

Μαίρη Κουτσελίνη
Καθηγήτρια- Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Στο ΕΟΚ (2010). Τιμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου. Σ. 215-225

Η Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης ως Θεωρία και Πράξη

Εισαγωγή

Σε κάθε επιστημονική προσέγγιση σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης είναι απαραίτητο να διασαφηνίζεται και διακρίνεται η επιστημολογική βάση των προσεγγίσεων, πολύ περισσότερο δε σε θέματα που αφορούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η φορμαλιστική προσέγγιση επιδιώκει και διακηρύσσει τις ίσες ευκαιρίες προωθώντας περισσότερο ποσοτικές-οργανωτικές προσεγγίσεις στο θέμα αυτό, δηλαδή περισσότερα σχολεία, διαφορετικές ασκήσεις που ανατίθενται στους αδύνατους και στους χαρισματικούς. Η προσέγγιση της κοινωνικής και κριτικής παιδαγωγικής δίνει έμφαση στη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων για κάθε παιδί και την προικοδότησή τους με τρόπο που να μαθαίνουν αλλά και να θέλουν να μαθαίνουν.

Η προσέγγιση αυτή λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι αυτό που συμβαίνει έξω από το σχολείο ενδιαφέρει και επηρεάζει περισσότερο από αυτό που γίνεται μέσα στο σχολείο (Sadler, 1900). Επομένως, η διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης αποτελεί σήμερα την παιδαγωγική βάση για υλοποίηση της αρχής όχι μόνο των ίσων ευκαιριών αλλά και των καλύτερων αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση και-από την άποψη της κριτικής παιδαγωγικής-εκτείνεται σε πρακτικές έξω και πέρα από τις πρακτικές της τάξης.

Η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι εύκολη υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη φιλοσοφία της, αλλά δε γνωρίζουν πώς να την εφαρμόσουν, γεγονός που τους καθιστά επιφυλακτικούς απέναντι στην εφαρμοσιμότητα των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Το φαινόμενο της διαφορετικότητας πήρε, όπως είναι γνωστό, έκταση και ποικίλες μορφές στη δική μας κοινωνία μετά το 1990, όπως και στις περισσότερες ευρωπαϊκές

χώρες. Ταυτόχρονα, όμως, το πρόβλημα επικεντρώθηκε στις εξωτερικές διαφορές, σ' αυτές που γίνονται αντιληπτές με τις αισθήσεις, διαφορετική δηλαδή γλώσσα, διαφορετικό χρώμα, διαφορετικός τρόπος εξωτερικής αντίδρασης. Αυτή η επικέντρωση έχει και τη θετική και την αρνητική της πτυχή: τη θετική, γιατί επιτέλους μας ευαισθητοποίησε και την αρνητική, γιατί χάριν των εμφανών εξωτερικών χαρακτηριστικών διαφορετικότητας μεταξύ παιδιών διαφορετικών πολιτισμών, αγνοούμε τις βαθιές εσωτερικές διαφορές των παιδιών, τις διαφορές που υπάρχουν στα παιδιά του ίδιου πολιτισμού, της ίδιας γλώσσας, της ίδιας ηλικίας και - θεωρητικά - της ίδιας γνωστικής ικανότητας.

