

## **Διαφοροποίηση διδασκαλίας : Η Κοινωνική, η Ακαδημαϊκή και η Διδακτική πτυχή**

### **Περίληψη**

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει ένα μέρος των αποτελεσμάτων ευρύτερης Έρευνας Δράσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η έμφαση εδώ δίνεται στο λόγο των μαθητών, ο οποίος θεωρείται ουσιώδης για την κατανόηση της διαφοράς που υπάρχει μεταξύ των ίσων ευκαιριών και της ισότητας στην πράξη. Η έρευνα προσπαθεί να απαντήσει στην κριτικής σημασίας ερώτηση: Γιατί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν έχει πάντα ως αποτέλεσμα καλύτερη μάθηση για όλους τους μαθητές; Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η ακαδημαϊκή διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαφορετικές μεθόδους, διδακτικά μέσα και ρυθμό διδασκαλίας για διαφορετικούς μαθητές. Δεκαπέντε μαθητές της πρώτης τάξης ενός Γυμνασίου στην Κύπρο και τέσσερις εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην εξάμηνη συμμετοχική παρέμβαση, κατά την οποία εφαρμόστηκε διαφοροποιημένη διδασκαλία τριών φάσεων στα Μαθηματικά, μαζί με συζήτηση σε ομάδες εστίασης με τους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η διαφοροποίηση δεν είναι μόνο μια οργανωτική και διδακτική στρατηγική, αλλά κυρίως μια κοινωνική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες ευκαιρίες να επιτύχουν αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία/μάθηση, όταν ταυτόχρονα με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζουν διαδικασίες οικοδόμησης εικόνας και χειραφέτησης, οι οποίες μπορούν να ισορροπήσουν τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών.

### **1. Θεωρητικό Υπόβαθρο**

#### *Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης*

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης προκύπτει από διαφορετικές ιδεολογίες και επιστημολογικές βάσεις και βρίσκει διαφορετικές εφαρμογές στην εκπαιδευτική πολιτική. Η κοινωνική δικαιοσύνη ως ισότητα ευκαιριών αναφέρεται συνήθως στις ευκαιρίες που δίνονται σε όλους για εκπαίδευση, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις και προσδιορίζεται ως ένας κανόνας με θεσπίσεις για δωρεάν εκπαίδευση, υποχρεωτική εκπαίδευση, εκπαίδευση για όλους χωρίς να λαμβάνονται υπόψη εξωσχολικοί παράγοντες, όπως η εθνική προέλευση, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η θεσπισμένη ισότητα ευκαιριών, κυρίαρχη σήμερα στις δυτικές κοινωνίες, βασίζεται στη φανξιοναλιστική φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία η ισότητα πραγματοποιείται με ποσοτικά και ομοιόμορφα μέτρα σε θεσμικό επίπεδο.

Πέρα από την ισότητα ευκαιριών, η ισότητα ως αποτέλεσμα επεκτείνει τις αναζητήσεις εκτός σχολείου και επιδιώκει δομικές αλλαγές στην κοινωνία, δηλώνοντας ότι χωρίς αυτές το σχολείο δεν είναι σε θέση να βελτιώσει την επίδοση και τις δυνατότητες των μαθητών ούτε και να τους προάγει κοινωνικά. Πέρα από τα ποσοτικά νομοθετικά μέτρα, επενδύει σε ποιοτικές βελτιώσεις στην εκπαίδευση και στην αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών για τη χειραφέτηση

του ατόμου ως υπεύθυνου μέλους μιας κοινωνικής ομάδας και της κοινωνίας ευρύτερα.

### *Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας*

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μέσο για το σεβασμό του ανθρώπινου δικαιώματος των μαθητών για ισότητα σε τάξεις μεικτής ικανότητας και είναι ένα από τα ουσιώδη θέματα όχι μόνο στην εκπαιδευτική θεωρία, αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη. Είναι γενικά αποδεκτό ότι στις περισσότερες χώρες, η διδασκαλία ως πράξη παραμένει ακόμη κυρίως μια προσπάθεια μετάδοσης και μεταφοράς γνώσης σε τάξεις που θεωρούνται ότι περιλαμβάνουν έναν αδιαφοροποίητο, ομοιογενή πληθυσμό. Σε αυτό το πλαίσιο, το πρόβλημα της αδιαφοροποίητης διδασκαλίας και μάθησης καθίσταται ουσιώδες δεδομένου ότι ένας τόσο μεγάλος αριθμός μαθητών είναι ανίκανος να μάθει αυτό που «διδάσκεται», και ότι η πλειοψηφία αυτών που ονομάζονται «προβληματικοί» μαθητές αφορούν μαθητές με προβλήματα μάθησης χωρίς την παράλληλη ύπαρξη διανοητικής καθυστέρησης. Επομένως, είμαστε αντιμέτωποι με ένα διαχρονικό πρόβλημα το οποίο ακόμη αναζητεί τη λύση του: οι εκπαιδευτικοί «διδάσκουν», αλλά οι μαθητές δε μαθαίνουν.

Η θεωρία της αποτελεσματικότητας εκλαμβάνει τη διαφοροποίηση ως μια πολιτική που βασίζεται στο σχολείο και την τάξη, με βάση την οποία κατάλληλες εκπαιδευτικές παροχές και υλικά μέσα στην τάξη μπορούν να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει έμφαση στην αλλαγή των διαδικασιών διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές μορφές μάθησης, τα ενδιαφέροντα, το ρυθμό, τις δεξιότητες, τη γνώση και τις τοποθετήσεις των διαφορετικών μαθητών. Η αδυναμία της εκπαιδευτικής θεωρίας και της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση τα αποτελέσματα είναι το γεγονός ότι δεν εξετάζει τις διαφορετικές βιογραφίες και την άποψη ζωής των μαθητών σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Αυτό από την άλλη δεν πρέπει να μας οδηγεί και στην αντίποδα θεωρία της ποιοτικής βελτίωσης και του ριζοσπαστικού μετασχηματισμού, σύμφωνα με τις οποίες τίποτε δεν μπορεί να γίνει στο σχολείο, αν δεν αλλάξει η κοινωνία (Koutselíni, 1997; 2008; Κουτσελίνη, 2008).

