

Διδακτική αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθη- τών: Η περίπτωση των προχωρημένων αναγνωστών

Στέλλα Κουτσουράκη

1. Εισαγωγή

Η ανομοιογένεια της σχολικής τάξης συνιστά μια πραγματικότητα εμφανή σε όλη τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, και έμπρακτα αποδεκτή για όποιον επιδιώκει την προώθηση των δυνατοτήτων όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Οι μορφές με τις οποίες συναντάται είναι δυνατό να προκύπτουν από παράγοντες όπως: η ηλικία των μαθητών, ο τρόπος μάθησης, η ετοιμότητα, οι στάσεις τους απέναντι στη μάθηση, η αυτοεκτίμηση, οι δεξιότητες μελέτης, τα επίπεδα υποστήριξης της οικογένειας, τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες τους, οι στόχοι και οι προσδοκίες τους, τα κίνητρα και η διαφορετική ταχύτητα μάθησης (Χαραλάμπους, 1999· George, 1997).

Από το πλήθος των μορφών της ανομοιογένειας που απαντώνται στην σχολική τάξη αντικείμενο αυτού του άρθρου αποτελεί εκείνη που επικεντρώνεται στο γλωσσικό μάθημα και αφορά την ομάδα των μαθητών που έχουν κατακτήσει σε βαθμό ανώτερο από τον αναμενόμενο για την ηλικία και την τάξη όπου φοιτούν την αναγνωστική δεξιότητα.

2. Προχωρημένοι αναγνώστες στην κανονική τάξη

Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει την αναγνωστική και άλλες συναφείς με αυτήν δεξιότητες σε επίπεδο ανώτερο του αναμενόμενου για την ηλικία τους, περιγράφονται συχνά στη βιβλιογραφία με όρους όπως: *πρώτοι αναγνώστες, προχωρημένοι αναγνώστες και χαρισματικοί αναγνώστες* (Dooley, 1993· Catron & Wingenbach, 1986· Levande, 1999· Kingore, 2004· Abilock, 1999· Vosslander, 2002· Winebrenner, 2001· Stainthorp & Hughes, 1999· Κουτσουράκη, 2005, 2006). Οποιοσδήποτε και αν είναι ο όρος που χρησιμοποιείται, σηματοδοτεί χαρακτηριστικά ανώτερης ανάπτυξης τα οποία αφορούν κυρίως περιοχές όπως την *ανώτερη γλωσσική ανάπτυξη, την αναλυτική σκέψη, την πρόθεση για δραστηριοποίηση, την αντίληψη της σημασίας γεγονότων και ιδεών, τη μάθηση με γρήγορο ρυθμό, το εκτεταμένο λεξιλόγιο, την ανεπτυγμένη αναγνωστική τους δεξιότητα, την παραγωγή υψηλού επιπέδου δημιουργικών γραπτών παραγωγών, την ικανότητα σύνθεσης ιδε-*

ών με περιεκτικό τρόπο, την ικανότητα διάκρισης ασυνήθιστων σχέσεων και ενοποίησης ιδεών, την ασυνήθιστη ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, τα ποικίλα ενδιαφέροντα και την περιέργεια για το γραπτό λόγο (Halsted, 1994· Clark, 2002· Κουτσουράκη, 2006). Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται με συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες.

Η προσαρμογή της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες και το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων κάθε μαθητή συνιστά ένα απαιτητικό αίτημα για τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου. Η προσαρμογή αυτή απαιτεί ευελιξία σε μεθόδους και διδακτικά μέσα, και την πεποίθηση ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να προοδεύσει με το ρυθμό με τον οποίο είναι ικανό (Kingore, 2002, 2004· Lamb & Feldhusen, 1992).

Οι προχωρημένοι μαθητές έχουν ανάγκη, όπως εξάλλου και όλοι οι υπόλοιποι, από μαθησιακές εμπειρίες σχεδιασμένες γι' αυτούς (Dooley, 1993· Levande, 1999· Lamb & Feldhusen, 1992· Tomlinson, 1995· Κουτσουράκη, 2005, 2006). Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν με ευαισθησία την ανάγκη αυτή, είναι πολύ πιθανό να θέσουν μαθησιακούς στόχους πολύ χαμηλούς για τους προχωρημένους αναγνώστες, οι οποίοι αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους πολύ σπάνια (Tomlinson, 1995).

Είναι υπαρκτός ο κίνδυνος οι προχωρημένοι αναγνώστες να απολαμβάνουν μικρότερης διδακτικής προσοχής, καθώς οι εκπαιδευτικοί εστιάζονται σε μαθητές με κανονική ή χαμηλή επίδοση (Mukundan & Talif, 1996). Διαπιστώνεται ότι οι προχωρημένοι αναγνώστες συχνά αγνοούνται στα παραδοσιακά προγράμματα διδασκαλίας της ανάγνωσης (Collins & Aiey, 1995). Βέβαια, είναι σημαντικό να παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία σε όλους τους μαθητές, ώστε να πετυχαίνουν ή τουλάχιστον να προσεγγίζουν σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό τους διδακτικούς στόχους. Και στους μαθητές όμως που έχουν επιτύχει τους στόχους αυτούς είναι απαραίτητο να παρέχονται οι κατάλληλες προκλήσεις ώστε να συνεχίσουν να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την υποχρέωσή μας για διασφάλιση της ακαδημαϊκής ανάπτυξης όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και όσων διαθέτουν ανεπτυγμένες δεξιότητες.

Οι ανάγκες των προχωρημένων αναγνωστών εκτείνονται πέρα από τη διδασκαλία που παρέχεται από τα τυπικά προγράμματα ανάγνωσης (Dooley, 1993). Πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν ότι ο ρυθμός ανάπτυ-

ξης και η επίδοση προχωρημένων αναγνώστων που περιορίζονται σε αναγνωστικά προγράμματα βασικού επιπέδου ελαττώνεται σταδιακά (Reis, 2001). Άλλες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όταν η διδασκαλία και τα διδακτικά μέσα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και τις ικανότητές τους, προωθείται το δυναμικό τους (Kulik & Kulik, 1991· Collins & Aies, 1995· Winebrenner, 2001), υποδεικνύουν όμως ότι η διδασκαλία στις κανονικές τάξεις δεν λαμβάνει πρόνοια ή λαμβάνει σε ελάχιστο βαθμό τα απαραίτητα μέτρα για τους προχωρημένους μαθητές (Westberg et al., 1993· Collins & Aies, 1995· Dooley, 1993).

