφορετικών χρωμάτων τα οποία δηλώνουν τον βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων οι οποίες αναγράφονται σ' αυτές (Παντελιάδου 2008: 15). Δίπλα στην ερώτηση αναγράφονται και πιθανοί τρόποι απάντησής τους (γραπτά, με σχεδίαση, με θεατρική έκφραση, κ.ά.) Έτσι, στο τέλος μιας δραστηριότητας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να δείξουν τι έμαθαν και στον εκπαιδευτικό να αναδιοργανώσει τη διδασκαλία του.

¹⁵ Πολλές γόνιμες ιδέες και εφαρμοσμένες διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα με παραδείγματα αξιοποίησης ποικίλου υλικού μπορεί ο εκπαιδευτικός να βρει στο βιβλίο των Ιορδανίδου, Α., Φτερνιάτη, Α. (2000) *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης

Ιδέες για τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας στη Λογοτεχνία

Δουλεύοντας με ομάδες (συν)εργασίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας «ευνοεί τη δουλειά σε ομάδες όπου όμως ο καθένας συνεισφέρει ανάλογα με το επίπεδο και τα ενδιαφέροντά του» (Σφυρόερα, 2003:38). Ο ίδιος ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της ανάγνωσης, προτρέπει στην αντιμετώπισή της στο σχολείο, ως πράξης ανοιχτής και σε εξέλιξη, που συνδέεται με την ανταλλαγή σκέψεων και απόψεων για την παραγωγή νοήματος ανάμεσα στην εκάστοτε ομάδα αναγνωστών, που είναι η τάξη. Η επιτυχία της στη συνθήκη αυτή, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις και τη δυναμική της ομάδας που κάθε φορά συγκροτείται (Αποστολίδου, 2003:21).

Πολλά ζητήματα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σχετικά με το μάθημα της λογοτεχνίας, ρυθμίζονται και αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς εντός του πεδίου της, που είναι ευρύ και περιεκτικό, μπορούν να εναρμονιστούν πολλές και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Προσφέρεται επίσης ειδικά για τάξεις με διαφοροποιημένο πολιτισμικά πληθυσμό και διαφορετικά επίπεδα ανταπόκρισης στη «γλώσσα του σχολείου», γιατί καλλιεργεί τον αμοιβαίο σεβασμό για την πολιτισμική ετερότητα και δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα όπου απουσιάζει η λογική της ανταγωνιστικής μάθησης, και δίνεται έμφαση στη σχέση μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κεσίδου, 2008:24).

Έχοντας στο μυαλό μας ότι η σύνθεση των ομάδων (συνήθως 3-5 ατόμων) δεν ενδείκνυται να είναι μόνιμη, αλλά μπορεί να οργανώνεται με βάση τους στόχους της διδακτικής ενότητας, τις επιθυμίες αλλά και τις δεξιότητες των μαθητών, η επιλογή των μελών, θα πρέπει να είναι ευέλικτη σε προσαρμογές και να συνδέεται με τα κριτήρια που κάθε φορά τίθενται για την επίτευξη ρεαλιστικών στόχων. Είναι αναγκαίο επίσης ο χωρισμός των ομάδων, να ενσωματώνει λειτουργικά την εμπειρία και τη γνώση του εκπαιδευτικού, η οποία προκύπτει από την ανίχνευση του πλαισίου της τάξης κατά το αρχικό στάδιο της προετοιμασίας του μαθήματος.

- ✓ Ορισμένες ενδεικτικές ιδέες για την οργάνωση των ομάδων και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων είναι οι εξής:

Σε μια εργασία κατανόησης του περιεχομένου, η συγκρότηση ενδεχομένως μιας ομάδας σχετικά ομοιογενούς, ως προς παράγοντες όπως η αναγνωστική εμπειρία μπορεί να κριθεί ότι είναι προτιμότερη, προκειμένου να μπορεί να επεξεργαστεί αντίστοιχα συνθετότερα ή απλούστερα, σε επίπεδο πλοκής και λεξιλογίου, κείμενα. Εναλλακτικά, στο πλαίσιο της συγκρότησης μιας ετερογενούς ως προς τα παραπάνω κριτήρια ομάδας, οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε ζευγάρια ή τριάδες, προκειμένου να εμπλακούν σε επιμέρους εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας και στη συνέχεια να ολοκληρώσουν όλοι μαζί την εκάστοτε δραστηριότητα. Όταν ο στόχος που τίθεται επικεντρώνεται στην επικοινωνία, οι αρχικές μικρές ομάδες μπορούν να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν, ανταλλάσσοντας απόψεις με αφορμή, για παράδειγμα την παρουσίαση ενός λογοτεχνικού βιβλίου.

Είναι δυνατό, να σχεδιαστεί μια δραστηριότητα που να αφορά στην περιγραφή της προσωπικότητας του ήρωα ενός λογοτεχνικού βιβλίου όπου κάθε μέλος της ομάδας θα αναλάβει μια διαφορετική προσέγγιση της περιγραφής. Για παράδειγμα, ένα μέλος της ομάδας, μπορεί να περιγράψει τον χαρακτήρα του ήρωα, άλλο να συνθέσει το απεικονιστικό πορτραίτο του, άλλο να εντοπίσει αποσπάσματα από το κείμενο, τα οποία είναι ενδεικτικά του τρόπου σκέψης και δράσης, καθώς και των συναισθημάτων του ήρωα. Με μια τέτοιου τύπου δραστηριότητα προκύπτουν διαφορετικές προσεγγίσεις με κοινό όμως άξονα που πραγματώνονται από την ίδια ομάδα εργασίας. Παρά το γεγονός ότι ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει ένα διαφορετικό έργο, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών της ομάδας δεν αποκλείεται, αφού η κάθε εργασία αποτελεί μέρος της γενικότερης σύνθεσης.

Η συμμετοχή των μαθητών σε ομάδες με κοινά αναγνωστικά ενδιαφέροντα, μπορεί να λειτουργήσει πολύ καλά στο σχολείο και μέσα από τις 'λέσχες **ανάγνωσης**'. Η λέσχη οργανώνεται γύρω από μια συντροφιά αναγνωστών που δεσμεύεται να συναντιέται σε τακτά χρονικά διαστήματα, με κοινό παρανομαστή και επιδίωξη την ανάγνωση και τη συζήτηση γύρω από τα βιβλία. Τα βιβλία επιλέγονται από κοινού και ο συντονισμός της δράσης μπορεί να γίνει με την καθοδήγηση ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών. Η εθελοντική συμμετοχή, το μοίρασμα της συγκίνησης με τα υπόλοιπα μέλη, του προβληματισμού ή και της δυσарέσκειας ακόμη που τα παιδιά ένωσαν από την ανάγνωση ενός βιβλίου, κάνει την φιλαναγνωσία μια πραγματική εμπειρία ζωής που συνδέεται στενά με την προσωπική απόλαυση και ικανοποίηση.

Στη λογοτεχνία, ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες μπορεί να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντά τους αλλά και να αξιοποιεί τις μεταξύ τους σχέσεις. Από την άποψη αυτή, οι φιλίες που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών στο σχολείο μπορεί να αποτελέσουν μια πρώτη ύλη για την προώθηση των σκοπών του μαθήματος και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας (Χοντολίδου, 2004). Από την άλλη πλευρά, οι φιλίες που έχουν ήδη αναπτυχθεί μεταξύ των μαθητών μπορούν να αξιοποιούνται στον βαθμό που δεν οδηγούν, αφενός, σε παγίωση σχέσεων και ρόλων μέσα στην ευρύτερη ομάδα και,

αφετέρου, σε περιθωριοποίηση μεμονωμένων μαθητών ή ομάδων μαθητών. Εξάλλου, η ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής της ομάδας της τάξης αποτελεί μέρος της δημιουργίας ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, που αποτελεί έναν από τους στόχους της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Έτσι, στο πλαίσιο της ευρύτερης αλληλεπίδρασης μπορεί να δοθεί οι ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν κοινά σημεία και ενδιαφέροντα με συμμαθητές τους οι οποίοι δεν ανήκουν στον ήδη υφιστάμενο κύκλο των φίλων τους. Η εμπειρία ενός λογοτεχνικού κειμένου, τόσο μέσα από το περιεχόμενο όσο και μέσα από τις διαδικασίες προσέγγισής του, μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Επιπρόσθετα, όπως έχει σε προηγούμενο σημείο αναφερθεί, ο κύκλος των ομαδικών εργασιών ολοκληρώνεται με την αναφορά όλων στο σύνολο της τάξης (Χοντολίδου, 2004), έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία της ανταλλαγής και της επικοινωνίας των εμπειριών των ομάδων στην ολομέλεια.

Διαμορφώνοντας κατάλληλα τον χώρο της τάξης

Στην ανάπτυξη μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης της λογοτεχνίας, μέσω της αξιοποίησης ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, μπορεί να συμβάλλει και η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου της τάξης. Συγκεκριμένα, μπορούν να οργανωθούν «γωνιές» οι οποίες θα εστιάζουν σε διαφορετικά θέματα ενδιαφέροντος των παιδιών. Στις γωνιές αυτές μπορεί να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να διαβάζουν, να δουλεύουν στον υπολογιστή, να ακούνε ηχογραφημένα βιβλία, να χρησιμοποιούν υλικά για κατασκευές, κουστούμια, μουσικά όργανα κτλ. Μια τέτοια οργάνωση της τάξης συμβαδίζει με «τη λογική της

Στην ενότητα «Το Ταξίδι», κάποιος μαθητής ή μικρή ομάδα μαθητών που προτιμούν τα μαθηματικά μπορούν να ασχοληθούν με μετρήσεις, και να επιχειρήσουν, για παράδειγμα, να βρουν τα ναυτικά μίλια ή και τον χρόνο που απαιτείται ώστε ένα ιστιοφόρο της εποχής, να διανύσει την απόσταση που έκανε ο Ροβινσώνας Κρούσος από το νησί του, στην Αγγλία.

Άλλος μαθητής ή και ομάδα μπορεί να αναζητήσει στον χάρτη (σε έντυπη ή/και ηλεκτρονική μορφή) τη διαδρομή του ταξιδιού.

Σε μια άλλη γωνιά ένας μαθητής με εξειδικευμένες γνώσεις ή ενδιαφέρον για τα μέσα συγκοινωνίας, καράβια, αεροπλάνα, μπορεί να βοηθήσει την ομάδα του να κατασκευάσουν σε μικρογραφία το μέσο του ταξιδιού του ήρωα της ιστορίας. Μάλιστα, στην δραστηριότητα αυτή, συνυπάρχει και διαφοροποίηση της διαδικασίας μέσω των ρόλων που επιλέγονται, (του σχεδιαστή, του κατασκευαστή κλπ.)

Δίνεται επίσης η δυνατότητα να «ραφτούν» από άλλη ομάδα, τα ρούχα ή να κατασκευαστούν κοστούμια εποχής για τους ήρωες του κειμένου. Πρόκειται για κατασκευές με πρόχειρα, αναλώσιμα υλικά, όπως χαρτί, χαρτόνια, παλιά υφάσματα, αλλά και άλλα υλικά, που μπορούν να βρουν εύκολα τα παιδιά.

Επίσης οι μαθητές μπορούν να συνθέσουν ένα τραγούδι, γράφοντας τους στίχους και επιλέγοντας ένα προσφιλή τους ρυθμό για να αποδώσουν μουσικά την ιστορία του βιβλίου, χρησιμοποιώντας τα μουσικά όργανα μιας αντίστοιχης γωνιάς.

Οι παραπάνω δραστηριότητες δεν είναι εφικτό να ολοκληρωθούν σε μια διδακτική ώρα. Μπορεί ωστόσο είτε να αποτελέσουν μέρος ενός project, ή/και, μέρος τους να δοθεί ως εργασία στο σπίτι από την αντίστοιχη ομάδα των μαθητών.

μεθόδου project και της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, εφόσον οι διαφορετικές «γωνιές» ευνοούν τις πολλαπλές διόδους πρόσβασης στο περιεχόμενο του μαθήματος, δίνοντας τη δυνατότητα επιλογής κάποιων από αυτές, ενώ παράλληλα επιτρέπουν τη δημιουργική συνεργασία ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετικό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς.

Στο πλαίσιο αυτό, η οργάνωση του **χώρου ανάγνωσης** είναι σημαντική για την συγκέντρωση της προσοχής, και την ευχάριστη συμμετοχή των παιδιών. Η γωνιά αυτή μπορεί να είναι εφοδιασμένη με υλικά για διαφορετικές δραστηριότητες και για ανάγνωση βιβλίων και συναφών κειμένων παράλληλα με την ενότητα που εξετάζεται.

Στη γωνιά ανάγνωσης μπορεί, μεταξύ άλλων, να υπάρχουν:

- ✓ «ημερολόγιο» όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να καταγράφουν τις εμπειρίες τους από την ώρα της λογοτεχνίας στην τάξη ή τα συναισθήματα που τους δημιούργησε ένα βιβλίο που διάβασαν: πχ *σήμερα διάβασα από το βιβλίο «Ο Μικρός Πρίγκιπας» για τη συνάντηση του μικρού Πρίγκιπα με τον εκατομμυριούχο. Μου άρεσε..., Δεν μου άρεσε...κλπ.* Μπορούν επίσης να αναφέρονται και στο πώς βίωσαν το μάθημα της λογοτεχνίας π.χ: *Σήμερα μου άρεσε, ένωσα ευχάριστα γιατί...Σήμερα θαρέθηκα γιατί... Σήμερα στενοχωρήθηκα γιατί....*
- ✓ «πίνακας λογοτεχνικής γωνιάς», όπου οι μαθητές αναρτούν ονόματα συγγραφέων που έχουν διαβάσει, βρίσκουν φωτογραφίες τους και τις προσαρμόζουν, γράφουν τίτλους έργων τους ή κομμάτια των κειμένων που τους άρεσαν ιδιαίτερα, τοποθετούν αφίσες και υλικό σχετικά με τις εκθέσεις και παρουσιάσεις βιβλίων.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και ακρόασης κειμένων, της συζήτησης που ακολουθεί, αλλά και της παρουσίασης στην ολομέλεια, ενδεχομένως προσφορότερο σχήμα στη διαμόρφωση του χώρου, να είναι ένα ημικύκλιο όπου ο εκπαιδευτικός κάθεται στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά, γιατί *όλοι είμαστε ίσοι, όταν πρόκειται να απολαύσουμε την ανάγνωση μιας ιστορίας.*

Μεριμνώντας για την υποστήριξη των μαθητών

Ένας από τους ρόλους του εκπαιδευτικού είναι η υποστήριξη που ο ίδιος μπορεί να προσφέρει προς τους μαθητές τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Από άποψη λειτουργική η υποστήριξη του εκπαιδευτικού μπορεί να πάρει τις παρακάτω μορφές:

Ο εκπαιδευτικός:

- ✓ ενισχύει την κατανόηση, επιστρατεύοντας μια ποικιλία ρυθμών και τόνων, μετατρέποντας την ανάγνωση σε μια μορφή ερμηνείας του γραπτού κειμένου.
- ✓ αφηγείται χρωματίζοντας τη φωνή του και ενδεχομένως δραματοποιεί επιστρατεύοντας κινήσεις του σώματος και χειρονομίες,
- ✓ κρατά το νήμα της αφήγησης και δημιουργεί συνδέσεις όταν χρειάζεται, προκειμένου τα παιδιά να οικειοποιούνται το κείμενο.
- ✓ υποστηρίζει ατομικά τους μαθητές καθώς εκείνοι εργάζονται, τους εμπυχώνει, δίνει τις απαραίτητες διευκρινίσεις, τους διευκολύνει υποδεικνύοντας το σημείο που πρέπει να εστιάσουν στο κείμενο.
- ✓ προτρέπει τους μαθητές να διατυπώνουν τις σκέψεις τους και να εκφράζουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις εργασίες τους, χωρίς να διστάζουν. Η αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης μπορεί συχνά να αποτελεί μέρος της στρατηγικής επίλυσης ενός προβλήματος ή αντιμετώπισης μιας δυσκολίας.
- ✓ δίνει ο ίδιος παραδείγματα μιας σύνθετης δουλειάς, εξηγώντας στα παιδιά από πού να ξεκινήσουν, τι προηγείται της διαδικασίας, περιγράφει με σαφήνεια και ακρίβεια τα στάδια που ακολουθούν. Συχνά κάτι τέτοιο λειτουργεί ως υπόδειγμα για μελλοντικές προεκτάσεις μιας εργασίας.
- ✓ προσπαθεί να αναλύει σύνθετες ιδέες και εργασίες και καθήκοντα στα επιμέρους στοιχεία τους ώστε τα παιδιά να μπορούν να τα χειριστούν ευκολότερα.
- ✓ επιδοκιμάζει και εγκρίνει τις ενέργειες των παιδιών γνωστοποιώντας τις επιτυχίες στην ολομέλεια της τάξης. Δρα επίσης ενισχυτικά με τα σχόλια του, πριν το στάδιο της τελικής αξιολόγησης, αναγνωρίζοντας ότι η σχολική τάξη οικοδομείται σταδιακά σε μια κοινότητα γραμματισμού μέσα από συλλογικές και συνεργατικές πρακτικές.

Στο πλαίσιο υποστηρικτικών δράσεων, ενδείκνυται επίσης να δίνεται σημασία στους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός διευθύνει τη συζήτηση, εισάγοντας κάθε φορά νέες προοπτικές στην ανάπτυξη των θεμάτων ή στη διατύπωση των ερωτημάτων του. Υπό το ίδιο πρίσμα, σημαντική είναι επίσης η υποστήριξη των πολλαπλών και ποικίλων αναπαραστάσεων των παιδιών. Η παροχή υποστήριξης στη διαδικασία της μάθησης συνιστά μια όψη της διαμεσολάβησης του εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί να διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική της εγγράμματης επικοινωνίας και να αναπτύσσεται στην κατεύθυνση της θεώρησης της λογοτεχνίας ως «σχέσης» και ως απόλαυσης, αναγνωρίζοντας τα «δικαιώματα του παιδιού ως αναγνώστη».

Από την άποψη αυτή η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού και η παροχή υποστήριξης συνδέεται με:

- ✓ Την πλήρη αποδοχή του παιδιού ως κοινωνικού υποκειμένου, που δικαιούται να προσεγγίζει ελεύθερα τις ποικίλες όψεις της ανθρώπινης δράσης, μέσα από ένα ανοιχτό, πολυσημικό λογοτεχνικό κείμενο.

✓ Την εμπιστοσύνη στην ικανότητα των παιδιών να επιλέξουν τον δικό τους τρόπο μάθησης, αλλά και τα κείμενα που προτιμούν, με την υποστήριξη, καθοδήγηση, και διευκόλυνση των ενηλίκων.

Στον βαθμό που η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού αντιμετωπίζεται ως βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη της αυτονομίας του κάθε παιδιού, αναδύονται μια σειρά από ερωτήματα στον πυρήνα των οποίων μπορεί να αναπτύσσεται ο αναστοχασμός του, αναφορικά με τη μορφή και τον ρόλο της σχολικής γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, ορισμένα ενδεικτικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- ✓ Κατοχυρώνεται στην πράξη η νομιμότητα και ελευθερία των διαφορετικών αναγνώσεων ατομικών ή ομαδικών μέσα στο σχολείο;
- ✓ Γίνεται προσπάθεια να ελαχιστοποιηθεί ο φόβος των παιδιών σχετικά με ενδεχόμενες «λανθασμένες απαντήσεις» ή ερμηνείες;
- ✓ Εξασφαλίζεται ατμόσφαιρα ελευθερίας, ώστε ακόμη και ο μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση να μη νιώθει ένοχος;
- ✓ Καλλιεργείται η αυτοεκτίμηση με τη μέριμνα για την αναγνωστική επιτυχία όλων των παιδιών;
- ✓ Δίνεται σημασία στην αντιμετώπιση των λογοτεχνικών κειμένων ως αδιάρρηκτων ενοτήτων, καθώς η διδασκαλία αποσπασμάτων συνδέεται συχνά με παρεμβάσεις που καθιστούν τα κείμενα «σχολικά», και ευάλωτα στο διδακτισμό;
- ✓ Ενισχύεται η διακειμενικότητα στη διδασκαλία όχι απλά ως ενδολογοτεχνικός διάλογος, αλλά ως διάδραση των κειμένων που εκτείνεται σε όλο το εύρος της πολιτισμικής ζωής και αναδεικνύει έτσι με τόλμη την κοινωνική πραγματικότητα;

Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, όπου οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως αναγνώστες με πλήρη δικαιώματα αλλά και διαφορετικές προτεραιότητες, οι ίδιες οι ιστορίες των βιβλίων και των κειμένων μπορούν να αποτελέσουν ένα διαφοροποιημένο περιεχόμενο, που καταλαμβάνει σημαντική θέση στη σχολική ζωή και εμπειρία, συγκροτώντας μια συνεκτική εστία διαλόγου και επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Οι ιστορίες των βιβλίων μπορούν να γίνουν ενδιαφέρουσες και απολαυστικές τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς, αφού:

«Καθώς μοιραζόμαστε ιστορίες μέσω των λογοτεχνικών κειμένων, όχι μόνο κινούμαστε στα μονοπάτια του εγγραμματος, αλλά αντιλαμβανόμαστε καλύτερα τα μονοπάτια που μας συνδέουν με τους άλλους. Μέσα από τους φόβους, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα και τη δράση των ηρώων εξερευνούμε καλύτερα τις ζωές μας, ως ανθρώπινες υπάρξεις.»

(McCord, 1995:137).

Αναπτύσσοντας σχέσεις συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους και μαθητές

Λαμβάνοντας υπόψη ότι βασικό στοιχείο μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης στη λογοτεχνία είναι η αναγνώριση ότι ο καθένας μπορεί να γίνει ενεργός αναγνώστης, εφόσον κινητοποιηθεί μέσα σε ένα πλαίσιο πρακτικών και δραστηριοτήτων από το οποίο

μπορεί να αντλήσει ικανοποίηση, η ενθάρρυνση των διασυνδέσεων στην ομάδα της τάξης, μέσα από τα νοήματα που κάθε φορά βρίσκονται σε εξέλιξη, αποτελεί μια από τις στρατηγικές για τη διεύρυνση των δυνατοτήτων της συμμετοχής των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, η ομάδα της τάξης δεν περιλαμβάνει μόνο τους μαθητές, αλλά μπορεί να επεκτείνεται και σε όλους εκείνους που συμμετέχουν και επηρεάζουν, τόσο σε πραγματικό όσο και σε συμβολικό επίπεδο, το περιβάλλον της εμπειρίας του κάθε μαθητή: οικογένεια, εκπαιδευτικοί προηγούμενων τάξεων, ειδικοτήτων, ειδικής αγωγής, ο διευθυντής του σχολείου κ.ο.κ. Οι εμπειρίες των παιδιών στη λογοτεχνία μπορούν να διευρυνθούν και να εμπλουτιστούν μέσα από τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας με:

✓ τους γονείς των μαθητών, ώστε μοναδικές και θαυμάσιες ιστορίες από διαφορετικές κουλτούρες, κοινωνικές συντεταγμένες και βιώματα να μπορούν να ακουστούν με τη συμμετοχή ενηλίκων μέσα στην τάξη, ενισχύοντας έτσι στη συνείδηση των παιδιών την ισοτιμία μεταξύ των γλωσσών, αλλά και τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Στην περίπτωση αυτή, υπάρχει όφελος για όλους τους μαθητές της τάξης και, καθώς οι γλωσσικές προκαταλήψεις μειώνονται, τα κίνητρα για μοίρασμα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών εμπειριών εντός της ομάδας ενισχύονται. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να διαμορφωθούν γύρω από την αποδοχή και την καλλιέργεια των εγγράμματων πρακτικών, ανοικτές στάσεις απέναντι στις γλωσσικές ποικιλίες, αλλά κυρίως απέναντι στα μέλη της σχολικής ομάδας που τις χρησιμοποιούν.

✓ τους εκπαιδευτικούς των καλλιτεχνικών μαθημάτων, γιατί ένας από τους πιο σπουδαίους τρόπους για την ανάπτυξη των παιδιών είναι να καλλιεργήσουν τη δυνατότητα αναπαράστασης της εμπειρίας και των γνώσεων τους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και μέσα (McCord, 1995:94). Σε αυτή την περίπτωση, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, στα αντικείμενα των εικαστικών, της μουσικής, της θεατρικής αγωγής, δημιουργείται για τα παιδιά ένα πλούσιο καλλιτεχνικό πεδίο, με τις απαραίτητες επιλογές για ποικίλες ευκαιρίες μάθησης σε σχέση με τα βιβλία και τη λογοτεχνία.

✓ των εκπαιδευτικών της πληροφορικής, γιατί τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα επιτρέπουν σε μαθητές φαινομενικά αμέτοχους ή «αδύναμους» να φανερώσουν δεξιότητες (π.χ. ικανότητες πλοήγησης και εντοπισμού και σύνθεσης στοιχείων) που σε μία παραδοσιακού τύπου διδασκαλία μένουν λανθάνουσες και ανενεργές. Στα θετικά υπολογίζονται ανεπιφύλακτα οι δυνατότητες που παρέχει το Διαδίκτυο στην ανάγνωση e-books, όπως επίσης στην πολύπλευρη προσέγγιση θεμάτων και προσώπων της λογοτεχνικής ζωής.

Ο καινοφανής και ανατρεπτικός τρόπος πρόσληψης της πραγματικότητας που επιτρέπουν οι ΤΠΕ, είναι συμβατός με την περίπλοκη και ανατρεπτική φύση της ίδιας της λογοτεχνίας, καθώς και την πολυφωνική-πολυπρισματική προσέγγιση και ερμηνεία του κόσμου, όπως την συνθέτουν τα πολύσημα λογοτεχνικά κείμενα. Με το να επισημαίνουμε στους μαθητές τέτοιες συνάψεις, βοηθούμε στο να γίνει το μάθημα της λογοτεχνίας, ένα παιχνίδι εξερεύνησης ενός κόσμου που χτίζεται με οικεία υλικά, αλλά ταυτόχρονα ανατρέπει τη γνωστή όψη των πραγμάτων, μέσα από τη δική μας ερμηνεία.

✓ των εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης και της παράλληλης διδακτικής στήριξης, γιατί με την εμπειρία τους, μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές μέσα στη σχολική

τάξη και να διαμεσολαβούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μετατρέποντας τα νοήματα, τις κατευθύνσεις και τις οδηγίες που δίνονται από τον δάσκαλο, σε εφικτές και αναγνωρίσιμες ενέργειες, ακόμη και στις περιπτώσεις των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τους συμβατικούς τρόπους κατανόησης και επικοινωνίας με την ομάδα της τάξης.

✓ Των εκπαιδευτικών του ολοήμερου προγράμματος, καθώς πολλές δράσεις φιλαναγνωσίας, όπως η λειτουργία «λεσχών ανάγνωσης» μπορεί να επεκτείνεται στη ζώνη του Ολοήμερου σχολείου εντός των «Ομίλων Πολιτιστικών δραστηριοτήτων», συνδέοντας μάλιστα μέσω της ανάγνωσης, μαθητές του σχολείου από διαφορετικές ηλικίες και τάξεις.

Γενικά, αποκτά ιδιαίτερη σημασία το 'άνοιγμα' της σχολικής τάξης και σε άλλα πλαίσια της σχολικής δραστηριότητας. Με μια τέτοια αντιμετώπιση πρακτικές φιλαναγνωσίας αλλά και διαφοροποίησης της διδασκαλίας εγγράφονται, διαχέονται και επηρεάζουν ολόκληρη την κουλτούρα και την πολιτική της σχολικής μονάδας.

✓ Επίσης είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ζητά τη βοήθεια των ίδιων των μαθητών μέσα στην τάξη, γιατί η βοήθεια και η υποστήριξη που προέρχεται από τους συνομήλικους συμβάλλει, αφενός, στη διαδικασία παραγωγής νοήματος, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας και, αφετέρου, στην ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής της ομάδας. Περαιτέρω, δημιουργείται στην ομάδα της τάξης, ένα περιεκτικό περιβάλλον, γεμάτο προκλήσεις και μοιρασμένη ευθύνη, για όλους τους συμμετέχοντες. (McCord,1995:137).

Μεριμνώντας για την αξιοποίηση διαφορετικών μέσων και υλικών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί μαζί με τα κείμενα της λογοτεχνίας, άλλα είδη κειμένων έχουν τη δυνατότητα να συνεπικουρούν τις εμπειρίες ανάγνωσης στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης. Από την άποψη αυτή, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να επιλέγουν μέσα από ένα εύρος αναγνωσμάτων: σχολικά βιβλία, παραμύθια και μύθους, λογοτεχνία (πεζογραφία, ποίηση), βιβλία γνώσεων, εικονογραφημένα βιβλία, βιογραφίες και αυτοβιογραφίες, εγκυκλοπαίδειες, κόμικς, περιοδικά κάθε είδους, εφημερίδες και πολλά άλλα.

Εκτός όμως από την ποικιλία των μέσων και των υλικών, η αξιοποίησή τους μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για την απόκτηση λογοτεχνικών εμπειριών. Μερικές ιδέες για την ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων είναι οι ακόλουθες:

Το χτίσιμο βασικού λεξιλογίου και η δημιουργία λίστας λέξεων-γλωσσάριου σχετικού με το κείμενο, γιατί η γνώση των λέξεων είναι πολύ βασική κυρίως για τους μικρούς αναγνώστες. «Οι λέξεις δίνουν μορφή και οργάνωση στην εμπειρία, ώστε το παιδί μέσα από τη χρήση νέων λέξεων να αναδομεί τις εμπειρίες του» (Παπαδάτος, 2009:250). Πράγματι, αν ο εκπαιδευτικός «προχωρά» στις ιστορίες των βιβλίων, χωρίς να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να διατυπώσουν τις ερωτήσεις και τις απορίες τους, να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους δημιουργεί το κείμενο, τότε κινδυνεύει να χάσει ένα πολύ σημαντικό βήμα όσον αφορά στη διαδικασία της διαφοροποίησης, αλλά και της αναγνωστικής εμπειρίας. Όπως συμβαίνει σε κάθε στάδιο μάθησης, εάν συσχετίσουμε το λεξιλόγιο με την εμπειρία των παιδιών, τότε οι σημασίες γίνονται σχετικές και χρησιμοποιούνται με φυσικό τρόπο. Το περιβάλλον διαμορφώνεται έτσι ώστε το παιδί να αναπτύσσεται καθώς κατακτά τη γλώσσα και τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες, για να ακούνε τα παιδιά νέες λέξεις, να προσπαθούν να τις εξηγήσουν, και να ενθαρρύνονται σε κάθε απόπειρα πειραματισμού σε σχέση με την παραγωγή σημασιών.

Πρακτικά, κάτι τέτοιο μπορεί να ενισχυθεί με το αλφαβητικό ευρετήριο-γλωσσάρι που φτιάχνουν τα ίδια τα παιδιά. Η σύνθεσή του μπορεί να γίνεται είτε σε ατομική είτε σε ομαδική βάση και μπορεί να έχει τη μορφή ενός τετραδίου στο οποίο συμπεριλαμβάνονται σημαντικές ή και άγνωστες λέξεις των λογοτεχνικών κειμένων, όπως αυτές έχουν γίνει αντικείμενο επεξεργασίας και κατανόησης από τα ίδια τα παιδιά. Μπορούν οι λέξεις να συνοδεύονται από χαρακτηριστικές ζωγραφιές που διευκολύνουν στην κατανόηση της σημασίας του ή ακόμη μπορούν να συνοδεύονται και από σχετικές εικόνες, ή φωτογραφίες. Η ύπαρξη της εικόνας είναι πολύ σημαντική ιδιαίτερα για τους μικρούς μαθητές ή και τους μαθητές για τους οποίους τα ελληνικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Χρήσιμη θα ήταν επίσης η εισαγωγή της λέξης μέσα σε μια φράση ή ένα μικρό κείμενο ώστε η ερμηνεία να λειτουργεί μέσα από το παράδειγμα. Το γλωσσάρι αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους έτσι ώστε να συνεπικουρεί όχι μόνο την κατανόηση, αλλά και τη δημιουργική επέκταση των ιστοριών.

Εκτός από αλφαβητικό, το λεξικό μπορεί να είναι θεματικό. Μπορεί να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωσή του και τα θέματά του μπορεί να διαμορφώνονται με βάση, για παράδειγμα, τους ήρωες των λογοτεχνικών κειμένων, μαγικά στοιχεία, χαρακτηριστικούς τόπους ή να έχει ως λήμματά του λέξεις 'κλειδιά' για την κατανόηση του περιεχομένου. Μπορεί να έχει την μορφή ατομικού τετραδίου ή ενός πόστερ για ομαδική χρήση στην τάξη. Σε μια πιθανή επέκταση της δραστηριότητας, τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε ομάδες και η αναζήτηση στο εκάστοτε κείμενο των στοιχείων που σχετίζονται με τη θεματολογία του λεξικού να πάρει τη μορφή παιχνιδιού, συνιστώντας ένα λογοτεχνικό «κυνήγι θησαυρού».

Τη σκιαγράφιση-αναφορά των κύριων σημείων μιας ιστορίας:

Οι μαθητές είτε ατομικά, είτε σε ζευγάρια, φτιάχνουν κάρτες, με χαρακτηριστικά αποσπάσματα και φράσεις που έχουν επιλέξει από το έργο. Κατόπιν, πάνω στη γραμμή του χρόνου, η οποία μπορεί να είναι και μια μεγάλη χρωματιστή χοντρή κλωστή, με σημειωμένους σημαντικούς σταθμούς της δράσης, οι μαθητές, τοποθετούν τις κάρτες τους με τέτοια σειρά ώστε να προκύπτει η διαδοχή και η συσχέτιση των αφηγηματικών γεγονότων. Με τη δραστηριότητα αυτή μπορεί να εμπεδωθεί η πλοκή και η δράση της ιστορίας, ακόμη και από τους μαθητές που δυσκολεύονται να συγκρατήσουν τις ακολουθίες των γεγονότων στη μνήμη τους.

Γενικότερα στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι 'λανθασμένες' ενέργειες των μαθητών, παρέχουν την ευκαιρία για ανατροφοδότηση, με την ενεργοποίηση ερωτήσεων του τύπου: *Τι θα συνέβαινε αν..* αλλά και συζήτηση μέσα στην ομάδα της τάξης, καθώς μπορούν 'τα λάθη' να αξιοποιηθούν και ως ενδεχόμενες επεκτάσεις ή ανατροπές της ιστορίας.

Την προώθηση του πεδίου της δημιουργικής επέκτασης μιας ιστορίας

Η πλοκή μιας ιστορίας μπορεί να δημιουργήσει ένα υποδειγματικό πεδίο με το οποίο τα παιδιά ατομικά είτε ομαδικά, μπορούν να καταπιαστούν και να τολμήσουν να φτιάξουν τις δικές τους εκδοχές ή να ολοκληρώσουν μια δεδομένη αφήγηση. Η δημιουργική έκφραση των παιδιών πάνω στον τύπο της ιστορίας, με αυθεντικά δικές τους εκδοχές και προβλέψεις, τους επιτρέπουν να ξεδιπλώνουν το δυναμικό τους και σταδιακά να γίνονται όλο και περισσότερο τολμηροί και δημιουργικοί σε σχέση με τα κείμενα. Γενικότερα αυτή η μετάβαση των παιδιών από το να ακούνε και να διαβάζουν τις ιστορίες των άλλων, στο να γράφουν τις δικές τους εκδοχές ή τις δικές τους ιστορίες αποτελεί σπουδαίο μέρος της ανάπτυξης του εγγραμματισμού.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή επιπλέον *«δίνουμε στα παιδιά να καταλάβουν πως η γραφή δεν είναι ζήτημα παρθενογένεσης, αλλά στηρίζεται σε λέξεις άλλων που προϋπήρξαν[...]* προϊδεάζοντάς για την έννοια της διακειμενικότητας, *ότι δηλαδή κάθε νέο κείμενο είναι μια 'επεξεργασία' ενός ή περισσότερων κειμένων που προϋπήρξαν»* (Αναγνωστοπούλου, 2002:198)

Τη χρήση αντικείμενων προκειμένου να λειτουργήσουν ως μέσα και υλικά της δράσης, βοηθώντας τη συμμετοχή των παιδιών στο πεδίο της δραματοποίησης μιας σκηνής. Ακόμη και συνηθισμένα στο σχολικό περιβάλλον αντικείμενα, καρέκλες, τραπέζια, στρώματα γυμναστικής, μπορούν να γίνουν μέρος του μυθοπλαστικού κόσμου των βιβλίων, όπως τον συλλαμβάνει και τον κατασκευάζει η τολμηρή φαντασία των παιδιών.

Τη σύνδεση εικόνας περιεχομένου και γενικότερα την εκμετάλλευση της εικονογράφησης του βιβλίου, καθώς η σχέση ανάμεσα στις εικόνες και τα συνοδευτικά κείμενα «είναι μια πολύπλοκη σχέση αμοιβαίας μετάφρασης, ερμηνείας, επεξήγησης και διαφώτισης» (Nodelman, 2006:244). Ειδικότερα στο επίπεδο της διαφοροποίησης, απλές εικόνες μπορεί να είναι πολύ χρήσιμες στο να επεξεργαστούν τα παιδιά σύνθετες ιδέες ή να κατανοήσουν γεγονότα της πλοκής. Μια δραστηριότητα που «παίζει με τη σχέση εικόνας-λόγου- αφήγησης είναι να δείξουμε στα παιδιά μια εικόνα και να τους ζητήσουμε να επινοήσουν διαφορετικά κείμενα: παραμύθια, μεικτές διηγήσεις, περιπέτειες, φανταστικές ιστορίες, μύθους. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα ενισχύεται η διαφορετικότητα των αφηγηματικών μορφών που επιλέγουν τα παιδιά, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, αλλά και η πληθυντική πρόσβαση στη φαντασία που δίνει το εικονογραφικό ερέθισμα (Αναγνωστοπούλου, 2002:199). Τέτοιου τύπου δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά, αλλά και τους ενήλικες που συνεργάζονται μαζί τους, να αποκτούν όλο και μεγαλύτερη συνείδηση της σημειολογίας των εικόνων και ταυτόχρονα τη δύναμη να διαπραγματεύονται μέσα από τη χρήση τους, τις ίδιες τους τις υποκειμενικότητες.

Τη δημιουργία εικαστικών παρεμβάσεων μέσα από τη χρήση ποικίλων και διαφορετικών υλικών. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν πχ. πλαστελίνη, πηλός, χαρτόνια, αλλά και χρησιμοποιημένα υλικά (υφάσματα, κορδέλες, κλωστές, κουτιά) που έχουν τη δυνατότητα να φέρουν από το σπίτι τους τα παιδιά, προκειμένου να κατασκευαστούν μάσκες –με χαρακτηριστικά των ηρώων των κειμένων ή μακέτες με ποικίλα υλικά που αναπαριστούν χώρους δράσης των ιστοριών.

