
1^η Ενότητα:

Θεωρητική τεκμηρίωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Περιεχόμενα

- 1.1 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Παλιό κρασί σε νέο μπουκάλι;
- 1.2 Τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία;
- 1.3 Γιατί χρειάζεται να διαφοροποιούμε τη διδασκαλία μας;

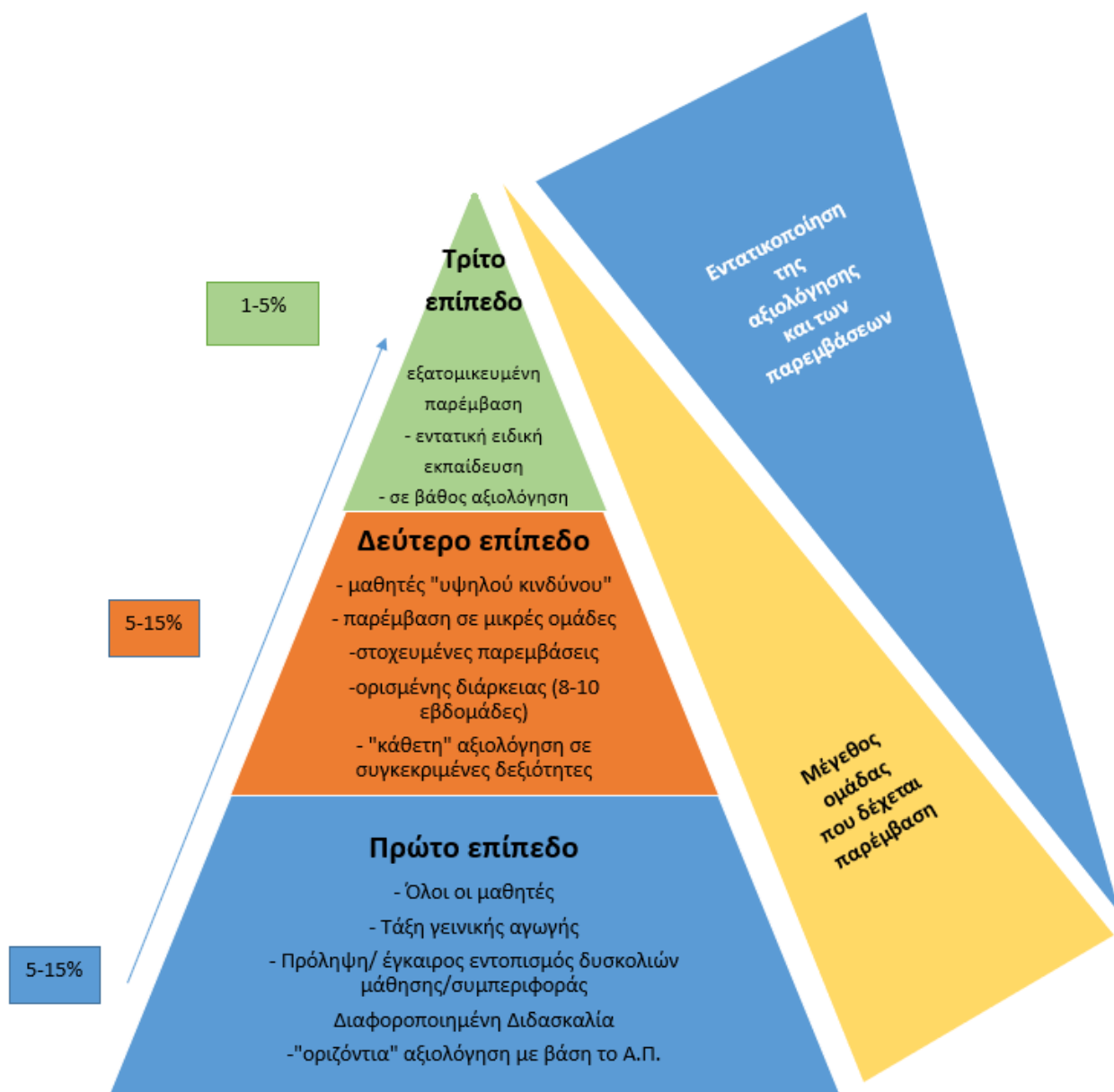
1.1 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Παλιό κρασί σε νέο μπουκάλι;

Η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών δεν αποτελεί καινούργια οπτική στο πεδίο της παιδαγωγικής. Εντάσσεται στην ευρύτερη έννοια του «καθολικού σχεδιασμού» (Universal Design), στόχος του οποίου είναι η ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως στην πληροφορία (McGuire, Scott, & Shaw, 2006). Η εφαρμογή της έννοιας του καθολικού σχεδιασμού στη μαθησιακή διαδικασία παραπέμπει στην έννοια του «**Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης**» (Universal Design for Learning) σύμφωνα με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να έχουν πρόσβαση στη γνώση όλοι οι μαθητές του ανάλογα με τις διαφορετικές τους ανάγκες. Ο διαφορετικός τρόπος αναπαράστασης της γνώσης, η δυνατότητα επεξεργασίας και αποτύπωσης της γνώσης με διαφορετικούς τρόπους και η δυνατότητα ποικίλων τρόπων εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν τα τρία βασικά στοιχεία του ΚΣΜ.



Σχ. 1: Βασικά χαρακτηριστικά του «Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης»

Τα δομικά στοιχεία του ΚΣΜ εντάσσονται σε ένα ευρύτερο μοντέλο ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών και ανίχνευσης των δυσκολιών τους στη μάθηση και στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή, το μοντέλο της **Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση/ Διδασκαλία** (Response to Intervention) (ΑσΔ). Πρόκειται για ένα μοντέλο πρόληψης δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής που δίνει έμφαση στη σύνδεση αξιολόγησης και διδασκαλίας μετατοπίζοντας το βάρος από την αξιολόγηση των ικανοτήτων και τις τελικές επιδόσεις των μαθητών (ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση) στο σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τις πολύπλευρες ψυχοεκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και στην ανταπόκριση που έχουν οι μαθητές σε αυτήν (διαμορφωτική αξιολόγηση). Ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στην προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους διδασκαλία μέσα από τις συνεχείς αξιολογήσεις (progress monitoring) (επίπεδο 1) καθορίζει το επόμενο επίπεδο παρέμβασης στο πλαίσιο μίας πολυεπίπεδης προσέγγισης που περιλαμβάνει ερευνητικά τεκμηριωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες εφαρμόζονται τόσο στην τυπική τάξη όσο και σε εξατομικευμένη βάση (επίπεδο 3) (Mellard & Johnson, 2008) (σχ.2)



Σχ. 2: Μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία/Παρέμβαση»

Συνεπώς, το μοντέλο ΑσΔ υποστηρίζει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας την ίδια στιγμή που οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λειτουργούν ως βάση του μοντέλου για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών και τον έγκαιρο εντοπισμό εκείνων που χρειάζονται εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ή ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου (Αργυρόπουλος, 2013, Heacox, 2009).