Οι προχωρημένοι μαθητές μπορούν:

- Να παρακάμψουν τις εμπεδωτικές δραστηριότητες σε δεξιότητες και έννοιες που ήδη κατέχουν.
- Να ασχοληθούν με δραστηριότητες και εργασίες, οι οποίες είναι αρκετά πολύπλοκες, ανοικτού τύπου, αφηρημένες, πολύπλευρες και βασίζονται σε αναγνωστικό υλικό υψηλού επιπέδου.
- Να ακολουθήσουν έναν ταχύ ή ένα πιο αργό ρυθμό εργασίας, ο οποίος επιτρέπει τη διερεύνηση ενός θέματος σε μεγαλύτερο βάθος (Tomlinson, 2004).

Οι βασικές αρχές που διέπουν τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας για τους προχωρημένους αναγνώστες στο γλωσσικό μάθημα αναφέρονται στο βάθος και την πολυπλοκότητα περιεχομένων και διαδικασίας, στην πρόκληση και τη δημιουργικότητα (Van Tassel-Baska, 2003). Η Dooley (1993) τονίζει ότι ένα ενδιαφέρον αναγνωστικό πρόγραμμα, που αποτελεί πρόκληση για τους προχωρημένους αναγνώστες, έχει τουλάχιστον δυο βασικές συνιστώσες: φροντίδα για την πλήρη κατάκτηση βασικών στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος μέσω της *συμπύκνωσής* του και *διαφοροποίηση* της διδασκαλίας μέσα από τροποποιήσεις του περιεχομένου και της διαδικασίας που χρησιμοποιείται για την εξερεύνηση του περιεχομένου αυτού.

3. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνδέθηκε αρχικά με τους χαρισματικούς μαθητές (Tobin, 2005· Van Tassel-Baska, 1992). Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον έχει γενικευτεί με τη συνεισφορά, μεταξύ άλλων, της τάσης για ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών σε κανονικές τάξεις (Tobin, 2005).

Η διαφοροποίηση της εργασίας στη σχολική τάξη είναι ένας οργανωμένος και ευέλικτος τρόπος προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών, αλλά και να τους επιτρέπει να αναπτυχθούν, καθώς μαθαίνουν, στο μέγιστο βαθμό (Tomlinson, 2004). Με άλλα λόγια, είναι η αλλαγή του ρυθμού, του επιπέδου ή του είδους της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες, το στίλ ή/και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Heacox, 2002). Δεν πρόκειται για διδακτική στρατηγική ή διδακτικό μοντέλο, αλλά για έναν τρόπο σκέψης, μια φιλοσοφία για τη διδασκαλία και τη μάθηση, που ξεκινά από τη θέση ότι η διδασκαλία πρέπει να αρχίζει από το σημείο που βρίσκονται οι μαθητές (Tomlinson, 2004· Chapman & King, 2003· Heacox, 2002) και να τους παρέχει κατάλληλες και ενδιαφέρουσες ευκαιρίες για να επιτύχουν (Chapman & King, 2003). Επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την αξιολόγηση, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τους κανόνες στην αίθουσα διδασκαλίας, τη χρήση του χρόνου και το αναλυτικό πρόγραμμα (Tomlinson, 2004) και σέβεται τις ατομικές διαφορές (Chapman & King, 2003). Τοποθετεί το μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας και της μάθησης, και οι μαθησιακές του ανάγκες είναι αυτές που κατευθύνουν το διδακτικό σχεδιασμό (Heacox, 2002).

Στο πιο βασικό της επίπεδο η διαφοροποίηση συνίσταται στις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις ατομικές διαφορές των μαθητών της τάξης του. Όποτε ένας εκπαιδευτικός εξατομικεύει τη διδασκαλία του ή ομαδοποιεί τους μαθητές του προκειμένου να δημιουργήσει τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές εμπειρίες, ο εκπαιδευτικός αυτός διαφοροποιεί τη διδασκαλία του (Tomlinson, 2000).

Οι στόχοι της διαφοροποίησης συνοψίζονται:

- ✓ Στην ανάπτυξη διδακτικών δραστηριοτήτων που βασίζονται σε σημαντικά θέματα και έννοιες, ουσιαστικές διαδικασίες και δεξιότητες και πολλαπλούς τρόπους μάθησης.
- ✓ Στην ανάπτυξη ελκυστικών δραστηριοτήτων που αποτελούν πρόκληση για κάθε μαθητή.
- ✓ Στην παροχή ευέλικτων προσεγγίσεων του περιεχομένου, της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- ✓ Στην ανταπόκριση, στην ετοιμότητα, τις διδακτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών.

- ✓ Στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές να εργαστούν σε ποικίλες διδακτικές δομές.
- ✓ Στην ανταπόκριση στα κριτήρια του αναλυτικού προγράμματος σε συνδυασμό με τις ανάγκες κάθε μαθητή.
- ✓ Στη δημιουργία τάξεων, όπου ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη μάθηση και ο μαθητής αποκτά υπευθυνότητα για τη μαθησιακή του πορεία.

Μια διαφοροποιημένη τάξη εκφράζει τη στοχαστική διάγνωση των μαθησιακών αναγκών από τον εκπαιδευτικό και το σκόπιμο σχεδιασμό δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές (Heacox, 2002).

3.2. Βασικές διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τουλάχιστον τέσσερα στοιχεία στην τάξη τους, βασιζόμενοι στην *ετοιμότητα*, τα *ενδιαφέροντα* ή τις *μαθησιακές προτιμήσεις* των μαθητών: το *περιεχόμενο*, τη *διαδικασία*, το *προϊόν-αποτέλεσμα* και το *περιβάλλον* (Σχήμα 1) (Tomlinson, 2000).