Μια ευχάριστη δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι να φτιάξουν οι μαθητές επιτραπέζια παιχνίδια, για παράδειγμα ένα 'φιδάκι' που να συνδυάζει τις κινήσεις των πιονιών με τα γεγονότα και τη δράση του κειμένου. Για παράδειγμα στο βιβλίο «*Ο μαύρος Κότσυφας και ο άσπρος γλάρος*», στη σκηνή που οι γλάροι συναντούν τον κότσυφα στο λιμάνι και του 'γυρίζουν την πλάτη', η κάρτα στο παιχνίδι θα μπορούσε να λέει «*πήγαινε δυο θήματα πίσω...*» κτλ.

Η εστίαση σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, αλλά και άλλες που γειτνιάζουν με άλλες μορφές έκφρασης όπως η μουσική, το παιχνίδι, το θέατρο μπορεί να δημιουργήσει ισχυρές προσδοκίες επίδοσης και να αναδείξει τις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών, προσφέροντάς τους συναισθηματική ασφάλεια και θετική αυτοεκτίμηση. Επιπλέον οι δράσεις αυτές «θέτουν τον μικρό αναγνώστη από μια διαφορετική οπτική περισσότερο οικεία να προσλάβει πολλαπλώς το κείμενο» (Παπαδάτος, 2009:92).

Ιδέες για τη διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης στα Μαθηματικά

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

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

Σχέδιο μαθήματος και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον

Οι παρακάτω ιδέες για την οργάνωση του μαθήματος και της αίθουσας διδασκαλίας μπορούν να συνεισφέρουν στο να εξασφαλίσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές.

Γωνιά για τα μαθηματικά

Στην αίθουσα διαμορφώνονται γωνιές εργασίας που μπορούν εύκολα να στήνονται και να ξεστήνονται. Η γωνιά μπορεί να περιλαμβάνει:

- επιτραπέζια παιχνίδια, αριθμητικά και γεωμετρικά, όπως ντόμινο, τρίλιζα, φιδάκι, ζάρια, και άλλα, τα οποία χρησιμοποιούν οι μαθητές κατόπιν συμφωνίας με τον εκπαιδευτικό στην τάξη.

Η παιδαγωγική και διδακτική αξία των μαθηματικών επιτραπέζιων παιχνιδιών έχει αποδειχθεί τόσο όταν αυτά παίζονται στην τάξη όσο και στο σπίτι. Ορισμένα ερευνητικά προγράμματα έδειξαν τη θετική επίδραση των μαθηματικών επιτραπέζιων παιχνιδιών στις αριθμητικές γνώσεις μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα (Griffin, 2000, Klein & Starkey, 2004, Ramani & Siegler, 2008).

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

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

Όταν ένα παιχνίδι παίζεται με ζευγάρια μαθητών τότε ενισχύεται η συνεργασία, καθώς οι μαθητές μπορούν να αλληλοβοηθηθούν σε ένα ασφαλές πλαίσιο.

- φύλλα εργασίας με ασκήσεις εξάσκησης ή διερεύνησης, τα οποία δίνει ο εκπαιδευτικός σε όλους ή σε ορισμένους μαθητές του για να εργαστούν στην τάξη ή στο σπίτι, όταν χρειάζεται να υπενθυμίσει κάποιες τεχνικές που έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα, όπως για παράδειγμα την τεχνική της κάθετης διαίρεσης, άλλοτε για εξάσκηση σε συγκεκριμένους αλγόριθμους, άλλοτε με ανοιχτές καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν ένα πρότυπο (pattern).

- το κουτί του κάθε μαθητή, όπου μπορεί να τοποθετείται το υλικό που βρίσκεται στις τελευταίες σελίδες του Βιβλίου του Μαθητή (ΠΙ, 2006) (γεωμετρικά σχήματα, αριθμοταινίες, αριθμούς, μετρητές, νομίσματα, κλπ), κυβάρια, ζάρια, υπολογιστή τσέπης κλπ. Το κουτί μπορεί να χρησιμοποιείται από τον μαθητή στην ώρα των μαθηματικών αλλά και στις συνθετικές εργασίες, στα καλλιτεχνικά ή στην Ευέλικτη Ζώνη.

- το μαγαζάκι τουλάχιστον για τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού, με συσκευασίες προϊόντων που φέρνουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παίζουν εναλλακτικά τους ρόλους του αγοραστή και πωλητή και παράλληλα να ασκούνται στους νοερούς υπολογισμούς με τα ευρώ και τα λεπτά, στις συναλλαγές, στην επικοινωνία, στη συνεργασία.

- η μαθηματική λογοτεχνική βιβλιοθήκη, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει βιβλία λογοτεχνικά και ιστορικά για τα μαθηματικά. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν τα μαθηματικά από μια άλλη σκοπιά, ώστε να μπορέσουν να ανακαλύψουν την ομορφιά του και τη σημασία τους.

Για τις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου αναφέρονται ενδεικτικά¹⁶:

1. Ευγένιος Τριβιζάς, σειρά «Τα παραμύθια με τους αριθμούς» «Ο Άρης ο τσαγκάρης», «Η Φιφή και η Φωφώ, οι φαντασμένες φάλαινες», «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα», «Η φουφήχτρα», «Τα 88 ντολμαδάκια» και «Τα 33 ρουμπινάκια»
2. «Η Χιονάτη με τους επτά νάνους», «Τα τρία γουρουνάκια», «Η κατσίκια με τα επτά κατσικάκια» «Ο λαγός και η χελώνα», «Ο Αλή-μπαμπά και οι 40 κλέφτες»
3. Σοφία Μαντούβαλου, «Ο μαγικός καθρέφτης», Αθήνα: Καστανιώτης
4. Dimiter Inkiow, «Καλώς όρισες Σουζάνα», Μορφωτική
5. Dimiter Inkiow, «Ένα δέντρο που το έλεγαν Φίλιο», Πατάκης
6. Μάνος Κοντολέων, «Η ιστορία του σκύλου θα δείξει», Πατάκης

¹⁶ Για περισσότερους τίτλους σχετικών βιβλίων στη <http://thalesandfriends.org/el/book/>

7. Dimiter Inkiow, «Οι ιστορίες μιας αυτόματης γιαγιάς», Πατάκης

Για όλες τις ηλικίες αναφέρεται ενδεικτικά:

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

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

✓ Η γωνιά του υπολογιστή, η οποία ενδέχεται να υπάρχει στην τάξη ανεξάρτητα από το εργαστήριο υπολογιστών, μπορεί να εξυπηρετήσει στο να εργάζονται εκ περιτροπής και για ορισμένο χρονικό διάστημα δυάδες μαθητών για να κάνουν μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

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

Εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης

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

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

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

Βασικά εργαλεία για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών είναι: τα χειραπτικά εργαλεία, τα ψηφιακά εργαλεία, αλλά και οι ίδιες οι δραστηριότητες μάθησης και οι συνθετικές εργασίες.

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

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

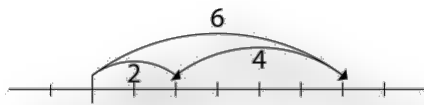
Μπορεί ένα εργαλείο να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις τάξεις και από όλους τους μαθητές; Τι σημαίνει αυτό για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική;

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

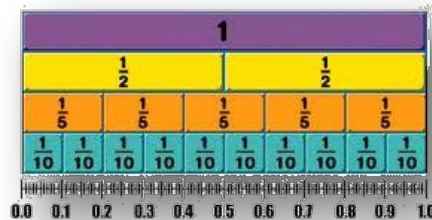
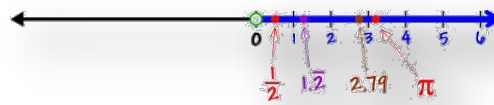
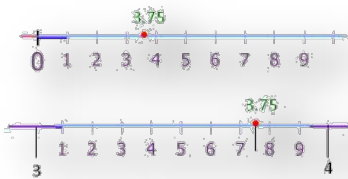
Τα εργαλεία και τα χειραπτικά υλικά κατάλληλα χρησιμοποιούμενα και προσαρμοζόμενα μπορούν να απευθύνονται σε όλες τις τάξεις και τις ηλικίες των μαθητών.

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

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



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



Οι αριθμογραμμές είναι ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα για το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα εργαλείο σε όλες τις ηλικιακές ομάδες στην μαθησιακή τροχιά 'αριθμός και πράξεις'. Παραδείγματα παρουσίασης και κατασκευής αριθμογραμμών (αριθμογραμμές κάθετες, πλάγιες, σε κορδέλες, με αποσπώμενους αριθμούς κλπ) μπορούν να κατασκευαστούν και από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές. Η ευελιξία του εργαλείου βοηθά στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική γιατί επιτρέπει τη χρήση του από την πιο απλή αναπαράσταση που είναι αυτή των φυσικών αριθμών στην πιο σύνθετη των πραγματικών αριθμών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμα να χρησιμοποιήσει διαφορετικές αριθμογραμμές για διαβαθμισμένες δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας, για ανοικτές και κλειστές δραστηριότητες.

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

- Μειώνει τους δεκαδικούς σε 2 που να βρίσκονται κοντά σχετικά σε έναν ή δύο φυσικούς αριθμούς.
- Μειώνει τον αριθμό των δεκαδικών ψηφίων.
- Εντάσσει την άσκηση σε πλαίσιο, για παράδειγμα χρηματικό, «ποιο ποσό είναι μεγαλύτερο και κατά πόσο;» αναπαριστώντας στην αριθμογραμμή ευρώ ή χρησιμοποιώντας πλαστικά νομίσματα

- Οι μαθητές επιλέγουν την αριθμογραμμή που τους είναι περισσότερο οικεία προσδιορίζοντας και καταγράφοντας πάνω της αναλόγως δέκατα και εκατοστά και δημιουργώντας τη δική τους αριθμογραμμή ώστε να φθάσουν στο αποτέλεσμα.

Μια πιο ανοιχτή δραστηριότητα για το ίδιο εργαλείο θα μπορούσε να τοποθετηθεί στο πλαίσιο της δημιουργίας προβλήματος (problem posing) από ομάδες μαθητών.

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

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

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

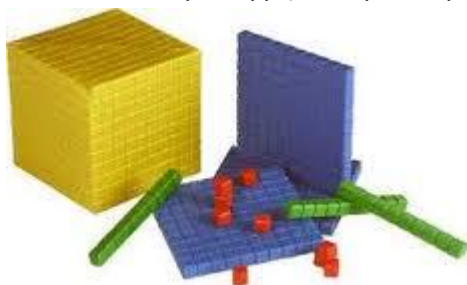
Για παράδειγμα, η αναπαράσταση της σειροθέτησης και της διάταξης των αριθμών με περισσότερους από έναν τρόπους, με αριθμογραμμή, με σκάλα, με αριθμοκάρτες, με αριθμημένες ομάδες αντικειμένων, με ράβδους, με τουβλάκια κλπ. δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να διευρύνει τις εμπειρίες του και τις ιδέες του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

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

Άμεσα συνδεδεμένο με το προηγούμενο ερώτημα είναι και το εξής:

Ένα χειραπτικό υλικό χρησιμοποιείται μονοσήμαντα για την προσέγγιση μιας μαθηματικής έννοιας; Τι σημαίνει αυτό για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική;

Ένα χειραπτικό υλικό δεν συνδέεται μόνο με μια μαθηματική έννοια και αντίστροφα μία έννοια δεν προσεγγίζεται μόνο με ένα υλικό. Για παράδειγμα, τα block Dienes



μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το δεκαδικό σύστημα αρίθμησης, για το σχηματισμό αριθμών, για πράξεις κ.λ.π., αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τη μέτρηση επιφάνειας και για τη μέτρηση όγκου. Από την

άλλη, για την μέτρηση του όγκου μπορούν να χρησιμοποιηθούν και κυβάρια πολλαπλής



σύνδεσης,

ομοιόμορφα πλακίδια

κ.λ.π.

Η χρήση ενός υλικού με πολλαπλούς τρόπους αμβλύνει τη δημιουργία στερεοτύπων και αγκυλώσεων στη δόμηση των εννοιών και των ιδιοτήτων τους από τους μαθητές.

Η δυνατότητα προσέγγισης μιας έννοιας με τη χρήση διαφορετικών υλικών υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική διότι οι μαθητές ή οι ομάδες μαθητών έχουν τη δυνατότητα επιλογής του υλικού που ανταποκρίνεται καλύτερα στις εμπειρίες τους, στα ενδιαφέροντά τους, στους διαφορετικούς τρόπους που έχουν αναπτύξει για να προσεγγίσουν ένα αντικείμενο μάθησης. Μπορεί ακόμη να τους ικανοποιεί πιθανόν και αισθητικά στη συγκεκριμένη φάση. Η επιλογή ενός υλικού μέσα σε αυτό το πολυδιάστατο πλαίσιο συνδέεται από τη μία με υποχρεώσεις του μαθητή και από την άλλη με την δυνατότητα εμβάθυνσης σε μια μαθηματική έννοια. Αυτό σημαίνει ότι:

-Από τη μία πλευρά οι μαθητές θα πρέπει να παροτρύνονται να αξιοποιήσουν και να εργαστούν με ένα επιλεγμένο υλικό, προσπαθώντας να επιτύχουν τον στόχο.

-Από την άλλη, όπως στην περίπτωση της μέτρησης του όγκου, η χρήση διαφορετικού υλικού ενδέχεται να οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά στο μέτρο του ίδιου όγκου, καθώς εμπλέκονται έννοιες όπως οι διαφορετικές μονάδες μέτρησης, οι υποδιαιρέσεις μιας μονάδας μέτρησης, η τοποθέτηση των μοναδιαίων στοιχείων για τη μέτρηση κ.λ.π. Αυτό βέβαια από μόνο του είναι σημαντικό για τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών, αφού η χρήση διαφορετικών υλικών μπορεί να δημιουργήσει ένα δυναμικό διδακτικό πλαίσιο για την ανάδειξη και αναγνώριση των χαρακτηριστικών που στην ουσία στοιχειοθετούν την μέτρηση του όγκου.

Πώς χρησιμοποιείται το ψηφιακό υλικό και το εικονικό ψηφιακό υλικό;

Το ψηφιακό υλικό παρουσιάζεται είτε με μορφή μικροπειραμάτων που συνδέονται με μαθηματικούς ορισμούς, ιδιότητες, δραστηριότητες και ασκήσεις είτε ως υλικό αναφοράς για ορισμένες συνθετικές εργασίες. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών υποστηρίζει την έμφαση στην εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες μαθηματικών συλλογισμών και επικοινωνίας. Τα ψηφιακά εργαλεία που προτείνονται στο ΠΣ οργανώνονται σε πέντε κατηγορίες ανάλογα με το είδος της μαθηματικής δραστηριότητας και τον τρόπο χρήσης της υφιστάμενης τεχνολογίας. Οι κατηγορίες είναι οι ακόλουθες: α) μαθηματική έκφραση μέσω προγραμματισμού, β) δυναμικός χειρισμός γεωμετρικών αντικειμένων και σχέσεων, γ) αλγεβρική διερεύνηση με αντίστοιχα συστήματα, δ) διερεύνηση, πειραματισμός και επεξεργασία δεδομένων για στατιστική και πιθανότητες, ε) πειραματισμός με ψηφιακά μοντέλα. Τα ψηφιακά εργαλεία έκφρασης χρησιμοποιούνται ως βασικό υλικό αναφοράς σε συνθετικές εργασίες και,

περιστασιακά, στο πλαίσιο κατανόησης εννοιών, αναπαραστάσεων και των συνδέσεων μεταξύ αναπαραστάσεων.

Εικονικό ψηφιακό υλικό βρίσκεται και στο διαδίκτυο. Αυτό το υλικό διαφέρει ως προς τις βασικές αρχές της διδακτικής από άλλα παλαιότερα προγράμματα όπου ο μαθητής με ένα κλικ του ποντικιού επιλέγει σωστό-λάθος ή μια απάντηση με συμβολικό ή εικονικό τρόπο. Η βασική αρχή σχεδιασμού του σύγχρονου εικονικού ψηφιακού υλικού είναι να δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να αποδίδει νόημα στις κινήσεις του χρησιμοποιώντας το ποντίκι για να ελέγξει φυσικές δράσεις των αντικειμένων σύροντας, αναπηδώντας, αναποδογυρίζοντας, περιστρέφοντάς τα. Μεγάλο μέρος του εικονικού υλικού έχει μοντελοποιηθεί με βάση χειραπτικά υλικά που έχουμε ήδη αναφέρει παραπάνω, όπως кубάκια, νομίσματα, τάγκραμς, ράβδους κλασμάτων, αλγεβρικά πλακίδια, γεωπίνακες και γεωμετρικά σχήματα επίπεδα και στερεά σώματα.

Πώς μπορεί να συνδέσει η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού την ΤΜΔ με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική;

Μια ΤΜΔ μπορεί να ολοκληρώνεται σε έναν ηλικιακό κύκλο αλλά όχι για όλους τους μαθητές που ανήκουν στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Για παράδειγμα, η ΤΜΔ των τεσσάρων πράξεων των φυσικών αριθμών μέχρι την πρώτη χιλιάδα ολοκληρώνεται στον πρώτο ηλικιακό κύκλο αλλά ενδεχομένως, αλλά αυτό ενδεχομένως να μην ισχύει για όλους τους μαθητές. Γι' αυτούς τους μαθητές η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού με τρόπους που έχουν ήδη αναπτυχθεί παραπάνω μπορεί να συντελέσει στην ολοκλήρωση της ΤΜΔ πέρα από τον καθορισμένο ηλικιακό κύκλο. Για παράδειγμα, για την εκμάθηση της προπαίδειας-Πυθαγόρειου πίνακα-, μπορεί κανείς να χρειαστεί να επιμείνει περισσότερο χρησιμοποιώντας την κατασκευή γινομένων με το λογισμικό του ΠΙ ή τετραγωνισμένο χαρτί ή χρωματιστούς κύβους πολλαπλής σύνδεσης ή ομάδες άλλων αντικειμένων έως ότου κατακτηθεί η διαδικασία από όλους τους μαθητές.

Επιπλέον, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν άλλα πλαίσια, όπως, για παράδειγμα, οι εξερευνησεις με 'κρυμμένους' παράγοντες:

3 ομάδες απόкуβάκια μας δίνουν 15 кубάκια όλα μαζί $3X...=15$

Και ακόμη πιο 'ανοιχτά':

...X...= 24 όπου οι μαθητές καλούνται αναπαραστήσουν και κατόπιν να καταγράψουν όλους τους τρόπους για να τοποθετήσουν, για παράδειγμα, 24 αυγά σε διαφορετικές ορθογώνιες θήκες.

Πώς συμβάλλουν οι συνθετικές εργασίες και τα projects στην υποστήριξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;

Οι συνθετικές εργασίες συνδέουν τα μαθηματικά με άλλα διδακτικά αντικείμενα και με καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Έχουν ως στόχο να λειτουργήσουν ως «γεννήτορες ιδεών» από τη μεριά εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι συνθετικές εργασίες μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα πλαίσιο ευνοϊκό για τη διαφοροποίηση της διαδικασίας, των μέσων και των υλικών, αλλά και της παρουσίασης του μαθησιακού αποτελέσματος.

Στις συνθετικές εργασίες οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να ξεδιπλώσουν τις άτυπες γνώσεις τους, να πειραματιστούν, να συνεργαστούν χωρίς να αισθάνονται συνεχώς κρινόμενοι και αξιολογούμενοι. Για παράδειγμα, σχετικά με τις αυθόρμητες και άτυπες στρατηγικές των μαθητών σε Συνθετική εργασία για την Α- Β Δημοτικού, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν άτυπες μονάδες για την μέτρηση του ύψους των φυτών και κατόπιν να τις συγκρίνουν με τυπικές μονάδες. Τα φυτά βρίσκονται σε τυχαία κατανομή και όχι σειροθετημένα ως προς το ύψος. Το ρεαλιστικό αυτό πλαίσιο ευνοεί την εκδήλωση αυθόρμητων μετρήσεων από τους μαθητές, οι οποίες με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού μπορούν να αποκτήσουν τυπικό χαρακτήρα.

Τα projects και οι κατασκευές

Παρουσιάζονται παρακάτω μερικές ακόμη ιδέες για projects (Fox & Hoffman, 2011, σ. 157) και κατασκευές οι οποίες προσφέρονται για την ανάπτυξη διαφοροποιημένων προσεγγίσεων λόγω του παιγνιώδους ή ανοιχτού, ως προς το προσδοκώμενο μαθησιακό, αποτέλεσμα χαρακτήρα τους:

✓ **Μωσαϊκό:**

Οι μαθητές δημιουργούν ένα μωσαϊκό με 100 κομμάτια. Τα κομμάτια μπορεί να είναι σπόροι, πλακίδια ή τετραγωνάκια ομοιόμορφα που οι μαθητές μπορούν να χρωματίσουν χρησιμοποιώντας διαφορετικά χρώματα. Με αυτά τα υλικά μπορούν να δημιουργηθούν διάφορες δραστηριότητες, όπως:

Α) οι μαθητές γράφουν πίσω από κάθε πλακίδιο ή τετραγωνάκι ένα κλάσμα ή ένα ποσοστό. Γυρίζουν ένα πλακίδιο τυχαία και υπολογίζουν πόσα τετραγωνάκια του μωσαϊκού αντιστοιχούν στο αναγραφόμενο κλάσμα ή το ποσοστό.

Β) οι μαθητές παρατηρούν πόσα χρώματα εμφανίζονται στο μωσαϊκό. Μετρούν πόσα πλακίδια ή τετραγωνάκια έχουν ένα συγκεκριμένο χρώμα, ας πούμε κόκκινο. Υπολογίζουν το κλάσμα ή και το ποσοστό του κόκκινου χρώματος σε όλο το μωσαϊκό. Για παράδειγμα, εάν υπάρχουν 25 κόκκινα τετραγωνάκια στα εκατό, το κλάσμα είναι $25/100$ και το ποσοστό 25%.

Οι μαθηματικές περιοχές και οι μαθηματικές έννοιες που εμφανίζονται σε ένα τέτοιο project μπορεί να είναι οι εξής:

μαθηματικές περιοχές: Αριθμοί και πράξεις- Γεωμετρία

μαθηματικές έννοιες: χωρισμός μιας επιφάνειας σε ίσα μέρη

μέρος-όλο

υπολογισμός (αλγόριθμος πρόσθεσης)

κλάσμα,

ποσοστό

μετατροπή (κλάσματος σε ποσοστό και αντίστροφα)

✓ **Βελτιώνοντας το σχολείο μας:**

Οι μαθητές διατυπώνουν 5 ερωτήσεις σχετικά με αλλαγές τις οποίες επιθυμούν να δουν να πραγματοποιούνται στο σχολείο τους. Απευθύνουν τις ερωτήσεις σε 25 ανθρώπους, επεξεργάζονται τις απαντήσεις και κατασκευάζουν τα αντίστοιχα διαγράμματα.

Πώς χειρίζονται οι μαθητές απαντήσεις που δεν είναι μόνο του είδους «συμφωνώ» -«δεν συμφωνώ»; Για παράδειγμα πώς χειρίζονται απαντήσεις που διατυπώνονται με ολόκληρη πρόταση;

Ποιες μπορεί να είναι οι μαθηματικές περιοχές και ποιες οι μαθηματικές έννοιες που εμφανίζονται σε ένα τέτοιο project;

μαθηματικές περιοχές: στατιστική, λόγοι – αναλογίες -ποσοστά, ...

μαθηματικές έννοιες: συλλογή δεδομένων, δείγμα, αναπαράσταση, ποσοστό, ...

✓ **Η Γεωμετρία του πραγματικού κόσμου:**

Οι μαθητές ψάχνουν φωτογραφίες σε περιοδικά, εφημερίδες ή φωτογραφίες που έχουν 'τραβήξει' οι ίδιοι και αναγνωρίζουν σε αυτές γεωμετρικά σχήματα του «πραγματικού κόσμου». Ομαδοποιούν τις φωτογραφίες σύμφωνα με τα σχήματα, τις εκθέτουν, τις σχολιάζουν, βάζουν λεζάντες σε κάθε ομάδα, καταγράφουν τα κοινά χαρακτηριστικά βάσει των οποίων τις ομαδοποίησαν.

Πώς χειρίζονται οι μαθητές τα σύνθετα σχήματα;

Αναγνωρίζουν σε αυτά γνωστά σχήματα;

Πώς τα ομαδοποιούν;

Δημιουργούν νέες ομάδες;

Πώς τις ονομάζουν;

Ποιες μπορεί να είναι οι μαθηματικές περιοχές και ποιες οι μαθηματικές έννοιες που εμφανίζονται σε ένα τέτοιο project;

μαθηματικές περιοχές: Γεωμετρία

μαθηματικές έννοιες: σχήμα- στερεό σώμα -2διάστατο και 3διάστατο σχήμα

απεικόνιση

χαρακτηριστικά σχήματος

ομαδοποίηση σχημάτων

Κατασκευές που μπορεί να συνδυάσουν τέχνη και μαθηματικά ως μια ιδιαίτερη κατηγορία projects που, όπως η μαθηματική λογοτεχνική βιβλιοθήκη, δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να προσεγγίσουν τις μαθηματικές έννοιες μέσα από κατασκευές και την καθημερινή ζωή.

✓ **Κατασκευή πινάκων για τα πολλαπλάσια φυσικών αριθμών:**

<http://www.mathactivities.net/lessons/common-multiples.htm>

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

Πίνακας με πολλαπλάσια του 3

Πίνακας με πολλαπλάσια του 4

Οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν πίνακες με τα πολλαπλάσια πολλών φυσικών αριθμών.

Το επόμενο παράδειγμα μπορεί να αποτελέσει ένα φύλλο εργασίας, πιθανόν και μια βάση για μια σειρά από φύλλα εργασίας που μπορεί να «γεννηθούν» από τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικού. Επίσης μπορεί να είναι μέρος ενός project με θέμα τους «τετράγωνους αριθμούς». Η χρήση υλικού από τη μια και η αποτύπωση μιας αλληλουχίας ενεργειών και λογικών συμπερασμάτων από την άλλη συμβάλλουν στην καλύτερη εμπλοκή όλων των μαθητών.¹⁷

Πίνακας πολλαπλασιασμού

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Δράση 1

Κοιτάζοντας προσεκτικά τον παραπάνω πίνακα ο μαθητής διαπιστώνει ότι κάθε γραμμή και η αντίστοιχη στήλη είναι τα πολλαπλάσια ενός αριθμού από το 1 ως το 10.

Μπορεί να επεκτείνει τον πίνακα με τα πολλαπλάσια των επόμενων φυσικών αριθμών, 11, 12 ... χρησιμοποιώντας τετραγωνισμένα χαρτιά από το υλικό της τάξης.

Δράση 2

Ξεκινώντας από το 1 και ακολουθώντας τη διαγώνιο του πίνακα ο μαθητής συμπληρώνει τη σειρά των αριθμών : 1, 4, 9, ...,

Οι αριθμοί αυτοί έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό:

$$1 = 1 \times 1, 4 = 2 \times 2, 9 = 3 \times \dots, 16 = \dots$$

Οι παραπάνω αριθμοί προκύπτουν από τον πολλαπλασιασμό ενός αριθμού με τον εαυτό του (είναι γινόμενα ίσων παραγόντων) και μπορούν να γραφτούν

$$1 = 1^2 \quad 4 = 2^2 \quad 9 = 3^2 \quad 16 = \quad 25 = \quad 36 = \quad 49 = \quad 64 =$$

$$81 = \quad 100 =$$

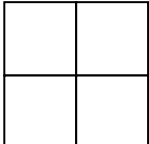
Δράση 3

Το 1 είναι το εμβαδό ενός τετραγώνου του οποίου η πλευρά του είναι 1 ,

¹⁷ Παρόμοια δραστηριότητα έχει δημοσιευτεί στο περιοδικό «Μικρός Ευκλείδης» της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, το οποίο είναι αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Παιδείας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει στο περιοδικό ποικιλία δραστηριοτήτων και φύλλων εργασίας για τις τάξεις του Δημοτικού.

δηλαδή  το τετράγωνο του 1

Το 4 είναι το εμβαδό ενός τετραγώνου του οποίου η πλευρά του είναι 2,

δηλαδή  το τετράγωνο του 2

Ο μαθητής σχεδιάζει το τετράγωνο με πλευρά 3, με πλευρά 4 κ.λπ. ...στο διαθέσιμο υλικό της τάξης και οδηγείται σε ορισμένα συμπεράσματα για την αναπαράσταση των τετράγωνων αριθμών.

Πειραματισμοί μπορούν να γίνουν με τη χρήση τετραγωνισμένων χαρτιών με τετράγωνα διαφορετικών διαστάσεων (υποδιαίρεσεις της αρχικής μονάδας)

Δράση 4

Ο μαθητής παρατηρεί ότι η γραμμή του πίνακα που αρχίζει από 2 και η στήλη που αρχίζει από 2 περιλαμβάνουν τους ίδιους αριθμούς που είναι η προπαίδεια του 2, δηλαδή τα πολλαπλάσια του 2 μέχρι το 20.

Το ίδιο ισχύει για τη γραμμή και τη στήλη του 3 κ.ο.κ.

Διπλώνει τον πίνακα κατά μήκος της διαγωνίου των 1, 4, 9,και παρατηρεί ότι οι αριθμοί από τη μια πλευρά της διαγωνίου θα συμπέσουν με τους αριθμούς από την άλλη πλευρά. Διαπιστώνει ότι η διαγώνιος είναι ένας *άξονας συμμετρίας* για τους αριθμούς που βρίσκονται στις γραμμές και τις στήλες.

1									
2	4								
3	6	9							
4	8	12	16						
5	10	15	20	25					
6	12	18	24	30	36				
7	14	21	28	35	42	49			
8	16	24	32	40	48	56	64		
9	18	27	36	45	54	63	72	81	
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Δράση 5

Ποια άλλη σχέση έχουν οι τετράγωνοι αριθμοί (1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, 64, 81, 100...) μεταξύ τους; Πώς προκύπτει ο κάθε τετράγωνος αριθμός από τον προηγούμενό του;

$$1 \quad 4 = 1 + 3 \quad 9 = 4 + 5 \quad 16 = 9 + 7 \quad \dots\dots\dots$$

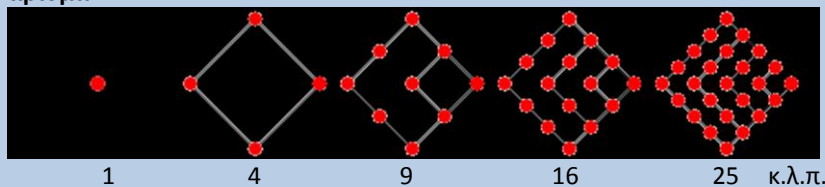
Ο μαθητής γράφει μια πρόταση γι αυτό που παρατηρεί. Για παράδειγμα, οι τετράγωνοι αριθμοί προκύπτουν αν κάθε φορά προσθέτει έναν τετράγωνο αριθμό με έναν μονό αριθμό με τη σειρά που οι μονοί βρίσκονται στην ακολουθία των φυσικών αριθμών 3, 5, 7, 9, κ.λ.π.

Ιστορικό σημείωμα

Ο **Πυθαγόρας** και οι μαθητές του (**Πυθαγόρειοι**) ασχολήθηκαν πολύ με τους αριθμούς και τις ιδιότητές τους. Ανάλογα με τις ιδιότητες που ανακάλυπταν έδιναν στους αριθμούς και διάφορα ονόματα, όπως για παράδειγμα **τρίγωνοι** αριθμοί (για τους οποίους θα μιλήσουμε μια άλλη φορά) και **τετράγωνοι αριθμοί**.

Τετράγωνοι αριθμοί ονομάστηκαν από τους Πυθαγόρειους οι αριθμοί **1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, 64, 81, 100, ...** στους οποίους αναφερόμαστε εδώ.

Μάλιστα στον Πυθαγόρα αποδίδονται και οι παρακάτω αναπαραστάσεις των **τετράγωνων αριθμών**



Πηγή: Wolfram MathWorld

Ιδέες για τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας στα Φυσικά

Οι συνδέσεις μεταξύ του περιεχομένου της μάθησης με τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μπορούν να ενθαρρύνουν την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες που σχεδιάζονται στην τάξη. Το πεδίο της άμεσης εμπειρίας του εκάστοτε μαθητή μπορεί να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα οικοδομήσουμε την εξοικείωση με τις μεθόδους των φυσικών επιστημών.

Η διαδικασία της μάθησης μπορεί να οργανωθεί γύρω από ερωτήματα που προκύπτουν από ή συνδέονται με την άμεση εμπειρία τους, τα οποία μπορεί να πάρουν τον χαρακτήρα ερευνητικής εργασίας και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, όπως π.χ.

- Ποια φυτά θα διαλέγαμε για να φτιάξουμε ένα παρτέρι στην αυλή του σχολείου μας;
- Τι ρούχα πρέπει να φοράμε τον χειμώνα για να προστατευτούμε καλύτερα από το κρύο; (ερώτημα που μπορεί να συζητηθεί στο πλαίσιο της ενότητας για τη θερμότητα.)
- Πώς μπορούμε να κάνουμε τις πιο εντυπωσιακές σαπουνόφουσκες;
- Πώς μπορούμε να κάνουμε ένα αυγό να περάσει μέσα από το στενό στόμιο ενός μπουκαλιού χωρίς να σπάσει;

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στην οποία στηρίζεται η ενεργός εμπλοκή τους στις διαδικασίες της μάθησης, είναι μια σύνθετη διαδικασία. Στην περίπτωση της καλλιέργειας των δεξιοτήτων για την ανάπτυξη του γραμματισμού στις φυσικές επιστήμες θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εμπλοκή του μαθητή συνδέεται, μεταξύ άλλων, και με τη προδιάθεσή του απέναντι στην ανάληψη του ρίσκου που μια ανοιχτή ερευνητική διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει. Θα πρέπει, δηλαδή, να ληφθεί υπόψη η αντιμετώπιση της μάθησης ως ενός τρόπου «διατήρησης του αυτοσεβασμού» (Tomlinson, κ.α., 2000: 38) και, συνακόλουθα, η αποφυγή της εμπλοκής σε μια εργασία που ενέχει τον κίνδυνο της αποτυχίας. Στην περίπτωση αυτή, ενδέχεται η εκάστοτε επιτυχία ή αποτυχία να αποδίδεται από τον ίδιο τον μαθητή σε παραμέτρους που εντοπίζονται έξω από το πλαίσιο της προσωπικής διαμεσολάβησης, όπως π.χ. στην τύχη (Tomlinson, κ.α., 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω παράμετρο, η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες έρευνας και πειραματισμού μπορεί να υποστηριχτεί, όταν φροντίζουμε να:

- ✓ Διατυπώνουμε ξεκάθαρα και με σαφήνεια τους στόχους της εργασίας στην οποία πρόκειται να εμπλακούν.
- ✓ Αφήνουμε τους μαθητές να διατηρήσουν τον έλεγχο στις δραστηριότητες που εμπλέκονται, σε μια προοπτική ανάπτυξης της αυτονομίας τους.
- ✓ Προσδιορίζουμε, μαζί με τους μαθητές, το χρόνο της εργασίας, έτσι ώστε να έχουν ένα ξεκάθαρο και προβλέψιμο πλαίσιο ολοκλήρωσής της και, συγχρόνως, υποστηρίζουμε τη δυνατότητα να ελέγχουν και να ρυθμίζουν το ρυθμό της εργασίας τους.
- ✓ Αξιολογούμε και επιβραβεύουμε την διαδικασία που ακολουθούν οι μαθητές και όχι το αποτέλεσμα.

✓ Υποστηρίζουμε τη μαθησιακή διαδικασία με ερωτήσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων:

- Από πού θα ξεκινήσουμε πρώτα;
- Τι θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε;
- Πόσο χρόνο νομίζεις ότι θα χρειαστείς;
- Τι νομίζεις ότι θα μάθουμε;
- Μου αρέσει αυτό που κάνεις. Ξέρεις γιατί;
- Μπορείς να μου πεις τα δύο καλύτερα στοιχεία της εργασίας σου;
- Μου αρέσει που χρησιμοποίησες διαφορετικές μεθόδους για την επίλυση του προβλήματος.

Όλοι οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν από την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αν συστηματικά τους δίνεται η ευκαιρία να:

✓ Σχεδιάζουν τις εργασίες που αναλαμβάνουν, αλληλεπιδρώντας με την ομάδα τους και με τον εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο αυτής της αλληλεπίδρασης, η συμμετοχή των μαθητών στην ομάδα της συζήτησης μπορεί να στοχεύει (Upadhyay & Albrecht, 2011):

→ Στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας με βάση τα δεδομένα.

«Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να μάθουν όχι μόνο πώς να συλλέγουν δεδομένα, αλλά και πώς να τα χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τα επιχειρήματά τους στις ερευνητικές διαδικασίες μέσα στην τάξη. Ως εκ τούτου, η επιστημονική επιχειρηματολογία δεν αφορά στην ανάδειξη ενός νικητή ή ενός χαμένου, αλλά, αντίθετα, συμπεριλαμβάνει το μοίρασμα των εμπειριών, την επεξεργασία και την οικοδόμηση μιας βαθύτερης κατανόησης του περιεχομένου των φυσικών επιστημών.»

(Upadhyay & Albrecht, 2011: 83)

→ Στην ισότητα στη συμμετοχή και στη λήψη αποφάσεων.

«Σε πολλές τάξεις που διδάσκονται οι φυσικές επιστήμες, οι μαθητές από ομάδες με πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από την πλειοψηφία των μαθητών και χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αγωνίζονται για να έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στις συζητήσεις στην τάξη. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές αποκλείονται γιατί η συμμετοχή τους θεωρείται κατώτερη από αυτή των συμμαθητών τους και των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ομάδα της πλειοψηφίας. Οι μαθητές από ομάδες με πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από την ομάδα της πλειοψηφίας και από ομάδες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού στάτους επίσης αισθάνονται ότι η ισότιμη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων εμποδίζεται εξαιτίας της γλώσσας και των πολιτισμικών διαφορών.»

(Upadhyay & Albrecht, 2011: 85)

→ Στον σεβασμό και την αξιοποίηση της γνώσης των άλλων.