Οι εσωτερικές και εξωτερικές διαφορές των παιδιών συνεπάγονται διαφορετική στάση απέναντι στη μάθηση σε συγκεκριμένο συγκείμενο, διαφορετική ετοιμότητα μάθησης, διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες από το σχολικό περιβάλλον, διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και μάθησης, διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας, διαφορετικό ρυθμό μάθησης και διαφορετικά αποτελέσματα. Όλα αυτά μπορούν πολύ εύκολα να μετασχηματιστούν σε εκπαιδευτική ανισότητα (Πυργιωτάκη, 1997, 2000), η οποία με τη σειρά της αναπαράγει και πάλι την κοινωνική ανισότητα.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, αδυναμία μας να χειριστούμε με διαφορετικό τρόπο διαφορετικά παιδιά σημαίνει εκπαιδευτική/σχολική μειονεξία η οποία οδηγεί σε σχολική αποτυχία και κοινωνική περιθωριοποίηση. Η σχολική αποτυχία συνδέεται άρρηκτα με προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής παραβατικότητας, τα οποία σήμερα έχουν ιδιαίτερα οξυνθεί στο δημόσιο σχολείο.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η σοβαρότερη παρενέργεια των νεοτερικών προγραμμάτων (modern curricula) είναι η απο-προσωποποίηση μαθητή και εκπαιδευτικού σε διαδικασίες ρουτίνας, έξωθεν επιβαλλόμενες και προκαθορισμένες. Στην προσπάθειά της η μετά-τον νεοτερισμό (postmodern) κριτική να καταγγείλει και να ερμηνεύσει την παρενέργεια αυτή χρησιμοποιεί πολλές φορές λόγο μηδενιστικό που οδηγεί σε νέες παρενέργειες, όπως η ενθάρρυνση του χασοτικού και η παντελής άρνηση της τελλολογικής λειτουργίας της εκπαίδευσης και του σχολείου. Το γκρέμισμα είναι εύκολο, ιδιαίτερα μετά τη Φουκοϊκή κριτική. Είναι, όμως το ίδιο επικίνδυνο με όλες τις αλλοτριωτικές

λειτουργίες του στυγνού ορθολογισμού που λειτουργεί χάριν του συστήματος και της γραφειοκρατίας. Τα μετα-νεωτερικά προγράμματα (meta modern curricula) (Κουτσελίνη, 2002, 2008, Koutselini, 1997, 2008) αναζητούν την εποικοδομητική υπέρβαση και των δύο τάσεων και τη σύνθεση χαρακτηριστικών εκπαίδευσης και σχολικής ζωής η οποία θα ικανοποιεί τις ανάγκες του κάθε παιδιού σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Η βασική κριτική που ασκήθηκε στη νεωτερική εκπαίδευση εστιαζόταν κυρίως στα αναλυτικά προγράμματα και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές διδάσκονταν. Τόσο το περιεχόμενο όσο και ο τρόπος διδασκαλίας δε σχετιζόταν με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τον εμπειρικό κόσμο των μαθητών, ούτε και παρείχαν δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών ή παρέμβασης ούτως ώστε η διαφορετικότητα να μην καταλήξει σε μειονεξία. Η ανάγκη για διαφοροποίηση προκύπτει όχι μόνο μέσα από μια μετανεωτερική επιταγή που καθιστά το μαθητή κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτσελίνη, 2002), αλλά και μέσα από τις σύγχρονες αντιλήψεις της γνωστικής ψυχολογίας που θεμελιώνουν τις αρχές του οικοδομισμού ή εποικοδόμησης μάθησης (constructivism) σύμφωνα με την οποία οι μαθητές επιτυγχάνουν και βρίσκουν πιο ενδιαφέρον το σχολείο, εάν η διδασκαλία γίνεται με τρόπο που ανταποκρίνεται στα προσωπικά τους μαθησιακά επίπεδα.

Επιπλέον το ιδεατό αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται σ' ένα αδιαφοροποίητο σύνολο μαθητών οι οποίοι αναμένεται να έχουν την ίδια ανάπτυξη απλώς και μόνο επειδή βρίσκονται στην ίδια χρονολογική ηλικία. Τόσο οι ατομικές διαφορές ανάπτυξης όσο και το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα και η έλλειψη προηγούμενων γνώσεων και απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών απόκτησής τους, καθιστούν τα κατά Goodlad ιδεατά και επίσημα αναλυτικά προγράμματα ανεφάρμοστα και ουτοπικά. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί "αφιερώνονται" στη διδασκαλία - κάλυψη ύλης και στην ουσία διδάσκουν ερήμην των μαθητών τους, χωρίς δηλαδή να λαμβάνουν υπόψη το βαθμό ετοιμότητας του κάθε μαθητή και τις προϋποθέσεις βελτίωσης της επίδοσής του. Δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος αντιπαιδαγωγικού κλίματος όπου απουσιάζει η πραγματική παιδαγωγική σχέση, αυτή που επιτρέπει τόσο στον/στην εκπαιδευτικό όσο και στο μαθητή να συνεργαστούν και να συνερευνήσουν μέσα από δυναμική αλληλεπίδραση.