Σχήμα 1.

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας



Πηγή: Tomlinson, 2004· Tomlinson & Demirsky, 2000

α). Το περιεχόμενο - Το περιεχόμενο αφορά το «τι» της διδασκαλίας (Heacox, 2002· Tomlinson, 2002). Συνίσταται σε γεγονότα, έννοιες, γενικεύσεις ή αρχές, στάσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με ένα θέμα, καθώς και σε υλικά ή μηχανισμούς μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση (Tomlinson & Demirsky, 2000· Tomlinson, 2004). Περιλαμβάνει ό,τι ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει να μάθει ο μαθητής και τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες. Σε πολλές περιπτώσεις σε μια διαφοροποιημένη τάξη σημαντικά γεγονότα, έννοιες που πρέπει να κατανοηθούν και δεξιότητες που πρέπει να κατακτηθούν παραμένουν σταθερά για όλους τους μαθητές. Εκείνο που είναι πιθανότερο να διαφοροποιηθεί είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν την ουσία του θέματος (Tomlinson & Demirsky, 2000).

Η τροποποίηση του περιεχομένου παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να προσεγγίσουν πιο σύνθετες και εμπεριστατωμένες αναγνωστικές επιλογές, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με το θέμα ή το κειμενικό είδος του κανονικού προγράμματος. Οι επιλογές αυτές μπορούν επίσης να ανταποκρίνονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Είναι όμως πιθανό να αξιοποιούνται και θέματα ή είδη κειμένων που δεν αποτελούν μέρος του κανονικού προγράμματος. Μέσω αυτών οι προχωρημένοι αναγνώστες μελετούν θέματα που τους βοηθούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους (Dooley, 1993).

Μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο στο δημοτικό σχολείο περιλαμβάνουν:

- ✦ Χρήση αναγνωστικών υλικών διάφορων επιπέδων αναγνωσιμότητας (Tomlinson & Demirsky, 2000· Tomlinson, 1995, 2000, 2004· Winebrenner, 2001).
- ✦ Χρήση διαφοροποιημένων προγραμμάτων ηλεκτρονικών υπολογιστών, οπτικοακουστικών μέσων, μηχανισμών στήριξης και διαθέσιμου χρόνου.
- ✦ Παροχή βασικών αλλά και πιο απαιτητικών πηγών, ανάλογων με το επίπεδο κατανόησης πληροφοριών και εννοιών από τους μαθητές.
- ✦ Στρατηγικές όπως: γωνίες και κέντρα μάθησης ή κέντρα ενδιαφέροντος στη σχολική τάξη, ευέλικτη ομαδοποίηση, ομαδική έρευνα κ.λπ. (Tomlinson, 2004).

- ✦ Παρουσίαση πληροφοριών με κατεύθυνση από το όλο προς το μέρος αλλά και από το μέρος προς το όλο (Tomlinson & Demirsky, 2000).
- ✦ Χρήση καταλόγων λεξιλογίου ή ορθογραφίας επιπέδου ανάλογου με την ετοιμότητα των μαθητών (Tomlinson, 1995, 2000, 2004· Winebrenner, 2001).
- ✦ Παρουσίαση ιδεών με οπτικοακουστικά μέσα (π.χ. κείμενα, προγράμματα ηλεκτρονικού υπολογιστή, κασέτες ήχου και βίντεο κ.λπ.) για διαφορετικούς μαθητές.
- ✦ Συναντήσεις σε μικρές ομάδες για να διδαχθεί ξανά μια έννοια ή μια δεξιότητα για τους αδύνατους αναγνώστες ή για να επεκταθεί ο στοχασμός ή οι δεξιότητες των προχωρημένων αναγνώστων (Tomlinson, 1995, 2000, 2004· Winebrenner, 2001· Tomlinson & Demirsky, 2000).

Για τους προχωρημένους αναγνώστες προτείνεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στις ακόλουθες περιοχές:

- **Λογοτεχνία:** Η λογοτεχνία πρέπει να παρέχει πολλές εμπειρίες στους μαθητές μέσω της ανάγνωσης ποιοτικών κειμένων. Η παροχή της δυνατότητας ευρείας ανάγνωσης ποικίλων κειμένων από διάφορες θεματικές περιοχές και η ανάπτυξη οικειότητας με τους αγαπημένους συγγραφείς και τη ζωή τους αποτελούν σημαντικούς στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η έμφαση δε στην *κριτική ανάγνωση* και την ανάπτυξη δεξιοτήτων *ανάλυσης* και *ερμηνείας* αποτελεί το επίκεντρο των διδακτικών στόχων.
- **Παραγωγή γραπτού λόγου:** Η διδασκαλία της γραφής οφείλει να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συγγραφής ποικίλων ειδών κειμένων, όπως επεξηγηματικών, επιχειρηματολογικών, αφηγηματικών και πληροφοριακών, εστιάζοντας τη διαδικασία της γραφής στην ανάπτυξη και την παραγωγή ιδεών και επιχειρημάτων για τρέχοντα ζητήματα, στην οργάνωση των ιδεών, στην αρχική κειμενοποίηση, στη βελτίωση του αρχικού κειμένου, στην επιμέλεια και έκδοση του τελικού κειμένου. Οι προχωρημένοι μαθητές πρέπει να εθίζονται και να υιοθετούν σταδιακά το ύφος αγαπημένων συγγραφέων, ώστε να αποκτούν τον έλεγχο των γραπτών μορφών.
- **Γλωσσική μελέτη:** Η συστηματική σπουδή του λεξιλογίου και της γραμματικής της γλώσσας οφείλει να αποτελεί το σημαντικότερο άξονα της γλωσσικής μελέτης. Μεγάλη έμφαση πρέπει να δίνεται στην κατανόηση

των συντακτικών δομών της γλώσσας και των συνακόλουθων χρήσεών τους, στην προώθηση της λεξιλογικής ανάπτυξης, με ενίσχυση της κατανόησης των σχέσεων (αναλογίες) και της προέλευσης (ετυμολογία) των λέξεων και στην αναγνώριση της σημασιολογικής, της γλωσσολογικής και της ιστορικής διάστασης της γλώσσας.