«Οι σχολικές τάξεις δεν είναι ουδέτερες. Οι σχέσεις των μαθητών με την κουλτούρα τους και την εμπειρική γνώση που έχουν αποκτήσει δεν αναστέλλονται για να μάθουν στο σχολείο τη νέα γνώση. Οι τάξεις συμπεριλαμβάνουν μαθητές από διαφορετικό κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, δημιουργώντας ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον, γεμάτο προκλήσεις. Η διδασκαλία σε ένα ετερογενές σχολικό πλαίσιο γίνεται ακόμα περισσότερο περίπλοκη στις φυσικές επιστήμες διότι, για πολλούς μαθητές, η επιστημονική γλώσσα είναι καινούργια και δύσκολη στο να αποκωδικοποιηθεί. Ένας τρόπος για να υποστηριχτούν οι μαθητές ως προς την εμπλοκή τους στις φυσικές επιστήμες είναι να τους επιτρέψουμε να φέρουν τη γνώση από τη δική τους εμπειρία στην τάξη. Ο συνδυασμός της επιστήμης με τη γνώση του σπιτιού παρέχει μια καλύτερη βάση για την κατανόηση του περιεχομένου και των εννοιών των φυσικών επιστημών.»

(Upadhyay & Albrecht, 2011: 85)

- ✓ Συμμετέχουν και διαπραγματεύονται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των εργασιών που αναλαμβάνουν.
- ✓ Προσδιορίζουν χρονικά, αλλά και ποιοτικά και ποσοτικά τους σκοπούς της εργασίας τους.

Το να επιτρέψουμε απλώς στους μαθητές να έχουν διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης δεν λαμβάνει υπόψη τις διάφορες παραμέτρους που υπεισέρχονται στην εργασία τους, όπως, για παράδειγμα, ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού. Υπάρχει περίπτωση ένας μαθητής να εργάζεται με αργούς ρυθμούς επειδή ακριβώς δυσκολεύεται να οργανώσει την εργασία του ή επειδή ο στόχος και το περιεχόμενό της δεν τον κινητοποιούν εσωτερικά.

- ✓ Αξιολογούν το έργο τους. Σε σταθερή βάση ζητούμε από τους μαθητές να εντοπίζουν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της δουλειάς τους, τα σημεία στα οποία δυσκολεύτηκαν, τα εμπόδια που αντιμετώπισαν, αλλά και εκείνα στα οποία ανταποκρίθηκαν με ευχέρεια. Το να μπορούν οι μαθητές να εντοπίζουν, αλλά και να διατυπώνουν τα παραπάνω αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία.
- ✓ Εμπλέκουμε τους μαθητές σε ερευνητικές διαδικασίες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων.
 - Στην ενότητα, για παράδειγμα, που αναφέρεται στη γνωριμία των μαθητών με τις απλές μηχανές στη Γ' Δημοτικού θα μπορούσαμε να θέσουμε το εξής πρόβλημα: Ένα γατάκι έχει παγιδευτεί στη στέγη ενός κτιρίου δίπλα από το σχολείο μας και είναι αδύνατο να κατέβει. Πώς θα μπορέσουμε να το σώσουμε χωρίς να διακινδυνεύσουμε την ασφάλειά του και τη δική μας;
 - Κατά τον ίδιο τρόπο, στην ενότητα για τη θέρμανση και ψύξη εξωτερικών χώρων και κατοικιών, στην Ε' Δημοτικού μπορούμε να θέσουμε το πρόβλημα της επιλογής των καταλληλότερων υλικών για το χτίσιμο ενός σπιτιού. Οι μαθητές θα πρέπει να διεξάγουν συγκρίσεις μεταξύ των προτεινόμενων υλικών σε ό, τι αφορά το κόστος, τις συνέπειες για το περιβάλλον, τη θερμομόνωση, τη συντήρηση και την ασφάλεια που προσφέρει καθένα από αυτά και να λάβουν ανάλογες αποφάσεις.

Παρά το γεγονός ότι η επίλυση προβλήματος αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις σκοπούς της εκπαίδευσης, οι μαθητές σπάνια διδάσκονται πώς να το κάνουν. Η ανάλυση της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος δείχνει ότι υπάρχουν τέσσερις βασικές δραστηριότητες στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθουν όσοι εμπλέκονται σε αντίστοιχες διαδικασίες (Tomlinson, κ.α., 2000: 43):

- Η αντίληψη του προβλήματος
- Η σκέψη πάνω στο πρόβλημα και στη λύση του
- Η δοκιμή επίλυσης του προβλήματος.
- Η αξιολόγηση της επιτυχίας της λύσης.

Αυτό σημαίνει ότι αυτοί που εμπλέκονται στην επίλυση προβλήματος έχουν τέσσερις διαφορετικούς λόγους για τους οποίους μπορεί να αποτύχουν, αλλά και τέσσερις διαφορετικές ευκαιρίες για υποστήριξη μέσα από τη διδασκαλία, προκειμένου σταδιακά να αναπτύξουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες (Tomlinson, κ.α., 2000).

Για παράδειγμα, ακόμα και αν το προς επίλυση πρόβλημα καθίσταται ορατό στους μαθητές μέσα από μια ερώτηση ή μέσα από την ανάθεση μιας εργασίας, ορισμένοι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίζουν μια σειρά από δυσκολίες, όπως (Tomlinson, κ.α., 2000) :

- Μπορεί να κατευθύνουν την προσοχή τους περισσότερο προς τη διεκπεραίωση της εργασίας τους ή να τους απορροφούν οι μικρολεπτομέρειες των υπολογισμών ή του χρωματίσματος, εργασίες δηλαδή που δεν σχετίζονται άμεσα με το ίδιο το πρόβλημα.
- Μπορεί να συναντούν δυσκολίες στο σχεδιασμό μιας πιθανής λύσης και να περιορίζονται στη στρατηγική της δοκιμής - διόρθωσης (trial and error), χωρίς να εντοπίζουν τη σχέση μεταξύ διαδικασίας – αποτελέσματος, αποδίδοντάς την επιτυχία ή την αποτυχία τους απλά και μόνο στην τύχη.
- Μπορεί, σε συνάφεια με το παραπάνω, να δυσκολεύονται στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των προηγούμενων εμπειριών από διαφορετικά προβλήματα, καθώς και στην αναγνώριση της σημασίας που μια τέτοια εμπειρία μπορεί να έχει για τους ίδιους.
- Από την άλλη, μπορεί να δυσκολεύονται να επιδείξουν την ανάλογη ευελιξία στην επινόηση της λύσης, περιοριζόμενοι σε μια με την οποία είναι εξοικειωμένοι και που, ωστόσο, είναι ακατάλληλη για το συγκεκριμένο πρόβλημα.
- Τέλος, μπορεί να δυσκολεύονται στην αξιολόγηση της λύσης που επινόησαν.

Οι δυσκολίες που κάποιοι μαθητές συναντούν στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος αποτελούν μια καλή ευκαιρία για να αναδείξουμε τις αντίστοιχες δεξιότητες, κάτι το οποίο μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για όλους τους μαθητές:

Έτσι, είναι σημαντικό να υποστηρίζουμε τη συζήτηση και αλληλεπίδραση στην τάξη σε σχέση με τις συνέπειες του προβλήματος και τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να το επιλύσουμε, παρά να αντιμετωπίζουμε τη λύση του ως αυτοσκοπό. Από τη μία πλευρά, γραφικοί οργανωτές οι οποίοι θα παρέχουν μια περισσότερο δομημένη προσέγγιση στη διαδικασία επίλυσης μπορεί, σε κάποιες περιπτώσεις, να φανούν βοηθητικοί, στον βαθμό που δεν περιορίζουν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Από την

άλλη πλευρά, ένας γραφικός οργανωτής από μόνος του μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, μέσα από την οπτική οργάνωση της διαδικασίας, στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, αλλά δεν μπορεί να υποκαταστήσει την επίδραση που μπορεί να έχει η αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα στην τάξη. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ερωτήσεις όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, προκειμένου να διευκολύνουμε την επινόηση ενός σχεδίου δράσης για την λύση του προβλήματος, τόσο σε σχέση με μαθητές που δυσκολεύονται όσο και γενικά όλη την τάξη. Επιπλέον, με μια σειρά άλλων ερωτήσεων μπορούμε να αναδείξουμε, μεταξύ άλλων, τη σημασία που έχει στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων το να:

- ✓ Ανακαλούμε συνδέσεις με προηγούμενα προβλήματα:

→ Νομίζεις ότι μπορεί να λειτουργήσει αυτό που σκέφτηκες;
→ Μπορείς να θυμηθείς τι κάναμε την προηγούμενη φορά;
→ Τι χρειάζεται να κάνεις μετά;

- ✓ Αναστοχαζόμαστε τόσο κατά τη διάρκεια των εργασιών όσο και σε σχέση με το αποτέλεσμα:

→ Τι συνέβη;
→ Πόσο καλά νομίζεις ότι πήγε;
→ Τι θα μπορούσες να προσθέσεις την επόμενη φορά στο σχέδιό σου;
→ Μπορείς να σκεφτείς κάποιον άλλον τρόπο για την επίλυση του προβλήματος;
→ Πόσους τρόπους βρήκαμε για να λύσουμε το συγκεκριμένο πρόβλημα; Ποιους από αυτούς θα υιοθετούσαμε την επόμενη φορά;
Γιατί;

Παρά το γεγονός ότι κάθε πρόβλημα είναι διαφορετικό, υπάρχουν ορισμένες γενικές αρχές τις οποίες μπορούμε να αναδείξουμε μέσα στην τάξη, εστιάζοντας περισσότερο στο γεγονός ότι ένα πρόβλημα αποτελεί για τους μαθητές μια θαυμάσια ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης, και λιγότερο στο αποτέλεσμα μιας τέτοιας διαδικασίας.

- ✓ Ενισχύουμε τις πειραματικές διαδικασίες χρησιμοποιώντας υλικά και καταστάσεις από την καθημερινή ζωή.

Τα πλεονεκτήματα της χρησιμοποίησης υλικών και καταστάσεων από την καθημερινή ζωή.

α) Η χρήση καθημερινών υλικών συντελεί στην εστίαση της προσοχής του μαθητή στο φαινόμενο και όχι στη συσκευή που χρησιμοποιείται για την εκτέλεση του πειράματος. Μια ειδικά κατασκευασμένη, άγνωστη στον μαθητή, συσκευή είναι δυνατό να προσελκύσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών και η μελέτη του φαινομένου να περάσει σε δεύτερη μοίρα.

β) Έχει παρατηρηθεί (Κουμαράς, 1989) ότι μαθητές βλέποντας στο εργαστήριο το αποτέλεσμα ενός πειράματος πιστεύουν ότι οφείλεται στα χρησιμοποιούμενα ειδικά υλικά και χωρίς αυτά, στην καθημερινή ζωή, δεν συμβαίνει. Με τη χρήση καθημερινών υλικών αποφεύγεται ο κίνδυνος να θεωρηθεί ότι ένα φαινόμενο, ειδικά αν αυτό είναι 'παράξενο', προκαλείται ή/και οφείλεται στα χρησιμοποιούμενα υλικά. Ο μαθητής βοηθιέται να συνδέσει τις φυσικές επιστήμες με την καθημερινή ζωή και να σχετίσει την επιστήμη με το περιβάλλον του. Αυτό γίνεται με μεγαλύτερη επιτυχία αν τα πειράματα με υλικά καθημερινής χρήσης καταλήγουν, όπου είναι δυνατό, σε παρουσίαση αντίστοιχων καταστάσεων που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή. Από την άλλη μεριά ειδικά όργανα τα οποία χρησιμοποιούνται μόνο στο μάθημα των φυσικών και δεν αποτελούν μέρος της καθημερινής εμπειρίας του μαθητή συντελούν στην απομάκρυνση της επιστήμης που διδάσκεται στο σχολείο από τον πραγματικό καθημερινό κόσμο και στην απομόνωσή της (Harlen, 1992).

γ) Η χρήση καθημερινών υλικών συντελεί στο να αφαιρεθεί ένα ποσοστό από τον αέρα του μυστηρίου που περιβάλλει την επιστήμη και συνεπώς οδηγεί στην απομυθοποίηση οργάνων και συσκευών. Δείχνει ότι η επιστήμη δεν είναι κάτι το εξωτικό, το μακρινό και ιδιαίτερο αλλά σχετίζεται με αντικείμενα και κοινές εμπειρίες της καθημερινής ζωής (Woolnough and Allsop 1985, Munson 1985 Χαλκιά, 1993). Τα παραπάνω είναι πιθανό να οδηγήσουν τον μαθητή στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς τις φυσικές επιστήμες.

δ) Τα ειδικά σχεδιασμένα σύνθετα όργανα εισάγουν επί πλέον δυσκολίες στη διδακτική διαδικασία π.χ. προσπάθεια του διδάσκοντα να εξηγήσει τον τρόπο λειτουργίας των οργάνων, δυσκολίες χειρισμού κ.τ.λ. Τα σύνθετα ειδικά όργανα είναι δυνατό να αποτελούν τα ίδια αντικείμενο μάθησης και όχι μέσο για τη μάθηση.

ε) Πειράματα με υλικά καθημερινής χρήσης προσφέρονται για να δοθεί στον μαθητή «δουλειά στο σπίτι» διαφορετική από τη συνηθισμένη, δηλ. είναι δυνατό να ζητηθεί από τους μαθητές να κάνουν, ακολουθώντας δικές μας γραπτές οδηγίες ακίνδυνα πειράματα με υλικά που θα βρουν στο σπίτι τους αντί να απαντούν σε ερωτήσεις και να λύνουν προβλήματα (Nicolson 1980, Καρανίκας 1993, Μπακάλη και Κουμαράς 1997). Έτσι πιθανά η ενασχόληση των μαθητών με τις φυσικές επιστήμες να μην είναι μια βαρετή σχολική εργασία αλλά μια ενδιαφέρουσα εμπειρία που μπορεί να συμβάλλει και στην νοητική τους ανάπτυξη.

στ) Πειράματα με υλικά καθημερινής χρήσης, η φυσική καθημερινών αντικειμένων και η χρησιμοποίηση καταστάσεων από την καθημερινή ζωή, ενθαρρύνουν σημαντικά τους μαθητές από χαμηλότερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα (Hodson and Prophet 1983) καθώς και τους θεωρούμενους 'κακούς' μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα.

η) Στη διάρκεια των τελευταίων 20 περίπου ετών έχει καταγραφεί ότι οι μαθητές έχουν διαμορφωμένες απόψεις για την ερμηνεία φαινομένων της καθημερινής ζωής πριν από τη διδασκαλία του αντίστοιχου θέματος. Εάν στόχος μας είναι να οδηγήσουμε τους μαθητές να αμφισβητήσουν οι ίδιοι τις ερμηνείες τους για καθημερινά φαινόμενα, τότε υπάρχει ένας ακόμα λόγος για χρήση υλικών από την καθημερινή ζωή παρά ειδικών εργαστηριακών συσκευών. Αν το πείραμα γίνεται με υλικά γνωστά στον μαθητή το αποτέλεσμα έχει πολλές πιθανότητες, περισσότερες από ότι το πείραμα που γίνεται με ειδικές συσκευές και όργανα, να προβληματίσει τον μαθητή να του δημιουργήσει δυσάρεσκα με τις υπάρχουσες απόψεις του και να τον ετοιμάσει να ακούσει τη διδασκόμενη άποψη (Driver et al 1993)».

Κουμαράς 2000: 12-13

✓ Δημιουργούμε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον.

Θεματικές συλλογές από διάφορα αντικείμενα όπως αντικείμενα που γυαλίζουν, που μυρίζουν έντονα, που μπορούν να πολτοποιηθούν, αντικείμενα με τραχιές και λείες επιφάνειες, αντικείμενα που παράγουν διάφορους ήχους, κουτιά, ξύλινα και μεταλλικά αντικείμενα, παιχνίδια, ελαστικά αντικείμενα, μπουκάλια, συνδετήρες, μαρκαδόρους, σχοινιά και κλωστές, γάντια, τρόφιμα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή ευκαιριακών ή και στοχευμένων παρατηρήσεων με βάση μία ή περισσότερες αισθήσεις. Το περιβάλλον του σχολείου (εσωτερικό και εξωτερικό) προσφέρει ευκαιρίες για την επέκταση τέτοιων δραστηριοτήτων παρατήρησης. Οι συλλογές αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν και σε διάφορες δραστηριότητες διερεύνησης, όπως διαλογή, ταξινόμηση, δοκιμή αλλά και για τη διατύπωση ερωτήσεων και την έκφραση σχετικών ιδεών εκ μέρους των μαθητών (Ritchie, 1996).

Τέτοιες συλλογές αντικειμένων μπορεί να υπάρχουν μόνιμα στην τάξη και να εμπλουτίζονται ευκαιριακά με αντικείμενα που θα φέρνουν περιστασιακά τα ίδια τα παιδιά ή και με κατασκευές των μαθητών.

✓ Δημιουργία σταθμών εργασίας και οργάνωση περιδιαβάσεων στις φυσικές επιστήμες

Η εστίαση στην καλλιέργεια της επιστημονικής σκέψης και των ερευνητικών δεξιοτήτων, μπορεί να οδηγήσει στην οργάνωση σταθμών εργασίας. Ενδεικτικά, οι σταθμοί εργασίας θα μπορούσαν να οργανωθούν ως εξής:

«Μέτρηση της θερμοκρασίας I», όπου τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα αφού καταγράψουν τις διαφορετικές τιμές της θερμοκρασίας σε διαφορετικούς χώρους των εγκαταστάσεων του σχολείου τους να τις οργανώνουν σε πίνακες και στη συνέχεια να τις επεξεργαστούν κάνοντας συγκρίσεις και διατυπώνοντας ανάλογα συμπεράσματα.

«Μέτρηση της θερμοκρασίας II – Πειράματα», όπου τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν απλά πειράματα μέτρησης της θερμοκρασίας.

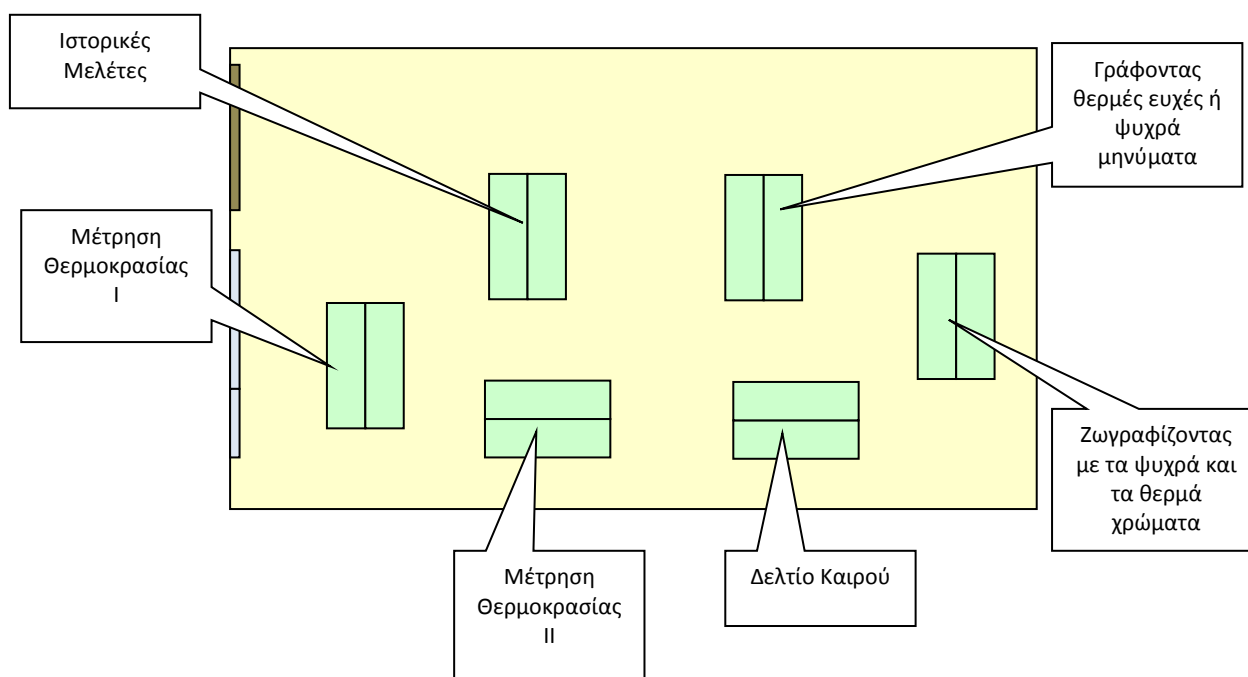
«Δελτίο Καιρού», όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τη μελέτη των μεταβολών της θερμοκρασίας σε αντιστοιχία με τις καιρικές συνθήκες, τις εποχές του έτους ή το γεωγραφικό μήκος και πλάτος.

«Ιστορικές μελέτες», όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να μελετήσουν την ιστορία του θερμόμετρου, τις κλίμακες μέτρησης της θερμοκρασίας, αλλά και τους διάφορους τύπους θερμομέτρων, μέσα από κατάλληλα οργανωμένο υλικό και πηγές πληροφόρησης που θα έχει φέρει στην τάξη τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές.

«Ζωγραφίζοντας με τα θερμά και τα ψυχρά χρώματα», όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν την παλέτα των ψυχρών και των θερμών χρωμάτων και να πειραματιστούν δημιουργώντας συνθέσεις με βάση τα ψυχρά ή/και τα θερμά χρώματα.

«Γράφοντας «θερμές ευχές» ή «ψυχρά μηνύματα», όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν μεταφορικές εκφράσεις ή/και παρομοιώσεις, παροιμίες, λαϊκούς μύθους, παραμύθια σχετικά με τη θερμοκρασία, αλλά και να δοκιμάσουν να γράψουν τα δικά τους κείμενα με ανάλογο περιεχόμενο.

Στην σχολική τάξη οι σταθμοί εργασίας μπορούν να οργανωθούν χωροταξικά είτε στο εργαστήριο του σχολείου είτε στη σχολική αίθουσα ύστερα από αναδιάταξη των θρανίων της τάξης. Ενδεικτικά και με βάση το παραπάνω παράδειγμα η χωροταξική διεύθυνση των θρανίων της τάξης μπορεί να έχει την εξής μορφή:



Ενώ οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες που θα εργαστούν στον σταθμό εργασίας, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να παρακολουθεί και να υποστηρίζει τη δουλειά των μαθητών κατανέμοντας τον χρόνο του σύμφωνα με τους στόχους και τις ανάγκες των

μαθητών στις ομάδες. Μέσα από αυτό το σχήμα εργασίας ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δουλεύει εστιασμένα πάνω σε συγκεκριμένους στόχους με συγκεκριμένους μαθητές.

Η δουλειά στους σταθμούς εργασίας μπορεί να οργανωθεί με τη μορφή περιδιαβάσεων σε φαινόμενα και έννοιες των φυσικών επιστημών. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές παρακινούνται να επιλέξουν ελεύθερα τον σταθμό εργασίας στον οποίο επιθυμούν να εργαστούν. Μια τέτοια περιδιάβαση μπορεί να βοηθήσει στην ανίχνευση των ενδιαφερόντων των μαθητών, στις ιδέες και προηγούμενες γνώσεις τους, στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν. Στους μαθητές δίνεται έτσι η ευκαιρία να εισαχθούν σε μια ενότητα ενώ ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να συζητήσει μαζί τους και να διερευνήσει τα ενδιαφέροντά τους.

Η έμφαση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στις διαδικασίες της μάθησης έχει στόχο να αναδείξει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να εργαστεί, τις διαφορετικές διαδρομές που είναι δυνατό να ακολουθήσει, στο πλαίσιο μιας μαθησιακής εμπειρίας της οποίας ο γενικός στόχος παραμένει κοινός για όλους τους μαθητές. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν αναπτύσσεται αποκλειστικά με γνώμονα την ατομική διάσταση των εμπειριών μάθησης, αλλά συμπεριλαμβάνει και την προοπτική του εμπλουτισμού της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και, ως εκ τούτου, υπερβαίνει τα όρια της μονόπλευρης προσαρμογής στα χαρακτηριστικά της μάθησης κάθε μαθητή.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, κατά τον σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης, ο μαθησιακός στόχος παραμένει κοινός για όλους τους μαθητές και αναλύεται ως προς τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να προσεγγιστεί στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, η διαφοροποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος μπορεί να θεωρηθεί ότι συνδέεται άμεσα με τη διαφοροποίηση της διαδικασίας της μάθησης, καθώς και με τα διαφορετικά αντικείμενα των εργασιών, στις οποίες οι μαθητές θα εμπλακούν.

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης η αξιολόγηση της μάθησης εστιάζει περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, παρά στα αποτελέσματα αυτής. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δίνει έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία εστιάζει στην πορεία και εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα αυτής (Tilstone, κ.α., 2000, Girps, 1994). Πραγματικά, η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως μια πολυπρισματική αλληλεπιδραστική διαδικασία με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης (Girps, 1994). Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη της πολλαπλότητας των υφιστάμενων τρόπων και διαδικασιών μέσω των οποίων μπορεί να προσεγγίσει κανείς τη μορφή και το περιεχόμενο της μαθησιακής εμπειρίας, έτσι ώστε να μειωθεί η απόσταση που ενδεχομένως υφίσταται μεταξύ των τρόπων διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και των τρόπων μάθησης των μαθητών (O' Brien & Guiney, 2001).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να προσλάβει δυναμικό και όχι στατικό χαρακτήρα και, από την άποψη αυτή, μπορεί να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της μαθησιακής εμπειρίας, όπου μέσα από τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση μπορεί να αποκαλύψει εμπόδια, να δημιουργήσει γνωστικές προκλήσεις, κίνητρα, να ενισχύσει υφιστάμενες δυνατότητες και να υποστηρίξει αδυναμίες (Lantolf & Poehner, 2004). Στο πλαίσιο των επικοινωνιακών προσεγγίσεων της μάθησης, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια δυναμική μορφή αξιολόγησης που έχει στόχο μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού μαθητή να επιτρέψει να αναδυθεί η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης για κάθε μαθητή (Lantolf & Poehner, 2004).

Η ένσταση που μπορεί να κανείς να προβάλει σε σχέση με τη διαμορφωτική και εν γένει με τη δυναμική αξιολόγηση είναι, μεταξύ άλλων, το ότι τέτοιες μορφές αξιολόγησης ότι είναι δύσκολο να αναπτυχθούν σε ένα πλαίσιο όπου κυριαρχεί η σύγκριση και ιεράρχηση των μαθητών με βάση την επίδοση. Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα ώστε ανάλογα με τον ορισμό και το μοντέλο που υιοθετεί κανείς, μπορεί να δημιουργήσει φραγμούς και εμπόδια ή να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης (Gipps, 1994, Tilstone, κ.α., 2000, Χαραμής, 2012), μπορεί να υποστηριχτεί ότι διδακτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην τελική επίδοση και στη συγκριτική κατάταξη των μαθητών με βάση τη βαθμολογία είναι ικανή να δημιουργήσει εμπόδια στην ανάπτυξη της διαφοροποιημένης προσέγγισης εν γένει. Πραγματικά, η έμφαση στη διδασκαλία της «διδασκτέας ύλης», καθώς και η κουλτούρα της διδασκαλίας με γνώμονα την τελική δοκιμασία της αξιολόγησης (Gipps, 1994), εγείρουν σοβαρά εμπόδια στην ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Στις περιπτώσεις αυτές, η διαφοροποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα εργαλείο διαχείρισης της ετερογένειας της σχολικής τάξης, εργαλείο που, ωστόσο, ακριβώς επειδή αναλαμβάνει να διαχειριστεί και όχι να αναδείξει και να αξιοποιήσει την ετερότητα, δεν λαμβάνει υπόψη θεμελιώδη ζητήματα εκπαιδευτικής ανισότητας.

Επιπλέον είναι εν γένει σαφές ότι όσο πιο κλειστό, ως προς τη στοχοθεσία του και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ένα Πρόγραμμα Σπουδών, τόσο πιο μικρά περιθώρια αφήνει στη δημιουργικότητα, στην ευελιξία και στην πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και μαθητών να αναπτύξουν δημιουργικά το περιεχόμενο και τη μορφή της μαθησιακής εμπειρίας (Moore, 2000). Σε μια τέτοια συνθήκη οι ευκαιρίες που προσφέρονται για ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης είναι λίγες. Από την άλλη πλευρά, οι περιορισμοί σε ένα θεσμικό κείμενο εντείνονται και μεγεθύνονται μέσα από περιοριστικές αναγνώσεις ή μέσα από πρακτικές που επιβεβαιώνουν και αναπαράγουν τους περιορισμούς που ένα Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να περιλαμβάνει (Καραγιάννη, 2012).

Στον άξονα της διαφοροποίησης του μαθησιακού αποτελέσματος αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει κανείς να αρχίσει να αναρωτιέται πάνω στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν την εργασία τους, καθώς επίσης και πάνω στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους θα καταστεί δυνατό να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να αξιοποιήσουν τη δύναμη της φαντασίας τους, προκειμένου να εμπλουτίσουν τα αποτελέσματα της μάθησης.

Στο πεδίο της αξιολόγησης αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει κανείς να αρχίσει να διερωτάται πάνω σε τρία βασικά ερωτήματα:

- ✓ Ποιον αφορά η αξιολόγηση;
- ✓ Ποιων οι ανάγκες αξιολογούνται;
- ✓ Ποιο είναι το είδος της μάθησης που θέλουμε να πετύχουμε;

Επιπλέον, η λήψη των αποφάσεων αναφορικά με τη μορφή και τα εργαλεία της αξιολόγησης εξαρτάται από μια πληθώρα παραμέτρων που αφορούν, μεταξύ άλλων,

στον σκοπό της αξιολόγησης, στον τύπο, τη μορφή, τα μέσα και τα κριτήρια αυτής (Cohen, κ.α., 2010).

Αναφορικά με τα μέσα της αξιολόγησης, οι Cohen, κ.α, 2010: 425

Γραπτά Μέσα

Μέθοδος	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Γραπτές Δοκιμασίες (Διαγωνίσματα/τεστ)	Είναι στοχευμένα, ακριβή, γραπτά, ευέλικτα και πολυποίκιλα. Η βαθμολογία μπορεί να επιβραβεύσει και να αποζημιώσει για ελλιπείς απαντήσεις	Είναι αφύσικα, απειλητικά, εστιάζουν στο αποτέλεσμα της μάθησης, συνδέονται με το φαινόμενο Hawthorne ¹⁸ , είναι απλοϊκά και συχνά επιδέχονται μόνο μια σωστή απάντηση.
Ερωτηματολόγια	Εστιασμένα και εξειδικευμένα	Δεν έχουν κεντρική θέση στους στόχους της καθημερινής διδασκαλίας-μάθησης.
Γραπτές εργασίες	Ανοιχτές ως προς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Επιτρέπουν την εκδήλωση της ατομικότητας του μαθητή. Παρέχουν απρόσκοπτα τη δυνατότητα για διαμορφωτική αξιολόγηση.	Τίθενται ζητήματα αξιοπιστίας. Δεν παρέχουν επαρκή κάλυψη μιας ολόκληρης θεματικής ενότητας. Ενέχουν τον κίνδυνο μη επαρκούς ανάδειξης του συνόλου των ικανοτήτων των μαθητών. Δυσκολεύουν τη διεξαγωγή συγκρίσεων μεταξύ διαφορετικών θεμάτων εργασίας.
Δείγματα εργασίας των μαθητών (π.χ. διαφορετικά είδη γραπτών κειμένων) - portfolios	Εντοπίζονται σε καθημερινές διδακτικές και μαθησιακές περιστάσεις. Παρέχουν απρόσκοπτα τη δυνατότητα για διαμορφωτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Παρακολουθούν τη συνέχεια της μαθησιακής εμπειρίας	Χρειάζεται να διασφαλιστεί η εγκυρότητά τους. Αποτελούν συνάθροιση αποσπασματικών δειγμάτων εργασίας. Δυσκολεύουν αυτούς που δεν τα καταφέρνουν καλά στο γραπτό λόγο. Δεν λαμβάνουν υπόψη τη διαδικασία της μάθησης.
Πρωτόκολλο προόδου	Είναι ακριβή, λεπτομερή. Επικεντρώνουν σε συγκεκριμένα σημεία. Παρέχουν απρόσκοπτα τη δυνατότητα για διαμορφωτική αξιολόγηση. Χαρτογραφούν τον ρυθμό της προόδου. Είναι συνεχή και αθροιστικά της προόδου του μαθητή.	Είναι χρονοβόρα και ενέχουν τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας.
Αυτοαξιολόγηση	Είναι αυθεντική. Επικεντρώνει σε συγκεκριμένα σημεία. Διακρίνεται από ευθύτητα. Αναδεικνύει προτεραιότητες, Αποτελεί κτήμα του μαθητή	Δυσκολεύει αυτούς που δεν τα καταφέρνουν καλά στον γραπτό λόγο. Πρόβλημα θεσμικών μόνο απαντήσεων

¹⁸ Το φαινόμενο Hawthorne αναφέρεται στην επίδραση που μπορεί να ασκήσει στο μαθητή η ενημέρωση και μόνο ότι πρόκειται να υποβληθεί σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Η επίδραση αυτή, θεωρείται ότι είναι αρκετή για να διαταράξει την επίδοσή της/του –είτε αρνητικά είτε θετικά (μη αποτελώντας δίκαιη αντιπροσώπευση των συνηθισμένων ικανοτήτων της/του σε κάθε περίπτωση).

Μέθοδος	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Ερωτήσεις	Στοχευμένες, έχουν διαμορφωτικό χαρακτήρα, είναι ακριβείς, αποτελούν κομμάτι της καθημερινής ζωής του σχολείου	Μπορεί να προκαλέσουν άγχος. Απαιτούνται δεξιότητες για τη σωστή διατύπωση των ερωτήσεων. Αποτελούν πρόβλημα για τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες στην προφορική έκφραση
Παρατήρηση	Είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα. Λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης. Διέπεται από υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία.	Αποσπά τον δάσκαλο από το διδακτικό του έργο. Απαιτεί πολύ χρόνο. Παραβιάζει την ιδιωτικότητα των μαθητών
Συνέντευξη/συνεδρία	Βασίζεται πάνω σε γνωστές σχέσεις. Μπορεί να είναι λεπτομερής, διεισδυτική. Μπορεί να επικεντρώνει σε συγκεκριμένα σημεία. Επιτρέπει ελευθερία αντίδρασης. Συνδέεται με τον σχεδιασμό δράσης και καταγράφει επιδόσεις.	Απαιτεί χρόνο ως προς την διεκπεραίωση και ανάλυση. Οι μαθητές μπορεί να μη συμπεριφέρονται με φυσικότητα.
Παρουσιάσεις	Επιτρέπουν στους μαθητές να παρουσιάσουν με τον δικό τους τρόπο τα αποτελέσματα της εργασίας τους. Χρήσιμη μέθοδος γι' αυτούς που δυσκολεύονται στη γραπτή έκφραση. Συλλαμβάνει παράγοντες που ξεφεύγουν των γραπτών μορφών αξιολόγησης. Μπορεί να αποτελεί κομμάτι των καθημερινών διαδικασιών στην τάξη. Δημιουργεί κίνητρα.	Δύσκολο να διακριθεί η ατομική συμβολή και δύσκολο να απομονωθεί η επίδραση των άλλων. Μπορεί να εμποδίσει τους μαθητές να εκφραστούν με φυσικότητα.
Μαγνητοφώνηση/Λήψη video, φωτογραφιών	Συλλαμβάνει την περιπλοκότητα της μαθησιακής περίπτωσης. Καταγράφει αυτά που δε συμπεριλαμβάνονται στον γραπτό λόγο. Ευνοεί τους μαθητές που δυσκολεύονται στη γραπτή έκφραση.	Είναι απαιτητική, χρονοβόρα, απαιτεί ειδική οργάνωση και ανάλυση, απαιτεί εξοπλισμό υψηλού κόστους.
Παιχνίδι Ρόλων	Μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε ένα μαθητή να δείξει διαφορετικές ικανότητες.	Οι μαθητές μπορεί να ντρέπονται. Ένας μαθητής με δυναμικό χαρακτήρα μπορεί να επηρεάσει την «παρουσίαση» των άλλων μαθητών.
Μοντέλα και κατασκευές	Μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε ένα μαθητή να δείξει διαφορετικές ικανότητες.	Κάποιοι μαθητές μπορεί να μην έχουν κίνητρο ή να μην ενδιαφέρονται να εμπλακούν
Ιστοσελίδες	Σύγχρονες και ένα μέσο που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών	Δεν είναι εφικτό πάντα.

Ιδέες για τη διαφοροποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος στη Λογοτεχνία

Σχεδιάζοντας «κλειστές» και «ανοιχτές» εργασίες

Οι κλειστές εργασίες: Πρόκειται για ομάδα δραστηριοτήτων που προβλέπουν μια σωστή απάντηση και αφορούν συνήθως ερωτήσεις/εργασίες τεκμηρίωσης. Τίθενται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να διερευνήσουν την κατανόηση των παιδιών σε σχέση με ένα γεγονός ή μια κατάσταση της ιστορίας.

Σε μια πρώτη τυπική μορφή για το συγκεκριμένο είδος εργασίας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι 'κλειστές' γενικές ερωτήσεις κατανόησης¹⁹ που προτείνονται στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού και οι οποίες μπορούν να απαντηθούν προφορικά στην τάξη. Ακόμη όμως κι αν πρόκειται για κλειστές ερωτήσεις με δεδομένη απάντηση, ο τρόπος της εκφοράς τους, αποβαίνει καθοριστικός για τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με στην αξιολόγηση, αλλά και την «καθοδήγηση», μέσα σε μια λογοτεχνική συζήτηση. Γι' αυτό, είναι σημαντικό να διατηρείται ο τόνος της πραγματικής ερώτησης όταν καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν (Τι νομίζεις;... τι σκέφτεσαι;...) Επίσης με τον ίδιο ερωτηματικό τόνο, καλό είναι να λέγονται από τον εκπαιδευτικό και αυτά τα οποία έχουν αναφέρει οι προηγούμενοι μαθητές, καθώς γενικά ο τύπος της επανάληψης, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά σε μια διαφοροποιημένη διαδικασία και να επιτρέψει καλύτερες συνδέσεις και με τον λόγο των συμμαθητών αλλά και τα περιεχόμενα (Sipe,2008:223).