Είναι κοινή διαπίστωση ότι σε χώρες με μακρά παράδοση στο διδακτισμό, όπως η Κύπρος και η Ελλάδα, η διδασκαλία παραμένει στο κύριο μέρος της μια προσπάθεια μεταφοράς και μεταβίβασης γνώσεων σε τάξεις όπου οι μαθητές θεωρούνται αδιαφοροποίητος ομοιογενής πληθυσμός (Koutselini & Persianis, 2000). Είναι, όμως, και πάλι κοινή διαπίστωση ότι όλες οι τάξεις ήταν ανέκαθεν μικτές ως προς το μαθησιακό στυλ και πολύ περισσότερο σήμερα είναι μικτές ως προς την ετοιμότητα των μαθητών για τη νέα γνώση. Αυτό σημαίνει ότι η παραδοσιακή - μετωπική διδασκαλία με τους μαθητές μονολιθικά οργανωμένους και τον εκπαιδευτικό – αυθεντία να «παραδίδει» - κατά κανόνα – ύλη δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική.

Με βάση όλα τα πιο πάνω είναι φανερό ότι η Διαφοροποίηση διδασκαλίας –μάθησης θεμελιώνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και μεθοδολογικές πρακτικές και λαμβάνει σοβαρά υπόψη την ετοιμότητα, τα κίνητρα, τη μεταγνώση, το στυλ μάθησης, τις διαδικασίες επικοινωνίας της γνώσης.

Πρώτο δομικό στοιχείο της έννοιας διαφοροποίηση αποτελεί η «μαθησιακή ετοιμότητα». Ο όρος αυτός προκύπτει αφενός από την έννοια της «Ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» που καθιερώθηκε από το Vygotsky (1978) και ορίζει το εύρος μέσα στο οποίο μπορεί να συντελεστεί αυτόνομη μάθηση και αφετέρου από τη «μάθηση μέσω ανακάλυψης» (Discovery Learning) του Bruner (1960). Ο Vygotsky υποστηρίζει πως οτιδήποτε κάνει το παιδί στο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων γίνεται μέρος της δικής του συμπεριφοράς. Το κοινωνικό περιβάλλον δημιουργεί ζώνες εγγύς ανάπτυξης οι οποίες αρχικά αξιοποιούνται από το παιδί στα πλαίσια συνεργατικής αλληλεπίδρασης. Βαθμηδόν οι νεοαποκτηθείσες διαδικασίες εσωτερικεύονται, γίνονται μέρος των αναπτυξιακών επιδόσεων του ατόμου. Αυτό που μέχρι χθες αποτελούσε το ανώτερο όριο της ικανότητας του, σήμερα γίνεται το μέσο για τις αυριανές του επιδόσεις. Η θέση του Bruner αφορμάται από την άποψη ότι ο μαθητής μπορεί να διδαχθεί οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να γίνεται σεβαστό το γνωστικό του επίπεδο και οι γνώσεις/εμπειρίες που έχει αποκτήσει, δηλαδή η ετοιμότητά του για μάθηση.

Η Tomlinson (2003), η οποία ασχολείται ιδιαίτερα σήμερα με το θέμα της διαφοροποίησης διδασκαλίας-μάθησης, ως μιας πρακτικής μέσα στα πλαίσια της τάξης, παρατηρεί:

«η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι διδακτική στρατηγική ή διδακτικό μοντέλο. Είναι τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση που ξεκινά από τη θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, παρά να στηρίζεται σ' ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης, το οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή» (σελ. 177).

Η διαφοροποίηση θεμελιώνεται επίσης στην έννοια των κινήτρων και της πρόκλησης ενδιαφέροντος στη μάθηση. Υποβοηθώντας τους μαθητές να ανακαλύπτουν και να καλλιεργούν τις κλίσεις τους, αυξάνεται η παραγωγικότητα και η δέσμευσή τους στη μαθησιακή διαδικασία πράγμα που αποτελεί θεμέλιο για την αυτονόμηση του μαθητή.