- **Προ φρική επικοινωνία:** Η μελέτη της γλώσσας για τους προχωρημένους αναγνώστες οφείλει να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως: αξιολογική ακρόαση, επιχειρηματολογική συζήτηση, συζήτηση που περιλαμβάνει τη διατύπωση ερωτήσεων, την κρίσιμη διερεύνηση και την ουσιαστική αξιοποίηση των ιδεών που διατυπώνονται. Η έμφαση στην προφορική ερμηνεία αποτελεί, για τους προχωρημένους μαθητές, μια από τις προτάσεις που έχουν διατυπωθεί με στόχο την ανάπτυξη υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων (Van Tassel-Baska, 2003).

β). Τη διαδικασία - Η διαδικασία αφορά το «πώς» της διδασκαλίας (Heacox, 2002· Tomlinson, 2002), τις δραστηριότητες που έχουν οργανωθεί με σκοπό την κατανόηση βασικών γνώσεων και εννοιών, και τη χρήση και αξιοποίηση βασικών δεξιοτήτων από τους μαθητές (Tomlinson, 2004· Tomlinson & Demirsky, 2000). Η διαδικασία μπορεί να διαφοροποιηθεί με την προσθήκη βάθους, πολυπλοκότητας και βαθμού αφαίρεσης στις δραστηριότητες (Heacox, 2002), την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασία κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Dooley, 1993· Heacox, 2002) και την αύξηση των τρόπων με τους οποίους τους ζητείται να κατακτήσουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Heacox, 2002).

Ο εκπαιδευτικός στο δημοτικό σχολείο μπορεί να διαφοροποιήσει τη διαδικασία ή τις δραστηριότητες με:

- Την οργάνωση κέντρων ενδιαφέροντος, χώρων δηλαδή στην αίθουσα διδασκαλίας στους οποίους υπάρχουν διάφορα διδακτικά μέσα και υλικά που υποστηρίζουν δραστηριότητες σχεδιασμένες για να παρωθήσουν τους μαθητές να διερευνήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν ιδιαίτερα (Tomlinson, 1995, 2004· Winebrenner, 2001· Tomlinson & Demirsky, 2000).
- Την ανάπτυξη προσωπικών ημερήσιων καταλόγων γραμμένων από τον εκπαιδευτικό, που περιέχουν δραστηριότητες για ολόκληρη την τάξη και δουλειά που απευθύνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Οι εργασίες πρέπει να γίνουν είτε σε συγκεκριμένο χρόνο που ορίζεται

από τον προγραμματισμό τους ή όταν ολοκληρώσουν νωρίς τη δουλειά τους ορισμένοι μαθητές.

- Την επιμήκυνση του χρόνου που χρειάζεται ένας μαθητής για να πραγματοποιήσει μια εργασία ώστε να δοθεί επιπρόσθετη υποστήριξη σε έναν αδύναμο μαθητή ή ενθάρρυνση σε έναν προχωρημένο να μελετήσει το θέμα σε βάθος.
- Τη χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων μέσω των οποίων όλοι οι μαθητές εργάζονται πάνω στις ίδιες σημαντικές έννοιες και δεξιότητες, αλλά προχωρούν με διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης, ενδιαφέροντος και πολυπλοκότητας (Tomlinson, 1995, 2000, 2004· Winebrenner, 2001).
- Την τροποποίηση του ρυθμού διδασκαλίας και τη διεξαγωγή συζητήσεων με συγκεκριμένους μαθητές γύρω από την εργασία που κάνουν, με σκοπό να ερμηνεύσει το επίπεδο κατανόησης και να διαγνώσει ή να αναθεωρήσει τις επείγουσες μαθησιακές ανάγκες (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2002).
- Τη χρήση ερωτήσεων ή δραστηριοτήτων οι οποίες απαιτούν υψηλό επίπεδο στοχασμό, όπως αυτόν που χρησιμοποιείται στην *κριτική* και τη *δημιουργική* ανάγνωση.
- Την *κριτική ανάγνωση*, η οποία απαιτεί ανάλυση και αξιολόγηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Ζητείται από τους μαθητές να προβούν σε κρίσεις σχετικά με την αξιοπιστία, την αυθεντικότητα και την ακρίβεια όσων διαβάζουν. Πριν από την ανάγνωση κάνουν προβλέψεις με βάση τον τίτλο και την εικονογράφηση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης φαντάζονται πώς θα αντιδρούσαν αν ήταν ήρωες της ιστορίας και δημιουργούν τις δικές τους ερμηνείες των γεγονότων και των ενεργειών. Μετά την ανάγνωση χρησιμοποιούνται ερωτήσεις, δραματοποίηση, γραπτές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές δημιουργίες για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξερευνήσουν τις *επιλογές μιας ποικιλίας απόψεων* (Dooley, 1993).
- Τη *δημιουργική ανάγνωση*, η οποία περιλαμβάνει τη σύνθεση, την ενοποίηση, την εφαρμογή και την επέκταση των ιδεών (Catron & Wingenbach, 1986· Vosslander, 2002) και αναπτύσσει τη δεξιότητα των μαθητών να στοχάζονται σε ανώτερο επίπεδο (Vosslander, 2002). Απαιτεί από τον αναγνώστη να προχωρήσει *πέρα από το κείμενο*, δημιουργώντας και εφαρμόζοντας νέες ιδέες, να προσδιορίσει προβλή-

ματα, κενά στη γνώση και πληροφορίες που λείπουν, να αναπτύξει εναλλακτικές ερμηνείες των γεγονότων (Dooley, 1993· Βάμβουνκας, 1992).