Συνολικά μέσα από την στρατηγική των ερωτήσεων η ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων αποβαίνει μια «ερευνητική διαδικασία» η οποία ενισχύει και την αισθητική εμπειρία, γιατί το κάθε θέμα που τίθεται προς διερεύνηση μοιάζει με ένα τοπίο του οποίου η γνώση αποκτάται καλύτερα από τους μαθητές όταν δοκιμάζουν να το δουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Το νόημα σε κάθε περίπτωση αντιμετωπίζεται κατά τη διδασκαλία ως δοκιμαστικό, προσωρινό και ανοικτό σε εναλλακτικές ερμηνείες και αναθεωρήσεις, πράξη που εκμεταλλεύεται πλήρως τη δυναμική φωνή του γραμματισμού επειδή ενδυναμώνει τη διαδικασία σκέψης εκείνων που τη χρησιμοποιούν (Ruben,Liao & Russel, 2006:160-161). Ενθαρρύνονται δηλαδή οι μαθητές στη δημιουργία του νοήματος και γίνονται μέσω του διαλόγου, μέρος αυτής της ανταλλαγής καθώς εκλαμβάνονται και οι ίδιοι ως πηγές εμπειρίας και νοήματος (Tabak & Fowler, 2006:294).

¹⁹ «Σύντομη αναφορά στα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας», σύμφωνα με τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού

Μια εναλλακτική πρακτική διαφοροποιημένης αντιμετώπισης σε σχέση με την αξιολόγηση θα μπορούσε να απομακρύνεται από τον τύπο των ερωτήσεων τεκμηρίωσης και να παίρνει πιο παιγνιώδη μορφή μέσα από «το παιχνίδι με τις κάρτες» Για να αξιολογήσει για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός, την κατανόηση των γεγονότων μέσα από την χρονική αλληλουχία της πλοκής του λογοτεχνικού έργου, μπορεί να κατασκευάσει κάρτες που φέρουν πάνω, εικονογραφημένα αποσπάσματα από τα συγκεκριμένα κείμενα που αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας και τις οποίες οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν στη σωστή χρονική σειρά.

Οι ανοιχτές ερωτήσεις, έχουν τον χαρακτήρα μιας «γνήσιας» ερώτησης, από την απάντηση της οποίας «μαθαίνουν» όλοι και οι μαθητές, αλλά και ο εκπαιδευτικός και οικοδομούνται με τον τρόπο αυτό, τα νοήματα της συζήτησης.

Η έμφαση δηλαδή δίνεται στα νοήματα που παράγονται κατά τη διαδικασία των ερωτήσεων, καθώς η κάθε ερμηνεία του παιδιού, εμπλουτίζει, φέρνει στη διδασκαλία τις προσδιορισμένες διαφορετικές πολιτισμικές προσλήψεις και αναπαραστάσεις του.

Τόσο οι ίδιες οι ερωτήσεις όσο και οι απαντήσεις συνιστούν ένα επικοινωνιακό πλέγμα το οποίο συμβάλλει στη δημιουργία συνεχούς διαλόγου στην τάξη, γιατί κάθε φορά ο μαθητής που παίρνει τον λόγο, προκειμένου να απαντήσει και να 'συνεισφέρει' με χρήσιμο τρόπο στη διδασκαλία πρέπει πρώτα να ερμηνεύσει τις προηγούμενες 'συνεισφορές' των συμμαθητών του, να τις συγκρίνει με το δικό του επίπεδο κατανόησης, το οποίο δομείται και από τις προηγούμενες εμπειρίες του κι από συναφείς με το θέμα πληροφορίες. Στη συνέχεια πρέπει να διατυπώσει μια 'συνεισφορά' που με κάποιο παρεμφερή τρόπο, προσθέτει στην κοινή γνώση που οικοδομήθηκε μέχρι εκείνη τη στιγμή στον διάλογο, με το να επεκτείνει, να θέτει υπό διερεύνηση, να επαναπροσδιορίζει αυτό που κάποιος άλλος έχει πει. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες συνεισφέρουν στη διαδικασία, με τον τρόπο αυτό, ο ένας μετά τον άλλο .

Στη διαλογική συζήτηση, η κατανόηση αναπτύσσεται επειδή οι συνεισφορές των άλλων λειτουργούν ως «μηχανισμοί σκέψης». Οι διαφωνίες και οι εντάσεις, βρίσκουν επίσης τη θέση τους στη διαδικασία, καθώς προωθούνται ο αναστοχασμός και η αναδιατύπωση, ενώ δημιουργείται μια «διανοητική επιφάνεια εργασίας», όπου τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές επιχειρούν να συνδέσουν μεταξύ τους τα κομμάτια του πάζλ και να πλάσουν συνεκτικά συνδυαστικά νοήματα (Tabak & Fowler, 2006:294).

Μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις, οι μαθητές παρωθούνται ώστε να αναλαμβάνουν την ευθύνη που τους αναλογεί στη δόμηση της διαδικασίας, και αποκτούν «λόγο» στην ερμηνεία του κειμένου και στη προσέγγισή του. Ενδυναμώνεται έτσι η συμμετοχή τους στο πλαίσιο της διαλογικότητας και καθώς μέσα από τη διαδικασία η αυθεντία της σχολικής γνώσης καταρρίπτεται, αμφισβητείται η κατοχή της απόλυτης «αλήθειας» στην ερμηνεία του κειμένου, πράξη που ανοίγει νέους δρόμους χειραφέτησης και αυτονόμησης των κοινωνικών υποκειμένων. Ο αναγνώστης-μαθητής σε αυτό το πλαίσιο διδασκαλίας αισθάνεται, ότι έχει την ελευθερία να βιώσει συναισθήματα, να σκεφτεί να ονειρευτεί , να αμφισβητήσει, και στη συνέχεια να εκφραστεί χωρίς περιορισμούς και χωρίς τον φόβο αρνητικών επικρίσεων ή απόρριψης. Κάτι τέτοιο του επιτρέπει να θέτει τις δικές του ερωτήσεις και του δίνει την ασφάλεια να επανεξετάζει και να συμπληρώνει τις ιδέες που δεν έχουν βρει ακόμη την ολοκλήρωσή τους (Καλογήρου-Βησσαράκη, 2007:70-71).

Σε αυτό το ευρύ και ανοικτό πλαίσιο διερεύνησης, οι ερωτήσεις μπορούν:

Να λειτουργούν ως εισαγωγικές σε μια συζήτηση, προσκαλώντας τα παιδιά να αναζητήσουν να αντιδράσουν, να παρουσιάσουν ή να συμπεράνουν: *(Τι συμβαίνει εδώ; Τι νομίζεις ότι πρόκειται να γίνει; Μπορεί κάποιος να μας μιλήσει για το εξώφυλλο ή τον τίτλο του βιβλίου;)*

Να είναι ενθαρρυντικές καθώς προτρέπουν και παρωθούν τα παιδιά να συνεχίσουν να συζητούν *(Κάτι ακόμη; Καμιά άλλη ιδέα;)* Αυτού του τύπου η ενθάρρυνση στόχο έχει να ενισχύει την συνέχιση της συζήτησης, με έναν όλο και λιγότερο καθοδηγούμενο τρόπο, όσο αυτό είναι δυνατό.

Να προτρέπουν τα παιδιά να ξεκαθαρίζουν τι εννοούν:

Γιατί σας δημιουργούνται αυτά τα συναισθήματα για τον ήρωα;

Υπάρχει κάποιος άλλος τρόπος που θα μπορούσατε να το εξηγήσετε αυτό;

Με τέτοιου είδους ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καταλάβει τι εκφράζουν τα παιδιά. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει επίσης ερωτήσεις που ζητούν από τα παιδιά να εξηγήσουν ένα σχόλιο, σε σχέση με μια αναφορά του κειμένου

Να έχουν τη μορφή της πρόβλεψης, να προτρέπουν άμεσα τα παιδιά να κάνουν σκέψεις σε σχέση με την εξέλιξη της πλοκής της ιστορίας. *(Τι νομίζεις ότι πρόκειται να γίνει τώρα;; Τι πρόκειται να συμβεί;)* (Sipe,2008:223-224)

Μπορούν επίσης τα ερωτήματα να είναι ανιχνευτικά προς την αξιοποίηση του κειμενικού είδους, αλλά και των διαθέσιμων πολυτροπικών χαρακτηριστικών του:

Ποιο είναι το θέμα του κειμένου; Ποιοι συνομιλούν σε αυτό; Ποιο είναι το πρόβλημα και πώς καταγράφεται; Ποιες διαφορές ή ομοιότητες παρατηρούνται με άλλα κειμενικά είδη; Ποια είναι η πολυτροπική μορφή του; Πώς τοποθετούνται οι εικόνες σε σχέση με το κείμενο; Ποια άλλα είδη κειμένων θα μπορούσαν να αποδώσουν το ίδιο νόημα;

Οι ερωτήσεις αποβαίνουν καθοριστικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου ώστε να προτρέπει τους μαθητές του, «να ανοίξουν κουβέντα με όσα συμβαίνουν στο κείμενο: τα πρόσωπα, τα πράγματα, τις καταστάσεις, τις πράξεις, αλλά και τη γλώσσα, τα τεχνάσματα, τους λογοτεχνικούς τρόπους (Πενάκ 1996:87).

Ενδεικτικά θα μπορούσαν να κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα διερεύνησης των συναισθημάτων τους:

- ✓ αν τους «άγγιξε» το κείμενο, αν βρήκαν ότι τους αφορά,
- ✓ ποιο τμήμα του θα ήθελαν να ξαναδιαβάσουν και ποιο θα προσπερνούσαν,
- ✓ αν κάτι μέσα στις σελίδες του, τους παρέπεμψε σε κάτι άλλο, παραμύθι ταινία τραγούδι,
- ✓ ποιο πρόσωπο συμπάθησαν και ποιο όχι,
- ✓ αν τους άρεσε ο τρόπος με τον οποίο σκιαγραφείται ένα πρόσωπο ή παρουσιάζεται μια κατάσταση,
- ✓ σε ποιο άλλο μέρος εποχή ή κοινωνία θα τοποθετούσαν τη δράση,
- ✓ αν θα μπορούσαν να δώσουν έναν άλλο τίτλο στο κείμενο (Φρυδάκη,1999:171).
- ✓ αν θα σύστηναν σε κάποιο φίλο τους να διαβάσει το συγκεκριμένο βιβλίο και με ποιο τρόπο, θα το παρουσίαζαν

Σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι ανοιχτές ερωτήσεις, σε συνδυασμό και με την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών για την προσέγγιση ενός κειμένου, στόχο έχουν όχι να προσπαθήσουν να στρέψουν τα παιδιά προς τη σωστή απάντηση, αλλά να δώσουν «φωνή» σε όλους τους μαθητές και να τους ωθήσουν στο να εξερευνήσουν τους δικούς τους ερμηνευτικούς ορίζοντες (Sipe,2008:223-224). Ακόμη και η βελτίωση των υποθέσεων που προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών, μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως μια νοητική αλυσίδα, μέσω της οποίας τα παιδιά συνδέουν τον έναν κρίκο αιτιότητας με τον επόμενο (όπ.π:225).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει πολύ σημαντικός όχι μόνο γιατί κινητοποιεί μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις, αλλά και για την ικανότητά του να αναδείξει τις διαφορετικές φωνές που οι συνομιλητές χρησιμοποιούν και συνεισφέρουν στη συζήτηση, καθώς και τον τρόπο διαπλοκής αυτών των φωνών (Parras & Zecher ,2006: 517).Πρέπει να επιλέξει συνειδητά να εμπλέξει τις ποικίλες φωνές που απαντώνται στην τάξη του, παρέχοντας κατά περίπτωση τη δυνατότητα, με νύξεις και επισημάνσεις, και στις ανίσχυρες και αδύναμες φωνές των μαθητών του να αρθρωθούν. Οι τελευταίες, αποτελούν φωνές που σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας σχεδόν αποκλείονται.

Το κυριότερο, στο πλαίσιο της «διαλογικότητας» η χρήση και η επίγνωση της γλώσσας, χτίζονται μαζί, επιτρέποντας ταυτόχρονα, μέσω της 'ετερότητας' που συγκροτείται από τα κείμενα και τους άλλους συναναγνώστες, την συνειδητοποίηση του 'εαυτού'.

Ανοιχτές Εργασίες

Στο πνεύμα των ανοικτών ερωτήσεων μπορούν να σχεδιάζονται ακόμη και ολοκληρωμένες δραστηριότητες οι οποίες αξιολογούν το αποτέλεσμα της διαδικασίας.

Αν για παράδειγμα στόχο της διδασκαλίας αποτελεί σε σχέση με το περιεχόμενο της ενότητας «Το ταξίδι»: «Να κατανοήσουν οι μαθητές ιδιαιτερότητες κάθε ταξιδιού ανάλογα με την εποχή του» και οι δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές είναι:

1.«Να εντάσσουν το λογοτεχνικό ταξίδι στο ιστορικό του πλαίσιο» και

2.«Να προετοιμάζουν ένα αφηγηματικό ταξίδι στον κόσμο αλλά και σε διάφορες εποχές λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που απαιτούνται» (όπ.π.), δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να φτιάξουν γραπτά έναν κατάλογο (λίστα οργάνωσης ταξιδιού) που θα μπορεί να καταγράφεται η εποχή, οι κοινωνικές συνθήκες, αν υπάρχει ενδεχομένως ειρήνη- πόλεμος στην περιοχή, τα μέσα μεταφοράς, ο χρόνος, τα αντικείμενα που απαιτούνται, και ό τι άλλο κρίνεται αναγκαίο.

Επέκταση αυτής της δραστηριότητας θα μπορούσε να αποτελεί μια εργασία σύγκρισης, μέσα από την παράθεση λίστας ταξιδιού, δύο διαφορετικών λογοτεχνικών κειμένων, που επεξεργάζονται διαφορετικές ομάδες μαθητών. Ενός λογοτεχνικού βιβλίου για παράδειγμα, που να αναφέρεται σε σύγχρονο ταξίδι, και ενός άλλου που να αναφέρεται σε ένα ιστορικό μυθιστόρημα του Βυζαντίου.

Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να υποστηριχθεί με εικαστική δημιουργία ή ακόμη με τη δημιουργία πολυμεσικού κειμένου. Για τον σκοπό αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί λογισμικό επεξεργασίας εικόνας, κειμένου, παρουσιάσεων και λογισμικά δημιουργίας κόμικ.

Στην κατασκευή δηλαδή της λίστας, προκειμένου για τη κατηγοριοποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί αντί για τον γραπτό λόγο, ο «λόγος της εικόνας και των συμβόλων». Δίνεται με τον τρόπο αυτό έμφαση στο σημειωτικό σύστημα της εικόνας, και διαφοροποιείται ο κώδικας οργάνωσης των περιεχομένων της εργασίας.

Οι νεαροί αναγνώστες αποκτούν έτσι τη δυνατότητα να αρθρώνουν λόγο με ποικίλα εκφραστικά μέσα, και όχι μόνο με γλωσσικά, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την εξοικείωση με τους πολυγραμματισμούς, που έρχονται κοντά στην εμπειρία τους, με τη χρήση ενός μέσου ελκυστικού και σύγχρονου όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Η αξιολόγηση και δυνατότητες διαφοροποίησης του μαθησιακού αποτελέσματος στα μαθηματικά

Ο εκπαιδευτικός προσφέρει ποικιλία στρατηγικών αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών του. Θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να δείξουν τις γνώσεις τους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Όσοι δεν έχουν την ικανότητα να αποδίδουν ικανοποιητικά στα διαγωνίσματα θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και την αυτοεκτίμησή τους μέσα από εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. Οι εναλλακτικοί τρόποι που περιγράφονται παρακάτω, όπως για παράδειγμα το portfolio, ή το ημερολόγιο του μαθητή έχουν μεταξύ άλλων και το πλεονέκτημα ότι η εφαρμογή τους δεν απαιτεί διακοπή του μαθήματος, όπως γίνεται με τα τεστ και τα διαγωνίσματα. Επιπλέον δίνουν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικό και μαθητές να αξιοποιήσουν βασικές αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως η ανάδειξη δυνατών και αδύνατων σημείων στην κατανόηση τα οποία χρήζουν περαιτέρω παρέμβασης.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συζητήσει με τους μαθητές του τα κριτήρια αξιολόγησης σε ορισμένες εργασίες ή δράσεις.

Οι συνθετικές εργασίες και τα λογισμικά παρέχουν ευκαιρίες για αξιολόγηση σε γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες.

Η εμπλοκή των μαθητών σε μεταγνωστικές διαδικασίες ελέγχου των ενεργειών του καθενός και των αποτελεσμάτων τους για την επίτευξη των στόχων και εξεύρεση τρόπων μέσα από υπόδειξη του ίδιου του μαθητή για την επίτευξη όσων στόχων δεν επιτεύχθηκαν.

Ο μαθητής και ο αναστοχασμός του

Ο μαθητής κρατά ένα ημερολόγιο προσωπικό το οποίο μπορεί, αν θέλει, να μοιράζεται με συμμαθητές του διαβάζοντας μέρη από αυτό (Fox & Hoffman, 2011).

Απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις θα μπορούσαν να αποτελούν μια βάση για το περιεχόμενο του ημερολογίου του μαθητή. Τις ερωτήσεις μπορεί να απευθύνει γραπτά ή προφορικά ο εκπαιδευτικός στον μαθητή ευκαιριακά και κατά περίπτωση:

1. Πόσες φορές προσπάθησες να λύσεις το πρόβλημα;
2. Χρησιμοποιούσες τον ίδιο τρόπο κάθε φορά;
Αν ναι, γιατί;
Αν όχι, ποιους τρόπους χρησιμοποίησες;
3. Πώς το έλυσες τελικά;
Γιατί επέλεξες αυτή τη λύση;
(σύνδεση με συγκεκριμένο αλγόριθμο, αιτιολόγηση, επιχειρηματολογία...)
4. Θα μπορούσες να έχεις βρει την ίδια απάντηση κάνοντας κάτι διαφορετικό;
5. Υπάρχει μόνο μία απάντηση;
Αν ναι, γιατί;
Αν όχι, ποιες είναι οι υπόλοιπες;

Ο εκπαιδευτικός και ο αναστοχασμός του

Ο εκπαιδευτικός, όπως και ο μαθητής, έχει μια ποικιλία στρατηγικών για να αναστοχαστεί τις πρακτικές του:

το ημερολόγιό του, τις σημειώσεις-παρατηρήσεις του στις και για τις εργασίες των μαθητών του, τον προγραμματισμό και απολογισμό του, τις συζητήσεις με τους συναδέλφους του.

Στον Οδηγό του εκπαιδευτικού προτείνεται ένα εργαλείο «αναστοχασμού», μια εσχάρα αξιολόγησης, με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τη διδακτική του πορεία. Αυτό το εργαλείο μπορεί να δώσει άμεσα πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με το αν η διδακτική του πρακτική στοχεύει στην ανάπτυξη

α) βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων από τους μαθητές του, όπως η ικανότητα:

- αποτελεσματικής χρήσης εργαλείων
- αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ετερογενείς ομάδες
- αυτόνομης και υπεύθυνης λειτουργίας

β) μαθηματικής (δημιουργικής, κριτικής, αναστοχαστικής) σκέψης

γ) των ιδιαίτερων μαθηματικών διεργασιών που προτείνονται στο ΠΣ, όπως συλλογισμού και επιχειρηματολογίας, δημιουργίας συνδέσεων, επικοινωνίας, μεταγνωστικής ενημερότητας.

Η εσχάρα περιλαμβάνει βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας για τα οποία αυτοαξιολογείται ο εκπαιδευτικός με 4 επίπεδα επίτευξής τους (πλήρης, μερική, περιορισμένη, ελάχιστη) τα οποία μαρκάρει ανάλογα, γράφει τις παρατηρήσεις του και πώς σκοπεύει να τα βελτιώσει. Για παράδειγμα, ένα χαρακτηριστικό είναι το κατά πόσο δημιουργείται μέσα στην τάξη ένα περιβάλλον που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους εμπλέκει στη μάθηση. Ένα άλλο εξετάζει αν οργανώνονται δραστηριότητες που απαιτούν διαδικασίες πειραματισμού, διερεύνησης, διατύπωσης και ελέγχου υποθέσεων.

Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να εξοικειωθεί με την ιδέα ότι δεν μπορεί να περιμένει «θαύματα σε μια νύχτα», αλλά παράλληλα να μην μειώνει τις προσδοκίες του. Η ευθύνη που αισθάνεται για την μάθηση των μαθητών του μετατρέπεται σε στόχους ειδικούς για κάθε μαθητή σύμφωνα με τις ικανότητές του και σε γενικούς για την τάξη του ως ομάδα.

Ένα παράδειγμα από την καταμέτρηση και αρίθμηση στην Α΄ Τάξη δημοτικού

Ο εκπαιδευτικός της Α΄ Δημοτικού θεωρεί ότι οι μαθητές του είναι εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της αρίθμησης μέσα από την καταμέτρηση πραγματικών αντικειμένων ή αντικειμένων σε εικόνες και άλλες συμβολικές αναπαραστάσεις, ήδη από το Νηπιαγωγείο. Επομένως στην τάξη αυτή, ακολουθώντας την εξέλιξη της τροχιάς αναμένει να αναπτύξουν οι μαθητές νέες στρατηγικές μέτρησης. Οι νέες στρατηγικές μέτρησης βασίζονται στην ομαδοποίηση των αντικειμένων σε 2άδες, 3άδες, 5άδες κλπ. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρωθήσει τους μαθητές να συντομεύσουν τη διαδικασία της μέτρησης ομαδοποιώντας τα αντικείμενα. Αναμένει ότι οι μαθητές θα αρχίσουν να μετρούν ανά 2 και, για να τους βοηθήσει, τους καλεί να μετρήσουν τα κουμπιά σε ένα πανωφόρι με 4 σειρές των 2 κουμπιών ανά σειρά. Μπορεί να τους παρουσιάσει θήκες με αυγά ή σειρές με διπλές βούλες και να τους ζητήσει να μετρήσουν.

Πώς μπορεί να υποστηριχτεί ο μαθητής που θα δυσκολευτεί να περάσει από την μέτρηση 1-1 στην μέτρηση 2-2;

Ο μαθητής αυτός μπορεί να:

δουλέψει σε ομάδες με συμμαθητές του.

δουλέψει με μικρές ποσότητες, για παράδειγμα με 2 2άδες, κατόπιν με 3 2άδες.

Να εργαστεί με διαφορετικά υλικά, για παράδειγμα, ζευγαράκια από παπούτσια και άλλα καθημερινής χρήσης αντικείμενα που εμφανίζονται σε ζεύγη κλπ.

Πώς μπορεί να υποστηριχτεί ο μαθητής ή οι μαθητές που βλέπει την 5άδα εύκολα ή κάποια άλλη ν-άδα και θα προχωρήσει σε μετρήσεις με άνεση και σωστά αποτελέσματα;

Η προσέγγιση που υποδεικνύει να δώσουμε περισσότερες παρόμοιες ασκήσεις σε αυτό τον μαθητή για να τον κρατήσουμε απασχολημένο δεν συνάδει με την παιδαγωγική της διαφοροποίησης. Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτή η προσέγγιση δρα 'τιμωρητικά' για τον μαθητή αυτό και σε κάθε περίπτωση αναστέλλει τις αναπτυξιακές του ικανότητες. Ο μαθητής μπορεί να μοντελοποιήσει την σκέψη του με αναπαραστάσεις γραφικές ή στον υπολογιστή της τάξης. Εναλλακτικά, μπορεί να συνεργαστεί με συμμαθητή του γι' αυτό τον σκοπό ή να βοηθήσει συμμαθητές του να κατακτήσουν την έννοια εξασκούμενοι σε φύλλα εργασίας.

Οι Winter et al (2004) αναφέρουν την περίπτωση μιας μαθήτριας της Α' τάξης δημοτικού (Α ηλικιακός κύκλος) από το Πακιστάν που φοιτούσε σε Αγγλικό σχολείο και είχε πολύ καλή επίδοση σε απεριθωσμένες μεγαλύτερες από την δεκάδα, επειδή κάποιος από τους συγκατοίκους της τής είχε μάθει να αντιστοιχεί σε κάθε δάχτυλο 3 αντί για 1. Όπως είπε η ίδια, έτσι, είχε δυνατότητα να φτάνει μέχρι το 30 αντί το 10 που έφταναν τα άλλα παιδιά.

Πώς αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή ή τους μαθητές που εξακολουθούν να μετρούν 1-1 ενώ έχει παρέλθει ικανό χρονικό διάστημα και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης χρησιμοποιούν λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένα διαφορετικές στρατηγικές ομαδοποίησης;

Δοκιμάζουμε με διαφορετικά υλικά που ο μαθητής υποδεικνύει ίσως γιατί του είναι πιο οικεία, εξετάζουμε τη στρατηγική του, τι γίνεται αν αλλάξουμε τη διάταξη των αντικειμένων, τη σειρά, την πυκνότητα, κλπ, κρατούνται σημειώσεις για την πρόοδο του μαθητή διαχρονικά, ποιο υλικό επιπλέον και ποια βοήθεια του προσφέρεται γι αυτό, συνεργασία με την οικογένεια, για το πότε γίνεται η κατάκτηση του στόχου.

Πόσο σημαντική είναι η κατάκτηση του παραπάνω στόχου; Ο παραπάνω στόχος συνδέεται άμεσα με την μετάβαση του μαθητή στις πολλαπλασιαστικές διαδικασίες. Κατακτώντας αυτόν τον στόχο, ο μαθητής περνά σε ένα νέο επίπεδο και αργότερα σε ένα νέο που θα έχει σχέση με τα πολλαπλάσια και τους διαιρέτες, τη διαίρεση κοκ. Με αυτόν τον τρόπο οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που αναπτύσσει εργαζόμενος ατομικά ή ομαδικά αποκτούν συνοχή.

Η σημασία των αναπαραστάσεων μέσα από τις δραστηριότητες

Οι αφηρημένες έννοιες δεν έχουν νόημα εάν δεν έχουμε ήδη στο μυαλό μας πολλές και διάφορες συγκεκριμένες ερμηνείες τους μέσα από πολλαπλές παραστάσεις και αναπαραστάσεις τους. Πριν από την αφηρημένη έννοια θα πρέπει να εδραιωθεί η κατανόηση του συγκεκριμένου. Ο Kline (1993) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «Οι πρόωρες αφαιρέσεις χτυπάνε σε κλειστά αυτιά»(σ.145). Οι αφηρημένες έννοιες πρέπει να ωριμάζουν μέσα στον άνθρωπο, να κατακτώνται, να δομούνται κι όχι να προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να τις μεταβιβάσει διδάσκοντάς τες από καθέδρας.

Εισαγωγή

«Το να δημιουργήσεις ελευθερία, κοινότητα, και βιώσιμες σχέσεις έχει το τίμημά του. Κοστίζει σε χρόνο και χρειάζεται κουράγιο για να μάθουμε να καθόμαστε στη φωτιά της διαφορετικότητας. Σημαίνει να μένουμε επικεντρωμένοι στη θερμότητα της δυσκολίας»
(Mindell, 1995:17).

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την πολυπλοκότητα και το εύρος των δυνατών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό σύστημα, αναδεικνύοντας έτσι, την ιδέα ότι αυτό που συμβαίνει κάθε μέρα σε ένα σχολείο και σε μια τάξη αποτελεί ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο γεγονός. Από την άποψη αυτή και θέτοντας σε πρώτο πλάνο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μεμονωμένου συμβάντος και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτό ανακύπτει, η παρουσίαση συγκεκριμένων έτοιμων οδηγιών ανταπόκρισης σε ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά στο σχολείο, αν και φαινομενικά πρακτική λύση, καθίσταται αρκετά περιοριστική. Στο ίδιο πνεύμα και στην εκάστοτε περίπτωση, απαραίτητο στοιχείο της διατύπωσης συγκεκριμένων προτάσεων από έναν ή περισσότερους ειδικούς είναι η συμμετοχή των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Το τελευταίο είναι απαραίτητο, αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι το σχολείο με βάση τα δεδομένα της σύγχρονης μεταβαλλόμενης εποχής, καλείται να δημιουργήσει το πλαίσιο εκείνο, που θα παρέχει τη βάση και την ελευθερία, προκειμένου μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς να έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται και να συνεργάζονται για να αποδώσουν το καινούργιο.

Είναι, ωστόσο, δυνατό να καθοριστεί ένα πλαίσιο δυνατοτήτων μέσα στο οποίο έχει νόημα να ψάξει ο κάθε εκπαιδευτικός για να ανακαλύψει τα στοιχεία εκείνα που ταιριάζουν στον ίδιο, στο συγκεκριμένο σχολείο και στην εκάστοτε περίπτωση.

Κάποιες σκηνές²⁰....

Στη Β΄ Δημοτικού σε σχολείο της Αττικής, ένας μαθητής χτυπά στο διάλειμμα έναν συμμαθητή του στο κεφάλι και το δεύτερο παιδί οδηγείται στο Νοσοκομείο, ευτυχώς χωρίς σοβαρές επιπλοκές. Ο διευθυντής, αφού έχει καλέσει στο γραφείο τον πρώτο μαθητή, τηλεφωνεί στους γονείς και ανακοινώνει στην οικογένεια ότι εάν κάτι τέτοιο συμβεί ξανά, το σχολείο δεν θα δεχθεί τον συγκεκριμένο μαθητή. Οι γονείς την επόμενη μέρα απείλησαν τον διευθυντή ότι θα καταθέσουν μήνυση γιατί μίλησε απρεπώς στο παιδί τους και στους ίδιους.

Δημοτικό σχολείο στο κέντρο της Αθήνας, απευθύνει αίτημα σε οργάνωση που υποστηρίζει και προωθεί τα δικαιώματα των νέων, να βοηθήσει την ομάδα τους «να τα βγάλει πέρα με δύο παιδιά – [...] καταγωγής. Ο ένας από αυτούς μάλιστα, επιτέθηκε ακόμη και στη δασκάλα!».

Την πρωτοβουλία για να απευθύνουν αίτημα για βοήθεια και υποστήριξη είχε αναλάβει ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης.

Δύο σύμβουλοι από την οργάνωση ανέλαβαν να επισκέπτονται το σχολείο μία φορά την εβδομάδα για περίπου 10 συναντήσεις.

Στην ομάδα μετείχαν τελικά 7 δάσκαλοι. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν εκτός διδακτικών ωρών, με τη λήξη του ωραρίου των δασκάλων.

Η δασκάλα που δέχθηκε την επίθεση δεν συμμετείχε στις συναντήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν :

- θυμό προς τους συναδέλφους τους που δεν συμμετείχαν.
- θυμό προς τη διοίκηση (Υπουργείο) που δεν έχει τοποθετήσει ψυχολόγο στα σχολεία.
- μια αίσθηση «απόγνωσης» που ερχόταν από την δυσκολία να συνεργαστούν, έστω και να συνεννοηθούν με τους γονείς αυτών των «δύσκολων παιδιών». Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι η συνεργασία με τις οικογένειες των «δύσκολων» παιδιών ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτη, παρά τις πολλαπλές κρούσεις για συνεργασία. Μόνο η μητέρα ενός παιδιού εμφανίστηκε σε συνάντηση με τον διευθυντή και τη δασκάλα, μιλούσε λίγα ελληνικά και δεν εμφανίστηκε στα επόμενα καλέσματα του σχολείου. Να σημειώσουμε ότι οι περισσότεροι σκέφτονταν ότι ειδικά το ένα παιδί, χρειάζεται να επισκεφθεί κάποιο «ειδικό πλαίσιο», να διαγνωσθεί και να μετακινηθεί σε κατάλληλο γι' αυτό σχολείο.
- ενοχές που δεν είναι «κατάλληλα» εκπαιδευμένοι, και έτσι εμφανίζονται «αδύναμοι» να ανταπεξέλθουν.
- απελπισμένοι γιατί δεν ξέρουν πώς να χειριστούν κάποια παιδιά που είναι «επιθετικά».

Ο Α. 22 ετών, αναφέρει: «...δεν κατάφερα να τελειώσω την Α΄ γυμνασίου. Ξέρετε εμένα με είχαν πάει σε ειδικό και ήμουν υπερκινητικός, δεν μπορούσα να καθίσω στο θρανίο. Με κυνηγούσαν όλοι αλλά εγώ αδύνατο να καθίσω...».

Ο Α. κάνει σήμερα πρωταθλητισμό σε αγώνες μοτοσυκλέτας. Δεν έχει ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση.

²⁰ Όλα τα παραδείγματα που αναφέρονται εδώ είναι πραγματικά. Τα ονόματα και τα στοιχεία των συμμετεχόντων σε αυτά είναι παραλλαγμένα.

Στα παραπάνω παραδείγματα, τα οποία αφορούν πραγματικές περιπτώσεις, διαφαίνονται πολλά από αυτά που θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε ως «*συμπτώματα*» του σχολικού συστήματος.

Τα «*αναγνωρισμένα συμπτώματα*» (identified symptoms) εκφράζονται κυρίως μέσα από:

- ένα «*συναισθηματικό κλίμα*» δυσφορίας που διαποτίζει το σχολείο,
- εκδηλώσεις βίας και εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών,
- ελλιπή συνεργασία μεταξύ σχολείου, γονιών και κοινωνικών φορέων,
- ελλιπή συνεργασία στην ομάδα των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου,
- διαδικασίες περιθωριοποίησης και τελικά, σε κάποιες περιπτώσεις, αξιοσημείωτης σχολικής διαρροής,
- έλλειψη ευελιξίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που οδηγεί σε έλλειψη δημιουργικότητας στους τρόπους μάθησης και ένταξης,
- ελλιπή εκπαίδευση των δασκάλων σε φλέγοντα ζητήματα που δυναμιτίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Τι μπορεί να γίνει...

Οι περισσότεροι από εμάς θα θέλαμε η κατάσταση να αλλάξει και τα πράγματα να είναι διαφορετικά. Μας είναι περισσότερο εύκολο να φανταζόμαστε χαρισματικές ηγεσίες και ιδεατά πλαίσια. Οι φαντασιώσεις μας αυτές δυστυχώς δείχνουν προς την κατεύθυνση ότι, δεν εμπιστευόμαστε αρκετά τους εαυτούς μας. Φαίνεται να μην υπάρχουν «*συνταγές*» για το πώς «*πρέπει*» να συμπεριφερόμαστε. Τέτοιες «*συνταγές*» θα έβαζαν εξάλλου στην άκρη τις απόψεις των μειονοτήτων και των ανθρώπων που δεν έχουν «*κοινωνική δύναμη*»,
(Mindell, 1995:19).

Ανάπτυξη ενταξιακής δυναμικής: μια συνεχής διαδικασία στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον δεν θα μπορούσε παρά να αποτελεί μια δυναμική διεργασία, όπου όλα τα εμπλεκόμενα συστήματα (κοινωνία, διοίκηση, περιβάλλον, ιστορικά γεγονότα, μαθητές, εκπαιδευτικοί, οικογενειακό περιβάλλον, χαρακτηριστικά τόπου κ.ά.) αλληλεπιδρούν και σχηματίζουν ένα τελικό αποτέλεσμα.

Το δημοτικό σχολείο αναλαμβάνει να εντάξει παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς και περιβάλλον σε μια δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία η οποία εν γένει καλείται:

- να εξελίξει και να δημιουργήσει.
- να διευκολύνει τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης.
- να διευκολύνει τη διεργασία ανάπτυξης των παιδιών.
- να εντάξει.
- να αποδώσει το πλαίσιο της κοινωνικοποίησης.
- να αναπτύξει την ατομική και την συλλογική ταυτότητα.
- να αξιολογήσει τα αποτελέσματα.

Οι παραπάνω γενικές διατυπώσεις αποκτούν ιδιαίτερο νόημα υπό το πρίσμα των ολοένα αυξανόμενων μαθησιακών αναγκών που προκύπτουν ως απόρροια ενός πολυπρισματικού πεδίου εξέλιξης. Η εξέλιξη της γνώσης και οι τεχνολογικές κατακτήσεις, οι γνώσεις που ανακύπτουν μέσα από την «εξοικείωση» εκπαιδευτικών και γονιών με τις ψυχοκοινωνικές διαδικασίες ανάπτυξης των ίδιων και των παιδιών τους (ψυχολογιοποίηση), οι αναγκαστικές παγκόσμιες πληθυσμιακές μετακινήσεις, τα κοινωνικά και πολιτικά αδιέξοδα, η οικονομική κρίση και η ανακατάταξη των κοινωνικών τάξεων, αποτελούν ενδεικτικές μόνο αναφορές στις προκλήσεις που αναλαμβάνει να κατανοήσει και να απαντήσει το σχολείο. Στο πλαίσιο των ριζικών κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών και με δεδομένο ότι το σχολείο αποτελεί ένα χώρο που αποδέχεται, επεξεργάζεται, αλλά και αντικατοπτρίζει αυτές τις αλλαγές, η αποδοχή και η ανταπόκριση στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού διαμορφώνουν ένα σύνθετο πεδίο ευρύτερου προβληματισμού που αφορά άμεσα όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα και στο έργο της εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι οι σύγχρονες ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται τις αλλαγές βασισμένες κυρίως στον τρόπο που οι άνθρωποι σχετίζονται μεταξύ τους, η ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και ευρύτερα της σχολικής κοινότητας αποτελεί, με βάση τα σύγχρονα δεδομένα, πρόκληση και ανάγκη.

Ας αφήσουμε τις δυσκολίες να αναδυθούν

«Η Αλίκη είχε αρχίσει να βαριέται πολύ, καθόταν πλάι στην αδελφή της, στην ακροποταμιά, χωρίς να έχει κάτι να κάνει: μια δυο φορές είχε ρίξει κλεφτές ματιές στο βιβλίο που διάβαζε η αδελφή της, το οποίο όμως δεν είχε καθόλου εικόνες και διαλόγους. «Και τι χρησιμεύει ένα βιβλίο», σκέφτηκε η Αλίκη, «χωρίς εικόνες και διαλόγους;»

(Lewis Carroll, 2010. Οι περιπέτειες της Αλίκης στη Χώρα των Θαυμάτων. Αθήνα: Καινό, σ. 15)

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και εργαλείων που θα υπηρετούν τις σύγχρονες ανάγκες και θα προωθούν τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τους στόχους του σημερινού «σκέπτεσθαι» αποτελεί βασική ανάγκη, έτσι ώστε το σχολείο να αναδειχτεί σε πλαίσιο - πρωταγωνιστή στη διαμόρφωση μίας εξελισσόμενης και ευέλικτης θεώρησης και πρακτικής, αναφορικά με την ένταξη και την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

Σύμφωνα με την Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ, που υπογράφηκε το 1989 από τα κράτη – μέλη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, ρυθμίζονται οι υποχρεώσεις των κρατών για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών (0-18 ετών). Η Ελλάδα θεσμοθέτησε τις ρυθμίσεις με νόμο το 1992.

Όπως αναφέρει ο Συνήγορος του πολίτη, (κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού) στην επίσημη ιστοσελίδα του, τα δικαιώματα μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

1. **Προστασία** (από κάθε μορφής κακοποίηση, διάκριση, ρατσισμό)
2. **Παροχές** (δικαίωμα στην εκπαίδευση, την υγεία, την πρόνοια κ.α.)
3. **Συμμετοχή** (δικαίωμα στην έκφραση γνώμης, την πληροφόρηση, τον ελεύθερο χρόνο κ.τ.λ.)