Το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βασίζεται στην προϋπόθεση ότι καμιά θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκή βάση για την εκπαιδευτική πρακτική. Επομένως, η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται τόσο ως μια αναστοχαστική δράση «παιδαγωγικής φροντίδας» (Aoki, 1992, p. 21) όσο και ως μια κοινωνικο-πολιτιστική κατασκευή της χρήσιμης γνώσης. Η εργασία του Habermas (1972) για το ενδιαφέρον χειραφέτησης, που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τον εαυτό τους όπως παρουσιάζεται στον κόσμο, δεν αντιπαραβάλλεται με την εργαλειακή γνώση, η οποία ενδυναμώνει τους μαθητές και ενισχύει την κατανόησή τους για τις διαδικασίες μάθησης, τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία από τις εφαρμογές ενός μετα-μοντέρνου παραδείγματος αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία και μάθηση (Koutselini, 1997b). Η κριτική παιδαγωγική και η συγκεκριμενική εννοιολογική αλλαγή συμπληρώνουν την επιστημολογική βάση μιας μη εργαλειακής διαφοροποιημένης τάξης. Η συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών και μαθησιακών

εμπειριών στο κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό πλαίσιο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών παρέχει ένα μετα-μοντερνικό παράδειγμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που συμβάλλει στην πραγματοποίηση της ισότητας στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη (Koutselini, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν ούτε να εμφυτεύσουν τη γνώση στα κεφάλια των μαθητών τους ούτε να τους εγκαταλείψουν χωρίς βοήθεια στην προσπάθειά τους να μάθουν. Οι αποδοτικοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να οργανώνουν την παρέμβασή τους με επιστημονική γνώση, βασισμένη ως επί το πλείστον στις διαδικασίες της εποικοδόμητης γνώσης (Resnick, 1989, p. 436) και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky), όπου οι μαθητάνοντες μπορούν να μοιράζονται κοινούς στόχους, δεξιότητες και αξίες.

Η εργασία της Tomlinson (1995· 1999) για τη διαφοροποίηση σε τάξεις μεικτής ικανότητας καθώς και η έρευνα και οι δημοσιεύσεις του Βρετανικού Εθνικού Ιδρύματος Εκπαιδευτικής Έρευνας (British National Foundation of Educational Research - NFER) θεωρούνται ότι έχουν δημιουργήσει τη βάση για την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης. Εντούτοις, η εκτίμηση της συμμετοχής του προσώπου (δασκάλου και μαθητή) – και η αντίστασή του στις προ-καθορισμένες διαδικασίες είναι ουσιώδης για την κατανόηση των λόγων που οι εισηγήσεις για αποτελεσματική διαφοροποιημένη διαδικασία δεν είχαν την προσδοκώμενη εφαρμογή και αποτελεσματικότητα.

Στη διαφοροποιημένη τάξη, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, χωρίς εξαίρεση, και σχεδιάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές τους θα επιτύχουν αυτές τις προσδοκίες. Επομένως, η διαφορά δεν έχει να κάνει είτε με την αδυναμία είτε με την τελειότητα. Στο πλαίσιο των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η διαφορά καταδεικνύει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη αυτών των συγκεκριμένων ατόμων. Ως εκ τούτου, μία από τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ότι «σε κάθε και όλα τα σημεία της ανάπτυξης, η περαιτέρω πρόοδος εξαρτάται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην επικρατούσα κατάσταση και τα εισερχόμενα από το περιβάλλον εκπαιδευτικά στοιχεία, τα οποία τα ίδια περιορίζονται από την επικρατούσα κατάσταση» (Moore, 1996, p. 613). Η άλλη σημαντική παραδοχή για τη διαφοροποιημένη μάθηση στο μετα-μοντερνικό παράδειγμα είναι ότι οι ευκαιρίες που δημιουργούνται από τη διδασκαλία μετασχηματίζονται σε πραγματική μάθηση στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, στις οικογένειές τους, την αγορά εργασίας, τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις εκτός σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι φωνές των μαθητών είναι ουσιώδεις για την κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα στις ίσες ευκαιρίες και στην ισότητα στην πράξη.

## **2. Μεθοδολογία**

Με βάση τη βασική υπόθεση της έρευνας που αφορά στον ουσιώδη ρόλο του βιώνόμενου από τους μαθητές αναλυτικού προγράμματος για την κατανόηση της ισότητας στην πράξη, διεξήχθη συμμετοχική διερεύνηση της κατανόησης της ισότητας εκ μέρους των μαθητών. Ο στόχος της μελέτης ήταν να διερευνήσει θέματα, διαδικασίες και αποτελέσματα της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης σε τάξη μεικτής ικανότητας. Η εξάμηνη έρευνα δράσης στα Μαθηματικά αναπτύχθηκε σε ένα κύκλο δράσεων, αναστοχασμών και νέων δράσεων εκ μέρους

των ερευνητών: Στο πρώτο τρίμηνο εφαρμόστηκαν η ακαδημαϊκή και η διδακτική φάση, στις οποίες μετρήθηκαν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών. Στο δεύτερο τρίμηνο, η ακαδημαϊκή φάση εμπλουτίστηκε με την κοινωνική φάση, στην οποία οι φωνές των μαθητών λήφθηκαν υπόψη. Η έμφαση σε αυτό το άρθρο τοποθετείται στις προϋποθέσεις, διαδικασίες και εκτιμήσεις που προέκυψαν από τους αναστοχασμούς των μαθητών σχετικά με τις εμπειρίες και εκτιμήσεις τους. Κατά τη διάρκεια αυτών των μηνών πραγματοποιήθηκαν 3 συναντήσεις και συζήτηση με τους μαθητές, 10 συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και 6 συναντήσεις με τους γονείς. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ήταν 15 μαθητές της πρώτης τάξης Γυμνασίου και 4 εκπαιδευτικοί.

Μα βάση το θεωρητικό πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο μεταμοντερνικό παράδειγμα, μια διαφοροποιημένη διαδικασία τριών φάσεων προτάθηκε και βαθμιαία εφαρμόστηκε.