γ). **Το προϊόν-αποτέλεσμα** - Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να διαφοροποιήσει το τελικό μαθησιακό προϊόν ή αλλιώς το τελικό αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης (Tomlinson & Demirsky, 2000). Ο όρος αποτέλεσμα χρησιμοποιείται για να αποδώσει τα μέσα τα οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν για να δείξουν τι έχουν μάθει, τι έχουν κατανοήσει και τι μπορούν να κάνουν ως κατάληξη μιας εκτεταμένης περιόδου μελέτης (Tomlinson & Demirsky, 2000· Heacox, 2002). Το αποτέλεσμα μπορεί, για παράδειγμα, να είναι ένας φάκελος επιτευγμάτων του μαθητή, μια σειρά από λύσεις σε πραγματικά προβλήματα που φανερώνουν τις γνώσεις, την κατανόηση και τις δεξιότητες που κατακτήθηκαν σε ένα τρίμηνο ή εξάμηνο, η παρουσίαση μιας μελέτης ή μια σύνθετη και απαιτητική δοκιμασία. Μια καλή τελική εργασία προκαλεί τους μαθητές να ξανασκεφθούν και να εφαρμόσουν όσα έμαθαν, να διευρύνουν την κατανόηση και τις δεξιότητές τους και να εμπλακούν περισσότερο σε διαδικασία κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Tomlinson & Demirsky, 2000). Ανάμεσα στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να διαφοροποιηθούν τα μαθησιακά προϊόντα στο δημοτικό σχολείο συγκαταλέγονται:

- ✦ Παροχή ευκαιριών στους μαθητές να εκφράσουν όσα έμαθαν με ποικίλους τρόπους (π.χ. με κουκλοθέατρο, με γραφή μιας επιστολής, με μια καλλιτεχνική δημιουργία).
- ✦ Αποδοχή διαφόρων μορφών εργασίας και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές (ατομική, σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες) για να ολοκληρώσουν το τελικό αποτέλεσμα (Tomlinson, 1995, 2004· Winebrenner, 2001· Tomlinson & Demirsky, 2000).
- ✦ Χρήση επεξηγηματικών σχολίων, ανάλογων με τα ποικίλα επίπεδα δεξιοτήτων των μαθητών, τα οποία επεκτείνουν τις δεξιότητες αυτές.
- ✦ Ενθάρρυνση στη χρήση ποικιλίας πηγών από τους μαθητές για την προετοιμασία της μελέτης.
- ✦ Χρήση ποικίλων μορφών αξιολόγησης (Tomlinson & Demirsky, 2000).
- ✦ Ενθάρρυνση των μαθητών να δημιουργήσουν τη δική τους τελική εργασία, εφόσον η εργασία αυτή περιλαμβάνει τα απαραίτητα στοιχεία (Tomlinson, 1995, 2000, 2004· Winebrenner, 2001).

δ) Το μαθησιακό περιβάλλον - Το μαθησιακό περιβάλλον μιας αίθουσας, που υποστηρίζει τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, συγκεντρώνει ορισμένα χαρακτηριστικά όπως:

- ✦ Διασφάλιση της ύπαρξης, μέσα στην αίθουσα, σημείων όπου οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ήσυχα, χωρίς περισπασμούς, καθώς και χώρων που ενθαρρύνουν τη συνεργασία ανάμεσά τους.
- ✦ Παροχή υλικών που αντιστοιχούν σε ποικίλα πολιτιστικά και οικογενειακά περιβάλλοντα.
- ✦ Παροχή ξεκάθαρων κατευθυντήριων γραμμών για ανεξάρτητη εργασία, που ταιριάζει στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.
- ✦ Ανάπτυξη συνηθειών που επιτρέπουν στους μαθητές να αναζητήσουν μόνοι τους βοήθεια, όταν ο εκπαιδευτικός ασχολείται με άλλους μαθητές και δεν μπορεί να τους βοηθήσει άμεσα.
- ✦ Υποστήριξη της ανάγκης κάποιων μαθητών να μετακινούνται στην αίθουσα για να αναζητήσουν πηγές και βοήθεια και άλλων να παραμένουν στις θέσεις τους. Διασφάλιση της κατανόησης των διαφορετικών αυτών αναγκών από τους μαθητές (Tomlinson 1995, 2000, 2004· Winebrenner, 2001).

3.2.1. Χαρακτηριστικά των μαθητών σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους

Οι μαθητές διαφέρουν με τρεις τουλάχιστον τρόπους:

- α. την *ετοιμότητά* τους να εργαστούν με κάποια έννοια ή δεξιότητα σε δεδομένο χρόνο ή, με άλλα λόγια, όσα έχουν ήδη κατακτήσει όταν ξεκινούν την ενασχόλησή τους με μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα,
- β. το *ενδιαφέρον* τους για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή δεξιότητα, και
- γ. το *μαθησιακό τους προφίλ*, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο μαθαίνουν. Το μαθησιακό προφίλ μπορεί να διαμορφωθεί από παράγοντες όπως: το φύλο, η εκπαίδευση, οι πολιτιστικές καταβολές, ο τύπος νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο ή το μαθησιακό του στυλ (Tomlinson & Demirsky, 2000· Tomlinson, 2004).

Ετοιμότητα

Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στην ετοιμότητα των μαθητών, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εργασίες ή δραστη-

ριότητες, ή παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας. Μερικοί τρόποι, με τους οποίους μπορεί η διδασκαλία να προσαρμοστεί στην ετοιμότητα των μαθητών, είναι:

- ✦ Η προσαρμογή του βαθμού δυσκολίας μιας εργασίας, ώστε να παρέχεται η κατάλληλη πρόκληση σε κάθε μαθητή.
- ✦ Η χρήση ή όχι υποστηρικτικών μέσων, όπως, για παράδειγμα, ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που παρέχει η παρουσία μοντέλου για μια εργασία ή η συνεργασία συνομηλίκων ή του ίδιου του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια εκτέλεσης μιας δραστηριότητας ή εργασίας.
- ✦ Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων ή των εμπειριών του μαθητή για να γίνει μια εργασία πιο οικεία.
- ✦ Η διαφοροποίηση της άμεσης διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες μικρών ομάδων μαθητών.