1.2 Τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία;

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία διαδραστική διαδικασία μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού, μέσα από την οποία ο μεν εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται εκ των προτέρων στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του μαθητή, ο δε μαθητής μπορεί να συμμετέχει ενεργά και να μαθαίνει συνεχώς στο μέγεθος των δυνατοτήτων του (Tomlinson, 1991). Όσο καλύτερα γνωρίζουμε τις ανάγκες του μαθητή μας, τόσο πιο εύστοχα και αποτελεσματικά μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας και να ανταποκριθούμε σε αυτές.

Η συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή κατά την αξιολόγηση των αναγκών του δεύτερου είναι πολύ σημαντική και για τα δύο μέρη. Αφενός, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητές του αλλά και τις αδυναμίες του, τις κλίσεις του και τον τρόπο που μαθαίνει καλύτερα για να μπορεί να κάνει πιο εύστοχες επιλογές στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αφετέρου ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει αποτελεσματικά, για παράδειγμα, τις δραστηριότητες προκειμένου όλοι οι μαθητές του να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους. Προκειμένου, λοιπόν, να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας χρειάζεται να συλλέξουμε αντικειμενικές πληροφορίες από διαφορετικές πηγές (π.χ. οικογένεια, τον ίδιο τον μαθητή, άλλους εκπαιδευτικούς) και με διαφορετικά μέσα (π.χ. παρατήρηση, αυτο-αξιολόγηση, σταθμισμένες και άτυπες δοκιμασίες κλπ) σχετικά με τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ.



Μαθησιακή ετοιμότητα

Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε στο σημείο αυτό ότι η έννοια της μαθησιακής ετοιμότητας είναι διαφορετική από τη γνωστική ικανότητα του μαθητή να αποκτήσει μία συγκεκριμένη δεξιότητα (π.χ. αποκωδικοποίηση, επίλυση προβλημάτων κλπ) ή από τη γενικότερη νοητική ικανότητα του μαθητή. Η ετοιμότητα αναφέρεται στο πόσο κοντά βρίσκεται ο μαθητής στο να πετύχει τους διδακτικούς στόχους που προβλέπονται με βάση τη σχολική του βαθμίδα και το αναλυτικό πρόγραμμα σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο και ποια βήματα χρειάζεται να κατακτήσει ακόμα για να πετύχει τους στόχους αυτούς. Έργο του εκπαιδευτικού λοιπόν είναι να στηρίξει τον μαθητή μέσω των κατάλληλων στρατηγικών (π.χ. κέντρα μάθησης, μικροδιδασκαλίες, ευέλικτη ομαδοποίηση, χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων κλπ) για να μπορέσει να κατακτήσει τις προαπαιτούμενες δεξιότητες που χρειάζονται για να πετύχει τους διδακτικούς στόχους. Με βάση τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της «διαγνωστικής»-αρχικής αξιολόγησης ή της διαμορφωτικής αξιολόγησης σύντομα με διάφορους τρόπους (δες πώς υλοποιείται η Δ.Δ./αξιολόγηση), μπορούμε να εντάξουμε κάθε φορά τους μαθητές σε διαφορετικές ομάδες μαθησιακής ετοιμότητας έτσι ώστε ο κάθε μαθητής μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να μπορέσει να κατανοήσει αυτό που διδάσκουμε από το δικό του σημείο εκκίνησης και ετοιμότητας.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι οι ομάδες μαθησιακής ετοιμότητας στις οποίες εντάσσονται οι μαθητές δεν είναι σταθερές αλλά εξαρτώνται από την προϋπάρχουσα γνώση τους και τον βαθμό κατάκτησης των προαπαιτούμενων δεξιοτήτων σχετικά με τον διδακτικό στόχο που έχουμε θέσει. Ανεξάρτητα από την ομάδα μαθησιακής ετοιμότητας στην οποία εντάσσονται οι μαθητές (π.χ. χαμηλής, μέτριας ή υψηλής) οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται χρειάζεται να είναι ενδιαφέρουσες, να ενεργοποιούν τους μαθητές και να αποτελούν γνωστική πρόκληση για αυτούς. Συνεπώς, στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τον ρυθμό διδασκαλίας, το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων, τον βαθμό υποστήριξης και αυτονομίας του μαθητή.

Το να διασφαλίσουμε ότι η γνωστική πρόκληση που παρέχουμε στους μαθητές μας προσαρμόζεται σε συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες τους αποτελεί τον βασικότερο ρόλο του εκπαιδευτικού και είναι μη διαπραγματεύσιμος για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών μας
(Tomlinson, στο Hattie, 2012)

Ενδιαφέροντα

Τα ενδιαφέροντα των μαθητών (π.χ. συγκεκριμένη δεξιότητα/ταλέντο, συγκεκριμένη θεματολογία, συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητες κλπ) αποτελούν σημαντικό κίνητρο στη μαθησιακή διαδικασία. Αν ο εκπαιδευτικός μπορέσει να εντάξει στη διδασκαλία του τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, τότε μπορεί να δημιουργήσει δραστηριότητες που θα έχουν νόημα για κάθε μαθητή του και έτσι να εξασφαλίσει την προσωπική εμπλοκή και τον ενθουσιασμό των μαθητών του στη μάθηση. Η ανίχνευση των ενδιαφερόντων των μαθητών μας μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους στην αρχή της χρονιάς ή πριν από τη διδασκαλία μιας ενότητας (δες την ενότητα *πώς υλοποιείται η Δ.Δ./αξιολόγηση*) και να μας βοηθήσει να καθοδηγήσουμε τους μαθητές κατάλληλα όταν χρειαστεί να κάνουν μία ατομική έρευνα ή ένα πρότζεκτ πάνω σε ένα θέμα.

Μαθησιακό προφίλ/μαθησιακή προτίμηση

Στο σχολικό ιστορικό μας όλοι μας ως μαθητές έχουμε εμπειρίες από διδασκαλίες και μαθήματα που οδήγησαν σε αποτελεσματική μάθηση και από περιστάσεις όπου η μαθησιακή διαδικασία ήταν αδιάφορη και αναποτελεσματική. Η αξιοποίηση της μαθησιακής προτίμησης των μαθητών στη διδασκαλία έχει ως στόχο να παρέχει στους μαθητές διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που είναι πιο αποτελεσματικές για αυτούς. Η μαθησιακή μας προτίμηση εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (δες

επόμενη ενότητα) και δεν είναι σταθερή σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ή σε κάθε ενότητα που μαθαίνουμε. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να διευκολύνεται να μάθει την προπαίδια λέγοντας την σας ποιηματάκι ενώ κατανοεί καλύτερα την έννοια του γεωγραφικού πλάτους και μήκους μελετώντας ή σχεδιάζοντας έναν χάρτη (Tomlinson & Moon, 2013).