### **3. Αποτελέσματα**

#### ***Πρόταση για την οικοδόμηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας***

Ως αποτέλεσμα της μελέτης, εισηγούμαστε ότι η οικοδόμηση των διαφοροποιημένων μαθημάτων θα πρέπει να βασίζεται σε τρεις φάσεις (Koutselini, 2008). Η πρώτη αναφέρεται στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών (η ακαδημαϊκή φάση), η δεύτερη στη συνεργασία του εκπαιδευτικού, του μαθητή και των γονέων (η κοινωνική φάση), και η τρίτη στην πραγματική διδακτική διαδικασία σε τάξη μεικτής ικανότητας (η διδακτική φάση). Για αναστοχαστική διδασκαλία, στοιχεία των τριών φάσεων μπορούν να συνυπάρχουν. Με αυτές τις προϋποθέσεις αποφεύγεται το αυστηρό τεχνητό-θετικιστικό παράδειγμα διδασκαλίας και εμπλουτίζεται με διαδικασίες Έρευνας Δράσης και την κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των εταίρων της μαθησιακής διαδικασίας.

#### ***1. Φάση 1. Η ακαδημαϊκή φάση – Προετοιμασία και αναστοχασμός του εκπαιδευτικού***

Αυτή η φάση αναφέρεται στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και στην ετοιμότητά τους να διαφοροποιήσουν τα μαθήματα της ημέρας με τρόπο που όλοι οι μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας να ανταποκριθούν θετικά σε όλα όσα το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει. Ιδιαίτερη προσπάθεια χρειάζεται, όπως έδειξε η πράξη, για να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι μαθητές διαφέρουν περισσότερο μεταξύ τους στο ρυθμό μάθησης και στην ετοιμότητα να παρακολουθήσουν και να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις συγκεκριμένων μαθημάτων σε συγκεκριμένη τάξη, παρά στη φυσική τους ικανότητα- μια παρανόηση που αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να μειώνει τις φιλοδοξίες του για αριθμό μαθητών. Στη συνέχεια, η κύρια ερώτηση που καθορίζει την προετοιμασία των εκπαιδευτικών αναφέρεται στο τι μπορούν να διαφοροποιήσουν και στο πώς.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν και καθορίζουν τα επίπεδα ετοιμότητας στις τάξεις τους, τα οποία, σύμφωνα με την πείρα και διάγνωση σε τάξεις μεικτής ικανότητας, κυμαίνονται από 3-5, δηλαδή στους μαθητές που είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στη μάθηση σε συγκεκριμένο μάθημα ημέρας, σε ένα-δύο επίπεδα μαθητών που στερούνται προαπαιτούμενων γνώσεων/στάσεων και σε ένα έως δύο

επίπεδα μαθητών που χρειάζονται εκπαίδευση πέρα από αυτή που παρέχεται για όλους τους μαθητές.

### *Είδη διαφοροποίησης*

Δοκιμάζοντας, επεκτείνοντας, και διαφοροποιώντας μέσω της πραγματικής εφαρμογής, την πρόταση των Stradling και Saunders (1993) για τα είδη της διαφοροποίησης, τα ακόλουθα είδη διαφοροποίησης μπορούν να εφαρμοστούν:

Διαφοροποίηση ως προς το στόχο - καθήκον: Οι μαθητές καλύπτουν το ίδιο περιεχόμενο με εργασία σε ιεραρχημένους στόχους, που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να σταματήσει περισσότερο και να πάρει βοήθεια εκεί που έχει περισσότερη ανάγκη

Διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα: η ίδια ευρεία ζώνη δραστηριοτήτων – καθηκόντων προτείνεται για όλους τους μαθητές, αλλά η προσδοκία σε μάθημα ημέρας είναι όλοι οι μαθητές να καλύψουν προ-απαιτούμενες και βασικές γνώσεις

Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο: η ίδια δεξιότητα, ικανότητα, στάση, γνώση αναπτύσσεται σε διαφορετικό περιεχόμενο (π.χ. λογοτεχνικό / πληροφοριακό κείμενο, Μαθηματικών, Ιστορίας κτλ) με βάση την προτίμηση του μαθητή, αλλά ακόμη και διαφοροποιημένο και σε έκταση και βαθμό δυσκολίας .

Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα: διαφορετικοί μαθητές έχουν διαφορετικά στυλ μάθησης. Μπορούν, επομένως, να χειριστούν το ίδιο περιεχόμενο και να προσεγγίσουν επιτυχώς το ίδιο έργο στο ίδιο επίπεδο, αλλά με διαφορετικούς τρόπους.

Διαφοροποίηση ως προς το ρυθμό του μαθήματος στην τάξη: Ο περιορισμός του λόγου του εκπαιδευτικού και οι ευκαιρίες να εργαστούν οι μαθητές είτε εξατομικευμένα είτε συνεταιριστικά και συνεργατικά τους επιτρέπουν να δουλέψουν με διαφορετικό ρυθμό.

Διαφοροποίηση ως προς την ανατροφοδότηση, ώστε να ανταποκριθεί ο / η εκπαιδευτικός στις ανάγκες κάθε μαθητή χωριστά και ανάλογα με τη δυσκολία που αντιμετωπίζει

Διαφοροποίηση ως προς το βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών πάνω στα οποία οι μαθητές πρέπει να εργαστούν ώστε να επιτύχουν τους ίδιους στόχους, αποτελέσματα και περιεχόμενο.

Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό περιβάλλον: συνεργατικό, τεχνολογικά υποστηριζόμενο, εξατομικευμένο, πειραματικό κτλ.

Διαφοροποίηση ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης: κάποιιοι μαθητές εργάζονται με τον εκπαιδευτικό (scaffolding), κάποιες ομάδες σε διαδικασίες

επίλυσης προβλήματος και κάποιοι μαθητές μέσω ερωτήσεων σε ένα αυστηρά δομημένο ή ημιδομημένο έργο.

#### *Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά μέσα*

Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται για το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά μέσα και την επίδοση και βιογραφία των μαθητών προσπαθώντας να απαντήσουν στην ερώτηση: Τι θέλω οι μαθητές να ξέρουν, να πράττουν και να αισθάνονται ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας; Υποστηρικτικές ερωτήσεις για προσωπικό αναστοχασμό μπορούν να είναι: Ποια είναι η βασική – απαραίτητη γνώση του διδακτικού μου στόχου σήμερα; Πώς αυτός ο στόχος σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και την άποψη ζωής των μαθητών μου; Ποιες γνώσεις / δεξιότητες και στρατηγικές / στάσεις καθώς και διαθέσεις / τρόποι σκέψεις προαπαιτούνται; Ποια μετασχηματιστική γνώση μπορεί να προκύψει; Πώς τα ανωτέρω θα πραγματοποιηθούν ως στόχοι και κάθετα ιεραρχημένες δραστηριότητες; Πώς οι δραστηριότητες θα αναλυθούν οριζόντια ώστε να ικανοποιούν μια ποικιλία τρόπων σκέψης και στυλ μάθησης; Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις σκέψεις και προσδοκίες τους (σκοπούς, στόχους και τη λογική τους βάση).