Ως εκ τούτου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεσμεύεται να μεριμνήσει για την συμπερίληψη της μαθητικής ετερότητας και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, δέσμευση η οποία αντιστοιχεί σε ένα έργο σύνθετο, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε την πολυπλοκότητα των ζητημάτων που υπεισέρχονται στην ανάληψη μιας τέτοιας ευθύνης. Έχει ήδη αναφερθεί ότι η ένταξη ενός παιδιού στο σχολικό σύστημα αποτελεί μια διαδικασία που βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με το κοινωνικό γίνεσθαι. Έτσι, πέρα από την ένταξη παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, τάση την οποία ευνοούν σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρήσεις και πρακτικές, η ελληνική κοινωνία, τα τελευταία χρόνια, έχει χρειαστεί να φιλοξενήσει άτομα και οικογένειες που έρχονται από άλλα μέρη της γης είτε επειδή ζητούν εργασία (οικονομικοί μετανάστες), είτε επειδή ζητούν ένα ασφαλές φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (αιτούντες άσυλο). Η αύξηση της ανεργίας, η αντιστροφή των γονικών ρόλων όσον αφορά στα θέματα της εργασίας, η αύξηση κοινωνικών φαινομένων όπως η ενδοοικογενειακή βία, οι γονείς χρήστες ουσιών αλλά και η αύξηση των ψυχιατρικών διαταραχών αλλάζουν δραματικά το πλαίσιο αναφοράς των παιδιών. Τέλος, τα κοινωνικά και πολιτικά αδιέξοδα που οδηγούν σε

εντάσεις και σε ένα «κλίμα» ανασφάλειας που θέτουν εμπόδια στον οραματισμό και τη δημιουργικότητα, επηρεάζουν το «αξιακό» και «ηθικό» κλίμα που διαποτίζει το σχολείο και την τάξη. Χρειάζεται επίσης να αναδείξουμε το γεγονός ότι, πολλοί μαθητές, σήμερα, μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα που διαφοροποιούνται από την χαρακτηριστική δομή της πυρηνικής οικογένειας (πατέρας, μητέρα, αδέρφια). Πολλά λοιπόν διαφορετικά βιώματα έρχονται να πλαισιώσουν το πώς σήμερα ένα παιδί αντιλαμβάνεται την οικογένεια. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφερθούμε στις ολοένα αυξανόμενες εκδηλώσεις βίας και εκφοβισμού μέσα στο σχολείο. Τέτοιες εκδηλώσεις μας καθιστούν σε αρκετές περιπτώσεις αμήχανους και φαίνεται να απασχολούν ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα, τους μαθητές, τους γονείς αλλά και την ευρύτερη κοινωνία.

Μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι εμπειρίες του παιδιού στο σχολείο συνδέονται με την ποιότητα της προσαρμογής του σε αυτό, με την ικανότητα να μαθαίνει, με τη σχολική επίδοση, με τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους συνομηλίκους, καθώς και με την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση αυτεπάρκειάς του. Όλα τα παραπάνω συνδέονται με τη συναισθηματική ευεξία και την κοινωνική προσαρμογή σε όλο το φάσμα της ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο, το σύγχρονο σχολείο καλείται να διαδραματίσει ένα σύνθετο ρόλο, που περιλαμβάνει όχι μόνο την προαγωγή της μάθησης αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Αναζητούνται έτσι, οι συνιστώσες του «αποτελεσματικού» σχολείου, εκ των οποίων θεμελιώδης είναι η ικανότητά του να «αφουγκράζεται» τις ανάγκες των παιδιών και η συμπερίληψη της μέριμνας για επαρκή στήριξή τους σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, κατανόησης και φροντίδας. Η έμφαση δεν δίνεται πια μόνο στη μετάδοση της γνώσης, αλλά και στο συναισθηματικό «κλίμα» που επικρατεί και περιβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία και το οποίο σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζεται από το είδος και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το σχολείο που είναι προσανατολισμένο στο συναισθηματικό κλίμα το οποίο περιβάλλει τη μάθηση, αναγνωρίζει τη σημασία ενός κλίματος ασφάλειας, θεμελιώδες συστατικό του οποίου, είναι η αίσθηση του «ανήκειν».

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να εντοπίσουμε κάποια σημεία προβληματισμού και αναστοχασμού, καθώς και ζητήματα που χρήζουν μιας ευρύτερης αντιμετώπισης, όπως είναι η:

- ένταξη μαθητών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά, γνωστικά και οικονομικά περιβάλλοντα.
- ένταξη μαθητών διαφορετικών βαθμίδων ανάπτυξης.
- ένταξη μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες, τραυματικές εμπειρίες, ιδιαιτερότητες στο βίωμα της οικογενειακής δομής, ιδιαιτερότητες στο οικογενειακό περιβάλλον – ανεργία, χρήση ουσιών και ψυχιατρικές διαταραχές στην οικογένεια κ.ά.).
- ένταξη μαθητών που βιώνουν σημαντικές κοινωνικές αλλαγές που προς το παρόν, αποτελούν κοινωνικά και πολιτικά αδιέξοδα.

Στη συνέχεια θα κάνουμε μια προσπάθεια, θέτοντας αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και μέσα από πραγματικά παραδείγματα, να αναδείξουμε και να φωτίσουμε κάποια από

τα στοιχεία ή και τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής.

Οι διεργασίες στις ομάδες και η δουλειά με τη διεργασία: Το θεωρητικό πλαίσιο

Μια σχολική τάξη είναι μια ομάδα.

«Μια ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων τα οποία συναντώνται για μια χρονική περίοδο και αναπτύσσουν ένα σταθερό πρότυπο σχέσεων οι οποίες τους επιτρέπουν να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν τις πιθανές και υπάρχουσες πηγές ενέργειας, τόσο συλλογικά όσο και ατομικά, που είναι διαθέσιμες».

Douglas, 1997:53

Η ομάδα είναι μια ζωντανή διεργασία σε συνεχή ανάπτυξη, που εμπλέκει πολλές πλευρές της ανθρώπινης λειτουργίας και πολλά επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης.

Η κάθε τάξη ως ομάδα μαθητών, χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της, ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλο. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη δημιουργεί αυτό που ονομάζουμε δυναμικό της ομάδας, κάτι δηλαδή που λειτουργεί σχετικά αυτόνομα σε σχέση με τα μέλη ως άτομα και αναδεικνύει αυτό που συμβαίνει κάθε φορά.

Η εξέλιξη του δυναμικού στον χρόνο αποτελεί την δυναμική μιας ομάδας.

Αυτό που ένα παιδί εκφράζει με τη συμπεριφορά του στην τάξη, αποτελεί σε μεγάλο βαθμό το **εξαγόμενο της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους**. Όταν η αλληλεπίδραση είναι πλούσια και δυναμική, τότε η εμπειρία της σχολικής ζωής βοηθά τον μαθητή να μένει ανοιχτός στην ανάπτυξη, στην εξέλιξη και στη μάθηση. Το αντίθετο μπορεί να του προσδώσει έναν «παγιωμένο ρόλο» που δεν θα βοηθά στην εξέλιξη της δυναμικής της ομάδας του.

Έχοντας θέσει μέχρι τώρα ένα γενικό πλαίσιο του τρόπου σκέψης, που αναγνωρίζει πολλούς παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν για να αποδώσουν το αποτέλεσμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, θα προσπαθήσουμε να εμβαθύνουμε λίγο περισσότερο στις έννοιες που φαίνεται να καθορίζουν την διεργασία μιας ομάδας.

Για να το επιτύχουμε αυτό, θα χρειαστεί να προσπαθήσουμε να αφήσουμε για λίγο την γραμμική λογική που θέλει μια συμπεριφορά να απορρέει από μια συγκεκριμένη αιτία. Θα χρειαστεί να αναγνωρίσουμε τις αλληλεξαρτήσεις και αλληλεπιδράσεις πολλών και διαφορετικών παραγόντων που θα αποδώσουν τελικά μια συμπεριφορά.

Έτσι, στο σημείο αυτό, θα εξετάσουμε τις «διεργασίες», δηλαδή τα «πρότυπα» της λειτουργίας της ομάδας που αναπτύσσονται μέσα στον χρόνο. Είναι οι πράξεις, οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές που δοκιμάζει μια ομάδα ατόμων προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της. Μέσα σε αυτή την ομαδική διεργασία, μικρότερα υποσύνολα διεργασιών λαμβάνουν χώρα καθορίζοντας την κεντρική διεργασία.

Σύμφωνα με τον Tom Douglas (1997) μπορούμε να αναγνωρίσουμε 9 τέτοιες διεργασίες στην καθημερινή ζωή μιας ομάδας.

Αυτές είναι:

1. Αλληλεπίδραση - Πώς τα μέλη μιας ομάδας βρίσκονται σε συνεχή συνδιαλλαγή.

Τα μέλη μιας ομάδας αντιδρούν το ένα στην παρουσία του άλλου, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονται τα γεγονότα, αλλά και ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία τους.

2. Επικοινωνία - Λαμβάνοντας τα μηνύματα.

Η διεργασία της αλληλεπίδρασης αποφέρει και επιζητά κάποιου είδους επικοινωνία. Η επικοινωνία μπορεί να είναι λεκτική και μη λεκτική, επί του περιεχομένου και επί της διαδικασίας. Το περιεχόμενο της επικοινωνίας περιλαμβάνει τις λέξεις που λέμε. Η διαδικασία είναι το αποτέλεσμα του είδους της επικοινωνίας. Φαίνεται ότι αντιλαμβανόμαστε τις λέξεις και τους προσδίδουμε νόημα ανάλογα με τις προθέσεις εκείνου που τις λέει.

3. Επιπτώσεις – παρατηρούμε αυτό που συμβαίνει

Δεν είναι δυνατό να εξηγήσουμε τα αίτια της συμπεριφοράς ενός άλλου. Ακόμα και το άτομο που εκδηλώνει τη συμπεριφορά μπορεί να μην τα γνωρίζει συνειδητά. Είναι προτιμότερο, προκειμένου να κατανοήσουμε τι συμβαίνει σε μια ομάδα να παρατηρούμε τις συνέπειες που προέρχονται από τα περιστατικά ή τις συμπεριφορές, παρά να κάνουμε απόπειρα αιτιολόγησης.

4. Ρόλοι – παγιωμένες συμπεριφορές

Σε όλες τις ομάδες, τα μέλη παίζουν διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με το τι πιστεύουν ότι τους ζητείται, αλλά και ανάλογα με αυτά που πιστεύουν για τις ικανότητές τους. Πολλές φορές η εντύπωση που έχει ένα άτομο για τον ρόλο που διαδραματίζει είναι διαφορετική από αυτό που πιστεύουν οι άλλοι.

5. Λήψη αποφάσεων- ως λειτουργήσουμε συλλογικά

Το να λαμβάνουμε αποφάσεις αποτελεί ζωτική προϋπόθεση για την επιβίωση και τη λειτουργία μιας ομάδας. Για να λάβουμε μια απόφαση, επιλέγουμε μέσα από σειρά λύσεων που είναι διαθέσιμες. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται να συγκεντρώσουμε τις πληροφορίες που διαθέτουν τα μέλη της ομάδας, την εποχή που αποφασίζουμε. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με την εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας.

6. Συνοχή – Το «δέσιμο» της ομάδας.

Η συνοχή μιας ομάδας καθορίζεται από τις δυνάμεις που δρουν στα μέλη με αποτέλεσμα είτε να μείνουν είτε να φύγουν. Όταν η συνεκτικότητα των μελών, το δέσιμο μιας ομάδας, είναι υψηλό, τότε συμβαίνουν πολλά καλά.

7. Σκοποί της ομάδας – ως κοιτάζουμε προς μια κατεύθυνση.

Η ομάδα – τάξη επιζητά να έχει ένα τελικό προϊόν, ένα σκοπό, μια δημιουργία.

8. Ανακάλυψη και απόκτηση των πηγών ενέργειας της ομάδας – η απελευθέρωση της διαδικασίας έρχεται μέσα από την ίδια την ομάδα.

Η δυνατότητα να εκφραζόμαστε ελεύθερα, να ενεργούμε σύμφωνα με αυτά που θέλουμε και μπορούμε, απελευθερώνει την ομαδική ζωή μας, τη ζωή στον δικό μας μικρόκοσμο. Απελευθερώνει τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις πηγές της ενέργειάς μας, που ενδεχομένως δεν είχαμε πιο πριν τη δυνατότητα να ανακαλύψουμε και να χρησιμοποιήσουμε. Η ανταλλαγή των παραπάνω μεταξύ των

μελών μιας ομάδας μπορεί να δώσει λύση τόσο σε προσωπικά προβλήματα και αδιέξοδα όσο και στο σύνολο της ομάδας. Η εμπειρία του άλλου μπορεί να εμπεριέχει πολύτιμες πληροφορίες για εμένα.

9. Πρόκληση αλλαγής – καινούργιοι τρόποι φέρνουν αλλαγή...

Η αλλαγή της καθημερινής ρουτίνας και η ευελιξία στο να ανακαλύπτουμε καινούργιους τρόπους και διαδικασίες μπορεί μερικές φορές να είναι καθοριστική στην αλλαγή «ματιάς» και «στάσης», απέναντι σε συμπεριφορές που έχουν υιοθετήσει κάποια μέλη ή και ολόκληρη η ομάδα.

Οι διεργασίες στην τάξη

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε, κατά το δυνατόν, να επεκταθούμε λίγο παραπάνω στις βασικές διεργασίες που συνοπτικά περιγράψαμε παραπάνω και που επιτελούνται σε μια τάξη, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση τους.

«...θέλω να αλλάξω θρανίο, η διπλανή μου συνέχεια κουνιέται και μου ρίχνει το μολύβι κάτω...»

«...βαρέθηκα... αυτά που λέει δεν βγάζουν πουθενά...»

« ο Γιάννης μου πέταξε το βιβλίο στο κεφάλι!..»

«...δεν ξέρω γιατί πετιέμαι να απαντήσω πρώτος την ερώτηση της δασκάλας, φοβάμαι ότι με θεωρούν σπασίκλα»

«εεε! μάλλον θα το έκανε επειδή ταραχθηκε που έχασε στο παιχνίδι.»

«...τι λες! Εγώ λέω πως έχει πλάκα αυτό που κάνεις»

«...κάνω αταξίες στην τάξη γιατί είμαι αρχηγός»

«βαριέμαι στο σχολείο, ακόμα και το διάλειμμα είναι βαρετό δεν ξέρω τι να κάνω...»

«...η κυρία μας μαμά είναι αυστηρή και έχει και πλάκα, πως γίνεται αυτό;»

«...συγκινήθηκα τόσο σήμερα στην τάξη! Να δείτε τι ζωγράφισαν στο Γιάννη που επέστρεψε από το Νοσοκομείο!»

«Δεν μας είχατε πει ότι θα ξεραθούν τόσο γρήγορα οι φακές που φυτέψαμε. Δεν θέλω να φυτέψω φασόλια!»

«...δεν θα συμμετέχω στο θέατρο, κάνουμε όλο τα ίδια και τα ίδια»

«Δεν με ενδιαφέρει τι θέλει η Αλίκη! Εγώ θέλω να κάνουμε γυμναστική και όχι να παίζουμε μπάλα. Η μπάλα δεν μου αρέσει.»

«...τελικά μου αρέσει το σχολείο, σήμερα πήγαμε στο Ζάππειο και μαζέψαμε ξερά φύλλα. Δεν είναι τόσο χάλια το φθινόπωρο»

«Αυτό το παιδί τη φετινή χρονιά έχει γίνει άλλος άνθρωπος, ηρέμησε, και προοδεύει...»

«...παιδιά σκέφτηκα αύριο να ανταλλάξουμε το κολατσιό μας, να φάει ο ένας του άλλου. Κι αν κάποιος έχει τίποτα περίεργο που τρώει να φέρει να το δοκιμάσουμε»

«...ναι φαίνεται ότι άρχισε να απολαμβάνει τη καθημερινότητα στην τάξη, δείχνει πιο χαρούμενο...»

Τα ζητήματα της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, των ρόλων, του «δεσίματος» της ομάδας, της στοχοθέτησης, της αξιοποίησης των πηγών ενέργειας, της πρόκλησης αλλαγής, της ευελιξίας και της επικοινωνίας φαίνεται να απασχολούν τελευταία ολοένα και περισσότερο την εκπαιδευτική κοινότητα. Σε αντίθεση με παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, σήμερα, τείνουν να στοιχειοθετούν λέξεις – κλειδιά για την ομαλή και δημιουργική πορεία μιας τάξης και ενός σχολείου.

Όπως ήδη αναφέραμε, τα παιδιά στην τάξη **αλληλεπιδρούν** μεταξύ τους, με τον δάσκαλο, με το σχολείο, και με όλο το περιβάλλον που συναλλάσσονται. Αλληλεπιδρούν ανάλογα με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Η αλληλεπίδραση αυτή εκφράζεται μέσα από την **επικοινωνία**, είτε με λέξεις είτε εξωλεκτικά. Τόσο οι λέξεις όσο και η εξωλεκτική επικοινωνία θέτουν σε κίνηση διάφορα συναισθήματα, προσδοκίες και δημιουργούν εικόνες. Το παιδί για παράδειγμα που εκφράζει «**βαριεστημάρα**» μπορεί, χωρίς πρόθεση, να προσβάλει κάποιο συμμαθητή /τρια ή και τη δασκάλα ή ακόμα και τη μαθησιακή διαδικασία. Η έκφραση λοιπόν ενός τέτοιου μηνύματος είναι δυνατό να ανακινήσει έντονα συναισθήματα. Τα παιδιά του δημοτικού πολλές φορές δεν έχουν αναπτύξει τις γλωσσικές εκείνες δεξιότητες προκειμένου να επικοινωνήσουν με ακρίβεια αυτό που θέλουν. Φαίνεται λοιπόν εξαιρετικά χρήσιμο να προσπαθούμε να «ακούμε» και πίσω από τις λέξεις, δίνοντας σημασία στον τρόπο που εκφράζεται ένα μήνυμα (αδιάφορα, έντονα, φοβισμένα, θυμωμένα, γελώντας). Κάτι τέτοιο θα μας δώσει σημαντικές πληροφορίες για το τι θέλει να επικοινωνήσει ένα παιδί μαζί μας και με τα υπόλοιπα μέλη. Αξιοποιώντας δε τέτοιες πληροφορίες και επικοινωνώντας τις στην τάξη, βοηθάμε στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης της ομάδας.

Στην προσπάθειά μας να «διαβάσουμε» τα μηνύματα που ένα παιδί θέλει να επικοινωνήσει, κινδυνεύουμε να «ερμηνεύσουμε» συμπεριφορές και να αποπειραθούμε να ανακαλύψουμε την αιτία της συμπεριφοράς. Κάτι τέτοιο δεν μοιάζει δυνατό γιατί ούτε εμείς είμαστε αντικειμενικοί κριτές ούτε και μπορούμε να

ερμηνεύσουμε μια συμπεριφορά την οποία στις περισσότερες περιπτώσεις ούτε το ίδιο το άτομο γνωρίζει τον ή τους λόγους που το οδήγησαν σε αυτή. Αυτό που θα μπορούσαμε να κάνουμε είναι απλά **να παρατηρούμε** και να φέρνουμε στην επιφάνεια τις επιπτώσεις που αυτή η συμπεριφορά έχει. Στο παράδειγμά μας, δηλαδή, παραπάνω, με τον μικρό Γιάννη, θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε τη συμπεριφορά, (ότι δεν πετάμε βιβλία...), παρά να σχολιάσουμε τον χαρακτήρα ή τις προθέσεις του μικρού μαθητή. Σε όλες τις ομάδες τα μέλη παίζουν διαφορετικούς **ρόλους**. Οι ρόλοι αυτοί είναι συνυφασμένοι με τους στόχους και τις ανάγκες της ομάδας, ενώ αντιστοιχούν σε λειτουργίες απαραίτητες για την επιβίωση και την εξέλιξή της. Σε μερικές ομάδες δε, όπως είναι και η ομάδα της τάξης, φαίνεται κάποιος ρόλος να είναι προκαθορισμένοι από την εμπειρία και τις ανάγκες του πλαισίου (ο ρόλος του «αρχηγού», της «καλής» μαθήτριας, του «ταραξία» κ.ά.).

Το τι ακριβώς πιστεύει το κάθε παιδί για τον ρόλο που διαδραματίζει σε αρκετές περιπτώσεις διαφέρει ή βρίσκεται σε διάσταση από αυτό που πιστεύουν τα άλλα μέλη, όταν παρατηρούν τη συμπεριφορά του. Είναι σημαντικό οι ρόλοι να είναι ξεκάθαροι μέσα σε μια τάξη και να συζητιούνται. Επίσης, θα ήταν ίσως χρήσιμο «μη-επιτρεπτές» συμπεριφορές στην τάξη να αποδίδονται σε έναν ρόλο που η ομάδα για κάποιο λόγο χρειάζεται προκειμένου να λειτουργήσει, παρά στην προσωπικότητα του παιδιού ή και του δασκάλου που το φέρει. Ίσως, δηλαδή, θα ήταν χρήσιμο να αναγνωρίσει η ομάδα ότι το παιδί που κάνει φασαρία την ώρα του μαθήματος («ταραξίας») και προσπαθεί να διασπάσει τη διαδικασία, μπορεί να αποτελεί συμπεριφορά στο πλαίσιο ενός ρόλου και να αναδεικνύει την ανάγκη για αλλαγή φάσης της ομάδας. Εφόσον κάτι τέτοιο συζητηθεί ανοιχτά, ενδεχομένως να καταφέρει η ίδια η ομάδα να βοηθήσει το μέλος να «απεμπλακεί» και να συμπεριφέρεται λιγότερο διασπαστικά στις διαδικασίες. Να μην ξεχνάμε σε αυτό το σημείο ότι η εκδραμάτιση ρόλων στην παιδική ηλικία αποτελεί διαδικασία μάθησης και πειραματισμού.

Το παραπάνω εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ζήτημα που απασχολεί όλες τις ομάδες και είναι η τάση να επιλέγονται κάποια μέλη σαν οι «αποδιοπομπαίοι τράγοι» της διαδικασίας. Ένα τέτοιο μέλος μπορεί να εμφανίζει χαρακτηριστικά όπως ισχυρή παθητικότητα, να φέρει βιώματα έντονης τιμωρίας ή χλευασμού, να βιώνει αισθήματα ενοχής, να αδυνατεί να διαχειριστεί την επιθετικότητα και τα συναισθήματα θυμού και οργής, να είναι εμφανώς διαφορετικό, να μην επιδεικνύει οργανωμένη συμπεριφορά, να αδυνατεί να διαχειρισθεί την επιθετικότητα των άλλων, να ζητά σε υπερβολικό βαθμό την προσοχή των άλλων. Θα χρειαστεί να δούμε το παραπάνω σαν μία μέθοδο που χρειάζεται η ομάδα για να επιβιώσει. Είναι ο ρόλος εκείνος που βοηθά την ομάδα να ανακουφιστεί μια και όλες οι κατηγορίες συγκεντρώνονται πάνω σε αυτά τα μέλη.

Για να αποφύγουμε την δημιουργία ακραίων ρόλων που δημιουργούν έντονα φαινόμενα περιθωριοποίησης, θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε προσπαθώντας να κατανοήσουμε ποια είναι αυτή η συμπεριφορά που αναζητά «μαύρα πρόβατα» στην τάξη μας. Θα ήταν μάλλον χρήσιμο να συζητήσουμε και να φωτίσουμε το ζήτημα με όλη την ομάδα, δείχνοντας τη σοβαρότητά του γεγονότος. Θα μπορούσαμε να κινητοποιήσουμε τα ισχυρά μέλη να λειτουργήσουν προστατευτικά προς τα θύματα και να δουλέψουμε με όλη την ομάδα για την επίλυση του προβλήματος. Η τάξη μας σε αυτή την περίπτωση

χρειάζεται να υποστηριχθεί προκειμένου να βρει τρόπους ελέγχου. Καλό θα ήταν να υπενθυμίσουμε τους κανόνες και τη συμφωνία συνεργασίας της τάξης και του σχολείου και να μείνουμε ανοιχτοί σε ενδεχόμενες αλλαγές.

Μια τέτοια συζήτηση στην τάξη θα προσκαλέσει την ομάδα να **λάβει αποφάσεις**. Για να ληφθεί μια απόφαση θα χρειαστεί να θέσουμε όλες τις πληροφορίες που έχουμε για το θέμα που μας απασχολεί. Αρκετές φορές η ομάδα μπορεί να χρειαστεί περισσότερες πληροφορίες, από αυτές που διαθέτει, προκειμένου να βρει λύση. Τα μικρά παιδιά σε πολλές περιπτώσεις χρειάζονται να αυξήσουν τις πληροφορίες και τα δεδομένα τους.

Οι αποφάσεις λαμβάνονται με την εμπλοκή όλων των μελών της ομάδας. Όταν τελικά κάτι αποφασιστεί χρειάζεται να διατηρείται στον χρόνο και να αναιρείται δύσκολα. Με το να εμπλέξουμε τους μικρούς μαθητές στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στη τάξη και στο σχολείο γενικότερα, τους προσφέρουμε την δυνατότητα να εκφραστούν, να μάθουν, να καταθέσουν την προσωπική εμπειρία και το βίωμά τους, να ανακατέψουν τους ρόλους, να επιδείξουν τις γνώσεις τους, να αναλάβουν ευθύνες και να γίνουν ικανά μέλη ομάδων με σκοπό την αυτονόμηση και την εξέλιξή τους.

Ο Douglas εισηγείται τα ακόλουθα στάδια λήψης απόφασης:

ΣΤΑΔΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ:

1. **Αναγνωρίστε α) την ύπαρξη ενός προβλήματος και β) τις επιλογές που πρέπει να γίνουν.**
2. **Σιγουρευτείτε ότι το πρόβλημα και οι επιλογές έχουν γίνει πλήρως κατανοητά.**
3. **Συγκεντρώστε όλες τις πληροφορίες για το πόσοι τρόποι επίλυσης ή επιλογές υπάρχουν.**
4. **Διατηρήστε τη συζήτηση και τη μελέτη του προβλήματος ζωντανές μέσα στην ομάδα.**
5. **Κατά περίπτωση, συλλέξτε όλες τις πληροφορίες για το πρόβλημα και ανακοινώστε τις συνοπτικά στην ομάδα, έτσι ώστε να ξέρουν τα μέλη τι μπορούν να κάνουν.**
6. **Προσπαθήστε να αναλύσετε τις μείζονες επιπτώσεις που θα προκύψουν από την επιλογή μιας ή και όλων των πιθανών λύσεων.**
7. **Επιχειρήστε να θεμελιώσετε το αίσθημα ευθύνης της ομάδας και των ατόμων – μελών για την απόφαση που θα ληφθεί και διασφαλίστε τη δέσμευσή τους σε αυτήν.**
8. **Κάντε την επιλογή, πάρτε την απόφαση.**
9. **Εφαρμόστε την.**
10. **Αξιολογήστε την εφαρμογή.**

(Douglas, 1997:98)

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και όλα τα παραπάνω που έχουμε μέχρι τώρα παρουσιάσει διευκολύνονται, όταν η ομάδα μας είναι **«δεμένη»**. Είναι αρκετά συχνό

πια, να μιλάμε για το πόσο σημαντικό είναι να είναι μια ομάδα παιδιών «δεμένη». Αναφερόμαστε στη συνοχή που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στα μέλη μιας τάξης, η οποία καθορίζεται από τις δυνάμεις που έχουν δρουν μεταξύ τους. Όταν η συνεκτικότητα των μελών, το «δέσιμο» δηλαδή είναι υψηλό, τότε προκύπτουν πολλά θετικά. Τα μέλη απολαμβάνουν περισσότερη εμπιστοσύνη μεταξύ τους (δεν αλληλοαμφισβητούνται συνεχώς), απολαμβάνουν περισσότερο τις θετικές επιρροές της ομάδας και είναι πιο ανοιχτοί στη συναλλαγή. Έτσι, διευκολύνεται η επίτευξη των στόχων και η έκφραση των συναισθημάτων. Η ομάδα προστατεύεται από εξωτερικές απειλές. Τέλος, τα μέλη περνούν καλύτερα και βιώνουν λιγότερο άγχος και εντάσεις.

Τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δουλεύουν προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, υπηρετώντας συγκεκριμένους **σκοπούς**. Κάτι τέτοιο εξάλλου θα αποδώσει δημιουργικά το έργο που επιτελείται σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.

Ποιος καθορίζει όμως τον τελικό σκοπό; Σίγουρα, πρόκειται για μια περίπλοκη διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει υπόψη του διαφορετικούς σκοπούς, όπως τους προσωπικούς σκοπούς, τους ομαδικούς σκοπούς της τάξης, τους ειδικούς σκοπούς που αφορούν συγκεκριμένα άτομα, αλλά και σκοπούς που αφορούν στο σχολείο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Χρειάζεται κατά μια έννοια να «αφουγκράζεται» και να εμπεριέχει, κατά το δυνατόν, τους «κρυμμένους» προσωπικούς σκοπούς των μελών αλλά και αυτούς που έρχονται απ' έξω. Όσο περισσότερο αγνοούμε τους προσωπικούς «κρυμμένους» σκοπούς, τόσο περισσότερο κινδυνεύουμε να μην φτάσουμε σε ένα τελικό προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Έτσι, χρειάζεται να είμαστε ενήμεροι ότι κάθε φορά πέρα από τους επίσημους σκοπούς και στόχους που έχουν τεθεί, υπάρχουν και «κρυμμένοι» που εξυπηρετούν προσωπικές και άλλες διεργασίες. Εδώ εντάσσεται και η πρόκληση στην οποία αναφερόμαστε σε αυτό τον οδηγό, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που μας ζητά να έχουμε συνεχώς στο μυαλό μας ότι, το κάθε μέλος – παιδί είναι διαφορετικό, με διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης, διαφορετικές δεξιότητες, εμπειρίες και αντιλήψεις. Φαίνεται εξαιρετικά δύσκολο να καταφέρει κανείς να συμπεριλάβει όλους αυτούς τους διαφορετικούς σκοπούς. Η ενημερότητα όμως ότι υπάρχουν, προσδίδει στον εκπαιδευτικό το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ιεραρχήσει, θα αξιολογήσει και τελικά θα αποφασίσει.

Όταν ένα μέλος εντάσσεται σε μια ομάδα γίνεται μέλος ενός «μικρόκοσμου». Αν μέσα σε αυτό το μικρόκοσμο το μέλος αισθάνεται αρκετά οικεία και άνετα για να εκφρασθεί ελεύθερα και δημιουργικά, τότε οι συμπεριφορές, οι εμπειρίες, οι πληροφορίες και τα συναισθήματα των άλλων μπορούν να λειτουργούν σαν **πηγές ενέργειας** και έμπνευσης για όλα τα μέλη.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να παραθέσουμε την σημαντικότητα της ανταλλαγής των εμπειριών και των βιωμάτων που έρχονται από μέλη διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων. Η ανταλλαγή τέτοιων εμπειριών μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη και να διευρύνει καθώς και να εμπλουτίσει το πλαίσιο (διαπολιτισμικό), μέσα στο οποίο μια τάξη αποκτά βιώματα.

Αυτό που περιγράψαμε παραπάνω με τις πηγές ενέργειας παραπέμπει στο γεγονός ότι μια ομάδα **έχει ενδιαφέρον για αλλαγή**. Χρειάζεται να είμαστε ευέλικτοι και να

υπερβαίνουμε ή να αλλάζουμε τους κανόνες προκειμένου να αντιμετωπίσουμε νέες και ιδιαίτερες προκλήσεις.

Η αλλαγή πλαισίου, η δημιουργικότητα στις μεθόδους μάθησης, η επιτρεπτικότητα στην προσωπική έκφραση, στην ανταλλαγή και στο μοίρασμα αλλά κυρίως η ευελιξία στους κανόνες είναι πάντοτε επιθυμητές, προκειμένου να ανατρέψουμε το «μη-λειτουργικό» και να αντιμετωπίσουμε νέες και διαφορετικές καταστάσεις, τις οποίες δεν θα μπορούσαμε ενδεχομένως, να είχαμε εκ των προτέρων προβλέψει.

Τέλος, αξίζει να τονίσουμε ότι όλες οι παραπάνω διεργασίες αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Προφανώς, δεν είναι δυνατό, ούτε και αποτελεί έργο του εκπαιδευτικού να είναι κάθε στιγμή ενήμερος για το ποιες ακριβώς διεργασίες επιτελούνται την κάθε στιγμή μέσα στην τάξη. Όταν όμως οι διαδικασίες παρουσιάζουν δυσκολίες, «μπλοκαρίσματα», εντάσεις και ότι άλλο δυσχεράνει την καθημερινή ροή, θα ήταν χρήσιμο να ανατρέξουμε σε αυτές τις διεργασίες και στην αλληλουχία τους και να αναρωτηθούμε εάν χρειάζεται να υποβοηθήσουμε κάποιες από αυτές. Έτσι κι αλλιώς υποβοηθώντας μία, επηρεάζουμε αναμφίβολα και τις υπόλοιπες δημιουργώντας σημαντικές αλλαγές.

Παράγοντες που επηρεάζουν την ενταξιακή δυναμική

Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε κάποιους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν την τάξη στην προσπάθειά της να επιτύχει τους στόχους της και να είναι αποτελεσματική στο έργο της.

Μια ομάδα είναι ένα μικρό κοινωνικό σύστημα. Η σχολική τάξη ή το σχολείο είναι ομάδες που συναντώνται σχεδόν καθημερινά και όλα τα μέλη περνούν αρκετές ώρες μαζί. Μοιράζονται σημαντικές εμπειρίες που αφορούν τόσο στην ομάδα όσο και στον «εαυτό». Τα παιδιά αλλά και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καθημερινά έντονες εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις.

Επίσης, θα λέγαμε ότι τα μέλη της ομάδας χρειάζονται **χρόνο** να γνωριστούν, να αναγνωρίσουν τις **προσδοκίες** τους, να τις εκφράσουν, να **συναλλάγουν** μεταξύ τους και να **εμπιστευτούν**.

Η συμμετοχή μας στις ομάδες απαιτεί δεσμεύσεις. Τα παιδιά καλούνται να αφιερώσουν χρόνο, προσπάθεια, ενέργεια για να επιτύχουν το έργο τους. Για να τα παρέχουν αυτά χρειάζεται να απολαμβάνουν ευχαρίστηση, ικανοποίηση, επιβράβευση, χαρά. Αυτό θα δημιουργήσει εξάλλου και την **«ατμόσφαιρα»** της τάξης. Η ατμόσφαιρα αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική πηγή πληροφοριών για την πορεία και τη δυναμική της ομάδας.

Η σημασία που έχει η ένταξη ενός μέλους σε μια ομάδα διαφέρει ανάμεσα στα μέλη και συνδέεται και με τον βαθμό που η ομάδα επιδρά πάνω σε κάθε μέλος. Στην τάξη η ομάδα πολλές φορές ζητά από τα μέλη να εργασθούν και να υπακούσουν σε κανόνες για να συντελεσθεί ένα έργο. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα μέλη συνεργάζονται. Αν όμως η ομάδα δεν καταφέρει να προσφέρει την απαιτούμενη βοήθεια σε κάποιο ή κάποια μέλη όταν τη χρειαστούν, τότε η **εμπιστοσύνη** κλονίζεται, η δέσμευση προς το

αντικείμενο εργασίας μειώνεται και το αποτέλεσμα είναι τα παράπονα, οι τσακωμοί και σε κάποιες περιπτώσεις η απόσυρση. Η συνοχή της ομάδας έχει διαταραχθεί.

Τα παιδιά σε μια τάξη έχουν το κάθε ένα τις **προσδοκίες** τους. Το ίδιο και ο εκπαιδευτικός, που σε ρόλο διευκολυντή (facilitator) της διεργασίας της ομάδας τάξης του οφείλει να επιτρέψει την ανάδυση και έκφραση των ατομικών προσδοκιών του κάθε μέλους. Στις πρωτοδημιουργούμενες ομάδες μπορεί να προστίθενται καινούργιες προσδοκίες ή και να αλλάζουν οι παλιότερες μέσα στο καθημερινό βίωμα.

Όσο τα μέλη βλέπουν τις προσδοκίες τους να εκπληρώνονται τόσο περισσότερο αφοσιώνονται στους στόχους που θέτει η ομάδα και «δένονται» μεταξύ τους.

Η σχολική ζωή και η τάξη αξίζει την προσπάθεια.

Εξερευνώντας τα προβλήματα που σχετίζονται με τη «δύναμη» στις σχέσεις και τις ομάδες, οι συντονιστές χρειάζεται να ακολουθήσουν το άγνωστο. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε που μας οδηγεί η διεργασία. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι δεν υπάρχει καλή και κακή διεργασία, επιτυχημένη ή αποτυχημένη. Βέβαια το αξιακό και ηθικό μας πλαίσιο θα καθορίσει τις πεποιθήσεις μας, σύμφωνα με τις οποίες τελικά θα αξιολογήσουμε. Ακολουθώντας τη ροή της επικοινωνίας οφείλουμε (μέσα στο ρόλο του συντονιστή – εκπαιδευτή) να αναρωτιόμαστε και να αναστοχαζόμαστε γύρω από το αξιακό πλαίσιο, το οποίο με τις κοινωνικές αλλαγές, μπορεί να εμπλουτίζεται ή και να αλλάζει.

«Η προφανής ομοιότητα μπορεί να είναι το θεμέλιο πολλών ομάδων, αλλά η ομολογημένη διαφορά εμπλουτίζει περισσότερο την ομάδα».

(Douglas, 1997:121)

Στηριζόμενοι στην ιδέα ότι ο εσωτερικός εαυτός μας, οι σχέσεις και ο κόσμος είναι μέρος της διεργασίας της κοινότητας, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η ενημερότητα του εαυτού μας σε σχέση με θέματα που αφορούν μειονότητες, πρόσφυγες, μετανάστες, άτομα από άλλες κουλτούρες αποτελεί σημαντικό παράγοντα υποστήριξης της ενταξιακής δυναμικής.

Είναι βέβαιο ότι δεν είναι δυνατό να τρέφουμε μόνο και πάντα θετικά συναισθήματα για όλα τα παιδιά από όπου και αν έρχονται. Χρειαζόμαστε χρόνο να εξοικειωθούμε και να εντάξουμε πρώτα μέσα μας το «καινούργιο». Αυτή είναι μια συνειδητοποίηση που θα μας βοηθήσει να σταθούμε με ανθρώπινο και ειλικρινή τρόπο μέσα στην ομάδα – τάξη. Χρειάζεται επίσης πάντα να έχουμε στο μυαλό μας ότι και ο συντονιστής μιας ομάδας αποτελεί μέρος της διεργασίας της και της ενταξιακής της δυναμικής.