Ουσιαστικής σημασίας είναι, επίσης, η αναγνώριση της διαφορετικής κουλτούρας των μαθητών και η πρόνοια για την προβολή αλλά και ισότιμη μεταχείριση παιδιών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα νοουμένου ότι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα δεν αποτελεί μόνο ανάγκη αλλά και επιταγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, θεωρείται σήμερα ότι ο/η εκπαιδευτικός προνοώντας για διαφοροποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τον τύπο μάθησης και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του μπορεί να βελτιώσει τόσο την ακαδημαϊκή τους επίδοση, όσο και να καλλιεργήσει θετικές στάσεις για το σχολείο και τη μάθηση.

Όμως, η διδασκαλία στην τάξη ενός δοσμένου αναλυτικού, έστω και διαφοροποιημένου, δεν επαρκεί για διαφοροποίηση μάθησης ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή. Γιατί ο μαθητής δεν είναι μόνο μαθητής αλλά μέλος μιας οικογένειας και μιας κοινωνίας. Η κριτική παιδαγωγική δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ενδυνάμωση των μαθητών με τρόπο που να θελήσουν αλλά και να είναι σε θέση να μετασχηματίσουν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες γύρω τους.

Από την άποψη της κριτικής παιδαγωγικής, οι πρακτικές απλώς της διδασκαλίας στην τάξη δεν είναι αρκετές για να επιτευχθεί διαφοροποίηση μάθησης, μια και πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και να διαφοροποιηθεί και το συγκείμενο μέσα στο οποίο

λειτουργεί το σχολείο και βιώνει τη διαφορετικότητα και ανισότητα ο μαθητής (Κουτσελίνη, 2008, Koutselini, 2008, Koutselini&Agathaggelou, 2009). Επομένως, η αλλαγή απλώς μεθόδων και πρακτικών δεν μπορεί να αλλάξει το κίνητρο και τα αποτελέσματα του μαθητή. Πέρα από τη διδακτική πτυχή υπάρχουν και η κοινωνικο-οικονομική και πολιτική τις οποίες καμιά παρέμβαση, μεταρρύθμιση και αλλαγή δεν μπορεί να αγνοεί. Με αυτή την έννοια η μάθηση δεν είναι απλώς η μάθηση μιας προκαθορισμένης ύλης στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά ενδυνάμωση και προικοδότηση του κάθε μαθητή ούτως ώστε να κατανοήσει τις συνθήκες που διαμορφώνουν την ταυτότητά του στη συγκεκριμένη κοινωνία και να θελήσει να αναπτύξει τις ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις που θα βελτιώσουν την ταυτότητα αυτή αλλά και το συγκείμενο μέσα στο οποίο θα ζήσει.

Λαμβάνοντας όλα τα προηγούμενα υπόψη, ορίζουμε ως διαφοροποίηση τη θετική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του μαθητή με τρόπο που να οικοδομείται μάθηση και κίνητρο για μάθηση και για κάθε μαθητή. Η ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Στη διδακτική πράξη ο/η εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών του. Έτσι στον πυρήνα της φιλοσοφίας για τη διαφοροποίηση βρίσκεται η θέση ότι αυτό που φέρουν μαζί τους οι μαθητές στο σχολείο επηρεάζει το πώς μαθαίνουν. Επομένως, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια αποτελεσματική διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τι διδάσκουν αλλά και ποιους διδάσκουν.

3. Προϋποθέσεις και διαδικασίες διαφοροποίησης διδασκαλίας- μάθησης: η ακαδημαϊκή και κοινωνική πτυχή της διδασκαλίας

Η σημαντικότερη συμβολή της θεωρίας της εποικοδόμησης στη διαδικασία Ανάπτυξης Προγραμμάτων και Διδασκαλίας - Μάθησης είναι η γενική παραδοχή ότι η μάθηση δεν εξαρτάται από το τι κάνει ο εκπαιδευτικός αλλά από το αν αυτό που κάνει δραστηριοποιεί ή και οικοδομεί τα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα του μαθητή (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2002, Κουτσελίνη, 2002). Αυτό συνεπάγεται