Η ακαδημαϊκή διαφοροποίηση βασίζεται στην ανάλυση του αδιαφοροποιήτου μαθήματος της ημέρας / των σελίδων του εγχειριδίου σε ιεραρχίες γνώσης (έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες – διαδικασίες – στρατηγικές). Αυτές οι ιεραρχίες περιλαμβάνουν τη βασική ή απαραίτητη γνώση του μαθήματος που διδάσκεται και αυτές που είναι προαπαιτούμενες ή προηγούμενη / προϋπάρχουσα γνώση, δηλ. αναπόφευκτη ως υποστήριξη στις βασικές (Valiandes & Koutselini, 2008; Koutselini & Valiandes, 2009).

Επιπλέον, αφού η διαφοροποίηση καταπιάνεται όχι με μόνο στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και με τον παράλληλο στόχο της ανταπόκρισης στις ανάγκες των ταλαντούχων μαθητών ή αυτών που έχουν πιο προηγμένη γνώση από αυτή που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, προτείνουμε ότι, πέρα από τη βασική και προαπαιτούμενη γνώση, θα πρέπει να εισάγεται και μετασχηματιστική γνώση, η οποία ξεπερνά τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και της ανάπτυξης στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

#### *2. Φάση 2. Η κοινωνική φάση - στρατηγική διερεύνηση του σχολείου και της οικογένειας*

Οι βιογραφίες των μαθητών αποτελούν τη βάση όλων των εκτιμήσεων για τη διδασκαλία (Κουτσελίνη, 2007). Το μαθησιακό και σχολικό ιστορικό, το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, οι προσδοκίες των γονέων, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Επομένως, ο χρόνος για συνεργασία των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων παρέχει ιδέες για καλύτερη κατανόηση των προσδοκιών, των εμποδίων και των εξωτερικών απειλών για αποτελεσματική διδασκαλία για όλους τους μαθητές..

Επίσημες και ανεπίσημες συναντήσεις των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των εκδηλώσεων και διαλειμμάτων, οι συζητήσεις σε ομάδες περιλαμβάνονται στο σχολικό στρατηγικό σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτές οι συναντήσεις στοχεύουν στην αλλαγή του

τρόπου που οι μαθητές και οι οικογένειές τους αντιλαμβάνονται την κατάσταση και τις ευκαιρίες τους στην κοινωνία, την αποτυχία στα μαθήματα του σχολείου και τη σχέση τους με τους άλλους. Βασική παραδοχή σε αυτή τη συνεργασία είναι ότι η αποτυχία του μαθητή αντανακλά τη σχολική αποτυχία και την αδυναμία του σχολείου και της διδασκαλίας να παράσχει διαφορετικές ευκαιρίες σε διαφορετικούς μαθητές, ευκαιρίες που θα μπορούσαν να ισορροπήσουν τις κοινωνικές ανισότητες/μειονεξίες των μαθητών.

Η ακαδημαϊκή φάση παρέχει απαντήσεις στο πώς το θέμα μπορεί να γίνει αντικείμενο χειρισμού με τρόπο που να προσφέρει ανατροφοδότηση στο ιστορικό μάθησης των μαθητών. Η κοινωνική φάση εκτιμά τη σχέση μεταξύ του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και της ζωής του μαθητή: Πώς αυτό το περιεχόμενο ενδυναμώνει τους μαθητές και την κατανόησή τους για τον εαυτό τους και την κοινωνία; Εφαρμόζεται το μετα-μοντέρνο (meta-modern) (Koutselini, 1997b) κριτικού παράδειγμα έρευνας που υποστηρίζει τη χειραφέτηση και την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων, ερευνητών και «υποκειμένων», με τρόπο που μια αμοιβαία κατανόηση της σχέσης τους και των σχέσεων στην κοινωνία να κατακτάται;.

Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι μια σταθερή συνεργασία μεταξύ του σχολείου και άλλων ιδρυμάτων (π.χ. Υπουργείο Εργασίας, Υπηρεσίες Κοινωνικής Παροχής και Σχολές Γονέων) είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της κοινωνικής φάσης της διαφοροποίησης, αφού η βελτίωση των επιπέδων ζωής κάποιων μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για υψηλότερες προσδοκίες, καλύτερη αυτό-εικόνα και επίδοση.

### *3. Φάση 3: Η διδακτική φάση*

Αυτή η φάση αναφέρεται στην επιλογή εναλλακτικών μαθησιακών διαδικασιών, οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν την ίδια ώρα διαφορετικούς μαθητές στην ίδια τάξη. Οι εναλλακτικές στρατηγικές περιλαμβάνουν:

*Ιεραρχίες δραστηριοτήτων και προετοιμασία εξατομικευμένης και συνεργατικής μάθησης σε ομάδες μεικτής ικανότητας*

Επιτρέποντας επαρκή χρόνο για εξατομικευμένη εργασία σε δραστηριότητες που διατάσσονται σε ιεραρχίες ξεκινώντας από την προαπαιτούμενη γνώση, ο / η εκπαιδευτικός ζητά από την ομάδα να συζητήσει και να ελέγξει τις δραστηριότητες των προαπαιτούμενων γνώσεων, με συνεργατικό στόχο την εξασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές έχουν κατακτήσει αυτή την προαπαιτούμενη γνώση.

*Ιεραρχίες δραστηριοτήτων, εξατομικευμένη εργασία και συνεργατική μάθηση στην ολομέλεια της τάξης*

Επιτρέποντας επαρκή χρόνο, ο / η εκπαιδευτικός καλεί την ολομέλεια της τάξης να συνεργαστεί μαζί του / της για την επίλυση των δραστηριοτήτων με την προαπαιτούμενη γνώση. Ο στόχος είναι ο / η εκπαιδευτικός να συνεχίσει με την επαναδιδασκαλία των προαπαιτούμενων γνώσεων, εάν αυτό είναι απαραίτητο σε όλη την τάξη, εάν η αποτυχία – ειδικά το ποσοστό είναι υψηλό – ή σε μικρές ομάδες που αποτελούνται από αυτούς τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες.