Στο αυτό το σημείο χρειάζεται να τονίσουμε τη σημασία που έχει η αντίληψή μας για το τι είναι ένταξη. Είναι εύκολο, στην προσπάθειά μας να εντάξουμε ανθρώπους από άλλη κουλτούρα στην επικρατούσα «δική μας κουλτούρα» να κάνουμε κινήσεις που προωθούν την «αφομοίωσή» τους στο κοινωνικό σύστημα. Δηλαδή, το διαφορετικό να προσαρμοστεί σταδιακά απόλυτα στη δυναμική και λειτουργία της «πλειοψηφίας», αφήνοντας πίσω τα δομικά στοιχεία της διαφορετικότητάς του. Αυτή η προσέγγιση,

εκτός από το ότι απέχει πολύ από την πραγματικότητα, περισσότερο κλείνει παρά ανοίγει δρόμους προς τη διαμόρφωση μίας δυναμικής ένταξης στην τάξη, δυσχεραίνοντας, έτσι, το έργο του εκπαιδευτικού και την ίδια τη λειτουργία της τάξης ως σύστημα.

Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ανοιχτότητα της ομάδας να διδάξει και να διδαχθεί από το διαφορετικό, να συμπεριλάβει τα καινούργια στοιχεία που έρχονται από αλλού και δεν τα γνωρίζει φωτίζουν περιοχές και ευκαιρίες δουλειάς προς την ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής στην τάξη, ενώ, με κατάλληλη αξιοποίηση, μπορεί να αποτελέσουν εργαλείο και προς τους μαθησιακούς στόχους της ομάδας. Στην αντίθετη περίπτωση τα μέλη που είναι «διαφορετικά» καταπιέζονται, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει κάποιον σε συγκρούσεις με τον εαυτό του και με τους άλλους ή να αποτραβηχτεί στη δική του μικρή υποκοουλτούρα, να αποσυρθεί και να μην ενταχθεί.

Παράγοντες που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή της τάξης

Μια από τις βασικές επιρροές με σημαντικές συνέπειες στη ζωή της τάξης είναι η **αξιοπιστία – εμπιστοσύνη**.

Ένα παιδί συχνά θα βρεθεί μπροστά σε καταστάσεις που δεν γνωρίζει πώς να χειριστεί και βιώνει αισθήματα που συνδέονται με την αβεβαιότητα. Τότε θα ανατρέξει σε ένα πρόσωπο κύρους για να διευκολυνθεί. Θεωρεί ότι η δασκάλα έχει όλες τις ιδέες ή τις απαραίτητες λύσεις για το πρόβλημά του. Κάτι τέτοιο δεν είναι πάντα δυνατό. Η δασκάλα δεν μπορεί να γνωρίζει ποιες είναι οι κατάλληλες λύσεις. Αυτό που μπορεί να συμβεί όμως είναι να διευκολύνει το παιδί ή την τάξη να βρουν τις λύσεις. Για να γίνει αυτό είναι απαραίτητο να ακούμε και να προσπαθούμε να κατανοήσουμε το θέμα. Κατανόηση παρέχουμε όταν μοιραζόμαστε με κάποιον μια παρόμοια προσωπική εμπειρία ή όταν ακούγοντας πολύ προσεκτικά βοηθούμε στο να τεθούν τα δεδομένα και να αναλυθούν. Έπειτα με εμπιστοσύνη στην προσωπική διεργασία του κάθε παιδιού και με τη βαθιά πίστη ότι μπορεί να τα καταφέρει, μπορούμε να το παροτρύνουμε να βρει τις δικές του μεθόδους. Η ανάπτυξη της αξιοπιστίας και της εμπιστοσύνης τελικά μέσα στις σχέσεις της ομάδας προσφέρει τη διέξοδο ότι όλα μπορούν να αντιμετωπισθούν. Βέβαια το «χτίσιμο» της εμπιστοσύνης χρειάζεται χρόνο για να εγκατασταθεί.

Μέσα στο σχολείο παρατηρούμε πολύ συχνά ένα φαινόμενο **μετάδοσης συμπεριφορών ή συναισθημάτων από το ένα μέλος στο άλλο**.

Για παράδειγμα μπορεί ένα παιδί να θεωρήσει ότι αδικήθηκε και να εκφράσει πολύ μεγάλο θυμό. Σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί να εκπλαγούμε από το γεγονός ότι άλλα παιδιά που ποτέ έως τώρα δεν είχαν επιτρέψει στους εαυτούς τους να εκφραστούν με παρόμοιο τρόπο υιοθετούν μια τέτοια συμπεριφορά που εκδηλώνει θυμό και να αντιδράσουν. Έτσι δημιουργείται ενός είδους ομοιομορφία στην τάξη. Μπορεί κάποια παιδιά να μετανιώσουν για τον τρόπο που συμπεριφέρθηκαν. Θα έχουν όμως δώσει την ευκαιρία στον εαυτό τους να βιώσει μια άλλη συμπεριφορά και να ανακαλύψουν ενδεχομένως κάποιες κρυφές δυνατότητες. Κάτι τέτοιο, εξάλλου, δείχνει ότι η συνοχή της ομάδας είναι υψηλή και τα παιδιά υποστηρίζουν το ένα το άλλο.

Χαρακτηριστικό μέσα σε όλες τις ομάδες και σίγουρα στις ομάδες των παιδιών είναι η **δημιουργία υποομάδων**.

Πρόκειται για μικρότερα συστήματα που δημιουργούνται για λόγους συμπάθειας, κοινών προσδοκιών, κοινών πεποιθήσεων, βιωμάτων και για πολλούς άλλους λόγους. Μπορεί να είναι μόνιμες συμμαχίες (μια παρέα φίλων) ή και προσωρινές, προκειμένου να επιτευχθεί κάτι. Πολλές φορές τέτοιες υποομάδες αποκτούν μεγάλη ισχύ είτε επειδή τα μέλη τους έχουν υψηλό κύρος είτε επειδή έχουν την ικανότητα να πείθουν τους άλλους να ακολουθούν τις ιδέες τους.

Τα αποτελέσματα μέσα από τις επιδράσεις που ασκούν στην ευρύτερη ομάδα είναι πολλά και ποικίλα. Είναι δυνατό να διασπάσουν την ομαδική προσπάθεια, να συμβάλλουν στην εδραίωση ρόλων ισχύος, να διαμορφώσουν την ποιότητα, να μειώσουν την εξάρτηση των μελών από το πρόσωπο κύρους, να γίνουν πηγές νέων ιδεών και αλλαγών. Φαίνεται σημαντικό να είμαστε ενήμεροι για την ύπαρξη τέτοιων υποομάδων στο σχολείο και να προσπαθήσουμε να αξιοποιήσουμε την ύπαρξή τους είτε σαν ενδείξεις ότι κάτι στη λειτουργία μας ή στο τρόπο που σχετιζόμαστε χρειάζεται αλλαγή, είτε σαν πηγές νέων ιδεών.

Κάθε ομάδα και κάθε σύστημα για να λειτουργήσει χρειάζεται **κανόνες**.

Αυτοί ορίζουν ποιες είναι οι αποδεκτές συμπεριφορές. Η επιρροή τους είναι καθοριστική, γιατί μέσα από τους κανόνες εκφράζεται, ελέγχεται και αξιολογείται η συμπεριφορά. Για το σχολείο η ύπαρξη ξεκάθαρων κανόνων και κανονισμών είναι εξαιρετικής σημασίας μια και τα μικρά παιδιά *μαθαίνουν* να ακολουθούν κανόνες, δεν είναι, δηλαδή, μια δεξιότητα που την κατέχουν.

Οι πηγές του συστήματος των κανονισμών ακολουθούν τους γενικούς κανόνες συμπεριφοράς της κοινωνίας ή της κοινότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί κάποιους γενικούς κανόνες και σε κάθε σχολείο σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών και σε κάθε τάξη υφίστανται κάποιοι συγκεκριμένοι κανόνες. Είναι σημαντικό οι κανόνες να ακολουθούν τις ανάγκες του συγκεκριμένου συστήματος που έρχονται να υπηρετήσουν καθώς και να ανανεώνονται, να αλλάζουν ή να εμπλουτίζονται. Η ομάδα – τάξη έχει κάποιους γενικότερους κανόνες και κάποιους πρόσθετους όσο οι δραστηριότητες εξειδικεύονται και οι διαδικασίες μέσα στο χρόνο εξελίσσονται.

Η σημαντικότητα **συμμόρφωσης των μελών με τους κανονισμούς**, αντικατοπτρίζεται στην ικανότητα μιας ομάδας να διασφαλίζει τον συντονισμό της συμπεριφοράς των μελών της με απώτερο σκοπό τη καλύτερη απόδοση των σκοπών και των στόχων της. Δημιουργεί το ασφαλές εκείνο πλαίσιο που δρα έτσι ώστε να μειώνονται οι προστριβές. Η συμμόρφωση στους κανόνες βέβαια μπορεί να είναι φαινομενική και όχι πάντα πραγματική. Παρόλα αυτά, το κάθε μέλος έχει στα χέρια του ένα ασφαλές εργαλείο για να μειώνει τις πιέσεις που του ασκούνται.

Στα παιδικά περιβάλλοντα η ύπαρξη των κανόνων έχει τη δύναμη να μειώνει το άγχος της διαδικασίας ένταξης στην ομάδα, να προστατεύει, και να απενοχοποιεί. Η φροντίδα, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τήρησης των κανόνων αυξάνει εξάλλου και την αξιοπιστία των μελών στον ρόλο του αλλά και ευρύτερο πλαίσιο.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που διαποτίζει όλες τις λειτουργίες μιας ομάδας είναι ο **χρόνος**.

Μέσα σε μια ομάδα τα μέλη επαναλαμβάνουν συμπεριφορές που μπορούν να τις αντιληφθούν και να τις αξιολογήσουν με την πάροδο του χρόνου. Το ίδιο συμβαίνει και από την αντίθετη πλευρά. Δεν γίνεται να διατυπώνουμε υποθέσεις για τις συμπεριφορές ή και τις ικανότητες κάποιων μελών της ομάδας, χωρίς να δίνουμε ένα χρονικό περιθώριο για εξέλιξη. Όλες οι λειτουργίες της ομάδας που αναφέραμε και παραπάνω χρειάζονται χρόνο για να ξεδιπλωθούν και να εγκατασταθούν.

Τέλος, όπως έχουμε αναφέρει αρκετές φορές μέχρι τώρα, το σχολείο αποτελεί μέρος ενός γενικότερου συστήματος και έτσι δέχεται όλες τις **εξωτερικές επιδράσεις** του ευρύτερου συστήματος που ανήκει. Όλες λοιπόν οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, συγκρούσεις κ.τ.λ. διαποτίζουν το σύστημα του σχολείου. Οι οποιοσδήποτε προσπάθειες να μείνει ανέπαφο το σχολικό σύστημα από αυτό που συμβαίνει κάθε φορά έξω θα ήταν μάταιες. Τα μέλη της ομάδας του σχολείου φέρνουν καθημερινά μαζί τους ιδέες, βιώματα, συναισθήματα, αλλά και την ατμόσφαιρα που αναπτύσσεται έξω από τα όρια του σχολείου και της τάξης.

Λίγα λόγια για τον ρόλο του δασκάλου με στόχο την ενημερότητα.

«Και λύνονται ξανά οι γλώσσες και ο πατέρας της Φερστέ θυμάται τότε που ήταν δάσκαλος και τώρα είναι πρόσφυγας, για να συνεχίσει η Φερστέ το σχολείο, για αυτό έγιναν πρόσφυγες για να μάθει καλά γράμματα η Φερστέ. Χαίρεται που βλέπει τη Φερστέ να μεταφράζει. Η Φερστέ αμέσως τα άρπαξε τα γράμματα. Γι' αυτό είναι πρόσφυγες, για να αρπάξει η Φερστέ τα γράμματα».

Φραγκεσκάκη, Χ. (2011). Η Ορτανσία Φυλάει τα Μυστικά. Αθήνα: Κέδρος, σ. 62

Ο κοινός οραματισμός ότι το σχολείο αποτελεί τον χώρο εκείνο που το παιδί «θα μάθει γράμματα» είναι ίσως ένα από τα βασικά δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού ιδεώδους. Ξεδιπλώνοντας αυτόν τον οραματισμό μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι «τα γράμματα» δεν αναφέρονται μόνο στις γνωστικές δεξιότητες που αποκτά κάποιος, αλλά και στην εκπαίδευσή του προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης, της μόρφωσης και της ένταξής του με τρόπο δημιουργικό και ανθρώπινο στο κοινωνικό σύνολο. Είναι αλήθεια ότι το σχολείο επωμίζεται μεγάλο βάρος και ευθύνη για την ανάπτυξη των παιδιών. Κατ' επέκταση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι φορτωμένος με βάρος και ευθύνη, αλλά, ενίοτε και με ισχύ και προνόμια τα οποία συγκροτούνται στη βάση ευρύτερων κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων, όπως η κοινωνική και οικονομική τάξη στην οποία ανήκει, το αν ανήκει στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, αλλά και η φυσική κατάσταση και η ηλικιακή υπεροχή, το μορφωτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο. Το ζήτημα των προνομίων και της ισχύος σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής τάξης, δεν υποβαθμίζει το γεγονός ότι μια ομάδα χρειάζεται έναν συντονιστή, έναν

διευκολυντή, έναν ηγέτη, έναν αρχηγό. Ο ηγέτης είναι μέλος της ομάδας και έχει πολλά να προσφέρει με αυτή του την ιδιότητα. Οι ηγετικές του ικανότητες θα διευκολύνουν το έργο. Για να συμβεί αυτό θα χρειαστεί να είναι ενήμερος για τα προνόμιά του και για την ισχύ του. Εξάλλου, θα λειτουργήσει και ως πρότυπο συμπεριφοράς και ως αποδέκτης μητρικών και πατρικών προτύπων.

Η συνειδητότητα των προνομίων και των μορφών της ισχύος και η εξερεύνηση του εαυτού ως απλού μέλους μιας ομάδας (προσωπική εμπειρία), θα θέσει τη βάση πάνω στην οποία θα φτιαχτεί ο ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Η δασκάλα προσπαθεί να κατανοήσει, να οδηγήσει, να υποστηρίξει και να ελέγξει την ευημερία της τάξης. Προφανώς υπηρετεί την προσωπική της ανάπτυξη και στόχευση, αλλά το αντικείμενο της εργασίας προσανατολίζεται κυρίως στην ανάπτυξη της ομάδας και του κάθε μέλους ξεχωριστά.

Ως συντονιστές ομάδων μπορούμε να **παρεμβαίνουμε** στη λειτουργία της ομάδας όταν είμαστε σίγουροι ότι κάποια παρέμβαση απαιτείται, όταν έχουμε δώσει τον χρόνο και την ευκαιρία στον εαυτό μας να κατανοήσει αυτό που συμβαίνει.

Για να συμβεί αυτό, πρέπει να μάθουμε να παρατηρούμε αυτό που συμβαίνει, να ακούμε προσεκτικά, να μην βγάζουμε συμπεράσματα για το τι προκαλεί τη συμπεριφορά, να δίνουμε χρόνο να «ξετυλιχθούν» τα γεγονότα.

Στα πλαίσια του «ηθικού» και του «επιτρεπτού» χρειάζεται να επικεντρωθούμε στην προσπάθεια αλλαγής της συμπεριφοράς, ανοίγοντας τον δρόμο προς άλλες κατευθύνσεις έκφρασης. Θα παρέχουμε δηλαδή πληροφορίες που μπορεί η ομάδα σαν σύστημα να μην κατέχει. Θα δώσουμε τη δυνατότητα και την ευκαιρία στα μέλη να εκφράσουν τις απόψεις, τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους καθώς και τους εναλλακτικούς τρόπους δράσης. Θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε την κατάσταση, να αναδείξουμε την αναγκαιότητα για αλλαγή και να εκθέσουμε τις συνέπειές της. Θα διαπραγματευτούμε. Θα καλέσουμε τα μέλη να πάρουν ενεργό ρόλο στη λήψη απόφασης, στη δημιουργία κανόνων και στην «τοποθέτηση ορίων» στη σχολική ζωή, καλώντας τα έτσι να αναλάβουν την ευθύνη. Θα αποδεχθούμε και θα κάνουμε φανερό ότι η συγκεκριμένη αλλαγή δεν μπορεί να έχει την ομοφωνία της ομάδας. Δεν επεξεργάζονται όλα τα μέλη με τον ίδιο τρόπο, την ίδια χρονική στιγμή τα ερεθίσματα.

Η συνοχή, το δέσιμο της ομάδας και η αίσθηση ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής στη διαφορετικότητα και στο κάθε μέλος ξεχωριστά θα αποτελέσουν τη βάση για να επιτραπεί η αλλαγή. Η ζωή στην ομάδα είναι μια συνεχής συνδιαλλαγή, διαπραγμάτευση, ένας χώρος μετάθεσης και προβολής συναισθημάτων, ανάπτυξης προτύπων συμπεριφοράς. Αν η αλλαγή που προτείναμε και υποστηρίξαμε «πετύχει» τότε έχουμε πολλές πιθανότητες, να διευκολύνουμε την ενταξιακή διεργασία της ομάδας μας και να αλλάξουμε το «κλίμα».

Κάποιες συγκεκριμένες προτάσεις που μπορεί να διευκολύνουν τη διαδικασία της ένταξης

Το ξεκίνημα της σχολικής ζωής μιας τάξης μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα σημαντικό για την οικοδόμηση της ενταξιακής διαδικασίας και για την ομαλή λειτουργία της ομάδας –

τάξης. Θα θέσει τα θεμέλια ενός γερού και ασφαλούς οικοδομήματος, που θα φιλοξενεί όλες τις διεργασίες που θα επιτελεσθούν με τελικό σκοπό την μάθηση.

Έτσι, τον πρώτο καιρό θα ήταν χρήσιμο:

- να γίνει η γνωριμία όλων των μελών της ομάδας (πώς με λένε, από πού έρχομαι, ποιο είναι το περιβάλλον μου εκτός σχολείου, τι μου αρέσει να κάνω κ.α.). Η φάση αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική, γιατί δίνει τη δυνατότητα στο κάθε μέλος να παρουσιάσει τον εαυτό του, τη διαφορετικότητά του και τη μοναδικότητά του.
- να γίνει η γνωριμία με τον συντονιστή – εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να γνωρίζουν κάποια πράγματα για το «μυθικό» αυτό πρόσωπο που λέγεται δάσκαλος. Το πόσες και ποιες πληροφορίες ένας εκπαιδευτικός θα μοιραστεί με την τάξη του, είναι προσωπική επιλογή. Σίγουρα θα μοιραστεί τις πληροφορίες εκείνες που τον κάνουν να νιώθει «άνετα» και «βολικά» στον ρόλο του.
- να γίνει σταδιακά η γνωριμία των παιδιών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τι θα κάνουμε στο σχολείο τη φετινή χρονιά, τι καινούργιο, τι διαφορετικό θα συναντήσουμε.
- να θέσουν τα μέλη τις προσδοκίες τους, τι περιμένουν να γίνει, τι θα ήθελαν. Σε αυτό το στάδιο καλό θα ήταν τα παιδιά να μπορούν να εργασθούν σε μικρότερες ευέλικτες ομάδες εργασίας, ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα να φιλτράρουν και να αξιολογούν τα σημεία συζήτησης. Επίσης, η παρατήρηση της δουλειάς σε μικρότερες ομάδες θα μας βοηθήσει να συλλέξουμε πολλές πληροφορίες για τη δυναμική της ομάδας μας (π.χ. αν υπάρχουν ήδη διαμορφωμένες υποομάδες, ποιοι ρόλοι θα αναδυθούν, πώς επικοινωνούν τα παιδιά μεταξύ τους, ποιο είναι το κλίμα κ.α.).
- να θέσει η δασκάλα τις προσδοκίες της.
- να επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες λήψης απόφασης μια συμφωνία για τις τελικές προσδοκίες που θα οδηγήσουν σταδιακά στη διαμόρφωση των βασικών σκοπών και αργότερα των επιμέρους στόχων.
- να μιλήσει η δασκάλα για τη δομή της διαδικασίας (τα όρια, τους στόχους, τους ρόλους, τους χρόνους).

Στηριζόμενοι στα παραπάνω θα ξεκινήσουμε τη δημιουργία μιας **συμφωνίας συνεργασίας**. Σε ένα τέτοιο συμβόλαιο τίθενται θέματα στόχων, σχέσεων, αξιών, ρόλων, στάσεων και πρακτικών θεμάτων της ομάδας. Οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας και του σχολείου αποτελούν μέρος του συμβολαίου. Η συμφωνία θα αποτελέσει τη «μαγιά» με την οποία η ζωή της ομάδας ξεκινά. Σε περιπτώσεις κρίσης, δυσκολίας ή σύγκρουσης, η ομάδα μπορεί να αναφερθεί στο αρχικό συμβόλαιο, να το αξιοποιήσει για τη σταθεροποίησή της ή να το αναπροσαρμόσει, για να υπηρετήσει νέες ανάγκες και φάσεις της ομάδας, κρατώντας, πάντως έναν πυρήνα αρχών, αξιών και στόχων σταθερό.

Και η διεργασία ξεκινά...

Ας έχουμε στο μυαλό μας ότι είναι σημαντικό:

- Να επιτελούνται όλα τα παραπάνω μέσα σε ένα κλίμα **γνήσιου ενδιαφέροντος, ανοιχτότητας, επιτρεπτικότητας** στην έκφραση του διαφορετικού και μέσα σε μια ατμόσφαιρα που αποπνέει **αγάπη** για το έργο που η ομάδα καλείται να επιτελέσει και αποδοχή των διαφορετικών προσωπικοτήτων, ρυθμών ανάπτυξης και βιωμάτων των μελών.

- «*Η συναισθητική ζωή της ομάδας είναι ένα βίωμα διαφορετικό από το άθροισμα των προσωπικών συναισθημάτων του καθενός*» (Αρχοντάκη – Φιλίππου, 2003:26).

Είναι σημαντικό να αφήνουμε τα συναισθήματα να αναδυθούν, να εκφραστούν και να μιλούμε για αυτά. Τα συναισθήματα και η ενέργεια που διακινείται μέσα στην ομάδα φτιάχνουν την **ατμόσφαιρα** που θα αποτελέσει ένα βασικό γνώμονα για τις ενέργειες που θα χρειαστεί να κάνουμε.

- Όσο η ενταξιακή διαδικασία προχωρά με την πάροδο του χρόνου ίσως χρειαστεί να ανατρέξουμε στα παραπάνω και να τα χρησιμοποιήσουμε ξανά, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στην ομάδα να ξαναγνωριστεί, θέτοντας τα καινούργια δεδομένα, να θυμηθεί τους σκοπούς και τους στόχους της, να επαναδιαπραγματευθεί το συμβόλαιο, να θυμηθεί τις αξίες της και το ηθικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται.

- Η «**επανατοποθέτηση**» στον τρόπο που βλέπουμε και ερμηνεύουμε ένα γεγονός, διαφοροποιώντας έτσι την οπτική μας σε αυτό, αναφέρεται στην έννοια της **αναπλαισίωσης**. Είναι ένα εργαλείο, μια τεχνική που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη θεραπευτική και εκπαιδευτική πρακτική με άτομα και ομάδες. Αποτελεί δε, βασικό τρόπο στην προσπάθεια αλλαγής των συστημάτων.

Ας πάρουμε το παράδειγμα, όπου η δασκάλα λέει απευθυνόμενη σε μια μαθήτριά:

«*Δεν προσέχεις στο μάθημα και συνεχώς κάνεις πράγματα που διασπούν την προσοχή των άλλων και ενοχλείς την ομάδα*».

Είναι πολύ πιθανό η δασκάλα να έχει θυμώσει με τη συγκεκριμένη μαθήτριά που ενοχλεί αλλά και να έχει φοβηθεί ότι κάτι συμβαίνει στο παιδί και γι' αυτό φέρεται έτσι. Ανησυχεί για τη μαθήτριά και κατανοεί τη συναισθηματική δυσκολία της. Σκεπτόμενη όλα αυτά οδηγείται στο να μπει στη θέση του παιδιού και να νιώσει τη δυσκολία των συναισθημάτων του (**ενσυναίσθηση**). Θα μπορούσε τώρα να πει:

«*Ανησυχώ που σε βλέπω να κάνεις άλλα πράγματα στο μάθημα. Αν μπορώ να φανώ χρήσιμη και να βοηθήσω θα το έκανα με μεγάλη χαρά. Ξέρεις όμως ότι, το να εκδηλώνεις μια τέτοια συμπεριφορά δεν επιτρέπεται στην τάξη*».

Η οριοθέτηση του πλαισίου και η προστασία της τάξης είναι προτεραιότητες εξαιρετικής σημασίας και, ενίοτε, χρειάζεται να το υπενθυμίζουμε και να το διαφυλάσσουμε. Η δεύτερη αντίδραση ή οπτική στη συμπεριφορά μιας μαθήτριάς που δεν συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης, εμπεριέχει την υπενθύμιση των ορίων, είναι εμπλουτισμένη με όλα τα συναισθήματα που έχει βιώσει η δασκάλα και δεν ερμηνεύει την συμπεριφορά του παιδιού. Η ποιότητα της παρέμβασης είναι διαφορετική υπό την έννοια ότι δεν αποκλείει το άτομο μέσα από ερμηνείες της συμπεριφοράς του και ταυτόχρονα παρέχει συναισθηματική ασφάλεια, δηλώνει το κίνητρο για βοήθεια και προτείνει μια λύση.

- **Εμφυλώνοντας μια ομάδα**

Όλα όσα έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα, για την διαφορετική ματιά και στάση απέναντι στην φαινομενική ομοιογένεια των μαθητών, στη βαθιά πίστη ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ότι όλοι βρισκόμαστε συνεχώς σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με τους άλλους και με άλλα συστήματα, στην ανακάλυψη μέσα μας ότι το σχολείο αποτελεί ένα χώρο αποδοχής, αγάπης για την ανάπτυξη, και ένα χώρο δημιουργικής αλλαγής, αποτελούν από μόνα τους εμπυχωτικές βιωματικές διαδικασίες.

Η μάθηση συνιστά ενεργητική και θετική αναζήτηση και μπορεί να συμβεί μέσα από την έκθεσή μας σε καταστάσεις που προσελκύουν το ενδιαφέρον μας, τη δημιουργική μας φαντασία και ζητούν τη συμμετοχή μας.

Θα μπορούσαμε να δώσουμε κάποιο στίγμα αναφορικά με το πώς είναι δυνατό να εμπυχώσουμε μια ομάδα. Έτσι, θα λέγαμε ότι, εμπύχωση είναι:

- Το να εστιάζουμε στα θετικά, στις δυνάμεις δηλαδή ενός συστήματος και όχι στις αδυναμίες του,
- Το να τονίζουμε τις ικανότητές του και όχι τις αδυναμίες του,
- Το να αποδεχόμαστε αυτό που συμβαίνει και όχι αυτό που θα επιθυμούσαμε να συμβαίνει,
- Το να ενθαρρύνουμε τις καλές πρακτικές και
- Το να διευκολύνουμε το άτομο να αναπτυχθεί προς την κατεύθυνση που το ίδιο επιλέγει.

Η ομάδα-τάξη και τα συστήματα έξω από αυτήν

Ευχόμαστε να έχει γίνει μέχρι τώρα κατανοητό ότι όλα όσα αναφέραμε παραπάνω για τις αλληλεπιδράσεις, τους ρόλους, για τις πηγές ενέργειας, τους σκοπούς κ.λ.π. δεν αφορούν μόνο το σύστημα - ομάδα μιας τάξης αλλά και το σύστημα- ομάδα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, το σύστημα των σχολείων μιας περιοχής, όλων των σχολείων μεταξύ τους, το κράτος – εκπαίδευση, το σύστημα σχολείο - κοινότητα κ.ο.κ.

Τα ανθρώπινα συστήματα παρουσιάζουν μια σειρά από σημαντικές και «κρίσιμες» ιδιομορφίες:

1. Χαρακτηρίζονται από αυξημένη πολυπλοκότητα, εμφανίζουν δηλαδή υψηλή διαφοροποίηση των στοιχείων τους και πολλαπλότητα δυναμικών συνδέσμων αλληλεπίδρασης.
2. Αυτορρυθμίζονται – αυτοοργανώνονται- αυτοελέγχονται. Λόγω της αυξημένης ποικιλίας τους αναπροσαρμόζουν διαρκώς τις λειτουργίες και τη δομή τους κατά την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον, διαθέτοντας μεγάλο εύρος δυνατών «απαντήσεων».
3. Είναι δυναμικά συστήματα πράξεων, η οργάνωσή τους δηλαδή είναι ενεργητική.
4. Τα χαρακτηρίζει ιεραρχική οργάνωση. Εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα οργάνωσης και ελέγχου που απορρέουν από την ίδια την οργάνωσή και την εξέλιξή τους μέσω των αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον. Τα ανώτερα επίπεδα εμφανίζουν υψηλή πολυπλοκότητα και αυξημένη σταθερότητα.
5. Έχουν τη δυνατότητα να επεξεργάζονται και να μετασχηματίζουν πολύπλοκη πληροφορία.

Παραθέτουμε ξανά το παράδειγμα που είχαμε αναφέρει στην εισαγωγή.

Δημοτικό σχολείο στο κέντρο της Αθήνας, απευθύνει αίτημα σε οργάνωση που υποστηρίζει και προωθεί τα δικαιώματα των νέων, να βοηθήσει την ομάδα τους «να τα βγάλει πέρα με δύο παιδιά – [...] καταγωγής. Ο ένας από αυτούς μάλιστα, επιτέθηκε ακόμη και στη δασκάλα!».

Την πρωτοβουλία για να απευθύνουν αίτημα για βοήθεια και υποστήριξη αναλαμβάνει ο δάσκαλος ένταξης.

Δύο σύμβουλοι από την οργάνωση ανέλαβαν να επισκέπτονται το σχολείο μία φορά την εβδομάδα για περίπου 10 συναντήσεις.

Στην ομάδα μετείχαν τελικά 7 δάσκαλοι. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν εκτός διδακτικών ωρών, με τη λήξη του ωραρίου των δασκάλων.

Η δασκάλα που δέχθηκε την επίθεση δεν συμμετείχε στις συναντήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν :

- θυμό προς τους συναδέλφους τους που δεν συμμετείχαν.
- θυμό προς τη διοίκηση (Υπουργείο) που δεν έχει τοποθετήσει ψυχολόγο στα σχολεία.
- μια αίσθηση «απόγνωσης» που ερχόταν από την δυσκολία να συνεργαστούν , έστω και να συνεννοηθούν με τους γονείς αυτών των «δύσκολων παιδιών». Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι η συνεργασία με τις οικογένειες των «δύσκολων» παιδιών ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτη, παρά τις πολλαπλές κρούσεις για συνεργασία. Μόνο η μητέρα ενός παιδιού εμφανίστηκε σε συνάντηση με τον διευθυντή και τη δασκάλα, μιλούσε λίγα ελληνικά και δεν εμφανίστηκε στα επόμενα καλέσματα του σχολείου. Να σημειώσουμε ότι οι περισσότεροι σκέφτονταν ότι ειδικά το ένα παιδί, χρειάζεται να επισκεφθεί κάποιο «ειδικό πλαίσιο», να διαγνωσθεί και να μετακινηθεί σε κατάλληλο για αυτό σχολείο.
- ενοχές που δεν είναι «κατάλληλα» εκπαιδευμένοι, και έτσι εμφανίζονται «αδύναμοι» να ανταπεξέλθουν
- απελπισμένοι γιατί δεν ξέρουν πώς να χειριστούν κάποια παιδιά που είναι «επιθετικά»

Το παραπάνω παράδειγμα αναδεικνύει μερικά εξαιρετικά σημαντικά ζητήματα που ενδεχομένως χρειάζεται να λάβουμε υπόψη, προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο των εκπαιδευτικών, να ακολουθήσει τις σύγχρονες απαιτήσεις, να γίνει μια διεργασία που θα εμπεριέχει όλες τις διαφορετικές πλευρές που μπορούν να εκφραστούν μέσα σε ένα σύστημα.

Το «αναγνωρισμένο σύμπτωμα» που εμφανίζεται στο παράδειγμα, δηλαδή η επιθετική συμπεριφορά κάποιων παιδιών του σχολείου έγινε η αφορμή να ξετυλιχθούν μια σειρά από δυσκολίες που αντιμετώπιζε η ομάδα των δασκάλων.

Το σχολείο μύριζε μπαρούτι...

Στο παράδειγμα μας μπορούμε εύκολα να παρατηρήσουμε ότι ο θυμός, η ενοχή και η απελπισία που βίωναν οι δάσκαλοι φαίνεται να εκφράστηκε στην ομάδα του σχολείου, μέσα από τις εκδηλώσεις επιθετικότητας που εξέφρασαν κάποια παιδιά. Συναισθήματα έντονου θυμού και απελπισίας διαπότιζαν την «ατμόσφαιρα» της ομάδας των εκπαιδευτικών όπως και της ομάδας των μαθητών.

Έτσι, αναγνωρίζουμε μια υποομάδα αυτών που αντιλαμβάνονται το μέγεθος του προβλήματος και δρουν (καλούν βοήθεια) και μια υποομάδα αυτών που είναι παθητικοί ή και σε κάποιες περιπτώσεις αποσυρμένοι και δεν κάνουν τίποτα. Η ομάδα των εκπαιδευτικών φαίνεται να εμφάνιζε περίπου παρόμοιες δυναμικές με εκείνη των μαθητών.

Έχοντας παρατηρήσει τα παραπάνω, θα παραθέσουμε κάποια σημεία που θεωρούμε σημαντικά για το σημερινό σχολείο.

- Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να συναντιούνται, με συντονιστή τον διευθυντή, σε τακτά χρονικά διαστήματα σαν ομάδα και να μοιράζονται σκέψεις, πληροφορίες, βιώματα, προβληματισμούς, να γνωρίζονται, να αλληλεπιδρούν, να συν - βιώνουν στον τόπο της εργασίας τους. Να φτιάξουν δηλαδή **τη δική τους ομάδα και να απολαύσουν τη δική τους διεργασία** που αποτελεσματικά θα μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις και να δουλεύει προς την επίτευξη των σκοπών και των στόχων της.
- Το σχολείο είναι ένα «ανοιχτό σύστημα». Οι άνθρωποι που κυκλοφορούν στους χώρους του, βρίσκονται εκεί για κάποιες ώρες της ημέρας και κάθε μέρα ανταλλάσσουν πληροφορίες και βιώματα. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη ζωτική ανάγκη επαφής και αλληλεπίδρασης με τον έξω κόσμο. Διαφορετικά το σχολείο κινδυνεύει να μεταμορφωθεί σε ένα «κλειστό» πλαίσιο που δεν θα ανατροφοδοτείται άμεσα από εξωτερικές πηγές.

Εδώ θα τονίσουμε την σε όλους γνωστή αναγκαιότητα της **συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια**. Το σχολείο οφείλει να ενημερώνει την οικογένεια και η οικογένεια οφείλει να ενημερώνει το σχολείο. Κάτι τέτοιο μπορεί σε πρώτη ματιά να φαίνεται εύκολο, όμως δεν είναι πάντα. Η σχέση σχολείου – γονιού είναι και αυτή μια σχέση που χρειάζεται φροντίδα και θετική ατμόσφαιρα για να λειτουργήσει. Δυστυχώς, σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς ή και το σχολείο έρχονται σε επαφή όταν «κάτι δύσκολο» συμβαίνει. Επικοινωνούν δηλαδή και αλληλεπιδρούν στη βάση του «συμπτώματος». Όπως έχουμε αναφέρει, κάτι τέτοιο δεν διευκολύνει την ενταξιακή δυναμική στη σχέση σχολείου – οικογένειας.

- Όταν η ομάδα των δασκάλων λειτουργεί, θα ενημερώνεται για τα ζητήματα που την απασχολούν. Έτσι, όταν χρειαστεί βοήθεια δεν θα διστάσει να τη ζητήσει και να αξιοποιήσει άλλες πηγές ενέργειας και πληροφορίας. Υπάρχουν αρκετοί δημόσιοι φορείς που μπορούν να παρέχουν υποστήριξη και εκπαίδευση στις ομάδες των εκπαιδευτικών, στις ομάδες των μαθητών και στις ομάδες των γονιών.
- Όσοι εργαζόμαστε με τον άνθρωπο και συντονίζουμε ομάδες χρειάζεται να δουλεύουμε με την **προσωπική μας ενημερότητα**. Η δουλειά με τον άνθρωπο μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας ως πολίτη μιας πόλης, ενός κράτους ή και του κόσμου. Τα προβλήματα δεν αποτελούν αποκλειστικά ζητήματα προς επίλυση αλλά και μονοπάτια για τη δημιουργία κοινότητας.

Η εκπαίδευση και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σε μια κοινωνία που αλλάζει είναι ζωτικής σημασίας για τον ρόλο τους.

- Ο απώτερος σκοπός της εργασίας μιας ομάδας είναι μέσα από τις διεργασίες της να δουλεύει προς την κατεύθυνση **της αυτονόμησης των μελών της**.

«Περιοργότερο και περιοργότερο» φώναξε η Αλίκη (είχε εκπλαγεί τόσο πολύ ώστε, για μια στιγμή σχεδόν, ξέχασε να μιλάει σωστά). «Τώρα ανοίγω σαν να είμαι το μεγαλύτερο τηλεσκόπιο που υπήρξε ποτέ! Αντίο ποδαράκια μου!» επειδή όταν κοίταξε κάτω τα πόδια της έμοιαζαν σαν να είχαν χαθεί, έτσι γοργά που απομακρυνόταν). «Αχ, φτωχά μου ποδαράκια, αναρωτιέμαι ποιος θα σας φοράει τώρα τα παπούτσια και τις κάλτσες σας, αγαπημένα μου. Είμαι σίγουρη πως εγώ δεν θα τα καταφέρνω πια! Θα βρίσκομαι πάρα πολύ μακριά για να μπορώ να ασχοληθώ μαζί σας : πρέπει να τα βγάλετε πέρα μόνα σας όσο καλύτερα μπορείτε – ωστόσο πρέπει να είμαι ευγενική μαζί τους», σκέφτηκε η Αλίκη, «αλλιώς μπορεί να μην περπατάνε προς την κατεύθυνση που θέλω να πάω! Για να σκεφτώ: θα τους χαρίζω ένα καινούργιο ζευγάρι μπότες κάθε Χριστούγεννα».

(Lewis Carroll, 2010. Οι περιπέτειες της Αλίκης στη Χώρα των Θαυμάτων. Αθήνα: Κainό, σ.