Ενδιαφέρον

Για να διαφοροποιήσει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του, ώστε να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών, συνδυάζει δεξιότητες και έννοιες από το αναλυτικό πρόγραμμα με θέματα ή επιδιώξεις που κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Μερικοί τρόποι διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, είναι:

- ✦ Η αξιοποίηση ενήλικων ή συνομηλίκων που διαθέτουν γνώσεις σχετικές με το θέμα πάνω στο οποίο εργάζονται οι μαθητές.
- ✦ Η παροχή ποικίλων δυνατοτήτων για να διερευνήσουν οι μαθητές ένα θέμα.
- ✦ Η παροχή ευρείας πρόσβασης σε μια μεγάλη ποικιλία υλικών και τεχνολογικών μέσων.
- ✦ Η παροχή επιλογών στους μαθητές μέσα από μια σειρά διαφορετικών εργασιών και προϊόντων, συμπεριλαμβανομένων και των επιλογών των ίδιων των μαθητών.
- ✦ Η ενθάρρυνση της διερεύνησης ή της εφαρμογής βασικών εννοιών και αρχών σε περιοχές ενδιαφέροντος των μαθητών.

Μαθησιακό προφίλ

Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του, ώστε να ανταποκρίνεται στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει κάθε μαθητής, ο εκπαιδευτικός λαμβά-

νει υπόψη του το μαθησιακό στυλ, τα ταλέντα των μαθητών ή τον τύπο της νοημοσύνης που τους χαρακτηρίζει. Μερικοί τρόποι, που προτείνονται για τη διαφοροποίηση ανάλογα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά των μαθητών, περιλαμβάνουν:

- Τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος με ευπροσάρμοστους χώρους και ποικίλες μαθησιακές επιλογές.
- Την παρουσίαση πληροφοριών μέσω της ακουστικής, της οπτικής και της κιναισθητικής διόδου.
- Την ενθάρρυνση των μαθητών να εξερευνούν πληροφορίες και έννοιες αξιοποιώντας και τις τρεις διόδους.
- Την αποδοχή και την προώθηση τόσο της ατομικής όσο και της ομαδικής εργασίας.
- Την εξασφάλιση μιας σειράς ανταγωνιστικών, απαιτητικών και συνεργατικών μαθησιακών εμπειριών.
- Την προσέγγιση ποικίλων προοπτικών σχετικά με ένα πρόβλημα ή θέμα.
- Την παροχή αυθεντικών μαθησιακών ευκαιριών που επεκτείνονται σε πολλές περιοχές ταλέντου ή τύπους νοημοσύνης (Tomlinson & Demirsky, 2000).

3.3. Βασικές διδακτικές στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας για προχωρημένους αναγνώστες

Οι διδακτικές στρατηγικές είναι εργαλεία για την τέχνη της διδασκαλίας. Η αξία τους καθορίζεται από τον τρόπο χρήσης τους και την ανταπόκρισή τους στους στόχους για τους οποίους επιλέγονται. Καμιά διδακτική στρατηγική δεν αντισταθμίζει έναν εκπαιδευτικό που δεν θέτει σαφείς διδακτικούς στόχους, δεν κατέχει καλά το θέμα που διδάσκει, δεν σχεδιάζει τις κατάλληλες, σκόπιμες δραστηριότητες ή δεν κατέχει τις ηγετικές και διοικητικές δεξιότητες ενορχήστρωσης και αποτελεσματικής λειτουργίας της τάξης του (Tomlinson & Demirsky, 2000).

Στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για τους μαθητές υψηλότερων δυνατοτήτων στο γλωσσικό μάθημα. Κάθε στρατηγική συνδέεται με περίπλοκο τρόπο με τη φύση, το περιεχόμενο και το επίπεδο του προγράμματος που εφαρμόζεται.

Η προοπτική της διαγνωστικής αξιολόγησης των αναγκών κάθε μαθητή επιτρέπει την επιλογή του τρόπου προσέγγισης των διδακτικών στόχων και την προσαρμογή της διδασκαλίας στο μαθητή (Van Tassel-Baska, 2003).

Οι στρατηγικές που θεωρούνται αποδοτικές για τους προχωρημένους μαθητές δίνουν έμφαση σε δεξιότητες υψηλού επιπέδου στοχασμού, ενασχόληση με αμφιλεγόμενα θέματα, λιγότερο αυστηρά δομημένες διδακτικές τεχνικές και μαθησιακό περιβάλλον, κριτική ανάγνωση, ανάπτυξη λεξιλογίου, εκτεταμένη επαφή με τη λογοτεχνία, παραγωγική σκέψη, συστηματική αναζήτηση πληροφοριών μέσα από την ανάγνωση κ.λπ. (Levande, 1999). Στη συνέχεια περιγράφονται σύντομα τρεις από τις βασικότερες οργανωτικές - διδακτικές στρατηγικές που συνήθως υιοθετούνται κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις με προχωρημένους μαθητές, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι προχωρημένοι αναγνώστες.

3.3.1. Συμπύκνωση προγράμματος

Πρόκειται για μια διδακτική στρατηγική σχεδιασμένη να προσαρμόζει το κανονικό αναλυτικό πρόγραμμα, παραλείποντας περιεχόμενα που έχουν κατακτηθεί και οργανώνοντας τη διδασκαλία σε ρυθμό αντίστοιχο με την ετοιμότητα των προχωρημένων μαθητών (Kingore, 2004). Μέσω της διαδικασίας συμπύκνωσης του προγράμματος διασφαλίζεται η κατάκτηση βασικών στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος και εξοικονομείται χρόνος για εμπλουτισμό και επέκταση της διδασκαλίας, και γενικά για τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα διαφοροποιημένο αναγνωστικό πρόγραμμα (Dooley, 1993). Προχωρημένοι μαθητές, που έχουν εξοικειωθεί με ένα θέμα, συνήθως επιδεικνύουν την κατοχή του κατά την αξιολόγηση που προηγείται της διδασκαλίας του θέματος. Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη από υλικά και εργασία που θα αποτελεί πρόκληση γι' αυτούς, αντί για περιττή δουλειά πάνω σε θέματα που ήδη γνωρίζουν. Η συμπύκνωση του προγράμματος θεωρείται κατάλληλη για τους προχωρημένους μαθητές, καθώς:

- εξαλείφει την επανάληψη περιεχομένων και τη διδασκαλία δεξιοτήτων που έχουν ήδη κατακτηθεί,
- αυξάνει το βαθμό πρόκλησης του κανονικού προγράμματος παρέχοντας εκπαιδευτικές επιλογές οι οποίες παρακινούν το ενδιαφέρον τους,
- τους παρέχει χρόνο για να ασχοληθούν με διαφοροποιημένες δραστηριότητες και να διερευνήσουν θέματα του αναλυτικού προγράμματος

πέρα από τα συνήθη που προτείνονται από τα διδακτικά εγχειρίδια (Kingore, 2004· Heacox, 2002).