Το να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία μας με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών μας τους κάνει να αισθάνονται ικανοί και αυξάνει το κίνητρό τους για μάθηση. Το να ανταποκρινόμαστε στα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών μας συμβάλει στην ενίσχυση της προσωπικής εμπλοκής και της αυτονομίας τους.

(Willms and Friesen, 2012. Marzano and Pickering,

1.3 Γιατί χρειάζεται να διαφοροποιούμε τη διδασκαλία μας;

Μάθηση και διδασκαλία: μια σύνθετη διαδικασία

Η οικοσυστημική αντίληψη για την ανθρώπινη συμπεριφορά συνιστά το πλέον λειτουργικό θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν και επηρεάζουν τη μάθηση αλλά και για την αξιολόγηση αυτών προκειμένου να μπορέσουμε να διαφοροποιήσουμε κατάλληλα και αποτελεσματικά τη διδασκαλία μας. Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα ποικίλα ατομικά χαρακτηριστικά (κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες, εμπειρίες, κίνητρα, ελλείψεις) και στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (οικογενειακού, σχολικού, κοινωνικού) (σχέσεις, απαιτήσεις, υποστήριξη, διδακτικές μεθόδους και υλικά) υπό την επίδραση των οποίων το άτομο αναπτύσσεται. Σε ό,τι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία η πρόσφατη έρευνα επικεντρώνεται στους παράγοντες που απεικονίζονται στο σχεδιάγραμμα 3 (Leithwood, 2013. Hattie, 2012).



Αναστοχαστική στάση εκπαιδευτικού

- ✓ Εμπειρικά τεκμηριωμένη αξιολόγηση της τρέχουσας κατάστασης
- ✓ Προσδιορισμός των προσδοκώμενων στόχων
- ✓ Επιλογή του τρόπου γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ κατακτημένων και προσδοκώμενων στόχων
- ✓ Διαμορφωτική αξιολόγηση για τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας

Μαθησιακό περιβάλλον	Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια	Αξιολόγηση διδασκαλίας
Είναι πολιτισμικά ευαίσθητο και βασίζεται: ✓ Στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν. ✓ Στην κατανόηση του διαφορετικού τρόπου μάθησης. ✓ Στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε σχέση με: τα κίνητρα, τις σχέσεις, την αυτονομία, την υποστήριξη κ.α.	Γνώση του μαθητή (ικανότητα, δεξιότητες οργάνωσης και μελέτης, γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, ενδιαφέροντα, μαθησιακή προτίμηση) Γνώση του Α.Π.	Διαμορφωτική αξιολόγηση: ανατροφοδότηση της διδασκαλίας για τον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων, των κριτηρίων επίτευξης και το επίπεδο μάθησης των μαθητών Ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση

Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Στρατηγικές και μέσα διδασκαλίας	Σχεδιασμός Μάθησης
Βασίζεται: ✓ στην αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ και ✓ ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών μέσα από την προσαρμογή της διδασκαλίας	Ποικιλία στρατηγικών ανάλογα με τους στόχους, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τη μαθησιακή προτίμηση και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Αναπροσαρμογή στρατηγικών και μέσων ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών	Βασίζεται στον Καθολικό Σχεδιασμό Μάθησης Εμπλέκει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία Παρέχει ποικιλία μαθησιακών ευκαιριών Οδηγεί στην εμπέδωση της γνώσης, στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των εννοιών και στον αναστοχασμό της διαδικασίας

Σχ. 3: Παράγοντες που συνθέτουν τη μάθηση και τη διδασκαλία

Σκεφτόμαστε με διαφορετικό τρόπο ο καθένας...

Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής μας κυρίως επεξεργάζεται την νέα πληροφορία προκειμένου να του παρέχουμε τις κατάλληλες μαθησιακές επιλογές για να τον στηρίξουμε να μάθει καλύτερα. Σχετικά με τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες και απόψεις. Για παράδειγμα ο Gregorc (1982) αναφέρει ότι οι τρόποι με τους οποίους επεξεργαζόμαστε και ερμηνεύουμε τις νέες πληροφορίες μπορεί να αποτυπωθούν σε ένα συνεχές που αφορά τον τρόπο αντίληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας και κυμαίνεται από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο σχηματίζοντας τέσσερις γενικούς γνωστικούς τύπους σκέψης (σχ. 4) (α) αφηρημένος τρόπος σκέψης με διαδοχική επεξεργασία (β) αφηρημένος τρόπος σκέψης με τυχαία σειρά επεξεργασίας (γ) συγκεκριμένος τρόπος σκέψης με διαδοχική επεξεργασία και (δ) συγκεκριμένος τρόπος σκέψης με τυχαία σειρά επεξεργασίας. Ο κάθε άνθρωπος δεν διαθέτει μόνο έναν από τους τέσσερις τύπους επεξεργασίας των πληροφοριών αλλά συνήθως προτιμάει κάποιον από αυτούς.



Σχ. 4: Το μοντέλο διαφορετικών τρόπων σκέψης του Gregorc (1982)

Επίσης, οι γνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος επεξεργάζεται τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος μέσα από έναν πολύπλοκο μηχανισμό ο οποίος βασίζεται σε διαφορετικά γνωστικά σχήματα και τρόπους σκέψης που διαθέτει το άτομο σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς παράγοντες (Hell, 1983). Συνεπώς, το κάθε άτομο επεξεργάζεται με μοναδικό τρόπο την προσλαμβανόμενη πληροφορία δίνοντας έμφαση σε διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε φορά ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες, γνώσεις και ικανότητες αλλά και με τις συνθήκες του περιβάλλοντος και το έργο που έχει να επεξεργαστεί (π.χ. σε δομημένες διαδικασίες, στο στοιχείο της κατανόησης, στο διαπροσωπικό στοιχείο, στο στοιχείο της προσωπικής έκφρασης) (Αργυρόπουλος, 2013). Με βάση τα παραπάνω, σε κάποιους μαθητές μπορεί να χρειαστεί να παρέχουμε δραστηριότητες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες σε ένα γνωστικό αντικείμενο μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα ενώ σε κάποιους άλλους που μπορούν να επεξεργαστούν την πληροφορία σε αφηρημένο επίπεδο και ζητήσουμε να τη μετασχηματίσουν. Σε άλλους πάλι μαθητές μπορεί να χρειαστεί να παρέχουμε τη συνολική εικόνα πριν εστιάσουμε σε μεμονωμένα στοιχεία της ενώ με κάποιους άλλους να δουλέψουμε από το μέρος προς το όλον (Tomlinson, 2001).