διαφοροποίηση διαδικασιών μάθησης για διαφορετικούς μαθητές. Επειδή, όμως, η μάθηση δεν είναι μόνο γνωστική ανάπτυξη ή ανάπτυξη που επιβάλλεται, μεγάλη σημασία στις διαδικασίες διαφοροποίησης έχει και πάλι η συμμετοχή και συναισθηματική αποδοχή των διαδικασιών και του μαθησιακού περιβάλλοντος από τον ίδιο το μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός για να εφαρμόσει διαφοροποίηση πρέπει να έχει ξεκάθαρες ιδέες για τις έννοιες- κλειδιά και τις γενικεύσεις, αρχές και στρατηγικές (πυρηνικές γνώσεις) που δίνουν νόημα και δομή στο θέμα, το κεφάλαιο, την ενότητα ή το μάθημα που προγραμματίζει. Η επικέντρωση στις πυρηνικές γνώσεις - κλειδιά εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές αποκτούν βάσεις για την κατανόηση και πρόσβαση σε άλλες γνώσεις. Πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι η διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης δεν στηρίζεται στην αντιπαιδαγωγική λογική «εύκολα για τους αδύνατους και πιο δύσκολα για τους δυνατούς». Αντίθετα, στις διαφοροποιημένες τάξεις οι εκπαιδευτικοί διατηρούν υψηλές προσδοκίες για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και προγραμματίζουν πώς οι μαθητές τους θα εκπληρώσουν αυτές τις προσδοκίες. Επομένως, η διαφορά δεν είναι μειονεξία ή υπεροχή. Σε σχέση πάντα με την εκπαίδευση η διαφορά δείχνει κατά κύριο λόγο το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες ήταν κατάλληλες για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων προσώπων.

Ακόμη η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική και όχι υλοκεντρική, άρα σημασία δεν έχει το αν «κάλυψα την ύλη» (ένα παγκόσμιο αρνητικό σύνδρομο των εκπαιδευτικών) αλλά αν ο κάθε μαθητής βελτιώθηκε σε σχέση με τον εαυτό του. Οι διαφοροποιημένες τάξεις βασίζονται στην παραδοχή ότι οι μαθησιακές εμπειρίες είναι πιο αποτελεσματικές όταν είναι ελκυστικές, σχετικές και ενδιαφέρουσες.

Επιπρόσθετα είναι γεγονός ότι δεν κρίνουν όλοι οι μαθητές τα ίδια πράγματα ως ελκυστικά, σχετικά και ενδιαφέροντα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει ότι η νέα γνώση πρέπει να οικοδομηθεί πάνω σε προηγούμενη και ότι δεν κατέχουν όλοι οι μαθητές την ίδια γνώση κατά την έναρξη μιας διερεύνησης. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση προσπαθούν να εντάξουν στη μαθησιακή διαδικασία την προαπαιτούμενη γνώση και εμπειρία πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η καινούρια. Διαφορετικά, αν δεν το πράξουν, η διδασκαλία τους αλληγορικά μοιάζει με προσπάθεια οικοδόμησης του δεύτερου ορόφου πολυκατοικίας χωρίς να υπάρχει ο πρώτος.

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη μαθαίνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν συνεχώς πώς οι μαθητές τους μαθαίνουν, αξιολογούν το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών με διάφορους τρόπους και σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες βασισμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων μαθητών. Η συνεργασία με τους μαθητές είναι απαραίτητη ούτως ώστε να καθοριστούν μαθησιακές ευκαιρίες αποτελεσματικές για κάθε μαθητή, αφού βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει αποτελεσματικές μαθησιακές εμπειρίες και δραστηριότητες.

Στις διαφοροποιημένες τάξεις οι εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν ότι κάθε μαθητής καθώς αναπτύσσεται, ανταγωνίζεται τον ίδιο του τον εαυτό και όχι τους συμμαθητές του. Δεν μας ενδιαφέρει πόσο δηλαδή καλός είναι ο μαθητής σε σχέση με τους συμμαθητές του ούτε τι βαθμό έχει, αλλά πόσο καλύτερος γίνεται σε σχέση με τον εαυτό του. Κάτω από αυτό το πρίσμα η διαφοροποίηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως παιδαγωγική (Stradling και Saunders, 1993) αλλά και οργανωτική στρατηγική

(Κουτσελίνη, 2002) και να επιτρέπει στην ίδια τάξη σε κάθε μαθητή να εργάζεται επιτυγχάνοντας στόχους που έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες του ανάγκες. Η παιδαγωγική στρατηγική αφορά κυρίως το έργο του εκπαιδευτικού, την ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου σε πυρηνικές γνώσεις τις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγει και τον τρόπο διαχείρισης του μαθησιακού αντικειμένου. Η δεύτερη διάσταση αφορά κυρίως τον τρόπο οργάνωσης της τάξης και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους.