Πρόκειται για μια διαδικασία τριών σταδίων: α. αξιολόγηση των μαθητών για τον καθορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των δεξιοτήτων καθενός σχετικά με το αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί, β. σχεδιασμό του τι πρέπει να διδαχθεί και τι να παραλειφθεί για κάθε μαθητή, και γ. σχεδιασμό δραστηριοτήτων εμπλουτισμού του προγράμματος για την προώθηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων κάθε μαθητή στο χρόνο που εξοικονομείται.

3.3.2. Ευέλικτη ομαδοποίηση

Η ομαδοποίηση μέσα στην τάξη είναι σημαντική για την παροχή του ευνοϊκότερου μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές. Στην ευέλικτη μορφή της συνιστά μια πρακτική βραχύχρονης ομαδοποίησης και αναομαδοποίησης των μαθητών ανάλογα με τις ανάγκες τους και τους διδακτικούς στόχους (Kingore, 2004). Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια κρίσιμη διοικητική στρατηγική, η οποία θεωρείται η καρδιά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Heacox, 2002). Διαφέρει από τις πιο άκαμπτες ή τουλάχιστον τις πιο σταθερές διαδικασίες ομαδοποίησης, κατά τις οποίες είτε οι μαθητές τοποθετούνται στην ίδια ομάδα για το περισσότερο ή ολόκληρο το σχολικό έτος, είτε παρέχεται διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη. Οι ομάδες εδώ μεταβάλλονται. Κάθε βδομάδα, για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να εργαστεί ανεξάρτητα, να ενταχθεί σε μια ομάδα για ένα συγκεκριμένο σκοπό και κατόπιν να συμμετάσχει σε άλλες ομάδες για να επιτύχει διαφορετικούς στόχους (Kingore, 2004).

Όταν οι μαθητές ομαδοποιούνται με ευέλικτο τρόπο, δημιουργούνται διδακτικές ομάδες και σχεδιάζονται συγκεκριμένες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες κάθε ομάδας. Η ευέλικτη ομαδοποίηση επιτρέπει την προσωποποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες και, στην πορεία, παρέχει ευκαιρίες για διδασκαλία με στόχο την επέκταση των μαθησιακών εμπειριών συγκεκριμένων μαθητών ή ομάδων (Heacox, 2002). Υποστηρίζεται ότι η ευέλικτη ομαδοποίηση σε συνδυασμό με άλλες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας οδηγούν σε ουσιαστικά επιτεύγματα στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με ανώτερες ικανότητες (Dooley, 1993).

Με την ευέλικτη ομαδοποίηση δεν χαρακτηρίζονται τα παιδιά ανάλογα με τα επίπεδα των ικανοτήτων τους και αναγνωρίζεται ότι η συμμετοχή σε μία μόνο ομάδα δεν καλύπτει όλες τις ανάγκες τους. Οι μαθητές τοποθετούνται σε ομάδες με ποικίλους τρόπους και για ποικίλους σκοπούς. Μπορούν να ομαδοποιηθούν με βάση τις δεξιότητες, την ετοιμότητα, την ικανότητα, το ενδιαφέρον, το μαθησιακό στυλ ή την κοινωνικοποίηση. Η ευέλικτη ομαδοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε μια τάξη, ανάμεσα σε διάφορες τάξεις, ανάμεσα σε διάφορα επίπεδα, μέσα σε ολόκληρο το σχολείο ή ακόμη και ανάμεσα σε διαφορετικά σχολεία (Kingore, 2004).

3.3.3. Διαβαθμισμένες δραστηριότητες

Πρόκειται για κλιμακούμενου επιπέδου δραστηριότητες που σχεδιάζονται για να διδάξουν στους μαθητές βασικές δεξιότητες σε διαφορετικά επίπεδα περιεχομένου, δομής, πολυπλοκότητας και αφαίρεσης. Παρέχουν έναν τρόπο δουλειάς για όλους τους μαθητές μέσα στην ίδια ενότητα ή γνωστική περιοχή, ο οποίος μπορεί να είναι ενδιαφέρων για τα διαφορετικά επίπεδα όπου βρίσκονται οι μαθητές και στα οποία μπορούν να εργαστούν αυτόνομα. Οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες περιλαμβάνουν εργασίες ενδιαφέρουσες για όλους, οι οποίες ποικίλλουν ως προς το επίπεδο του περιεχομένου των πληροφοριών, τη διαδικασία στοχασμού που απαιτούν, τη δομή και την πολυπλοκότητα του τελικού αποτελέσματος που πρέπει να παράγουν οι μαθητές. Οι διάφορες αυτές εργασίες ανταποκρίνονται στις ποικίλες διαφορές των μαθητών, τροποποιώντας τις μαθησιακές συνθήκες, παρέχοντας ισορροπημένες δραστηριότητες, κινητοποιώντας τους μαθητές και προωθώντας την επιτυχία. Εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες πέρα από αυτές που θεωρούν εύκολες, παρέχοντάς τους γνήσια πρόκληση και βοηθώντας τους με τον τρόπο αυτό να προοδεύσουν.