άρα μαθαίνουμε και με διαφορετικό τρόπο ο καθένας μας...

Οι διαφορετικοί τρόποι σκέψης οδηγούν σε διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις/μαθησιακό προφίλ. Οι μαθησιακές προτιμήσεις των ατόμων δεν είναι σταθερές αλλά ποικίλλουν από έργο σε έργο. Συνεπώς, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μην κατηγοριοποιεί τους μαθητές του σε έναν συγκεκριμένο τύπο μαθησιακού προφίλ αλλά να τους παρέχει την ευκαιρία μέσα από την ποικιλία των δραστηριοτήτων να επιλέξουν πώς προτιμούν να επεξεργαστούν τη νέα πληροφορία για να την κατανοήσουν καλύτερα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνειδητοποιούν το πώς μαθαίνουν καλύτερα και οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο ευαισθητοποιημένοι στις διαφορετικές προτιμήσεις των μαθητών τους. Το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή διαμορφώνεται από τέσσερα στοιχεία:

1. Το μαθησιακό στυλ

Αναφέρεται σε προσωπικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες που διευκολύνουν τη μάθηση. Ορισμένοι μαθητές μπορεί να μαθαίνουν καλύτερα όταν κινούνται, άλλοι συγκεντρώνονται καλύτερα όταν κάθονται, άλλοι όταν ακούν μουσική, όταν δοκιμάζουν να κάνουν πράγματα, όταν ακούν την πληροφορία ενώ κάποιοι άλλοι όταν την βλέπουν. Επίσης κάποιοι μαθητές διευκολύνονται στη μάθηση όταν η αίθουσα έχει πολλά ερεθίσματα, όταν έχει λίγα ερεθίσματα, όταν υπάρχει πολύ φως, άλλοι προτιμούν χαμηλό και εστιασμένο φωτισμό, ορισμένοι χρειάζονται απόλυτη ησυχία για να κατανοήσουν κάτι ενώ κάποιοι άλλοι μπορούν να σκεφτούν καλά ακόμα και όταν υπάρχει θόρυβος (Dunn & Dunn, 1992, 1993. Gregorc, 1982). (βλ. Πρωτόκολλα μαθησιακού προφίλ).

2. Τους τύπους νοημοσύνης

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983), ο άνθρωπος χρησιμοποιεί ένα σύνολο νοητικών λειτουργιών προκειμένου να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο Gardner διέκρινε διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης όπως η γλωσσική, η λογικο-μαθηματική, η χωροταξική, η νατουραλιστική/υπαρξιακή, η μουσική, η σωματοκινητική/κιναισθητική, η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική σύμφωνα με τους οποίους ο άνθρωπος επεξεργάζεται τις διαφορετικές πληροφορίες. Ο Goleman (2000) από την άλλη μεριά εστίασε στη συναισθηματική νοημοσύνη η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει, να ελέγχει και να κατανοεί τα συναισθήματα του, να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του και να χειρίζεται αποτελεσματικά τα δικά του συναισθήματα και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, η ενσυναίσθηση, ο αυτοέλεγχος και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές στη μαθησιακή διαδικασία. Όσο και αν έχουν δεχτεί κριτική για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους οι θεωρίες που αφορούν τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης δεν παύουν να αντανακλούν τη μοναδικότητα και ετερότητα του κάθε παιδιού την οποία διαχειριζόμαστε μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2001).



Σχ.5: Οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983).

Πηγή <https://www.institute4learning.com/resources/articles/multiple-intelligences>
(προσαρμοσμένο)

3. Τις πολιτισμικές προτιμήσεις

Η κουλτούρα του πολιτισμού μας επηρεάζει τον τρόπο που μαθαίνουμε. Μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο εργασίας μας (π.χ. αν προτιμούμε να δουλεύουμε μόνοι ή σε ομάδα), τον τρόπο έκφρασής μας (π.χ. αν προτιμούμε να εκφράζουμε αυθόρμητα τη γνώμη μας ή αν είμαστε συγκρατημένοι), το περιεχόμενο αυτών που θα μάθουμε (π.χ. προτιμούμε μια δραστηριότητα που μπορεί να είναι προσωποποιημένη ή κάτι γενικότερο. Στόχος του εκπαιδευτικού λοιπόν είναι να αντιληφθεί την πληθώρα των προτιμήσεων των μαθητών του και να τους παροτρύνει να δουλέψουν με τρόπους που είναι πιο αποδοτικοί για αυτούς.

4. Τις μαθησιακές προτιμήσεις με βάση το φύλο

Το φύλο μπορεί, επίσης, να επηρεάσει τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, κάποια αγόρια μπορεί να είναι πιο ανταγωνιστικά από τα κορίτσια, ενώ κάποια κορίτσια να προτιμούν συνεργατικό τρόπο μάθησης. Επίσης, στοιχεία που μπορεί να επηρεαστούν από τον πολιτισμό όπως, ο τρόπος έκφρασης, ο τρόπος σκέψης μπορούν να διαφοροποιούνται μεταξύ των φύλων.

2^η Ενότητα:

Δομικά στοιχεία και βασικά συστατικά της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Περιεχόμενα

- 2.1 Ποια είναι τα δομικά στοιχεία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας;
- 2.2 Μαθησιακό περιβάλλον και διαφοροποιημένη διδασκαλία
- 2.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα και διαφοροποιημένη διδασκαλία
- 2.4 Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία
- 2. 5 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