*Συνδυασμός διαδικασιών*

Το μάθημα αρχίζει με μια γρήγορη εξέταση της προαπαιτούμενης γνώσης σε συνδυασμό με εξατομικευμένη εργασία και εργασία στην ολομέλεια της τάξης ή μέσω της χρήσης των μεθόδων της ιδεοθύελλας ή της συνεργατικής αξιολόγησης μέσω εννοιολογικών χαρτών. Μετά από αυτό οι μαθητές συνεργάζονται στην διεξαγωγή δραστηριοτήτων στο πεδίο της βασικής – νέας γνώσης.

*Εργασίες σε συγκεκριμένα και διαφορετικά έργα*

Ακολουθώντας τη διαγνωστική αξιολόγηση της βασικής προαπαιτούμενης γνώσης, οι μαθητές αρχίζουν να εργάζονται σε καθορισμένα καθήκοντα, κατάλληλα για το επίπεδο ετοιμότητάς τους. Μετά από λογικό χρονικό διάστημα, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες μεικτής ικανότητας σε δύο επίπεδα και ούτω καθεξής.

*Συνεργατική μάθηση*

Αφού κατάλληλα διαβαθμισμένα διδακτικά υλικά για όλα τα διαφορετικά γνωστικά επίπεδα και μαθησιακές προτιμήσεις δοθούν στους μαθητές, μπορεί να εφαρμοστεί μια οποιαδήποτε μέθοδος συνεργατικής μάθησης (συνεργατική συναρμολόγηση-puzzle- jigsaw, μέθοδος sandwich, συνεργατική επίδοση, αλληλοδιδασκτική κτλ).

## **Αποτελέσματα**

*1<sup>ος</sup> κύκλος συζήτησης – Πριν την παρέμβαση*

Πριν την παρέμβαση, οι μαθητές συζήτησαν σε ομάδες εστίασης το θέμα της υψηλής και χαμηλής επίδοσης στα Μαθηματικά. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν παρουσιάζουν τις κύριες ιδέες της συζήτησης.

- Αντρέας: *Δε μου αρέσουν τα Μαθηματικά, δεν είμαι αρκετά έξυπνος. Γνωρίζω ότι όλοι το γνωρίζουν αυτό. Ο καθηγητής μου δε με πιέζει, γιατί ξέρει ότι δεν μπορώ να κάνω τις ασκήσεις. Με αφήνει να αντιγράφω. Θέλει μόνο να είμαι ήσυχος. Μερικοί φίλοι μου δεν κάθονται ήσυχα...ο καθηγητής νευριάζει, και τα αγόρια γελούν.*

- Ελένη: *Υπάρχουν κάποιοι «καλοί» μαθητές, που μπορούν να κάνουν όλες τις ασκήσεις. Κάποιοι από αυτούς κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα για να περάσουν στο Πανεπιστήμιο. Εμείς οι άλλοι αντιμετωπίζουμε δυσκολίες, αλλά ... ποιος νοιάζεται; μπορεί να μη συνεχίσουμε το σχολείο. Ο πατέρας μου λέει ότι είναι καλύτερα για μένα να πάω στην Τεχνική Σχολή...Δεν ξέρω.*

- Κώστας: *Όταν οι γονείς μου έρχονται στο σχολείο, έχω μεγάλα προβλήματα. Οι καθηγητές λένε ότι δε διαβάζω αρκετά, και ότι πρέπει να διαβάζω παραπάνω. Δεν είναι αλήθεια ότι δεν προσπαθώ αρκετά, αλλά δεν μπορώ να κάνω τις ασκήσεις μου.*

- Χάρης: *Πριν, στο Δημοτικό, αντίγραφα τις ασκήσεις από τους συμμαθητές μου. Δεν το κάνω αυτό πια, γιατί ο καθηγητής καταλάβει το: Αν ο καθηγητής μου ζητήσει να εξηγήσω τι έκανα, δεν μπορώ να εξηγήσω. Άρα ποιος ο λόγος να αντιγράφω τις ασκήσεις;*

- Έμιλυ: *Πιστεύω ότι τα μαθηματικά δεν είναι δύσκολα, χρειάζονται περισσότερη προσπάθεια, γιατί έχουμε τόση πολλή ύλη να μάθουμε, δηλ. αρχές, θεωρίες, μεθόδους και πολλά προβλήματα και ασκήσεις να λύσουμε. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση δε*



*διαβάζουν αρκετά, παραιτούνται όταν βρίσκουν δυσκολίες...Δε φταίω τους καθηγητές, γιατί εμείς, οι «καλοί» μαθητές είμαστε η απόδειξη ότι καλύπτουν την ύλη.*

*- Τέλης: Γιατί δεν παραδεχόμαστε ότι κάποιοι μαθητές δεν μπορούν να κατανοήσουν τα Μαθηματικά, με τον ίδιο τρόπο που κάποιοι άλλοι δεν μπορούν να ζωγραφίσουν, να τραγουδήσουν κτλ.*

### *2<sup>ος</sup> κύκλος συζήτησης*

Μετά την εφαρμογή της ακαδημαϊκής και διδακτικής φάσης για τρεις μήνες τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βελτίωσαν την ικανότητά τους να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και ένιωθαν αυτοπεποίθηση να προετοιμάσουν μαθήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το απογοητευτικό αποτέλεσμα ήταν ότι μόνο 2 μαθητές βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους. Σημαντική βελτίωση σημαίνει ότι κατάφεραν να αλλάξουν κατηγορία. Ένας μαθητής από την κατηγορία «Σχεδόν φτωχή» (βαθμός 10.5) προχώρησε στην κατηγορία «Μέση» (βαθμός 12.5) και ένας μαθητής από την κατηγορία «Μέση» (βαθμός 13) μετέβηκε στην κατηγορία «Καλή» (βαθμός 15). Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί ότι η επίδοση των μαθητών κάθε κατηγορίας δεν άλλαξε.