25)

4. Αντί επιλόγου

4.1. Η σημασία της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής δεν είναι ζήτημα ενός μόνο εκπαιδευτικού, αλλά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την οργάνωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Thompson & Barton, 1992, Hart, 1992). Η ανάληψη δράσης σε συλλογικό επίπεδο, σε επίπεδο π.χ. σχολικής μονάδας ή στο πλαίσιο μιας μικρότερης ομάδας εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, θεωρείται γενικά πιο αποτελεσματικός τρόπος όσο, τουλάχιστον, αφορά στις δυνατότητες που προσφέρει η συνεργατική αντιμετώπιση των προκλήσεων που εγείρει ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών προς την κατεύθυνση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Corbett, 2001, Moore, 2000). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προοπτικής, η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής θα μπορούσε ακόμα να λάβει τον χαρακτήρα έρευνας δράσης με όλα τα στοιχεία που προσφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μια τέτοια δυνατότητα (Πηγιάκη, 2001). Σε θεμελιώδες, ωστόσο, επίπεδο η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, είναι ένα ζήτημα πολύπλοκο, καθώς η έννοια της συνεργασίας επιδέχεται διαφορετικές νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες, καθενιά από τις οποίες δεν προωθεί με τον ίδιο τρόπο την ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής της τάξης και του σχολείου ή τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Βλάχου & Ζώνιου - Σιδέρη, 2010).

Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου δεν περιορίζεται στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μεταξύ δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών, ούτε αντιστοιχεί στην απλή συνύπαρξή τους μέσα στην ίδια τάξη για τις ανάγκες μιας παράλληλης ή υποστηρικτικής διδασκαλίας. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, αλλά δεν ισοδυναμούν με συνεργασία. Η έννοια της συνεργασίας αναφέρεται σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της αξιολόγησης των μαθησιακών εμπειριών και θεμελιώνεται στην από κοινού ανάληψη της ευθύνης από την πλευρά όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνδέεται επομένως στενά με την καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας στο πλαίσιο του σχολείου. Από την άποψη αυτή, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών προϋποθέτει τον διάλογο, ακόμα και τη διαφωνία και τη δημιουργική εποικοδομητική σύγκρουση σε σχέση με ζητήματα που άπτονται των μαθησιακών εμπειριών που προσφέρονται στους μαθητές (Vlachou, 2006, Corbett, 2001, Βλάχου & Ζώνιου - Σιδέρη, 2010).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί, κυρίως στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, διάφορες μορφές και μοντέλα συνεργασίας (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010, Strogillos, κ.α., 2011), ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα μοντέλα αυτά είναι σημαντικά, αφού αντικατοπτρίζουν υφιστάμενες δυνατότητες και προκλήσεις, από την άλλη, πρέπει να τονιστεί ότι η ανάπτυξη οποιουδήποτε μοντέλου συνεργασίας, δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας άνωθεν επιβολής ή οποιασδήποτε εξωτερικής αναγκαιότητας.

Επιπλέον, ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη οποιουδήποτε μοντέλου συνεργασίας είναι η από κοινού ανάληψη από πλευράς των εκπαιδευτικών της ευθύνης για την εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών που φοιτούν στην τάξη του γενικού σχολείου (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Ωστόσο, ενώ η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών αναφέρεται και καταγράφεται σε έρευνες που αφορούν στις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, στον χώρο της ενταξιακής εκπαίδευσης καταγράφονται επίσης τάσεις που προωθούν την εξειδίκευση και τον διαχωρισμό των ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010, Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Vlachou, 2006). Αυτού του είδους οι διαχωριστικές πρακτικές ευδοκιμούν σε ένα πλαίσιο όπου απουσιάζουν οι ουσιαστικές δομές για την ανάπτυξη της συνεργασίας καθώς και σχετικές ερευνητικές παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών που θα ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Σε σχετικές έρευνες μια σειρά ανασταλτικών παραμέτρων, όπως η έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής και θεσμικού χρονοδιαγράμματος για την ανάπτυξη συνεργασίας, η ακαμψία των σχολικών δομών, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και χρόνου για τη συνεργασία αναδεικνύονται ως επιπρόσθετες στις υφιστάμενες περιοριστικές αντιλήψεις και πρακτικές (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Παραταύτα, τα πρακτικά οφέλη από την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, την οργάνωση και υποστήριξη της μαθησιακής εμπειρίας συνολικά για όλους τους μαθητές καθώς και μεμονωμένων μαθητών είναι σημαντικά, στη βάση της παραδοχής ότι το εκπαιδευτικό έργο εν γένει δεν εξαντλείται στον «προσωπικό υποκειμενικό χώρο» και ότι η σχολική τάξη δεν «λειτουργεί σαν μια νησίδα μοναχή στη θάλασσα» (Πηγιάκη, 2001: 51).

4.2. Η αξιολόγηση της διαδικασίας ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Έχοντας ήδη προσδιορίσει την διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως μια ανοιχτή διαδικασία μετασχηματισμού της διδακτικής πρακτικής, γίνεται αντιληπτό ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των επιμέρους στρατηγικών δεν μπορεί να ακολουθεί ένα γραμμικό μοντέλο σχεδιασμού σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική δράση των εκπαιδευτικών εκλαμβάνεται με τη μορφή αιτίου-αποτελέσματος. Συγχρόνως, είναι σημαντικό να αναγνωρίσει κανείς ότι ο προσδιορισμός της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ως ανοιχτής διαδικασίας προκύπτει ως αποτέλεσμα του ίδιου του φαινομένου της διδασκαλίας-μάθησης, έτσι όπως αυτό συγκροτείται από την αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτό. Από την άποψη αυτή, κάθε σχολική ομάδα, αλλά και κάθε μαθησιακή περίπτωση χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα.

Η έρευνα που έχει ως τώρα πραγματοποιηθεί σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αν και έχει δώσει ορισμένες θετικές ενδείξεις (Subban, 2006), βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη (Prud' Homme, 2006). Εξάλλου, η ανάδειξη

των καλών πρακτικών σε σχέση με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, μπορεί από τη μία πλευρά να εισαγάγει περισσότερο εφαρμοσμένες προσεγγίσεις στο πεδίο της πρακτικής, ενέχει, ωστόσο, τον κίνδυνο της τυποποίησης και της ανάπτυξης στερεότυπων τρόπων ανταπόκρισης στη μαθητική ετερογένεια.

Η δυνατότητα για ευελιξία και προσαρμογή στα δεδομένα κάθε σχολικού πλαισίου είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Η δυσκολία της τυποποίησής της ωστόσο δεν βαίνει αντίθετα προς τον σχεδιασμό στο πλαίσιο του οποίου γίνονται επιλογές και λαμβάνονται αποφάσεις για την οργάνωση της διδακτικής πράξης. Ο σχεδιασμός για την ανάπτυξη της διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία και τη μάθηση ακολουθεί μια πορεία η οποία είναι κυκλική και περιλαμβάνει, εκτός από το αρχικό σχέδιο δράσης, και την αξιολόγηση της εφαρμογής του με στόχο την περαιτέρω βελτίωση (Καραγιάννη, 2012).

Σε ένα γενικό επίπεδο η αξιολόγηση αναφέρεται σε όλα τα στάδια του προγραμματισμού, της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων μιας δράσης, η οποία έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση του αρχικού σχεδιασμού και τη βελτίωση των σχετικών επιλογών (Χαραμής, 2012). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων θεωρείται απαραίτητη για την διασφάλιση της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης συνολικά, σε κοινωνικές διαδικασίες όπως είναι η διαδικασία της εκπαίδευσης, μια σειρά παραμέτρων που αναφέρονται στο θεσμικό πλαίσιο της οργάνωσης και λειτουργίας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Από την άποψη αυτή, η αξιολόγηση της διαδικασίας της διαφοροποίησης μπορεί να οργανωθεί σε δύο άξονες οι οποίοι αφορούν:

α) στο στενό πλαίσιο της σχολικής τάξης εντός της οποίας επιχειρείται η ανάπτυξή της και

β) στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου και στους συναφείς με αυτό παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την προσπάθεια ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης, ως δομικό στοιχείο της ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι συνεχής και προσλαμβάνει χαρακτήρα διαμορφωτικό, προκειμένου να παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση ως προς την καταλληλότητα των σχετικών επιλογών αναφορικά με στρατηγικές, διαδικασίες και μέσα.

Σε ό, τι αφορά στο πλαίσιο της τάξης η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει:

- Καταγραφή των επιλογών που έγιναν από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με στρατηγικές, διαδικασίες, μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ανά θεματική ενότητα του Προγράμματος Σπουδών.
- Δημιουργία αρχείου με τα παραπάνω στοιχεία, καθώς και των σημείων του Προγράμματος Σπουδών που αξιοποιήθηκαν από την ομάδα.
- Επιλογή αντιπροσωπευτικών δειγμάτων της αξιολόγησης των μαθητών κατά τρόπο που να αναδεικνύονται μια συνολική εικόνα για τον κάθε μαθητή, την εξέλιξη της πορείας του, τις δραστηριότητες στις οποίες έλαβε μέρος σε όλο το φάσμα των αντικειμένων και μαθησιακών περιοχών του προγράμματος σπουδών.

- Καταγραφή των επιλογών που κρίθηκαν καταλληλότερες και επίλυση προβλημάτων σε σχέση με άλλες επιλογές που κρίθηκαν λιγότερο κατάλληλες.
- Αναθεώρηση του σχεδίου στα σημεία που χρειάζεται σύμφωνα με τα παραπάνω.

Η ανάπτυξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής έχει περισσότερες πιθανότητες να είναι επιτυχής όταν αναπτύσσεται στη βάση συνεργατικών πρακτικών μεταξύ εκείνων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή.

Στη βάση αυτή, η καταγραφή των στοιχείων και των δράσεων που λήφθηκαν προκειμένου να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων, αλλά και των εμποδίων που παρουσιάστηκαν από διάφορες πλευρές, καθώς και των τρόπων με τα οποία αυτά ξεπεράστηκαν ή θα μπορούσαν να ξεπεραστούν αποτελεί επίσης βασικό στοιχείο της αξιολόγησης της διαδικασίας της διαφοροποίησης.

Η συστηματική παρατήρηση, αλλά και η τήρηση του ημερολογίου του εκπαιδευτικού, αποτελούν σημαντικά εργαλεία για τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία κατά τον τρόπο που περιγράφηκε αντιμετωπίζεται ως δομικό ποιοτικό στοιχείο της διαδικασίας ανάπτυξης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

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

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Πατάκης.

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

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

Αποστολίδου, Β. (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα*. Κλειδιά και αντικλείδια. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμφύχωση Ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλείδια. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βαβουγιός, Δ. (2004-2005). Εισήγηση-εκπαιδευτικό υλικό στη Διδακτική της Φυσικής για το έργο «Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης». Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Βαλιαντή, Στ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. Προϋποθέσεις και Θέματα προς συζήτηση. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στο *Hellenic Journal of Psychology* 7, 2, σς. 180-204.

Γιαννικοπούλου, Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Ε. Τάφα (επιμ.). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 81-98.

Γραμματάς, Θ. (2008). Η συμβολή της δραματοποίησης στην καλλιέργεια της

φιλιαναγνωσίας. Στο: Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ. & Χαλκιάδακη, Α. (επ.) *Φιλιαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.

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

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

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

Ζωγραφάκη, Μ. (2004). *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., Σπανδάγου, Η. (2004) Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα, Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (επ.) *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σς. 189-200.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: *Επιθεώρηση Ειδικής Παιδαγωγικής*, τόμος 1, σελ.55-65

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011) Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Αθήνα: Πεδίο.

Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε. (2007). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblat στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο: Τζ. Καλογήρου & Ε. Βησσαράκη (επ) *Λογοτεχνία και Σχολείο*. Αθήνα: Δάρδανος.

Καραγιάννη, Π. (2008). Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη. 5^ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη. Πάτρα. www.eriande.elemedu.upatras.gr

Καραγιάννη, Π. (2012). «Εκπαιδευτικές Πρακτικές». Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, σς 421-436.

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

Κασσέτας, Α. Ι. (2004). Της λογοτεχνίας και της φυσικής. Στο: Τσελφές, Β., Καριώτογλου, Π., Πατσαδάκης, Μ. (επ.) *Φυσικές Επιστήμες: Διδασκαλία, Μάθηση και Εκπαίδευση*. Τόμος Α΄. Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, σς. 100-105.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό Υλικό*, Πρακτικά Ημερίδας Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007.

Κουμαράς, Π. (2000). *Πειράματα Φυσικών Επιστημών με Υλικά Καθημερινής Χρήσης*. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.-Αθήνα: ΟΕΒΔ.

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

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

Κωστούλη, Τ. (2008). Κριτική ανάλυση του γραμματισμού της σχολικής τάξης: βασικές θέσεις και άξονες μελέτης. Στο: Μόζερ, Α. κ.α. (επιμ.). *Γλώσσης χάριν: Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σς 577-590.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Νικολάου, Σ. (2011). *Η Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτεία*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο <http://www.pi-schools.gr/edc/Dimokr-Politeia.htm> (20.02.2005) και <http://www.bmbwk.gv.at/politische-bildung>).

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο: Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επ). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.σς 7-17.

Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία*, Αθήνα, Πατάκης

Πασχαλίδης, Γ. (2000). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο: Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επ) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Πλακίτση, Κ. & Κολιός, Ν. (2008). Οι σύγχρονες πολιτισμικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες ως προοπτική ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Στο: Κουμαράς, Π. & Σέρογλου, Φ. (επ). Πρακτικά 4^ο Πανελληνίου Συνέδριου για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Αναλυτικά Προγράμματα και Βιβλία Φυσικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη, 9-11 Μάη, 2008

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

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

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

Σπαντιδάκης, Ι. (2011) *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Πεδίο

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

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

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

Τσιαγκάνη, Θ. (2011), *Η παιδική λογοτεχνία στην πρωτοσχολική εκπαίδευση, ως μέσο της λογοτεχνικής εξοικείωσης και της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού*, Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

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

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

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

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

Χατζησαββίδης, Σ. (2011) «Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου», στο Πουρκός, Μ., & Κατσαρού, Ε. (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, Θεσσαλονίκη: Νησίδες, σς.103-113.

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

Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π., Καριώτογλου, Π. (1993). Εποικοδόμηση της Γνώσης στην Τάξη με Συνέρευνα Δασκάλου και Μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 34-42.

Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη

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

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

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

Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην Οικολογία της Γραπτής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

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

Carraher, T.W., Carraher, A.D. & Schliemann, A.D. (1995). Τα μαθηματικά στους δρόμους και τα σχολεία, Στο: Βοσνιάδου, Στ. (επ). *Η ψυχολογία των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

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

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

Douglas, T. (1997). *Επιβίωση στις ομάδες. Η επιβίωση στις Ομάδες: Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Κέδρος.

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

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

Kline, M.(1993). *Γιατί δεν μπορεί να κάνει πρόσθεση ο Γιάννης: Η αποτυχία των μοντέρνων μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Luke, C. (2006). Κυβερνοσχολείο και τεχνολογική αλλαγή: Πολυγραμματισμοί για τη νέα εποχή. Στο: Α. Χαραλαμπίδης (επ) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ

Pappas, C. & Barro Zecker, L., (επ) (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Pappas, C. κ.α. (2006). Ο τραχύς δρόμος των σπουδαίων συζητήσεων. Στο: Pappas, C. & Barro Zecker, L., (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Πενάκ, Ντ.(1996) *Σαν ένα μυθιστόρημα*, Μετ: Ρ. Χάτχουτ), Αθήνα, Καστανιώτης

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

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

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

Tabak, H. & Fowler, P. (2006). Πειραματισμός ρόλων με στόχο τη μάθηση: Ανακάλυψη της «σωστής θεατρικής προσέγγισης» για μαθητές/τριες έκτης δημοτικού. Στο: Pappas, C. & Barro Zecker, L., (επ) (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση

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

Aikenhead, G.S., Ogawa, M. (2007). Indigenous knowledge and science revisited. *Cultural Studies of Science Education*, 2, pp. 539–620

Alberta Education (2010). *Making a Difference. Meeting Diverse Needs with Differentiated Instruction*.

Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. Sage Publications.

- Armstrong, F. (2003). Difference, discourse and democracy: the making and braking of policy in the market place. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 3, pp.51-56.
- Astolfi, J.-P. (1995). Essor des didactiques et Apprentissage scolaires. *Éducatons*, déc 94, janv 95.
- Astolfi, J.-P. (1998). *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation!* www.ac-creteil.fr/math/modulo/M9/pedaM9.html
- Ball, St. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34, 2, pp. 119-130.
- Barton, L. & Slee, R. (1999). Competition, Selection and inclusive education: Some Observations. *International Journal of Inclusive Education*, 3,1, pp. 3-12.
- Beard, C. (2010). *The Experiential Learning Toolkit. Bleanding Practice with Concepts.* KoganPage.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique.* Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Beyers, R. (1996). Providing opportunities for effective learning, Στο: Rose, R., Fergusson, A., Coles, C. Byers, R. & Banes, D. (eds) *Implementing the whole curriculum for pupils with special educational needs.*
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusive Education.* CSIE.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H. Reid, D., K. (2005). Differentiated Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *υTheory into Practice*, 44, 3, pp 194-202.
- Brown, B. A. & Klosser, M. (2009). Conceptual continuity and the science of baseball: using informal science literacy to promote students' science learning. *Cultural Studies of Science Education*, 4, pp. 875- 897.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education.* Harvard University Press.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et. al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 1, pp 60-92.
- Chevrier, J., Fortin, G., Théberge, M., Leblanc, R. (2000α). Le style d'apprentissage: une perspective historique. *Éducation et francophonie*, 28(1). Online: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html> (πρόσβαση 4/11/2012).
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R., Théberge, M., (2000β). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 28(1). Online: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/01-chevrier.html> (πρόσβαση 4/11/2012).

- Chopra, K. (1996). I felt wanted in the class. Στο: S. Hart (ed). *Differentiation and the secondary curriculum: debates and dilemmas*, Routledge: London – New York, pp.104-122.
- Cohen, L. Manion, L., Morrison, K. & Wyse, D. (2010). *A Guide to teaching practice*. Revised 5th edition. London & New York: Routledge.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education. A connective pedagogy*, London: RoutledgeFalmer.
- Corsaro, W. A.(2005).*The sociology of childhood*(2nd ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Coulby, D. & Jones, C. (1996). Post-modernity, education and European identities. *Comparative Education*, 32, 2, pp.171-184.
- Cronsberry, J. (2004). Word Walls. A support for literacy in secondary school classrooms. Toronto: The Curriculum Foundation
- Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48, 2, pp. 50–55.
- Dale E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. 3rd ed. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston, Inc
- Dale, R. (1999) Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14, 1, pp. 1-17
- Daniels, H. (1996) (ed). *An Introduction to Vygotsky*. Routledge.
- Daniels, H. (1998). Researching issues of gender in special needs education. Στο: Clough, P. & Barton, L. (eds) *Articulating with Difficulty: Research Voices in Inclusive Education*. Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Driver, R., Oldham, V. (1986). A Constructivist Approach to Curriculum Development. *Studies in Science Education*, 13, 105-122.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce une école juste? *Revue Française de Pédagogie* 146, pp. 105-114.
- Dupriez, V. & Dlaelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique *Revue Française de Pédagogie*, 148, pp. 145-165.
- Einser, E. (2009). What education can learn from the arts. *Art Education*, March, 2009, pp. 1-3.

- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Fielding, M. (1996). Why and how learning styles matter: Valuing difference in teachers and learners. Στο: S. Hart (ed). *Differentiation and the secondary curriculum: debates and dilemmas*, Routledge: London – New York, pp.82-103.
- Fox, J. & Hoffman, W. (2011). *The Differentiated Instruction Book of Lists*. John Wiley & Sons, Inc.
- Galton, M. & Williamson, J. (1992). *Groupwork in the primary classroom*. London: Routledge.
- Gartin, B.C., Murdick N. L., Imbeau, M. and Perner, D.E. (2002) *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. DDD Prism Series.
- Gardner, H. (1995). Multiple Intelligencies: Myths and Messages *The Phi Delta Kappan*, 77, 3, pp. 200-203, 206-209.
- Gardner, H. (2011//1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligencies. (with a new introduction by the author)*. Basic Books.
- Gilbert, J., Osborne, R. & Fensham, P. (1982). Children's Science and its Consequences for Teaching *Science Education*, 66, 4, pp. 623-633
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assesement*. London: The Falmer Press.
- Gipps, C., McCallum, B. & Brown, M. (1999). Primary teachers' beliefs about teaching and learning, *Curriculum Journal*, 10, 1, pp. 123-134
- Griffin, S. (2004). Number worlds: A research-based mathematics program for young children. In D. H. Clements & J. Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early mathematics education* (pp. 325 –342). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hargreaves, A. (1993) Professional development and the politics of desire. Στο Vasquez, A. and Martinez, I. (eds) *New Paradigms and Practices in Professional Development*. New York: Teachers College Press
- Hart, S. (1993). Differentiation. Part of the problem or part of the solution? *Curriculum Journal*, 3, 2, pp 131-142
- Hart, S. (1992). Differentiation: Way forward or retreat? *British Journal of Special Education*, 19, 1, pp. 10-12.
- Hart, S. (1996) (ed). Differentiation and equal opportunities. Στο: *Differentiation and the secondary curriculum*. London and New York: Routledge pp. 9-25

Hedegaard, M. (1996). The zone of proximal development as a basis for instruction. In: Daniels, H. (1996) (ed). *An Introduction to Vygotsky*. Routledge, pp. 171-195.

Hedegaard, M. (2004) A cultural-historical approach to learning in classrooms. *Outlines*, 24, 1 pp 21 – 34.

Hedegaard, M. (2009). Children's Development from a Cultural–Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *Mind, Culture and Activity*, 16, pp. 64-81.

Horsthemke, K. (2004). "Indigenous knowledge" – Conceptions and Misconceptions. *Journal of Education*, 32, 31-48.

Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. Sage Publications.

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

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

Jukes, I., McCain, T., & Crockett L. (2010). *Understanding the digital generation: Teaching and learning in the new digital landscape*. Kelowna, BC: 21st Century Fluency Project.

Karagianni, P. Mitakidou, S. & Tressou, E. (2010). "Inclusive and Cross-Cultural Education: reflections on common theoretical fields and divergent policy and practice". Πρακτικά 12^{ου} διεθνούς συνεδρίου "Inclusion in the Balkan Countries: Policy & Practice". p. 261-269. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδης.

Katsarou, E. & Tsafos, V, (2010). Multimodality in L1 Curriculum. The Case of Greek Compulsory Education. *Critical Literacy: Theories & Practices*, 4, 1, pp. 48-65

Kerry, T. (1982). *Effective Questioning*. London: Macmillan.

Kincheloe, J.L. (2004) Twenty-first-century questions about Multiple Intelligencies. Στο: Kincheloe, J. L. (ed) *Multiple Intelligencies reconsidered*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 3-28.

Klein, A., & Starkey, P. (2004). Fostering preschool children's mathematical knowledge: Findings from the Berkeley Math Readiness Project. In: D. H. Clements & J. Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early mathematics education* (pp. 343 – 360). Mahwah, NJ: Erlbaum

Klein, P. D. (2003): Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: Alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences', *Journal of Curriculum Studies*, 35, 1, pp. 45-81

Koutselini, M., Agathangelou, S. (2009). Human Rights and Equity in Teaching Στο: *Human Rights and Citizenship Education Proceedings of the eleventh Conference of the Children's*

Identity and Citizenship in Europe, Academic Network London: CiCe.
http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/2009/2009_237.pdf

Koutselinil, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Lantolf, J.P. & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future *Journal of Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 49-72.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice, *Mind, Culture and Activity*, 3, 3, pp. 149-164.

Lowrie, T. (1999). Free problem-posing: Year 3 and 4 students constructing problems for friends to solve. In J. M. Truman & K. M. Truman (Eds.), *Making the difference Proceedings of the 22nd annual conference of the Mathematics Education research Group in Australasia*, Adelaide. (pp. 328-335). Sydney, Australia: MERGA.

Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), pp. 131-141.

Maloney, M. & McCarthy, E. (2010) *Development of a Framework for Action for the Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education Settings*. Published by TBC.

Marsh, J & Millard, E. (2000). *Literacy and Popular Culture: Using Children's Culture in the Classroom*, Paul Chapman, London.

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

McCord, S. (1995), *The story book journey. Pathways to literacy through story and play*, Merrill an imprint of Prentice Hall Englewood, Cliffs, New Jersey.

Meirieu, P. (1991) Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation Conférence donnée lors du colloque de l'AECSE en 1991 à Lyon. <http://meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf>

Meirieu, P. (1995) «Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros!» in *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique, pp. 11-41.

Meirieu, P. (1996) *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? Les entretiens* Nathan, 1995, Actes VI, *Ecole, diversités et cohérence*, Paris, Nathan, 1996, <http://meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

Merieu, P. (2012). *Retours sur la pédagogie différenciée*. http://meirieu.com/ARTICLES/peda_diff_2012.pdf

Mindell, A. (1995). *Sitting in the Fire, Large group Transformation, Using conflict and diversity*. Portland: Lao Tse Press.

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Mollin, S. (2006). *Using Visual Literacy*. <http://k-8visual.info/>

Moore, A. (2000). *Teaching and learning: Pedagogy, Curriculum and Culture*. Routledge Falmer.

Norwich, B. (1994). Differentiation: from the perspective of resolving tensions between basic social values and assumptions about individual differences, *Curriculum Studies*, 2, 3, pp. 289-308

Norwich, B. (1996). Special needs education or education for all: connective specialization and ideological impurity, *British Journal of Special Education*, 23, 3, pp. 100-104.

Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50, 4, pp.482-502.

Norwich, B. & Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? Στο Norwich, B. & Lewis, A. (eds) *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Open University Press, pp. 1-14.

Novak, J.D., & Cañas, A.J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. *Technical Report IHMC*. <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
Nunes, T., Schliemann, A. D., & Carraher, D. W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. New York: Cambridge University Press.

O' Brien, T. & Guiney, D. (2001). *Differentiation in Teaching and Learning: Principals and Practice*. London-New York: Continuum.

O' Neil, T. (2011). *Improvisation With/in Science: Expanding Worlds and Lives*. Στο: Angela

Calabrese Barton, Jhumki Basu, Verneda Johnson and Edna Tan (eds) *Democratic Science Teaching: Building the expertise to empower low-income, minority youth in Science*. Sense Publishers, pp. 41-54.

Ogawa, M. (1995). Science education in a multi-science perspective. *Science Education*, 79, 583–593.

Perrenoud, Ph. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Université de Genève : faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html

Plakitsi, K. (2010). Collective curriculum design as a tool for rethinking scientific literacy, *Cultural Studies of Science Education*, 5, pp. 577-590.

Priestley, M. (2002). Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy, *Curriculum Journal*, 13(1), pp. 121-138.

Prud' Homme, L., Dolbec, A. Brodeur, M., Presseau, A. & Martineau, St. (2006). Building an Island of Rationality around the Concept of Educational Differentiation. *of Canadian Association of Curriculum Studies*, 4, 1, pp. 129-151.

Quicke, J. (1995): Differentiation: a contested concept. *Cambridge Journal of Education*, 25, 2, pp 213-224

Ramani, G.B. & Siegler, R.S. (2008). Promoting broad and Stable Improvements in Low-Income Children's Numerical Knowledge Through Playing Number Board Games. *Child Development*, March/April 2008, 79, 2, pp. 375-394.

Read, G. (1998). Promoting inclusion through learning styles. Στο: C. Tilstone, L. Florian, R. Rose (eds) *Promoting Inclusive Practice*, pp. 128-137.

Rieben, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation? *Éducation et francophonie*, 28(1).
<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/08-rieben.html>
<http://acelf.ca/c/revue/XXVIII/articles/08-rieben.html> (Πρόσβαση 20/11/2012)

Ritchie, R. (1996). Science. Στο: Carpenter, B., Ashdown, R. Bovair, K. (eds). *Enabling Access: Effective Teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties*. David Fulton Publishers. pp. 52-65.

Robbes, B. (2009) La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologique de mise en œuvre, la pédagogie différenciée,
http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52, 2, pp. 31–47.

Rose, R. (1991). A jigsaw approach to group work *British Journal of Special Education*, 18, 2, pp. 54-58.

Rose, R. & Howley, M. (2007). *The practical guide to special educational needs in inclusive primary classrooms*. Paul Chapman Publishing.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971) Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3, 1, pp. 16-20.

Roth, W-M. (2008). The nature of scientific conceptions: A discursive psychological perspective. *Educational Research Review*, 3, 1, pp. 30-50.

Santamaria, L. (2009). Culturally Responsive Differentiated Instruction. Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), pp. 214-247.

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

Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy, *Teacher and Teacher Education*, 20, pp. 489-504.

Seroglou, F. & Koumaras, P. (2001). The Contribution of the History of Physics in Physics Education: A Review, *Science Education*, 10, pp. 153-172.

Sharkawy, A. (2009). Moving beyond the lone scientist: Helping 1st – grade students appreciate the social context of scientific work using stories about scientists. *Journal of Elementary Science Education*, 21, 1, pp. 67-78.

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

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

Street, B. (2003). What’s New in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education*, 5, 2, 77–91.

Stoyanova, E. (2005). Problem Posing Strategies Used by Years 8 and 9 Students, *Australian Mathematics Teacher*, Vol.6 (3), 6-11.

Strogilos V., Lacey P., Xanthacou Y. & Maria Kaila (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services, *International Journal of Inclusive Education*, 15, 8, pp. 797-818

- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A research Basis. *International Education Journal* 7, 7 pp. 953-947.
- Tangen, R. (2008) Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems, *European Journal of Special Needs Education*, 23, 2, pp. 157 — 166
- Thompson, D. & Barton, L. (1992). The wider context: A free market. *British Journal of Special Education*, 19, 1, pp. 13-15.
- Thorne, St.L. (2005). Epistemology, politics and ethics in sociocultural theory. *The Modern Language Journal*, 89, 3, pp. 393-409.
- Tomlinson, C.A. (1999) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001) *How to differentiate in mixed ability classrooms*. (2nd edition). ASCD.
- Tomlinson, C., Lacey, P., Porter, J. & Roberston, C. (2000). *Pupils with Learning Difficulties in Mainstream Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Thompson, D. & Barton, L. (1992). The wider context: A free market. *British Journal of Special Education*, 19, 1, pp. 13-15.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain (ED-34/WS/18).
- UNESCO (2004α). *Changing Teaching Practices*. Paris. UNESCO.
- UNESCO (2004β). *Embracing diversity. Toolkit for creating inclusive, learning friendly environments*. Bangkok, UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris. UNESCO.
- Upadhyay, B. & Albrecht, N. (2011). Deliberative Democracy in an urban elementary science Classroom. Στο: Sreyashi Jhumki Basu, Angela Calabrese Barton, Edna Tan (eds) *Democratice Science Teaching. Bulding the expertise to empower low-income minority youth in science*. Sense Publishers.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies, *European Journal of Special Needs Education*, 18, 1, pp 17–35.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), pp. 39-58.

- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. Στο: Wertsch J. V (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, pp. 144-188.
- Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6(1), pp. 5-11.
- Wragg, E. C. & Brown, G. (2001). *Questioning in the Primary School*. London: Routledge.
- Winter, J., Salway, L., Yee, W. C., & Hughes, M. (2004). Linking home and school mathematics: The home school knowledge exchange project. *Research in Mathematics Education*, 6:1, 59-75.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. & Cox, P. W. (1997). Field-dependent, and field-independent cognitive style and their educational implications, *Review of Educational Research*, 1, 64.
- Wood, T. (2002). What does it mean to teach mathematics differently? In B. Barton, K. Irwin, M. Pfannkuch, & M. J. Thomas (Eds.), *Proceedings of the 25th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia: Mathematics Education in the South Pacific* (pp. 350-357). Sydney: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996) Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 4, pp. 458-477.
- Yeo, J. (2009). Finding science in students' talk. *Cultural Studies of Science Education*, 4, pp. 913-919.
- Zenkov, K. (2011). Seeing Relevance: Using Photography to Understand How school, curricula and pedagogies matter to urban youth. Στο: Scherff, L. & Spector, K. (eds). *Culture, relevance, and schooling : exploring uncommon ground*. Rowman & Littlefield Education. pp 39-63.
- Zenkov, K. & Harmon, J. A. (2007). Seeing English in the City: Using Photography to understand students' Literacy Relationships. *English Journal*, 96, 6, pp. 24-30.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 10, 4-5, pp. 379-394.
- Zuckerman, G. (2003). The learning activity in the first years of schooling. The developmental path toward reflection, Στο: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S. M. (eds) *Vygotsky's educational theory in cultural context*, pp. 177-199.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Η ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ

Η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων δημιουργεί νέες συνθήκες μάθησης και θέτει μια σειρά από προκλήσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας οι οποίες αφορούν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα αν αυτοί είναι δίγλωσσοι ή μονόγλωσσοι.

Τα ζητήματα της γλωσσομάθειας αφορούν τόσο τους μαθητές των οποίων η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα και οι οποίοι πρέπει να υποστηριχτούν στην ελληνομάθειά τους όσο και τους μαθητές οι οποίοι έχουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα. Το ζητούμενο είναι συνεπώς πώς το σχολείο θα διαχειριστεί την ετερογένεια σεβόμενο τη διαφορά, αντλώντας από αυτή προς όφελος όλων των μαθητών.

Στο πλαίσιο ενός προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία αποτελεί κεντρική στόχευση του Π.Σ της γλώσσας, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (στο εξής Γ2). Βέβαια θα πρέπει να επισημάνουμε ότι *«είναι λάθος να θεωρούμε ότι η άρτια γνώση ορισμένων διδακτικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς θα εγγυηθεί την επιτυχή μάθηση από τους μαθητές, ιδίως αν συζητάμε για πληθυσμούς οι οποίοι ιστορικά έχουν υποστεί κακομεταχείριση και κακή εκπαίδευση από τα σχολεία»*²¹ (Bartolomé L., 2010: 379). Η εκμάθηση και η κατάκτηση οποιασδήποτε γλώσσας δεν είναι ένα ζήτημα διδακτικών τεχνικών, αλλά μια πράξη νοήματος και μια κοινωνική διαδικασία η οποία όχι μόνο επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τα «εξωγλωσσικά» συμφραζόμενα.²²

Από τη δεκαετία του '80 έγιναν πολλές προσπάθειες να αντιμετωπισθεί το θέμα της παροχής ειδικής διδασκαλίας σε παλιννοστούντες- τότε – έλληνες μαθητές/τριες με τη μορφή της φοίτησης των ενδιαφερομένων στα Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων, στις τάξεις υποδοχής, στα φροντιστηριακά τμήματα²³ (για μια ανασκόπηση των μέτρων βλέπε Δαμανάκης 1997).

Αργότερα ιδρύθηκαν τα Διαπολιτισμικά σχολεία²⁴ και από το 1993 λειτουργούν τρία μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικά προγράμματα,²⁵ τα οποία έχουν αναπτύξει ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Γενικά θα μπορούσε να πει κανείς ότι τα μέτρα που κατά καιρούς έχουν ληφθεί κινούνται στην κατεύθυνση της δημιουργίας κλίματος διαπολιτισμικότητας στο σχολείο και της προσπάθειας για ομαλή και ισότιμη ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Ωστόσο, το γεγονός ότι δεν υπήρξε από την πλευρά της πολιτείας μια ξεκάθαρη πολιτική στάση απέναντι στο μεταναστευτικό ζήτημα οδήγησε ώστε τα μέτρα αυτά να είναι

²¹ Η Bartolomé υποστηρίζει ότι *«για να επαναξιολογήσουμε την αποτυχία ή την επιτυχία συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται σε υποτελείς μαθητές επιβάλλεται ως απαραίτητο πρώτο βήμα η αλλαγή οπτικής ή μετάβαση από μια στενή και μηχανιστική αντίληψη της διδασκαλίας προς μια ευρύτερη αντίληψη που θα λαμβάνει υπόψη της τις κοινωνικο-ιστορικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης»*

²² Πρόκειται για την κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στη γλώσσα (M.A.K. Halliday κ. ά.) Η θεωρία προσεγγίζει και περιγράφει τη γλώσσα ταυτόχρονα ως κώδικα, ως πόρο νοήματος και ως κοινωνική διαδικασία σημείωσης, που όχι μόνο επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τα «εξωγλωσσικά» συμφραζόμενα (Halliday 2004).

²³ Για μια ανασκόπηση των μέτρων βλέπε Δαμανάκης 1997.

²⁴ Με την ψήφιση του νόμου 2413 του 1996 περί Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ιδρύθηκαν και λειτουργούν μέχρι σήμερα τα Διαπολιτισμικά Σχολεία. Υπήρξαν πρόσφατες σκέψεις του Υ.Π.Δ.Μ.Θ για κατάργησή τους.

²⁵ Πρόκειται για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων» και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Ρομά»(Π.Σ. Γλώσσας, Οδηγός εκπαιδευτικού, σελ. 147).

αποσπασματικά και να μην έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει άλλωστε ότι η γλωσσική πολιτική που χαράσσει μια χώρα υποδοχής για την κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας από μαθητές και μαθήτριες που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα «σημαίνει επιλογές που υπερβαίνουν τη γλώσσα τους και γι' αυτό αφορούν άμεσα τις ανθρωπίνες κοινότητες και τη μοίρα τους» (Χριστίδης 1996 οπ. αν. στο Μητακίδου & Δανιηλίδου 2006).

Θεωρούμε ότι η κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου εκφράζονται πολλές και διαφορετικές απόψεις.

Μια άποψη η οποία είναι ευρύτατα διαδεδομένη είναι ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) απαιτεί τη «μέγιστη δυνατή έκθεση στη Γ2, τη δεύτερη γλώσσα», και την αποκλειστική χρήση της σε όλους τους τομείς δραστηριότητας του παιδιού. Η ενασχόληση με όποια άλλη γλώσσα ή η επικοινωνία σε άλλη γλώσσα είναι σαν να «αφαιρούν πολύτιμο χρόνο», ο οποίος θα έπρεπε να επενδυθεί στη Γ2 (Σκούρτου 2011:137)²⁶. Στο πλαίσιο αυτής της άποψης μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών προτείνει στους γονείς να αποφεύγουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας ακόμη και στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία (Μητακίδου & Δανιηλίδου 2006).

Από την άλλη μεριά υπάρχει η άποψη ότι η χρησιμοποίηση και η περαιτέρω καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας όχι μόνο δεν παρεμποδίζει αλλά αντίθετα διευκολύνει την κατάκτηση της Γ2, της δεύτερης γλώσσας, εφ' όσον το παιδί έχει ικανό κίνητρο να μάθει και εφ' όσον βρεθεί σε κατάλληλο περιβάλλον (Cummins 1999).