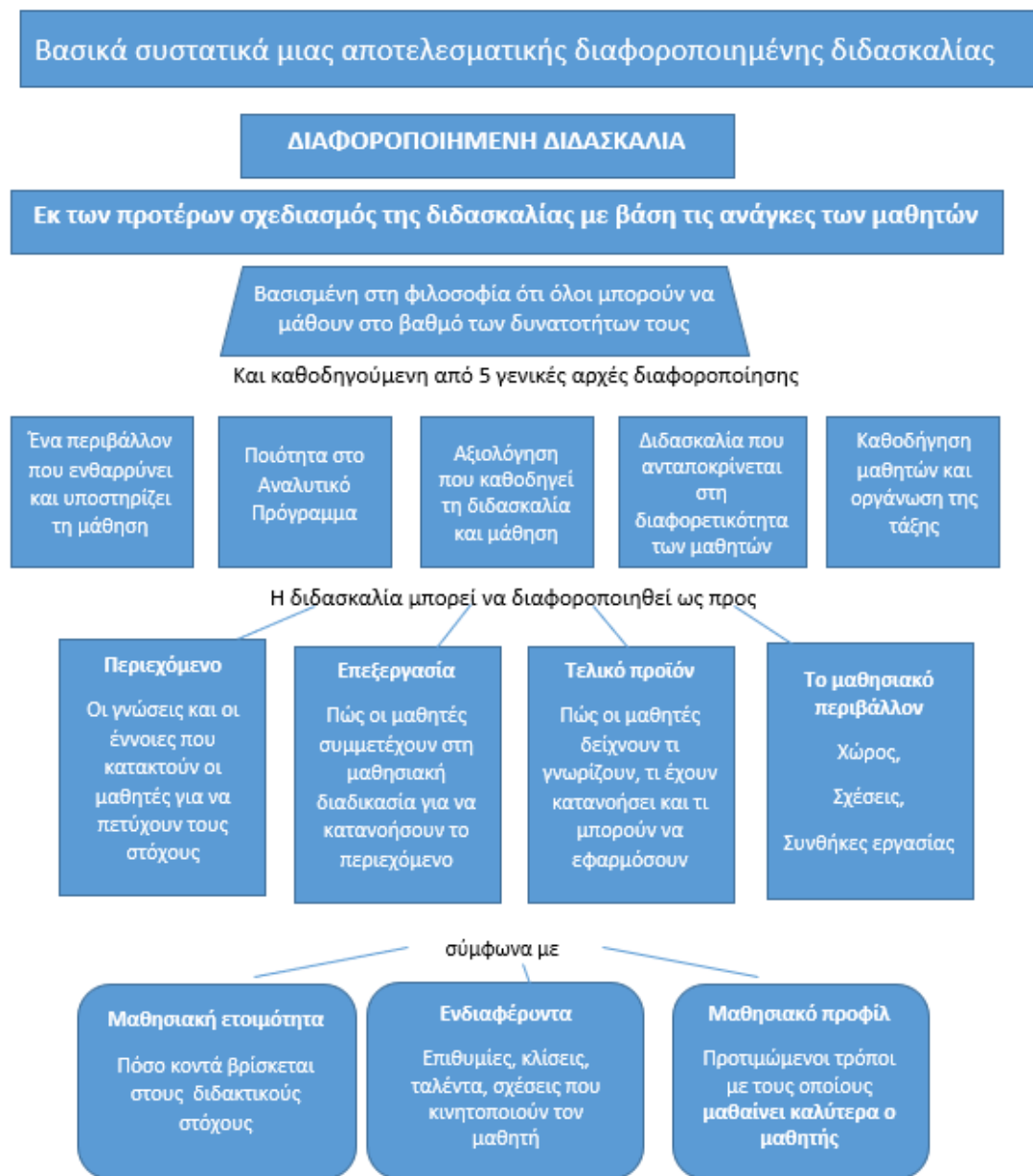
2.1 Ποια είναι τα δομικά στοιχεία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας;

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί ένα σύνολο στρατηγικών διδασκαλίας που εφαρμόζονται τυχαία για να δώσουν τη δυνατότητα επιλογών στους μαθητές και να κάνουν πιο ελκυστική τη μαθησιακή διαδικασία και κυρίως στους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τυπικής τάξης οι οποίοι έχουν τους ίδιους μαθησιακούς στόχους με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα της σχολικής βαθμίδας στην οποία φοιτούν. Μαθητές με Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (π.χ. μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) ακολουθούν στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τους προσαρμοσμένους στόχους που έχουν τεθεί γι' αυτούς με τη χρήση εξειδικευμένων στρατηγικών και μέσων που ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες (π.χ. ΔΕΠΥ, ΔΑΦ κλπ). Πολλές φορές δημιουργούνται διάφορες παρανοήσεις σχετικά με το τι είναι ή δεν είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στον πίνακα που ακολουθεί συνοψίζονται κάποιες από αυτές και διευκρινίζεται η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Πίνακας 1: Τι είναι και τι δεν είναι Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Τι είναι Δ.Δ.	Τι δεν είναι Δ.Δ.
Ευέλικτη ομαδοποίηση που επιτρέπει στους μαθητές να δουλέψουν με διαφορετικούς συμμαθητές τους με το ίδιο ή διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας ή τα ίδια ή διαφορετικά ενδιαφέροντα	Η κατηγοριοποίηση μαθητών σε ομάδες ικανοτήτων
Ενδιαφέρουσες μαθησιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές και αφορούν τους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος, βασιζόμενες στη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή προτίμηση των μαθητών	Απλοποιημένες δραστηριότητες για μαθητές χαμηλής επίδοσης και σύνθετες δραστηριότητες για μαθητές υψηλής επίδοσης
Ποικιλία κατάλληλα σχεδιασμένων μαθησιακών επιλογών που ανταποκρίνονται κάθε φορά στις ανάγκες/δυνατότητες των μαθητών	Ελευθερία επιλογής των μαθητών οποιασδήποτε δραστηριότητας οποτεδήποτε.
Όλοι οι μαθητές δουλεύουν πάνω στους ίδιους μαθησιακούς στόχους με ποικίλους τρόπους και κοινά κριτήρια επιτυχίας	Διαφορετικοί μαθητές δουλεύουν σε διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους με διαφορετικά κριτήρια επιτυχίας
Η επίγνωση των μαθητών για τις δυσκολίες και τις δυνατότητές τους η οποία τους κάνει να αυτορρυθμίζουν τη μάθηση τους και να κάνουν συνειδητές επιλογές στη μαθησιακή διαδικασία	Να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί δική τους ευθύνη το να αποφασίζουν για το τι θα κάνουν οι μαθητές
Σε μια διαφοροποιημένη τάξη υπάρχουν ρουτίνες, διαδικασίες και συμφωνίες μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών	Ένα χαοτικό και αδόμητο μαθησιακό περιβάλλον

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η αποτελεσματική μάθηση είναι ένα σύστημα που αποτελείται από επιμέρους παράγοντες που αλληλοεπιδρούν αρμονικά. Όταν δυσλειτουργεί κάποιο μέρος του συστήματος τότε όλο το σύστημα δυσλειτουργεί. Έτσι και η αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το γινόμενο της καλής λειτουργίας και αλληλεπίδρασης **πέντε δομικών στοιχείων**: (α) της αξιολόγησης, (β) του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών στόχων, (γ) της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, (δ) του μαθησιακού περιβάλλοντος και (ε) του συντονισμού και της διαχείρισης της τάξης (Tomlinson & Moon, 2013). Στο διάγραμμα 6 δίνονται συνοπτικά τα βασικά συστατικά και τα δομικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς και η μεταξύ τους σχέση.