Εντούτοις, τα αποτελέσματα δεν κατέδειξαν οποιεσδήποτε διαφορές στις διαθέσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως αποκαλύπτουν τα ακόλουθα αποσπάσματα:

- Δε θέλω να προσπαθώ τόσο σκληρά. Δε μου αρέσουν τα Μαθηματικά. Τόση πολλή προσπάθεια για το τίποτα.*
- Γιατί πρέπει να προσπαθώ;*
- Δε βλέπω τη χρησιμότητα του να μαθαίνω τόσο δύσκολες μαθηματικές θεωρίες.*
- Τα Μαθηματικά είναι ακόμη αχρείαστα.*
- Τώρα όλα είναι πιο εύκολα (1 μαθητής).*

### *3<sup>ος</sup> κύκλος συζήτησης μετά την εφαρμογή της κοινωνικής φάσης*

Ο τρίτος κύκλος συζήτησης διεξήχθη μετά το δεύτερο τρίμηνο κατά τη διάρκεια του οποίου η διδακτική μέθοδος εμπλουτίστηκε με την κοινωνική φάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ζητήθηκε από τους μαθητές να εκτιμήσουν την εμπειρία τους δύο φορές, την πρώτη κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, και τη δεύτερη στο τέλος του εξαμήνου, και να γράψουν ατομικά σε ένα μονοσέλιδο-δισέλιδο κείμενο τους αναστοχασμούς τους για τις εμπειρίες τους. Τα κείμενά τους ήταν γεμάτα σημαντικές παιδαγωγικές εκτιμήσεις και ιδέες για αυτό-βελτίωση.

- Τώρα νιώθω ότι είμαι μέρος της τάξης. Νομίζω ότι οι συμμαθητές μου κατάλαβαν ότι δεν είμαι ανόητος ή τεμπέλης. Όμως, είμαι κάπως πιο αργός από τους άλλους, αλλά αν κάποιος με βοηθήσει μπορώ να τα καταφέρω.*
- Οι γονείς μου πίστεψαν ότι είχα την ικανότητα να επιτύχω...*
- Η μητέρα μου ενδιαφέρθηκε για το «Πώς είναι τα Μαθηματικά μου».*
- Αυτό ήταν μόνο για ένα διάστημα. Μετά από την παρέμβαση κανένας δε θα φροντίσει για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης ή για τους δυο-τρεις που εργάστηκαν σε προχωρημένες ή / και δημιουργικές ασκήσεις: όταν «τα φώτα σβήσουν», η διδασκαλία ρουτίνας των σελίδων του βιβλίου θα επανέλθει.*

- Το πιο σημαντικό είναι ότι οι γονείς μου πληροφορήθηκαν για την πρόοδό μου και ήξεραν για τη «διαφοροποιημένη κατ' οίκον εργασία που με βοήθησε να καλύψω τα κενά στη γνώση μου».

- Ο καθηγητής μας ήταν έτοιμος να παρέχει διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό και να δει τι χρειαζόταν ο καθένας μας. Γιατί αυτό δε συμβαίνει στην «κανονική» τάξη; Τι θα γίνει αργότερα με την αξιολόγηση και τις τελικές εξετάσεις;

Προφανώς, μια ερώτηση προκύπτει: Οι αλλαγές στις στάσεις αντιστοιχούν σε αλλαγές στην επίδοση; Οι μαθητές με καλύτερες στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά είχαν πραγματικά καλύτερα αποτελέσματα στα διαγωνίσματά τους; Η απάντηση είναι ότι όλοι οι μαθητές είχαν βελτιώσει την επίδοσή τους μέσα στην κατηγορία στην οποία εντάχθηκαν στην αρχή του σχολικού έτους. Σίγουρα μια έρευνα σε ολόκληρο ακαδημαϊκό έτος και ακόμη για συνεχόμενα δύο και τρία ακαδημαϊκά έτη και σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών, ή ακόμη και επανάληψη μικρών ερευνών σε ικανό αριθμό τάξεων μπορεί να δώσει αντικειμενικά συμπεράσματα για τη σχέση αλλαγής στάσεων και επίδοσης και το κυριότερο για τη μονιμότητα των αποτελεσμάτων.

#### 4. Συζήτηση

Η διαφοροποίηση δεν είναι μόνο μια οργανωτική και διδακτική στρατηγική, αλλά και μια κοινωνική διαδικασία. Μια κριτική προσέγγιση απέναντι στο σχολείο, τη διδασκαλία και τη μάθηση λαμβάνει υπόψη παράγοντες εκτός του σχολείου που επηρεάζουν το τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο και την τάξη. Επομένως, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης δεν είναι μόνο μια στρατηγική, αλλά μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης που βασίζεται στην προϋπόθεση ότι η αποτυχία του μαθητή αντικατοπτρίζει την αποτυχία του σχολείου να παρέχει διαφορετικές ευκαιρίες σε διαφορετικούς μαθητές, ευκαιρίες που θα μπορούσαν να ισορροπήσουν τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών και τη συνεπακόλουθη αποδοχή της αποτυχίας.

Η εκπαιδευτική έρευνα προτείνει ποικιλία μεθόδων και τεχνικών διαφοροποίησης, ώστε να ικανοποιεί ταυτόχρονα τις ανάγκες όχι μόνο των «αδύνατων» μαθητών αλλά και εκείνων που είναι «εξαιρετικοί – χαρισματικοί». Παραδοσιακά, η διαδικασία της διαφοροποίησης βασίστηκε στην αναδόμηση και προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος (σκοποί και στόχοι, περιεχόμενο, διαδικασίες, αποτελέσματα και αξιολόγηση) στη βάση ενός ή περισσότερων χαρακτηριστικών του μαθητή (ετοιμότητα, ενδιαφέρον, στυλ μάθησης) και θα μπορούσε να παρουσιαστεί τόσο ως οργανωτική όσο και ως παιδαγωγική διαφοροποίηση. Η οργανωτική διαφοροποίηση υποστηρίζει την παιδαγωγική, αλλά είναι προφανές ότι δεν μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα την καλύτερη επίδοση χωρίς τη διαφοροποίηση τόσο των προσδοκιών των μαθητών όσο και του συστήματος αξιών τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν ένα μεγάλο ρεπερτόριο διδακτικών μεθόδων στη βάση των οποίων διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, αλλά δεν μπορούν να διαφοροποιήσουν την επίδοση των μαθητών εάν δεν εφαρμόσουν παράλληλα διαδικασίες οικοδόμησης αυτοεικόνας και χειραφέτησης.