Όταν η διδασκαλία διαφοροποιείται με τη συνδρομή διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικίλα επίπεδα δραστηριοτήτων προκειμένου να διασφαλίσει ότι οι μαθητές θα διερευνήσουν ιδέες σε επίπεδο που βασίζεται και ενισχύει όσα ήδη γνωρίζουν και θα διευκολύνει τη συνεχή πρόοδό τους (Kingore, 2004· Tomlinson, 2004). Η χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων συνδυάζει την αξιολό-

γηση και τη διδασκαλία. Με αυτές αφενός ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τι γνωρίζει ο μαθητής και αφετέρου παρέχει μαθησιακές εμπειρίες που προσαρμόζουν τον τρόπο προσφοράς του θέματος στο επίπεδο της ετοιμότητάς του.

Η πολυπλοκότητα των διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων καθορίζεται από τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών κάθε τάξης. Ξεκινά από το επίπεδο όπου βρίσκονται οι μαθητές και επεκτείνει τις δυνατότητές τους σταδιακά πάνω από το επίπεδο όπου αισθάνονται άνετα προκειμένου να προωθήσουν τη συνεχή ανάπτυξή τους (Kingore, 2004).

4. Επίλογος

Τα παιδιά που βρίσκονται πάνω από το αναμενόμενο επίπεδο της τάξης τους σε έναν ή περισσότερους τομείς χρειάζονται ίσες ευκαιρίες για να προχωρήσουν πέρα από το σημείο ανάπτυξής τους. Έχουν ανάγκη από εκπαιδευτικούς αποφασισμένους να φροντίσουν ώστε οι δυνατότητές τους να μην ατονήσουν, αλλά αντίθετα να αξιοποιηθούν και να προωθηθούν περαιτέρω (Tomlinson, 2004). Η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες και η παροχή ευκαιριών και προκλήσεων για την αξιοποίηση του δυναμικού κάθε παιδιού στην οικοδόμηση της νέας γνώσης, καθώς και τη διαρκή ανάπτυξή του με τρόπο ενδιαφέροντα και δημιουργικό, προβάλλουν σήμερα ως αναγκαιότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επίγνωση του επιπέδου ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των δυνατοτήτων κάθε παιδιού (Κουτσουράκη, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abilock, D. (1999). "Librarians and gifted readers", *Knowledge Quest*, 27(5), 30-35.
- Βάμβουκας, Μ. (1992). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Catron, R. M., & Wingenbach, N. (1986). "Developing the gifted reader", *Theory into Practice*, 25(2), 134-140.
- Chapman, C., & King, R. (2003). *Differentiated instructional strategies for reading in the content areas*. Thousand Oaks: Corwin Press, inc.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Collins, N.D., & Aiex, N.K. (1995). Gifted readers and reading instruction, *ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest* #101.

- Dooley, C. (1993). "The challenge: Meeting the needs of gifted readers", *The Reading Teacher*, 46(7), 546-551.
- George, D. (1997). *The challenge of the able child* (2nd ed.). London: David Fulton.
- Halsted, J. W. (1994). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from pre-school to high school*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiated instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*, MN: Free Spirit Press.
- Ιωαννίδου-Κουτελίνη, Μ. (2002). «Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης: Από τη θεωρία στην πράξη». Αθήνα: Εισήγηση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.
- Kingore, B. (2002). "Reading instruction for the primary gifted learner", *Understanding Our Gifted*, 15(1), 12-15.
- Kingore, B. (eds) (2004). *Reading strategies for advanced primary readers*, Texas: TEA staff.
- Κουτσοῦράκη, Σ. (2005). *Γενετική μελέτη της σχολικής επίδοσης και γνωστικά χαρακτηριστικά πρώιμων αναγνώστων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή στις Επιστήμες Αγωγής. Ρέθυμνο: Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιου Κρήτης.
- Κουτσοῦράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Kulik, J.A., & Kulik, C.C. (1991). "Ability grouping and gifted students", στο N. Colangelo & G. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 178-196.
- Lamb, P., & Feldhusen, J.F. (1992). "Recognizing and adapting instruction for early readers", *Roeper Review*, 15(2), 108-109.
- Levande, D. (1999). "Gifted readers and reading instruction", *Gifted Education Communicator*, 30(1).
- Mukundan, J., & Talif, R. (1996). "Good readers need love too!" *The English Teacher*, XXV.
- Reis, S. (2001). "What can we do with talented readers?" *Teaching for High Potential*, III(1), 1-2.
- Stainthorp, R., & Hughes, D. (1999). *Learning from Children Who Read at an Early Age*. London & New York: Rutledge.
- Tobin, R. (2005). "Responding to diversity: Differentiation in the language arts classroom", *Language and Literacy*, 7(2), 2005.
- Tomlinson, C.A. (1995). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*, ERIC Digest, EDO-PS-00-7.

- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, μτφρ. Θεοφιλής Χ. & Μαριτίδου-Φορσιέ Δ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tomlinson, C.A., & Demirsky, A.S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Tassel-Baska, J. (1992). *Planning effective curriculum for gifted learners*. Denver, Co: Love Publications.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). "Differentiating the language arts for high ability learners", *ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest No: #E640*.
- Vosslander, A. (2002). "Gifted readers: who are they, and how they can be served in the classroom?" *Gifted Child Today*, 25(2), 14-20.
- Westberg, K., Archambault, F., Dobyns, S., & Salvin, T. (1993). *The Classroom Practices Study: Observational Findings*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom* (2nd ed.). MN: Free Spirit Press.
- Χαραλάμπους, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Abstract

The adjustment of teaching in general and written language teaching in particular to the individual learning needs and the level of each student's skills development constitute a challenge for the primary school teachers. The advanced students need learning experiences planned particularly for them. The main principles that govern the appropriate, for the advanced readers, written language teaching approaches are referred to the *depth and the complexity of content and process*, to the *challenge* and to the *creativity*. In this article *differentiated instruction* is proposed as an answer to the needs and the abilities of advanced readers. Differentiated teaching is defined conceptually and its dimensions and students' characteristics which are taken into consideration are reported. Specific examples from the teaching process are given and some teaching approaches that support the differentiation of language teaching are analysed.

Στέλλα Κουτσογράκη

M. Ed.

Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής

Διδάσκουσα στο Διδασκαλείο Δ.Ε., Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης

Ελλησπόντου 25, 71307

Ηράκλειο Κρήτης