με τη χρήση ποικίλων τεχνικών, όπως:

κέντρα μάθησης · μαθησιακά συμβόλαια · RAFTs · γραφικοί οργανωτές · φθίνουσα καθοδήγηση · δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας · προσωπική έρευνα · διδασκαλία σε μικρές ομάδες Tic-Tac-Toe · σύνθετη διδασκαλία · πολλαπλοί τρόποι έκφρασης (Tomlinson & Moon, 2013).

2.2 Μαθησιακό περιβάλλον και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Με τον όρο μαθησιακό περιβάλλον εννοούμε τόσο τον φυσικό χώρο όσο και το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα της τάξης. Κλειδί στην αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και των μαθητών μεταξύ τους καθώς και τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα που αναπτύσσονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος είναι (Hattie, 2012. Tomlinson & Moon, 2013):

- ✓ Η **εμπιστοσύνη** μεταξύ των μελών της τάξης και η **πίστη** ότι κάθε μαθητής μπορεί να μάθει και να πετύχει τους μαθησιακούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος.
- ✓ **Σεβασμός στις ανάγκες των μαθητών** και στις προσδοκίες τους. Προθυμία του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών **να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους** και τους άλλους μαθητές προκειμένου να μάθουν αποτελεσματικά. **Επίγνωση της μοναδικότητας του κάθε μαθητή**, διάθεση χρόνου από τη μεριά του εκπαιδευτικού **αλλά και των μαθητών** για **να ακούσουν και να μιλήσουν ο ένας στον άλλον** και η πεποίθηση ότι **η τάξη ανήκει στους μαθητές της**.
- ✓ **Επένδυση** στην προσπάθεια όλοι οι μαθητές να μάθουν και να αναδειχθούν οι δυνατότητές τους. **Ευχαρίστηση και ικανοποίηση** για την εύρεση μεθόδων και στρατηγικών που βοηθούν τους μαθητές να εξελιχθούν, **αποφασιστικότητα** για να γίνουν οι απαιτούμενες προσαρμογές στη διδασκαλία που θα εξασφαλίσουν τη μάθηση σε όλους τους μαθητές.
- ✓ **Παροχή ευκαιριών** στους μαθητές να κάνουν **αξιόλογες δραστηριότητες, να δουλέψουν με διαφορετικούς τρόπους** (π.χ. συνεργατικά, μόνοι τους, σε δυάδες) **να ανακαλύψουν τη μάθηση και να υποστηριχθούν κατάλληλα**.
- ✓ **Επιμονή** στους στόχους και στην προσπάθεια για εξέλιξη.
- ✓ **Αναστοχαστική στάση** για να αξιοποιηθούν οι παρατηρήσεις και οι πληροφορίες που συλλέγει ο εκπαιδευτικός με τρόπο που να βελτιώνουν και να ενισχύουν τη μάθηση για όλους τους μαθητές.

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα μετατρέψει την τάξη σε «κοινότητα μάθησης» όπου όλοι θα έχουν ως στόχο τους την αποτελεσματική μάθηση, θα σέβονται, θα νοιάζονται και θα φροντίζουν ο ένας τον άλλον. Επιπλέον, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίζει στους μαθητές του τις φυσικές και ψυχοσυναισθηματικές συνθήκες που ταιριάζουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών του.



2.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να εφαρμόσει ένα **ποιοτικό αναλυτικό πρόγραμμα**, τα χαρακτηριστικά του οποίου είναι τα ακόλουθα:

1

Διδακτικοί στόχοι ξεκάθαροι και σαφείς που να δείχνουν τι θέλουμε **να γνωρίζουν** (π.χ. **ότι** η ώρα έχει 60 λεπτά, **να κατανοούν** (π.χ. **ότι** υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι για να πει κανείς την ώρα, ανάλογα με το είδος του ρολογιού) και να **εφαρμόζουν** (π.χ. να μπορούν να σχηματίζουν σωστά στο ρολόι την ώρα που τους δίνεται)

2

Καλή γνώση του **που βρίσκεται ο μαθητής μας σε σχέση με τους στόχους που θέτουμε**. Ποιες προαπαιτούμενες δεξιότητες διαθέτει για να πετύχει τους στόχους αυτούς;

3

Στόχος ενός ποιοτικού αναλυτικού προγράμματος είναι να **«προχωράει» τους μαθητές «προς τα εμπρός» «teaching up»** μαθαίνοντάς τους νέες δεξιότητες και γνώσεις ή να **επαναδιδάσκει προαπαιτούμενες δεξιότητες** σε μαθητές που υπολείπονται και δεν τις έχουν κατακτήσει **«teaching backwards»** ενώ οι υπόλοιποι μαθητές προχωρούν κανονικά. Δεν έχει νόημα σε μία διδασκαλία να μειώνεις την ύλη σε κάτι που ο μαθητής δυσκολεύεται να κάνει γιατί δεν το έχει κατανοήσει ή να βάζεις περισσότερες δραστηριότητες σε μαθητές που έχουν κατακτήσει τον στόχο.

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στόχος είναι όλοι οι μαθητές να εμπλέκονται σε ποιοτικές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα κατανοήσουν τις βασικές έννοιες και θα αποκομίσουν τις βασικές γνώσεις με βάση τους διδακτικούς στόχους αλλά οι δραστηριότητες θα είναι διαφορετικού επιπέδου δυσκολίας και οι μαθητές θα υποστηριχθούν διαφορετικά ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή για να πετύχουν τους στόχους. Συνεπώς, σχεδιάζουμε δραστηριότητες για να πετύχουν οι μαθητές τους στόχους και υποστηρίζουμε μαθητές που υπολείπονται για να φτάσουν τον στόχο ενώ δίνουμε τη δυνατότητα σε μαθητές που καταφέρνουν εύκολα τους στόχους να επεκτείνουν και να μετασχηματίζουν τη νέα γνώση.

4

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία έμφαση δίνεται αρχικά στην **κατανόηση της γνώσης** η οποία προϋποθέτει σύνδεση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση και με την τρέχουσα εμπειρία του μαθητή καθώς και παροχή ευκαιριών στο μαθητή να εξερευνήσει, να εφαρμόσει και να μετασχηματίσει τη νέα γνώση.

5

Δραστηριότητες αξιόλογες που δημιουργούν γνωστική πρόκληση στους μαθητές, τους ενεργοποιούν και τους εγείρουν το αίσθημα της προσπάθειας, της αυτονομίας αλλά και του ελέγχου της γνώσης. Για το λόγο αυτόν χρειάζεται να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τη μαθησιακή ετοιμότητα αλλά και τη μαθησιακή προτίμηση των μαθητών.