Μια τέτοια διαφοροποίηση και η επακόλουθη επιτυχία οδηγούν σε υψηλότερη αυτοεκτίμηση, συνειδητοποίηση εαυτού και ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τα αποτελέσματα από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι υποστηρίζονται στην

προσπάθεια να ερμηνεύσουν και να μοιραστούν την πρόθεση του εκπαιδευτικού για μάθηση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να συνεργάζονται για αναζήτηση της μαθησιακής διαδικασίας και συμμετοχή σε αυτή, παρά να οδηγούν και να αξιολογούν. Με αυτό τον τρόπο, ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αναλαμβάνουν ευθύνη και να αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες αυτόνομης μάθησης.

Προκειμένου οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών να διαγνωσθούν, είναι επίσης απαραίτητο να ξεπεράσουμε τα παραδοσιακά διαγνωστικά δοκίμια και να τα συμπληρώσουμε με διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να διαγνώσουν τα πιστεύω των μαθητών και εκπαιδευτικών για την αξία της εκπαίδευσης και του σχολείου, την ικανότητα των μαθητών να εξασκούν δεξιότητες καθώς και τις στάσεις τους – προθυμία και συγκέντρωση στη διεξαγωγή συγκεκριμένων έργων. Η ανακάλυψη του τρόπου μάθησης που προτιμά ο κάθε μαθητής είναι επίσης σημαντική στον καθορισμό του είδους των δραστηριοτήτων που ο κάθε μαθητής, ιδίως εκείνος με ελάχιστο ή ανύπαρκτο κίνητρο, θα βρει πιο εύκολο και πιο αποτελεσματικό να εμπλακεί – τουλάχιστον κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων.

Εν κατακλείδι, η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία προσαρμογής των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων, των πηγών στις ατομικές ανάγκες, το στυλ μάθησης, το ρυθμό, το ιστορικό μάθησης και τη συνολική βιογραφία του κάθε και όλων των μαθητών.

*Το παιδαγωγικό συγκείμενο της διαφοροποίησης και οι προϋποθέσεις της εφαρμογής της*

Η πρώτη παιδαγωγική προϋπόθεση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στην αναγκαιότητα για αλλαγές στη σκέψη και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα της «διδασκαλίας χωρίς μάθηση» δεν είναι άγνωστο στους εκπαιδευτικούς, αλλά συνεχίζουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για την κάλυψη της ύλης παρά για τη μάθηση των μαθητών τους (Koutselini & Persianis, 2000).

Για την εξήγηση αυτού, είναι ουσιώδες να κατανοήσουμε ότι οι αξίες και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών είναι κοινωνικά και ιστορικά κατασκευασμένα (Ball & Goodson, 1985· Goodson, 1992). Επομένως, η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται στο περιεχόμενο και την παιδαγωγική, αλλά πρέπει να βασίζεται στην κατανόηση και τον αναστοχασμό για την πραγματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, του ρόλου τους εντός και εκτός σχολείου, τη σχέση της εκπαίδευσης με την εξωτερική πραγματικότητα, πολιτισμική, κοινωνική, οικονομική και πολιτική. Αυτή η διάσταση των πιστεύω των εκπαιδευτικών έχει δύο πτυχές, τη σύγχρονη, που αναφέρεται στο τι συμβαίνει στην κοινωνία όπου οι εκπαιδευτικοί ζουν και την παραδοσιακή που αναφέρεται στο τι μεταφέρει η κοινωνία ως παράδοση (Koutselini, 1997a). Όπως ο Sadler (1990, p. 60) το έθεσε, κάθε εθνικό σύστημα εκπαίδευσης είναι ένα ζωντανό σώμα, το αποτέλεσμα ξεχασμένων προσπαθειών και δυσκολιών, οι οποίες είναι στενά δεμένες με την ιστορία του κράτους. Σε αυτό το πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά συστήματα με μεγάλη ιστορία σε υλοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα υποστηρίζουν την εμμονή των εκπαιδευτικών σε διδασκαλία προσανατολισμένη στο περιεχόμενο και την κατηχητική διάλεξη.

Επιπρόσθετα, η συνεργατική συμβολή, η ενεργός εμπλοκή και ο αναστοχασμός για τη δράση των εκπαιδευτικών θεωρούνται ουσιώδη για τη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος και την εκπαιδευτική αλλαγή (π.χ., Fullan, 1982· Hargreaves, 1994· 1995). Η στροφή από τις εργαλειακές, γραμμικές, αλγοριθμικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη προγραμμάτων από εμπειρογνώμονες σε τεχνοκρατικές διαδικασίες σε μια ευρετική, αναστοχαστική, σπειροειδή προσπάθεια όλων των συμμετεχόντων καταδεικνύει τη στροφή από τη μοντερνικότητα στη μετα-μοντερνικότητα (meta-modernity) (Koutselini, 1997b), μια στροφή που επιδιώκει – πέρα από τη μετα-το- μοντερνισμό (post-modern) κριτική– να προσωποποιήσει τις διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης.

Ένα πολύ άκαμπτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να απολέσουν τον επαγγελματισμό τους, αποπροσωποποιεί τους μαθητές, που θεωρούνται εκπαιδευτικά προϊόντα (Apple, 1979· 1993), κυρίως απευθυνόμενα στην αγορά. Όπως το έθεσε ο Michael Apple στο βιβλίο του “Education and Power” (1995) προ-συσχευασμένα πακέτα υλικών αναλυτικού προγράμματος και αυστηρά καθορισμένες δραστηριότητες των μαθητών αποτελούν μέσα «τεχνητού ελέγχου» (p. 128) των εκπαιδευτικών, μέσα που αποπροσωποποιούν τις ζωές και την εργασία των εκπαιδευτικών. Αυτού του είδους ο έλεγχος διευκολύνεται πάντα από την ανάγκη των εκπαιδευτικών για κάτι «πρακτικό» που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν με τους μαθητές τους, στάση που περιορίζει τη δυνατότητα για αντίσταση στον έλεγχο.