Η τεχνική της διαφοροποίησης στηρίζεται στην αναδόμηση και προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων του γνωστικού αντικειμένου (σκοπών και στόχων, περιεχομένου, πορείας, αποτελεσμάτων και αξιολόγησης) με βάση ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του μαθητή (ετοιμότητα με βάση τις πυρηνικές γνώσεις, ενδιαφέροντα, στυλ μάθησης, είδη νοημοσύνης).

Βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής των διαδικασιών διαφοροποίησης σε τάξεις μικτής ικανότητας είναι (α) η διάγνωση των αναγκών του κάθε μαθητή και η τήρηση αρχείου για συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, (β) ο δραστήσιμος περιορισμός του λόγου του δασκάλου και η οργάνωση της τάξης και των υλικών για εξατομικευμένη και συνεταιριστική/ συνεργατική εργασία και (γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες, παιδαγωγικές και οργανωτικές, διαφοροποίησης σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει στα πλαίσια αυτής της επιμόρφωσης να αποκτήσει την ικανότητα για λειτουργική ανάλυση των μαθησιακών αναγκών του μαθητή και του γνωστικού αντικειμένου, ούτως ώστε να επισημαίνονται οι πυρηνικές γνώσεις και οι προαπαιτούμενες πάνω στις οποίες θα πρέπει να δουλέψουν οι μαθητές.

Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι οι "ανοικτές τάξεις" (σε αντιπαράθεση με τις παραδοσιακές) είναι προϋπόθεση της εφαρμογής διαφοροποίησης. Ως ανοικτές τάξεις θεωρούνται αυτές στις οποίες υπάρχουν ποικιλία τρόπων και ευκαιριών ομαδοποίησης και αλληλεπίδρασης, υψηλές προσδοκίες του εκπαιδευτικού για όλους τους μαθητές, συχνή ανατροφοδότηση για κάθε μαθητή και δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον με ευκαιρίες ουσιαστικής υποστήριξης της προσπάθειας του κάθε μαθητή.

Ως προς τις διαδικασίες μάθησης πρέπει να επισημανθεί η μεγάλη παρανόηση που επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών: Δεν πρέπει να αναθέτουμε σε διαφορετικούς μαθητές διαφορετικές δραστηριότητες. Αντίθετα, μια τέτοια διαδικασία καταστρέφει το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και μειώνει το κίνητρο των παιδιών για μάθηση. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τις πυρηνικές γνώσεις ιεραρχούνται αρχίζοντας από αυτές που περιλαμβάνουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες και συνεχίζοντας με τις βασικές –πυρηνικές του μαθήματος. Είναι βασικό να τονιστεί ότι ΟΛΟΙ οι μαθητές αρχίζουν από την πρώτη δραστηριότητα και συνεχίζουν ανάλογα με το ρυθμό και την ετοιμότητά τους παίρνοντας υποστήριξη κατά τη διάρκεια της εργασίας τόσο από τον/την εκπαιδευτικό όσο και από την ομάδα των συμμαθητών του στην οποία ανήκει.

Η ακαδημαϊκή φάση δίνει απαντήσεις σχετικά με το πώς μπορούμε να χειριστούμε το αντικείμενο μάθησης- το γνωστικό αντικείμενο ούτως ώστε να καλύψουμε κενά και ελλείψεις στο ιστορικό μάθησης των μαθητών. Η κοινωνική πτυχή της διαφοροποίησης λαμβάνει υπόψη τη σχέση του ιστορικού μάθησης με την κοινωνικο-οικονομική ζωή των μαθητών καθώς και τη σχέση μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και κοινωνικο-οικονομικής ζωής γενικά..