Ο στόχος και στις δύο περιπτώσεις είναι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Η πρώτη άποψη ενθαρρύνει την αφομοίωση στην κυρίαρχη γλώσσα και πολιτισμό, ενώ η δεύτερη σέβεται τη διαφορά και προωθεί τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό (Μητακίδου & Δανιηλίδου 2006).

Κανείς δεν αμφισβητεί τον ρόλο που έχει να διαδραματίσει το σχολείο στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Πώς όμως θα το πετύχει; Ποια από τις δύο απόψεις να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο δεδομένο εκπαιδευτικό πλαίσιο διδασκαλίας; Η απάντηση δεν είναι απλή ούτε αυτονόητη. Για τα θέματα της διγλωσσίας υπάρχει μια τεράστια βιβλιογραφία και μεταξύ των ειδικών διεξάγεται εκτεταμένη, έντονη και με σαφείς πολιτικές συνεπαγωγές-συζήτηση.

Θα θέλαμε ωστόσο να θέσουμε κάποια από αυτά ζητήματα τα οποία είναι καίριας σημασίας και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία βέβαια είναι δυναμική και συνυφασμένη με πολλούς άλλους παράγοντες (κοινωνικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς και ιδιοσυγκρασιακούς).

Μερικά από τα πιο καίρια ζητήματα με τα οποία θα ασχοληθούμε είναι τα εξής:

1. Η διάκριση μεταξύ επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και η σημασία της για την εκπαιδευτική πράξη.

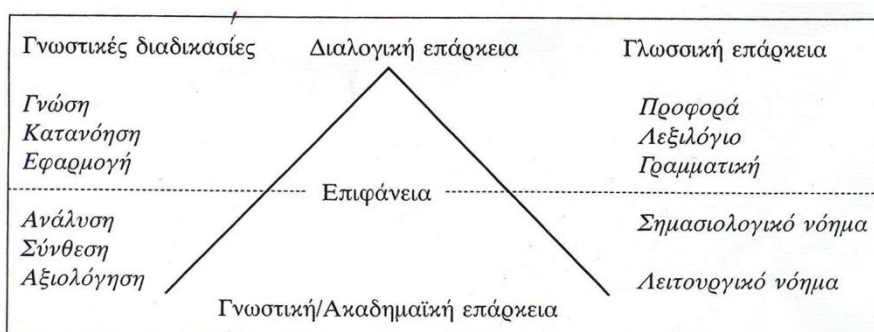
Όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν στην καθημερινότητά τους να επικοινωνούν σε μια συγκεκριμένη μορφή και με λέξεις συχνής χρήσης χωρίς να χρειάζεται να φοιτήσουν γι' αυτό στο σχολείο. Τα παιδιά τα οποία δεν είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής μέσα από την τριβή τους με την ελληνική γλώσσα στο σχολείο, στις παρέες, στην τηλεόραση, είναι σε θέση να κατακτήσουν έναν υψηλό βαθμό επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη γλώσσα. Είναι η γλώσσα του διαλείμματος, που τους επιτρέπει να κάνουν φίλους, να συμμετέχουν στα παιχνίδια και τις καθημερινές δραστηριότητες. Τα συμφραζόμενα, η κατάσταση, οι χειρονομίες, η γλώσσα του σώματος, ο επιτονισμός βοηθούν πάρα πολύ αυτή την

²⁶ Για εκτενή βιβλιογραφία βλέπε στο Σκούρτου Ε., 2011, *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg

επικοινωνία. Η γλώσσα αυτή είναι πολύτιμη γιατί επιτρέπει σ' ένα παιδί να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή.

Όμως η γλώσσα της αυλής είναι πολύ διαφορετική από τη γλώσσα της τάξης. Η γλώσσα του μαθήματος είναι η ακαδημαϊκή γλώσσα, που σχετίζεται με την ικανότητα αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών νοημάτων. Συνδέεται με ανώτερες νοητικές ικανότητες, όπως η διατύπωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η γενίκευση, η αξιολόγηση, κτλ. Το πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης «πρόσωπο με πρόσωπο» που υφίσταται στο διάλειμμα και βοηθάει την κατανόηση απουσιάζει από την τάξη κατά τη διεκπεραίωση ενός μεγάλου μέρους των σχολικών δραστηριοτήτων. Εκεί το παιδί θα πρέπει πολλές φορές να βασιστεί μόνο στο γλωσσικό συγκείμενο για να κατανοήσει τι πρέπει να κάνει. Και βεβαίως να έχει αναπτυγμένη γλωσσική ικανότητα για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο εκάστοτε ζητούμενο.

Έτσι, συχνά οι δίγλωσσοι μαθητές αν και μιλούν με άνεση την Ελληνική σε ένα επικοινωνιακό επίπεδο έχουν χαμηλή σχολική επίδοση η οποία σχεδόν πάντοτε αποδίδεται στο χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και τη διαβίωσή τους, αλλά σχεδόν ποτέ στην έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα ή στο γεγονός ότι οι γλωσσικές τους ικανότητες στην ελληνική βρίσκονται ακόμη σε διαδικασίες ανάπτυξης (Cummins, 2003). Ο Jim Cummins (1996) διατύπωσε αυτόν τον διαχωρισμό κάνοντας λόγο για βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και για γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια, σχηματοποιώντας το διαχωρισμό με την εικόνα ενός παγόβουνου. Πάνω από την επιφάνεια βρίσκονται γλωσσικές δεξιότητες όπως η κατανόηση και η ομιλία (η προφορά, το λεξιλόγιο, η γραμματική) και κάτω από την επιφάνεια οι δεξιότητες της ανάλυσης και της σύνθεσης (οι πολύπλοκες δεξιότητες των σημασιών).



Σχήμα 2: Βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (Cummins 1984b οπ. αν. στο Colin Baker 2001: 247)

Σε κατοπινές επεξεργασίες της θεωρίας του, ο Cummins (2005:102) πρόσθεσε και μια τρίτη διάσταση/πτυχή στην γλωσσική ικανότητα που αφορά τις διακριτές γλωσσικές ικανότητες. Η προσθήκη αυτή στην αρχική βασική διάκριση βοηθά να κατανοήσουμε ότι η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας επέρχεται ως αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας της με εστίαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες και άσκηση των μαθητών σ' αυτές²⁷.

Στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας που λαμβάνει υπόψη της ότι οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής βρίσκονται σε μια διαδικασία ανάπτυξης, θα πρέπει να υπάρξει γλωσσική στήριξη σε βάθος χρόνου για να μπορέσουν να κατακτήσουν όλες τις πλευρές της γλώσσας και να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους. Πρέπει να σκεφτούμε ότι ο χρόνος που

²⁷ Για μια πλήρη ανάπτυξη του θέματος βλ. Σκούρτου, Ε. 2011.

απαιτείται είναι σημαντικός γιατί, στην προκειμένη περίπτωση, τα παιδιά κυνηγούν έναν κινούμενο στόχο: τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης δεν μένουν ακίνητα περιμένοντας τους δίγλωσσους μαθητές να μάθουν την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου, αλλά προοδεύουν, αποκτώντας ολοένα βαθύτερη γνώση του λεξιλογίου και της γραμματικής και αυξάνοντας τις ακαδημαϊκές γλωσσικές τους δεξιότητες.

2. Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση της δεύτερης. Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών.

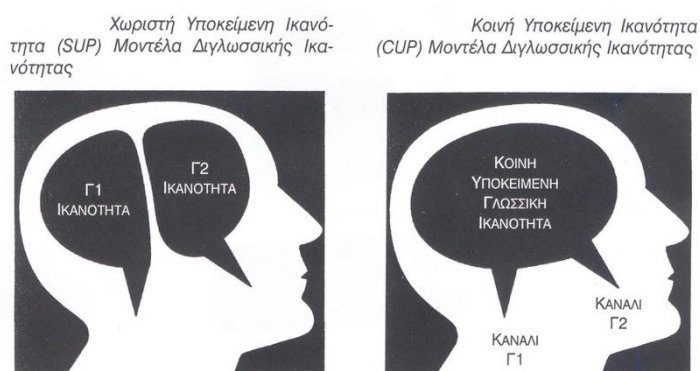
Όπως ήδη τονίσαμε η υψηλή επάρκεια στη Γ2 αποτελεί προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική και επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών των οποίων η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν θα έπρεπε να σημαίνει απαραίτητα την απώλεια της μητρικής. Ο αποκλεισμός της μητρικής γλώσσας κατά τη διάρκεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στον βαθμό όσο και στην ποιότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και συνακόλουθα όλων των αξιών, δεξιοτήτων, στάσεων και πεποιθήσεων τις οποίες εμπεριέχει .

Πίσω από την πρακτική αυτού του αποκλεισμού βρίσκεται η ευρέως διαδεδομένη υποσυνείδητη πεποίθηση ότι οι δύο γλώσσες λειτουργούν ξεχωριστά, ανταγωνιζόμενες, για το συγκεκριμένο περιορισμένο γλωσσικό «χώρο» στον εγκέφαλο. Άποψη θεωρητικά γνωστή ως μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας.

Στον αντίποδα της παραπάνω αντίληψης βρίσκεται το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας και η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών που πρεσβεύει ότι οι γλωσσικές ιδιότητες δε βρίσκονται σε χωριστά σημεία του γνωστικού συστήματος αλλά μεταφέρονται και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Η ικανότητα και η επάρκεια που προκύπτει από τη διδασκαλία στη μία γλώσσα μεταφέρεται και στην άλλη, αρκεί να υπάρχει επαρκής έκθεση σ' αυτήν (στο σχολείο ή στο περιβάλλον του ατόμου) και ικανό κίνητρο για την εκμάθησή της (Cummins 1999: 159-162).

«Η γνωστική λειτουργία και η επιτυχία στο σχολείο μπορεί να τροφοδοτούνται από ένα μονόγλωσσο κανάλι ή, εξίσου επιτυχώς, από δύο καλά ανεπτυγμένα γλωσσικά κανάλια. Και τα δύο τροφοδοτούν τον ίδιο κεντρικό επεξεργαστή»

(Baker 2001: 241).



Σχήμα 3: Χωριστή και κοινή Υποκείμενη γλωσσικά ικανότητα (από Cummins 1999: 160)

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει μια κοινή εννοιολογική βάση και για τις δύο γλώσσες και επομένως υπάρχει η δυνατότητα μεταφοράς εννοιών από τη μια γλώσσα στην άλλη. Συνεπώς η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών δεν εμποδίζει την ανάπτυξη στην Γ2, τη γλώσσα στόχο, αντίθετα τη διευκολύνει, γιατί

λειτουργεί σαν βάση για τη Γ2. Η χρήση της μητρικής γλώσσας προσφέρει πλαισιακή στήριξη (Cummins 1999: 100-103), δηλαδή τη δυνατότητα ενσωμάτωσης των νέων γλωσσικών στοιχείων στις προηγούμενες γνωστικές δομές οι οποίες λειτουργούν.

Συνεπώς δεν θα πρέπει να μείνουμε παγιδευμένοι στο μοντέλο του «γλωσσικού ελλείμματος» και να μην αναγνωρίζουμε το πλεονέκτημα της όποιας επάρκειας των παιδιών στη μητρική τους γλώσσα. Η μητρική γλώσσα για όλους τους ανθρώπους είναι η γλώσσα της οικογένειας, του θυμού, του χιούμορ, του διαλείμματος, του πόνου, της αγάπης, της τρυφερότητας. Μην αναγνωρίζοντας τη διαφορετική τους γλώσσα απαξιώνουμε και το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο φέρνουν μαζί τους. Έρευνες στον ελληνικό χώρο (Μητακίδου & Δανιηλίδου 2006) δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν την άλλη γλώσσα των μαθητών με φόβο και άγνοια, θεωρώντας πως η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εκμάθηση της Ελληνικής και παροτρύνουν τους γονείς να μιλούν κυρίως ή μόνον ελληνικά με τα παιδιά τους.

Η παρότρυνση αυτή των εκπαιδευτικών να αποφεύγεται η χρήση της μητρικής γλώσσας ακόμα και στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι περιοριστική. Πόσο μάλλον που «η αποκλειστική χρήση της ελληνικής αναγκάζει γονείς και παιδιά σε ένα επίπεδο επικοινωνίας περιορισμένο και σίγουρα κατώτερο από το γνωστικό και γλωσσικό τους επίπεδο, εφ' όσον για τους περισσότερους γονείς το επίπεδο επάρκειας στην ελληνική είναι χαμηλό» (Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2006).

Η συμβουλή αυτή μεταφέρει το ισχυρότατο έμμεσο μήνυμα της υποτίμησης της μητρικής γλώσσας και συνακόλουθα της απόρριψης όλου του κόσμου του παιδιού. Καταδικάζοντας τη μητρική γλώσσα υποτιμάμε και τραυματίζουμε το παιδί και συγχρόνως εμποδίζουμε την καλή σχέση με το σχολείο και περιορίζουμε την πιθανότητα να γίνει «καλός μαθητής» (Φραγκουδάκη 2007: 28-31, Cummins 1999: 44-47).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η πρόκληση, το ζητούμενο είναι με ποιον τρόπο θα αξιοποιήσουμε στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο των «διαφορετικών» μαθητών μας προς όφελος όλων των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών γιατί ο Cummins τονίζει ότι αν ο εκπαιδευτικός δεν μαθαίνει από τη σχέση του με τον μαθητή είναι αμφίβολο αν θα μάθει κάτι ο μαθητής από τα όσα λέει ο εκπαιδευτικός στην διαδικασία της εκπαίδευσης» (Cummins 1999: 199).

Απαραίτητη προϋπόθεση και συστατικό στοιχείο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο και οι μαθητές της τάξης του.²⁸ Η Ana Maria Villegas (1988, 1991) «ορίζει την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία ως προσπάθεια δημιουργίας συνθηκών διδασκαλίας που οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές οι οποίες αναγνωρίζουν και αξιοποιούν διαφορετικούς πολιτισμικούς τρόπους μάθησης, συμπεριφοράς και χρήσης της γλώσσας μέσα στη σχολική τάξη» (όπ. αν. στο: Bartolomé. 2010:394).

Οι γονείς των παιδιών και η ουσιαστική συνεργασία τους με το σχολείο μπορούν να αποτελέσουν μια βασική «πηγή πληροφοριών» τις οποίες πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του για να δημιουργήσει τα κίνητρα που είναι η προϋπόθεση για ουσιαστική μάθηση.

²⁸ Σε έρευνα που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία της Ρόδου (1997-1998) διαπιστώθηκε ότι το 66% των εκπαιδευτικών δεν γνώριζε ούτε την πολιτισμική προέλευση ούτε το ποια ήταν η μητρική γλώσσα των μαθητών. Η εκτίμηση της πολιτισμικής και γλωσσικής κατάστασης της τάξης τους προέκυπτε από υποθέσεις που στηρίζονταν σε εξωτερικά και τυχαία χαρακτηριστικά (ονοματεπώνυμο, φυσιογνωμία, προφορά, συμπεριφορά κτλ.) και συχνά ήταν λανθασμένη (Σκούρτου [επιμ.] 2000 *Τετράδια εργασίας Νάξου για τη διγλωσσία*).

Για να δώσει ο εκπαιδευτικός κίνητρα στους μαθητές του είναι σημαντικό να τους δώσει ευκαιρίες για να εκφράσουν και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, να τους δώσει «φωνή» μέσα στην τάξη.

3. Η σημασία της νοητικής πρόκλησης και της πλαίσιακής στήριξης καθώς και η αναγνώριση και η ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών ως συστατικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας.

Όπως τονίσαμε παραπάνω η γλωσσική/ ακαδημαϊκή επάρκεια στη γλώσσα στόχο, την ελληνική, επέρχεται ως αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας της με εστίαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες και άσκηση των μαθητών σ' αυτές. Ένα αποτελεσματικό διδακτικό σχήμα για την επιτάχυνση της κατάκτησης της ακαδημαϊκής γλώσσας (Cummins 1999, 2005) πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

- α/ Εστίαση στο νόημα – ενεργό μετάδοση του νοήματος
- β/ Εστίαση στη μορφή της γλώσσας- γλωσσική συνειδητοποίηση
- γ/ Εστίαση στη χρήση της γλώσσας-παραγωγή νέων κειμένων

α/ Εστίαση στο νόημα: Το νόημα το οποίο είναι διατυπωμένο σε μια γλώσσα που δεν γνωρίζει ο μαθητής για να γίνει κατανοητό πρέπει πρώτα να γίνει «ορατό» ώστε να υπάρξει σύνδεση με τις προηγούμενες εμπειρίες του μαθητή/τριας. Ο Cummins (2000) υποστηρίζει ότι η εστίαση στο νόημα εξελίσσεται σε πέντε φάσεις που αρχίζουν με την εμπειρική φάση (οι μαθητές ενεργοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις και τις συνδέουν με την εμπειρία τους) και οδηγούν βαθμιαία μέσα από την κυριολεκτική/περιγραφική, και τη φάση της κριτικής ανάλυσης (αναλύουν κριτικά τις πληροφορίες που δίνονται στο κείμενο), στη δημιουργική φάση (χρησιμοποιούν τα πορίσματα των συζητήσεών τους σε μια συγκεκριμένη πρωτότυπη δραστηριότητα). Κατά την παραδοσιακή διδασκαλία που επικεντρώνεται στη μετάδοση της πληροφορίας περιοριζόμαστε στην κυριολεκτική/περιγραφική φάση και παρακάμπτουμε τις υπόλοιπες. Στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη μάθηση ενός ακαδημαϊκού περιεχομένου από όλους τους μαθητές προχωρούμε πέρα από την επιφανειακή κυριολεκτική κατανόηση ενός κειμένου και σε ένα βαθύτερο επίπεδο γλωσσικών και γνωστικών διαδικασιών. Καθεμιά από τις παραπάνω πέντε φάσεις δημιουργεί σταδιακά τις δυνατότητες για την ενδυνάμωση της προσωπικής και ακαδημαϊκής ταυτότητας των μαθητών (Σκούρτου 2000, *Τετράδια εργασίας Ρόδου*).

β/ Εστίαση στη γλώσσα: Για την κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας απαιτείται η συστηματική διδασκαλία της και εστίαση στα τυπικά χαρακτηριστικά της γλώσσας στόχου. Αντικείμενο διδασκαλίας πρέπει να αποτελούν διακριτές γλωσσικές δεξιότητες που αφορούν στη δομή της, όπως η διδασκαλία της γραμματικής, ο ρόλος των φωνημάτων στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Εστίαση στα τυπικά χαρακτηριστικά της γλώσσας στόχου θα πρέπει να ενσωματώνει και την κριτική γλωσσική συνείδηση και ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού ώστε να επέλθει η γλωσσική συνειδητοποίηση. Στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής συνειδητοποίησης συμβάλλει και η διερεύνηση της καταλληλότητας των εκφράσεων σε διαφορετικά πλαίσια - η γλώσσα «του δρόμου» και η γλώσσα του σχολείου, η γλώσσα των βιβλίων και η καθημερινή γλώσσα, η απώλεια μιας γλώσσας στα πλαίσια της οικογένειας, Η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα σε δίγλωσσες κοινωνίες και οικογένειες, οι πολιτικές αντιπαραθέσεις σχετικά με τη γλώσσα και άλλα (Cummins 2000).

γ/ Εστίαση στη χρήση της γλώσσας: Για να δώσουμε κίνητρο στους μαθητές μας να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο και

να μην παραμείνει παθητική η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας της γλώσσας, θα πρέπει στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας να δώσουμε τη δυνατότητα ενεργού και αυθεντικής χρήσης της γλώσσας, να προτείνουμε εναλλακτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ομάδας: κοινά σχέδια εργασίας project, χρήση των υπολογιστών που διευκολύνουν την πρόσβαση σ' ένα μεγαλύτερο κοινό από αυτό της ίδιας της τάξης, δημιουργική συγγραφή (ημερολόγια διαλόγου, ημερολόγια ταυτότητας και άλλα).

Η παραγωγή κειμένων μπορεί να πραγματοποιηθεί πριν ακόμη κατακτήσουν οι μαθητές με επάρκεια την ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας. Τα κείμενα αυτά θα μπορούσαν να είναι αρχικά εικόνες και λεζάντες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά με κείμενα που ενέχουν τη γλώσσα στόχο. Επίσης κατά τη διδασκαλία θα μπορούσε να γίνει και χρήση των στοιχείων της μητρικής γλώσσας την οποία κατέχουν οι μαθητές.

Το προτεινόμενο διδακτικό σχήμα από τον Cummins εντάσσεται σε ένα πλαίσιο όπου ενσωματώνονται εκτός από τα ζητήματα της γλώσσας και ζητήματα μάθησης όπως ενεργού μετάδοσης του νοήματος, νοητικής πρόκλησης και παισιακής στήριξης. Σε ένα πλαίσιο όπου κεντρική θέση κατέχει η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και όπου τίθεται ξεκάθαρα το ζήτημα της αναγνώρισης και της ενδυνάμωσης της ταυτότητας των μαθητών, ως συστατικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας (Σκούρτου 2011).

Η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» του L. Vygotsky (1997: 145-155) σχετίζεται άμεσα με την προβληματική της νοητικής πρόκλησης. Για να ωφεληθεί το παιδί και να προοδεύσει θα πρέπει να τίθεται μπροστά σε καθήκοντα τα οποία συνιστούν νοητική πρόκληση γι' αυτό αλλά και που βρίσκονται εντός της εμβέλειας των δυνατοτήτων του - να μπορεί δηλ. να τα πετύχει με μια εύλογη προσπάθεια και την κατάλληλη καθοδήγηση. Αν λόγω γλωσσικών δυσκολιών το παιδί τίθεται μπροστά σε απλουστευμένα καθήκοντα, κατώτερα του νοητικού του επιπέδου (π.χ. ασκήσεις αντιγραφής, συμπλήρωση γλωσσικών ασκήσεων κατά τρόπο μηχανικό με βάση ένα παράδειγμα «τυφλοσούρτη», ανάγνωση απλοϊκών κειμένων και ιστοριών κατάλληλων για μικρότερα παιδιά, επίλυση μαθηματικών ασκήσεων κατώτερων του επιπέδου του) δεν κατακτά νέες γνώσεις, παραμένει στάσιμο και επιπλέον πλήττεται στην αυτοεικόνα του και την αυτοεκτίμησή του.

Η συνηθισμένη πρακτική του σχολείου να τοποθετούνται σε μικρότερες τάξεις παιδιά που μιλούν ελάχιστα ή και καθόλου ελληνικά για να μάθουν πιο εύκολα τη γλώσσα (πρακτική με την οποία συμφωνεί μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών όπως διαπιστώθηκε σε σχετική έρευνα των Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2006), δείχνει ότι δεν αναγνωρίζεται η σημασία που έχει σύμφωνα με τις έρευνες, το γνωστικά προκλητικό περιβάλλον για τη αποτελεσματική κατάκτηση της γλώσσας.

Η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό που θέλει να βοηθήσει τον μαθητή που η ελληνική δεν είναι η μητρική του γλώσσα (αλλά και όλους τους μαθητές του) είναι να τον θέτει, χωρίς εκπτώσεις, μπροστά σε νοητικά προκλητικές και γόνιμες μαθησιακές καταστάσεις, αυξάνοντας όσο μπορεί την παισιακή στήριξη κατά την επικοινωνία (την έκφραση ή την πρόσληψη δηλαδή του νοήματος).

Η παισιακή στήριξη σχετίζεται με το επικοινωνιακό πλαίσιο εντός του οποίου διακινείται το μήνυμα. Όταν το μήνυμα είναι μόνο γλωσσικό και μάλιστα γραπτό τότε η παισιακή στήριξη είναι ελάχιστη. Όλες οι ενδείξεις που έχει στη διάθεση του ο μαθητής είναι μόνο γλωσσικές και έτσι η επιτυχής πρόσληψη και ερμηνεία του μηνύματος εξαρτάται κυρίως από τη γνώση της ίδιας της γλώσσας. Ο Kress (2000) υποστηρίζει ότι δημιουργούμε νοήματα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η αποκλειστική εστίαση στην κυρίαρχη γλώσσα και μάλιστα στον γραπτό λόγο αποθαρρύνει τους μαθητές από

τη δημιουργία νοημάτων με σημειωτικούς τρόπους. Όταν υπάρχουν διαπροσωπικές ενδείξεις (π.χ. η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες, ο επιτονισμός, η εικονογράφηση ενός κειμένου, κτλ) αλλά και οπτικά βοηθήματα τα οποία υποστηρίζουν το γλωσσικό μήνυμα (χάρτες, αφίσες, γραφικές παραστάσεις κτλ) τότε η πρόσληψη του γίνεται πολύ ευκολότερη. Τέτοιου είδους επικοινωνία είναι αυτή που επιτελείται συνήθως εκτός τάξης, στις κοινωνικές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Αντίθετα, καθώς οι μαθητές προχωρούν από τάξη σε τάξη, χρειάζεται ολοένα και περισσότερο να μπορούν να χειρίζονται τη γλώσσα σε συνθήκες υψηλών γνωστικών απαιτήσεων χωρίς τη βοήθεια εξωγλωσσικού πλαισίου. Η στήριξη που παρέχεται στον μαθητή είναι πλέον ελάχιστη²⁹.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν για να βοηθήσει τον μαθητή/τρια που δεν είναι φυσικός ομιλητής/τρια της ελληνικής να ανταπεξέλθει σε γόνιμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν το στοιχείο της νοητικής πρόκλησης θα πρέπει να φροντίσει να εξασφαλίσει στο παιδί την ύπαρξη πλαισιακής στήριξης. Αυτή θα μπορούσε να πάρει τις εξής μορφές:

- Άρτιο γραπτό γλωσσικό μήνυμα, διατυπωμένο όσο το δυνατό απλά και κατανοητά.
- Αργή και καθαρή εκφώνηση του μηνύματος σε απλή γλώσσα (αν και πρέπει να αποφευχθεί η παγίδα της συνεχούς απλοποίησης της γλώσσας που τελικά θα εμποδίσει την απαραίτητη ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της ακαδημαϊκής γλώσσας).
- Κατά τον προφορικό λόγο των εκπαιδευτικών αξιοποίηση των εκφράσεων του προσώπου, θεατρική παρουσίαση του νοήματος, έμφαση και αλλαγή του ρυθμού κατά την ομιλία κτλ.
- Παροχή προφορικών εξηγήσεων, κατά το δυνατόν σε πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, για να διασφαλιστεί ότι το γραπτό μήνυμα έχει γίνει κατανοητό.
- Αξιοποίηση ως μεταφραστή άλλου μαθητή ή μαθήτριας με καλύτερη γνώση της ελληνικής ο οποίος θα βοηθήσει τον συμμαθητή/τρια του.
- Αξιοποίηση της εργασίας κατά ομάδες, που δημιουργεί ένα πιο ευνοϊκό πλαίσιο για την κατανόηση των τεκταινομένων από τον μαθητή, καθώς ευνοεί την επικοινωνία και τη συνεργασία των μελών της ομάδας.
- Συστηματική χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού.
- Αξιοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων γραφημάτων, φωτογραφιών, σκίτσων, μακετών, όπως επίσης νοητικών χαρτών και σημασιολογικών πλεγμάτων για να γίνει πιο κατανοητό το γλωσσικό μήνυμα.
- Αξιοποίηση τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού (ιδιαίτερα το παιχνίδι ρόλων).
- Συνέπεια ως προς τις πρακτικές του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, παροχή δεικτών (σημαδιών) που να επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να αντιλαμβάνονται γρήγορα τη δομή του μαθήματος καθώς και σε ποιο σημείο του μαθήματος βρίσκονται κάθε φορά.
- Αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας των μαθητών, των κινήτρων, των ενδιαφερόντων τους και μέριμνα για σχετικότητα των θεμάτων που τίγονται μέσα στην τάξη με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.
- Αξιολόγηση της πορείας μάθησης των μαθητών με στόχο την ανατροφοδότηση η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γλωσσική επίγνωση και να διαμορφώσουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης και τους εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία τους.

4. Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους ως μια πολύ σημαντική εκπαιδευτική παράμετρος στην σχολική επιτυχία των μαθητών.

²⁹ Για μια πληρέστερη ανάπτυξη όλης αυτής της θεματικής βλ. Cummins 1999:100-103, 115-131.

Αν και η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά ως μια σημαντική παράμετρος για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/τριών, ωστόσο η κυρίαρχη εικόνα για τους «πληθυσμούς σε κίνδυνο», όπως θεωρούνται οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, οι μονογονεϊκές οικογένειες και οι μετανάστες, είναι ότι οι γονείς από αυτές τις κοινωνικές ομάδες συμμετέχουν ελάχιστα ή ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Χατζηδάκη, 2006).

Η αποχή των γονέων από το σχολείο δεν δηλώνει υποχρεωτικά αδιαφορία για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αντίθετα υπάρχουν αρκετοί λόγοι που μπορούν να ερμηνεύσουν την έλλειψη συμμετοχής ιδιαίτερα των μεταναστών γονέων. Ένας σοβαρός λόγος είναι η δυσκολία επικοινωνίας λόγω μη επαρκούς γνώσης της επίσημης γλώσσας, οι πολλές ώρες εργασίας και μη αναγνώρισης από τους εργοδότες του δικαιώματος της γονικής άδειας ή και η ανασφάλεια λόγω του δικού τους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Δυσχέρειες στην επικοινωνία προκαλούνται εξάλλου από τις διαφορετικές αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες των μεν από τους δε, καθώς η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη (Bernhard & Freire, 1999 οπ. αν. στο Χατζηδάκη, 2006). Σε ορισμένες κουλτούρες (π.χ σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Ασίας) η ανάμιξη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους θεωρείται ως αμφισβήτηση της αυθεντίας του δασκάλου και δε συνηθίζεται (Χατζηδάκη 2006).

Όσον αφορά την Ελλάδα, από έρευνες που έχουν γίνει προκύπτει ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μετανάστες γονείς είτε επειδή αδυνατούν είτε επειδή δεν ενδιαφέρονται δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε μια έρευνα σε δείγμα 540 δασκάλων που διεξήχθη το 1995 προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες γονείς είχαν μέτριες (52,9%) ή και περιορισμένες (23,9%) μορφωτικές προσδοκίες (Δαμανάκης 1997: 186), ενώ το 46,2% των δασκάλων απέδιδαν τις γλωσσικές δυσκολίες των μεταναστών μαθητών στην οικογενειακή και ατομική τους κατάσταση (Δαμανάκης 1997: 188)

Είναι τεκμηριωμένο (ενδεικτικά βλ. Ada 1988) ότι οι μετανάστες μαθητές ενδυναμώνονται στο περιβάλλον του σχολείου στον βαθμό που και οι γονείς τους ενδυναμώνονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με το σχολείο. Οι δεσμοί συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν στους γονείς μια αίσθηση αποτελεσματικότητας, η οποία μεταδίδεται και στα παιδιά με πολύ θετικές επιδράσεις για τη σχολική τους διαδρομή (βλ. και Δραγώνα 2007). Ακόμη και απλές πρωτοβουλίες που επιτρέπουν στους γονείς να συμμετέχουν ενεργά σε συγκεκριμένους τομείς της εκπαίδευσης των παιδιών τους μπορεί να έχουν σημαντικά αποτελέσματα. Ένα παράδειγμα τέτοιας πρωτοβουλίας, όπου εμπλέκονται και Έλληνες μετανάστες γονείς στην Αγγλία, με θεαματικά αποτελέσματα, αναφέρει ο Cummins (1999: 203). Το πρόγραμμα έλαβε χώρα σε έξι σχολεία στο κέντρο του Λονδίνου. Οι εκπαιδευτικοί έστειλαν με τα παιδιά βιβλία στο σπίτι, σε καθημερινή βάση, για να τα διαβάσουν οι μαθητές στους γονείς τους, πολλοί από τους οποίους δεν μιλούσαν καλά αγγλικά και ήταν αναλφάβητοι και στη μητρική τους γλώσσα –Μπενγκαλί και ελληνικά. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά. Υπήρξε βελτίωση στις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών, πολύ περισσότερο απ' ότι στην ομάδα σύγκρισης όπου προσφερόταν επιπλέον γλωσσική διδασκαλία από κάποιον ειδικό στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Η παραπάνω είναι μια χαρακτηριστική περίπτωση όπου το σχολείο «πήγε στους γονείς».

Οι περισσότερες προσπάθειες που κρίνονται ως αποτελεσματικές στον τομέα της ενεργοποίησης των γονέων είναι αυτές- όπως στο παραπάνω παράδειγμα- όπου το σχολείο «πηγαίνει στους γονείς» δηλ. αλλάζει τη δική του πραγματικότητα και δεν προσπαθεί να ανατρέψει την πραγματικότητα των γονέων (Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου- Λιοναράκη Σ. (2001).

Ένα σχολείο που είναι ανοιχτό στην κοινωνία, σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών του και αντλεί από αυτήν έχει πολλές ευκαιρίες να αλλάξει τη δική του πραγματικότητα και να ανοίξει τις πόρτες του προωθώντας τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των γονέων στη ζωή του.

Υπάρχουν σχολεία στα οποία μεικτές ομάδες γονέων λειτουργούν τη δανειστική βιβλιοθήκη με πολύ καλά αποτελέσματα ή γονείς οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα του σχολείου να μιλήσουν για θέματα τα οποία γνωρίζουν καλά ή να κατασκευάσουν οι ίδιοι υλικό για την τάξη προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για δραστηριότητες που θα αναδείξουν τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και κυρίως θα φέρουν την εμπειρία τους, τη φωνή τους μέσα στην τάξη Όπως υπάρχουν και σχολεία τα οποία με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών οργάνωσαν απογευματινά τμήματα εκμάθησης ελληνικών για τους γονείς των παιδιών με εξαιρετικά αποτελέσματα για τη σχέση γονέων σχολείου και θετικές επιδράσεις στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους. (Βαρνάβα – Σκούρα, 2008). Τέλος υπάρχουν σχολεία τα οποία ακολουθώντας μια περισσότερο χειραφετική προσέγγιση στην εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου κάνουν συνειδητές προσπάθειες να τους εντάξουν στους συλλόγους γονέων.

Αν καταστεί δυνατόν η ρητορεία περί «εκπαιδευτικής κοινότητας» να γίνει πράξη, έτσι ώστε εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς (αλλά και φορείς της ευρύτερης κοινότητας) να επιτύχουν να λειτουργήσουν συνεργατικά και αλληλέγγυα εμπλεκόμενοι στη ζωή της σχολικής μονάδας τότε είναι σίγουρο, όπως η θεωρία υπογραμμίζει και η πράξη των σχολείων έχει πολλές φορές αποδείξει, ότι το όφελος για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες θα είναι πολλαπλό, σε όλα τα επίπεδα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος Κ., Χρηστίδου- Λιοναράκη Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, (τόμος Β΄) ΕΑΠ: Πάτρα.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (επιμ.) (2008). *Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το παράδειγμα του 132^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών*, Αθήνα: Ντουντούμης.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Οικογένεια και σχολείο, Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μητακίδου, Σ., Δανιηλίδου Ε. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Απόψεις εκπαιδευτικών*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση», Θεσσαλονίκη.

Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (2000). *Τετράδια Εργασίας Ρόδου: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηδάκη, Α. (2006.) Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων, Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, (επιμ) Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της» (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας), Θεσσαλονίκη: University Studio Press , σς. 732-745.

Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg

Bartolomé, L. (2010). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων: Προς μια εξανθρωπιστική Παιδαγωγική. Στο Γ. Γρόλλιος, Π. Γούναρη, (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα: Gutengerg.

Cummins J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Philadelphia: Colin Baker and Nancy Hornberger.

Kress, G. (2003). *Γλωσσικές Διαδικασίες Σε Κοινωνιοπολιτισμική Πρακτική*, Αθήνα: Σαββάλας

Vygotsky, L. (1997). *Νους στην Κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

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

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

Πίνακας 1.

Πλαίσιο αναφοράς: Παιδαγωγικό πλαίσιο και πλαίσιο μάθησης

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

Πίνακας 2.

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

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

Πίνακας 3.

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

Συγγραφείς	Έτος	Εργαλείο	Στυλ Μάθησης/Προφίλ Μάθησης
David Hunt	1971 (1987)	Paragraph Completion method	Στυλ μάθησης με βάση τη διάσταση «εννοιολογικό επίπεδο» ορισμένο με βάση 4 στυλ σύμφωνα με την ανάγκη παιδαγωγική δομής: πολύ σημαντική, περισσότερο σημαντική, λίγο σημαντική λιγότερο σημαντική.
Gordon Pask	1976	Παρατήρηση κατά τη διάρκεια μιας μαθησιακής δραστηριότητας	Στυλ μάθησης με βάση 3 δυνατές στρατηγικές (ολιστική, σειριακή και μικτή) οι οποίες καθορίζουν 3 στυλ: στυλ εστιασμένο στην κατανόηση, στυλ εστιασμένο στους χειρισμούς, στυλ εναλλασσόμενο
Ronald Schmeck	1977	Inventory of Learning Processes	Προφίλ με βάση τέσσερις στρατηγικές τάσεις: <ol style="list-style-type: none"> 1. Τάση για οργάνωση των πληροφοριών 2. Τάση για ανάπτυξη του περιεχομένου μάθησης 3. Τάση για διατήρηση των πληροφοριών που αναφέρονται σε γεγονότα 4. Τάση για χρήση γνωστών μεθόδων μελέτης
Noel Entwistle	1981	Approaches to Study inventory	Στυλ μάθησης με βάση τρεις δυνατούς προσανατολισμούς σε σχέση με τη μελέτη: <ol style="list-style-type: none"> 1. Προσανατολισμός προς την προσωπική σημασία 2. Προσανατολισμός προς την αναπαραγωγή της πληροφορίας 3. Προσανατολισμός προς την επίτευξη και την επιτυχία.
Robert Sternberg	1988	Thinking Styles Questionnaire	Προφίλ με βάση 13 στυλ ομοδοποιημένων σε 5 στοιχεία «νοητικής διακυβέρνησης»: <ol style="list-style-type: none"> 1. οι λειτουργίες: στυλ εκτελεστικό, νομοθετικό, δικαστικό 2. οι μορφές: στυλ μοναρχικό, ιεραρχικό, ολιγαρχικό και αναρχικό 3. το επίπεδο: στυλ ολικό, τοπικό 4. οι περιοχές: στυλ εσωτερικό, εξωτερικό 5. οι τάσεις: στυλ συντηρητικό, προοδευτικό

Πίνακας 4.
Πλαίσιο Αναφοράς: Η εμπειρική μάθηση

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

Πίνακας 5.

Πλαίσιο Αναφοράς: Θεωρία Προσωπικότητας του Karl Jung

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

Πίνακας 6.

Πλαίσιο Αναφοράς: Μικτά Μοντέλα

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