Μια τελευταία αλλά όχι ασήμαντη προϋπόθεση αναφέρεται στους μαθητές. Η μάθηση δεν είναι ένα επιβαλλόμενο έργο που πρέπει να ολοκληρωθεί. Αντίθετα, είναι μια ανάπτυξη των μαθητών δεμένη με το συγκεκριμένο. Αυτό σημαίνει μια μαθησιακή κατάσταση που λαμβάνει υπόψη τη βιογραφία κάθε μαθητή, αφού είναι συνδεδεμένη με το κοινωνικό περιβάλλον. Εκτεταμένη έρευνα έχει διεξαχθεί σχετικά με τις βιογραφίες και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών, αλλά όχι αρκετή για τις ιστορίες και τις λανθάνουσες θεωρίες των μαθητών. Θεωρούμε τις σκέψεις των μαθητών σημαντικές για κάθε μαθησιακή κατάσταση, και ιδίως για διαδικασίες που προϋποθέτουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία -μάθηση.

Η κατανόηση του σχηματισμού ταυτοτήτων προϋποθέτει την κατανόηση της δυναμικής σχέσης μεταξύ του επίσημου, ανεπίσημου και κρυφού αναλυτικού προγράμματος, μια σχέση που οδηγεί στη θέση ότι οτιδήποτε συμβαίνει εκτός του σχολείου επηρεάζει οτιδήποτε προσπαθούμε να κάνουμε στα σχολεία. Το ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αντιγράφει τα σκόπια και μη μηνύματα που η κοινωνική ή / και η σχολική δομή προάγει, ενώ το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα περιορίζει τη λειτουργία και τα αποτελέσματά του στην απομνημόνευση θεωρητικών αρχών, π.χ. οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι όλα τα άτομα στη σύγχρονη κοινωνία έχουν ίσα δικαιώματα: Τι συμβαίνει στην πράξη; Πώς δίνουμε στους μαθητές το μήνυμα ότι η σχολική επίδοση τους βοηθά να βελτιώσουν τη θέση τους στην κοινωνία; Αυτό συμβαίνει στην πραγματικότητα; Εμείς, ως κοινωνίες, πείσαμε τους γονείς ότι μια καλύτερη ζωή είναι αποτέλεσμα του σχολείου ή της γρήγορης απασχόλησης, της εκπαίδευσης ή της εύκολης απόκτησης χρημάτων; Οι κοινωνίες επενδύουν στην εκπαίδευση και τα δημόσια σχολεία;

## **Συμπέρασμα**

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης είναι η σημερινή πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να δράσουν ως φορείς ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος σε μικροεπίπεδο. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαφοροποιήσουν την επίδοση των μαθητών, εάν δεν εφαρμόσουν ταυτόχρονα με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διαδικασίες οικοδόμησης αυτοεικόνας και χειραφέτησης, οι οποίες μπορούν να ισορροπήσουν τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών.

Μεταφέροντας στη δική μας συζήτηση αυτό που ο Frye (1997, 319) είπε για τη σκόπιμη διδασκαλία, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συμμετοχή του μαθητή όχι στο τι και στο πώς μαθαίνει αλλά και στο γιατί και προς τι μαθαίνει είναι απαραίτητη: «Εντούτοις, όταν οι αλλαγές στη θεωρία του νου δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία να δουν την πρόθεση της διδασκαλίας και, τι, συγκεκριμένα, ο άλλος υποδεικνύει ότι πρέπει να μάθουν, τότε το πρόβλημα της γνωστικής αλλαγής καθίσταται πολύ λιγότερο μυστήριο». Ο προσδιορισμός και οι από κοινού στόχοι είναι σημασιολογικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής διδασκαλίας - μάθησης.

Η στροφή από τη διδασκαλία / παράδοση προς τη μάθηση/οικοδόμηση είναι μια εύκολη διαδικασία στη θεωρία. Στην πραγματικότητα, εντούτοις, είναι μια συνεχής διαδικασία αναζήτησης και συνειδητοποίησης του εαυτού και των άλλων στο συγκεκριμένο πολιτισμικό-κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο.

## **REFERENCES**

- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge
- Apple, M. (1993). *Official knowledge*. New York: Routledge
- Apple, M. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge
- Aoki, T.T. (1992). Layered voices of teaching. The uncannily correct and the elusively true. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.) *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Texts*. New York: Teachers College Press
- Ball, S.J. & Goodson, I.F. (Eds.) (1985). *Teachers Lives and Careers*. London: Falmer Press
- Frye, D. (1997). Cognitive Development, Intention and Instruction. *Cognitive Development*, 12, 315-321
- Fullan, M. 1982. *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I.F. (Ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human interests*. London: Heinemann
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times: teachers' work and culture in the post-modern age*. New York: college Press
- Hargreaves, A. (1995). Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Postmodern Age. In Smyth, J. 1995 (Ed.) *Critical Discourses on Teacher Development*. London: Cassell, pp. 149-179.
- Koutselini, M. (1997a). Curriculum as political text: the case of Cyprus (1935-1990). *History of Education*, 26(4), 395-407
- Koutselini, M. (1997b). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101
- Κουτσελίνη, Μ. (2007). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε Τάξεις μεικτής Ικανότητας. Λευκωσία

Koutselini, 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

Koutselini, M. & Persianis, P. (2000). Theory practice Divide in Teacher Education and the Role of the Traditional Values. *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 501-520

Koutselini, M. & Valiande, St. (2009). Techniques and principles underlying Differentiated Instruction, *SDE (= Staff Development for Educators)*, National Conference on Differentiated Instruction, July 19-22, 2009- Las Vegas

Moore, C., (1996). Evolution and the modularity of mindreading. *Cognitive Development*, 11, 605-6

Resnick, L.B (1989) (ed.) *Knowing, Learning and Instruction*. Essays in honor of Robert Glaser: L. E.A. Publishers

Sadler, M., (1990). *How Far Can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?* Guilford

Strading, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils *Educational Research*, 35(2), 127-137

Tomlinson, C.A (1995) *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, USA: ASCD

Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, USA: ASCD

Valiandes, St. and Koutselini, M. (2008). Differentiated Instruction in mixed ability classrooms, the whole picture: Presuppositions and issues for discussion, *International Academy of Linguistics, Behavioral, and Social sciences, Association for Global Business, 2008 Conference – Newport Beach, California, November 20-22*