Χαρακτηριστικά ενός «ποιοτικού» αναλυτικού προγράμματος



Σχ.7: Χαρακτηριστικά ενός «ποιοτικού» αναλυτικού προγράμματος (Tomlinson & Moon, 2013)

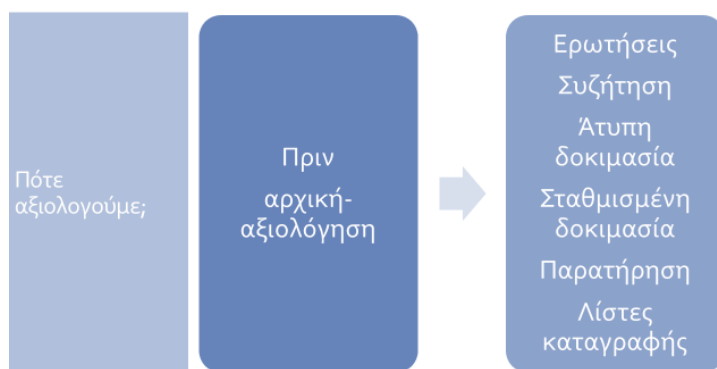
2.4 Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η αξιολόγηση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Είναι συνεχής, συστηματική και βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία, βασιζόμενη σε αντικειμενικά στοιχεία (Blaz, 2008. Tomlinson, 2001, 2005). Αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία που προϋποθέτει συγκεκριμένο σχεδιασμό, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και αφορά το σύνολο της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2012).

Είναι αυτονόητο ότι για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιήσει σωστά τη διδασκαλία του χρειάζεται να γνωρίζει καλά τους μαθητές του (αρχική-«διαγνωστική αξιολόγηση»), να παρακολουθεί πώς ανταποκρίνονται στη διδασκαλία του (διαμορφωτική αξιολόγηση) και να αξιολογήσει κατά πόσο επιτεύχθηκαν τελικά οι μαθησιακοί στόχοι μετά το πέρας της διδασκαλίας του (ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση). Κατά την **αρχική-«διαγνωστική» αξιολόγηση** ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συλλέξει πληροφορίες για τις μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών του αλλά και για το σχολικό και οικογενειακό ιστορικό τους (Blaz, 2008. Tomlinson & Moon, 2013. Φιλιππάτου, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον μαθητή ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με: τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών, την προηγούμενη γνώση τους για το θέμα που θα διδαχθούν, τα ενδιαφέροντά τους, τη μαθησιακή τους προτίμηση, τις δυσκολίες και τις δυνατότητές τους, τη ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και τις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος που μπορεί να εμποδίζουν ή να διευκολύνουν τη μάθηση του.

Σχετικά με το **μαθησιακό περιβάλλον** απαραίτητες είναι οι πληροφορίες που αφορούν: τη διαμόρφωση του φυσικού χώρου της τάξης και πώς αυτή επηρεάζει τη μάθηση, το κλίμα της τάξης, τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, τον τρόπο εργασίας των μαθητών (π.χ. ατομικά, σε ομάδες, σε δυάδες) και πως αυτός επηρεάζει τη μάθησή τους, μαθησιακούς στόχους, τις διδακτικές μεθόδους, τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Οι παραπάνω πληροφορίες μπορούν να συλλεγούν με τα ακόλουθα μέσα, παραδείγματα των οποίων θα δείτε στην ενότητα 4 (σχ. 8).



Σχ. 8. Μέσα συλλογής πληροφοριών αρχικής- «διαγνωστικής» αξιολόγησης

Πέρα όμως από την αρχική αξιολόγηση, η μορφή αξιολόγησης η οποία καθορίζει τις προσαρμογές που χρειάζεται να κάνει ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του είναι η **διαμορφωτική αξιολόγηση**. Στόχος αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι να δει ο εκπαιδευτικός αν οι μαθητές του έχουν πετύχει τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει στη συγκεκριμένη διδασκαλία του, πώς οι μαθητές σκέφτηκαν και εργάστηκαν για να πετύχουν τους στόχους, κατά πόσο οι μέθοδοι, οι στρατηγικές και τα μέσα της διδασκαλίας ήταν αποτελεσματικά ή όχι και, τέλος, αν χρειάζονται περεταίρω προσαρμογές και τι είδους προσαρμογές. Τα πιο συνηθισμένα μέσα συλλογής πληροφοριών στη διαμορφωτική αξιολόγηση παρουσιάζονται στο σχήμα 9. Παραδείγματα κάποιων από αυτά τα μέσα μπορείτε να δείτε στην ενότητα 4.



Σχ. 9. Μέσα συλλογής πληροφοριών διαμορφωτικής αξιολόγησης

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μιας ενότητας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διενεργήσει μια **ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση** και να αξιολογήσει το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του σε σχέση με τους γενικότερους μαθησιακούς στόχους της ενότητας και να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: υπάρχουν σημεία που δείχνουν ότι ο μαθητής έχει κατανοήσει λάθος αυτά που έχει διδαχθεί ή ότι έχει κενά; υπάρχουν μαθητές που χρειάζονται επιπρόσθετη μαθησιακή στήριξη; τι είδους; ήταν η συγκεκριμένη διδασκαλία αποτελεσματική; κ.α. Μερικά από τα πιο συνήθη μέσα αξιολόγησης σε αυτήν τη φάση παρουσιάζονται στο σχήμα 10.



Σχ. 10. Μέσα συλλογής πληροφοριών διαμορφωτικής αξιολόγησης

Σημαντικά στοιχεία στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η αυτοαξιολόγηση και η διαφοροποιημένη αξιολόγηση. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση της μαθησιακής τους πορείας και της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης (π.χ. περιγραφικές ρουμπρίκες αυτο-αξιολόγησης, χρήση κριτηρίων αξιολόγησης μιας δραστηριότητας/ενός τελικού προϊόντος, λίστες οργάνωσης μελέτης, λίστες αυτο-αξιολόγησης της χρήσης μίας στρατηγικής κλπ) ενισχύει την υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στη μάθηση, τους βοηθά να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και τους οδηγεί στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση.

Τέλος, η αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν και τον τρόπο που εκφράζουν αυτό που μαθαίνουν συνεπάγεται ότι και ο τρόπος αξιολόγησης χρειάζεται να διαφοροποιείται προκειμένου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να είναι αξιόπιστα και έγκυρα. Την απάντηση σε αυτή τη διαφοροποίηση μπορεί να δώσει ο σχεδιασμός διαφορετικών δοκιμασιών αξιολόγησης οι οποίες όμως να αξιολογούν τον ίδιο στόχο (π.χ. ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διαζευκτικής απάντησης, ερωτήσεις διάταξης κλπ. Βλ. ενότητα 4 για παραδείγματα).

2.4 Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Με βάση τα αποτελέσματα από την αρχική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός εκτός από τη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ως προς τρεις άξονες: (i) το περιεχόμενο (ii) τη διαδικασία και (iii) το τελικό προϊόν.

Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο

Το περιεχόμενο αφορά το «Τι» της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή το **τι θα διδαχθεί ο μαθητής και τον τρόπο πρόσβασης** σε αυτό. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνήθως, χρειάζεται να διαφοροποιήσουμε τον ρυθμό κάλυψης της ύλης και τον τρόπο πρόσβασης στο περιεχόμενο (Heacox, 2009, Tomlinson, 2001). Ο μαθησιακός στόχος τις περισσότερες φορές παραμένει ο ίδιος αλλά ο εκπαιδευτικός χρειάζεται με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή προτίμηση των μαθητών να διαφοροποιήσει τον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου μέσα από μία πληθώρα στρατηγικών και μέσων (π.χ. διαφοροποιημένο υλικό ανάγνωσης, νοηματική χαρτογράφηση, λέξεις –κλειδιά, μαγνητοφωνημένο κείμενο, οπτικοακουστικά μέσα κλπ) (βλ. ενότητα 4: στρατηγικές και μέσα).

Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο πρόσβασης στο περιεχόμενο ανάλογα με τις κλίσεις του, τα ενδιαφέροντά του και την ετοιμότητά του. Η διαφοροποίηση του διδακτικού στόχου μπορεί να πραγματοποιηθεί κυρίως σε περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι ακολουθούν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίσει σε όλους τους μαθητές την πρόσβαση στο περιεχόμενο προκειμένου να αποφευχθούν τα αρνητικά συναισθήματα και οι αρνητικές εμπειρίες ιδιαίτερα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία

Η διαδικασία αναφέρεται **στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται και κατανοούν** το περιεχόμενο της νέας πληροφορίας. Είναι, δηλ. το «**Πώς**» της **διδασκαλίας**. Κατά τη διαφοροποίηση της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσφέρει επιλογές στον μαθητή μέσω διαφόρων στρατηγικών και μέσων (π.χ. κέντρα μάθησης, μάθηση βασισμένη στην έρευνα, RAFT κ.α.) για να επεξεργαστεί την πληροφορία με διαφορετικούς τρόπους (π.χ. οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό κλπ.) και σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ. σχεδιασμός δραστηριοτήτων με βάση την ταξινομία του Bloom –γνωρίζω, κατανοώ, εφαρμόζω, αναλύω, αξιολογώ, δημιουργώ) (βλ. ενότητα 4: στρατηγικές και μέσα).

Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός διευκολύνει, στηρίζει και υποβοηθά την επιλογή του τρόπου επεξεργασίας (Tomlinson, 2001. Tomlinson & Strickland, 2005).

Διαφοροποίηση ως προς το τελικό προϊόν

Αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα δείξουν τις γνώσεις που απέκτησαν. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δώσει επιλογές στους μαθητές για να αποφασίσουν με βάση τις προτιμήσεις τους, τα ενδιαφέροντα και το ακαδημαϊκό τους επίπεδο το είδος της τελικής εργασίας που θα επιλέξουν να κάνουν. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους μαθητές να επιλέξουν να κάνουν δραματοποίηση, να γράψουν μία ιστορία, να φτιάξουν μία αφίσα, να κάνουν μία ραδιοφωνική εκπομπή κλπ. Κατά την παροχή επιλογών μέσω της δημιουργίας εναλλακτικών τελικών προϊόντων είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει κατά νου ότι το κάθε τελικό προϊόν χρειάζεται να περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που απαιτούνται για την επίτευξη των διδακτικών στόχων (π.χ. αν ο μαθησιακός στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τα στοιχεία ενός αφηγηματικού κειμένου, τότε με όποιον τρόπο και αν επιλέξουν οι μαθητές να αφηγηθούν μια ιστορία θα πρέπει να περιλαμβάνονται όλα τα στοιχεία της αφήγησης).

Συνοψίζοντας, στους πίνακες 2 και 3 δίνονται οι βασικοί άξονες διαφοροποίησης και τα βασικά συστατικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Πίνακας 2. Το «Τι» και το «Πώς» της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Όταν γνωρίζουμε τις ανάγκες των μαθητών μας (μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα και μαθησιακή προτίμηση), μπορούμε να ανταποκριθούμε διαφοροποιώντας:	
Τι θα μάθουν οι μαθητές, τον τρόπο πρόσβασης και τον ρυθμό διδασκαλίας	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
Τον τρόπο με τον οποίο θα επεξεργαστούν και θα κατανοήσουν την πληροφορία οι μαθητές μας	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
Τον τρόπο επίδειξης της γνώσης τους	ΤΕΛΙΚΟ ΠΡΟΪΟΝ
Τις συνθήκες μάθησης	ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας αφορά:
Τη χρήση κατάλληλων, εμπειρικά τεκμηριωμένων στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης
Τη χρήση κατάλληλων διαδικασιών οργάνωσης που διευκολύνουν τη μάθηση
Την παροχή ευκαιριών για προσωπικές επιλογές, ενασχόληση με αξιόλογες δραστηριότητες, συνυπευθυνότητα στη μάθηση και ευέλικτη ομαδοποίηση

Πίνακας 3. Βασικά συστατικά της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

1. Ευέλικτη ομαδοποίηση
Παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να εργαστούν σε διαφορετικού τύπου ομάδες (π.χ. ομάδες μαθησιακής ετοιμότητας, ενδιαφερόντων, μαθησιακών προτιμήσεων, ατομικά, σε δυάδες) είτε με επιλογή του εκπαιδευτικού είτε με επιλογή των ίδιων των μαθητών
2. Προσωπικές επιλογές
Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν επιλογές με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες τους και την προϋπάρχουσα γνώση, τα ενδιαφέροντά τους και τη μαθησιακή τους προτίμηση γεγονός που τους κάνει υπεύθυνους για τη μάθησή τους. Οι επιλογές που δίνονται από τον εκπαιδευτικό χρειάζεται να αφορούν τους ίδιους στόχους για όλους τους μαθητές εκτός από αυτούς που έχουν ΕΕΑ, να απαιτούν τον ίδιο χρόνο εμπλοκής και να αναμένεται όλοι οι μαθητές να δουλέψουν στο ανώτερο επίπεδο της μαθησιακής τους ετοιμότητας.
3. Αξιόλογες δραστηριότητες
Αποτελούν γνωστική πρόκληση για τους μαθητές, είναι ενδιαφέρουσες, αξιοποιούν το ανώτερο επίπεδο των δυνατοτήτων των μαθητών και αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια επίτευξης για όλους τους μαθητές
4. Συνυπευθυνότητα στη μάθηση
Αναπτύσσεται όταν οι μαθητές έχουν λόγο στη μάθησή τους και υποστηρίζονται να αναπτύξουν δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης και αυτορύθμισης.