Η κριτική παιδαγωγική δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, ζει ο μαθητής και δρα ο εκπαιδευτικός. Μέσα από αυτή την προοπτική οι βιογραφίες και όχι μόνο το ιστορικό μάθησης των μαθητών γίνονται η βάση για μετασχηματισμό της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος με τρόπο που θα επιτευχθεί και ο μετασχηματισμός του συγκειμένου στο οποίο λειτουργεί η εκπαίδευση (Koutselini & Agathaggelou, 2009).

Το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, οι προσδοκίες των γονιών τους και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος θεμελιώνουν τις στάσεις και τα πιστεύω των μαθητών απέναντι στο σχολείο, τις επιδόσεις και τα προσόντα που προσφέρει. Αυτά είναι στοιχεία που παρεμβαίνουν δυναμικά σε κάθε διαδικασία διδασκαλίας- μάθησης μέσα στην τάξη και προσδιορίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους.

Γι' αυτό η διαφοροποίηση διδασκαλίας- μάθησης προϋποθέτει κατανόηση του έξω από την τάξη περιβάλλοντος και συμμετοχή των γονιών και της οικογένειας στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης. Επίσημες και ανεπίσημες συναντήσεις, συζητήσεις και δυναμικός αναστοχασμός στις απόψεις, θέσεις και προσδοκίες όλων των ομάδων που επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι απαραίτητες για ένταξη του σχολείου στην κοινωνία και αποδοχή του ρόλου του από τα παιδιά από διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο.

Οι συναντήσεις αυτές δεν αναμένεται απλώς να αλλάξουν τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών και των οικογενειών τους ως προς το ποιες είναι οι ευκαιρίες που η εκπαίδευση δίνει στους μαθητές για δημιουργική ένταξή τους στην κοινωνία, αλλά ταυτόχρονα να ενδυναμώσει τους μαθητές με τρόπο που θα μπορούν να εργαστούν για αλλαγή του συγκειμένου μέσα στο οποίο λειτουργεί η εκπαίδευση ούτως ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες για ποιοτική ζωή.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια είναι σημαντικό να λεχθεί ότι η συνεργασία του σχολείου με άλλα θεσμικά όργανα όπως το Υπουργείο εργασίας, οι Υπηρεσίες Κοινωνικής Μέριμνας, η Σχολή Γονέων, είναι απαραίτητη ούτως ώστε πράγματι τα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία να είναι σε θέση να επωφεληθούν από τη διαφοροποίηση διδασκαλίας μάθησης, μια και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των παιδιών και της οικογένειάς τους είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για υψηλότερες προσδοκίες, καλύτερη αυτό-εκτίμηση και αποδοχή του ρόλου του σχολείου.

4. Επιλογικά

Για τη βελτίωση της κοινωνίας και του σχολείου δεν είναι αρκετές οι περιγραφικές έρευνες και οι διαπιστώσεις, ούτε η κριτική του υπαρκτού σχολείου. Πέρα από το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για όλα τα πιο πάνω χρειάζονται δυναμικές παρεμβάσεις για υλοποίηση ενός σχολείου όχι μόνο με αντισταθμιστικό αλλά και προικοδοτικό ρόλο, για τη βελτίωση της κοινωνίας και της θέσης του κάθε προσώπου στην κοινωνία αυτή.

Η διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης είναι μια προσπάθεια παρέμβασης η οποία θεμελιώνεται σε υγιή παιδαγωγικό λόγο και εμπλουτίζει τις πρακτικές στην τάξη με το κριτικό βλέμμα για το ρόλο του ευρύτερου συγκειμένου στη σχολική αποτυχία.

Αναφορές

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press

Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Μ. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα

Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-100

Κουτσελίνη (2000). Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία, Έρευνα, Πράξη. Λευκωσία

Koutselini, M. & Persianis, P. (2000). Theory-practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 501-520

- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching, 1,(1), 2008, 17-30*
- Koutselini, M. & Agathaggelou, S. (2009). Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. *CICE Conference 2009, Citizenship Education*. Malmo, 21-24 May
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία*
- Πυργιωτάκης, Ε.Ι. (1997) (7^η έκδοση). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πυργιωτάκης, Ε.Ι. (2000) (7^η έκδοση). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Sadler, M.(1900). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* Guilford
- Stradling, B., & Saunders, L., (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research. 35(2), 127-137*
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press