

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της ξένης γλώσσας σε μικτά τμήματα. Μερικά παραδείγματα

Σοφία Π. Τσακαλίδου

Εισαγωγή

Η διδασκαλία σε μικτά τμήματα αποτελεί μια καθημερινότητα, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας. Η ετερογένεια στο πλαίσιο της σχολικής τάξης έχει πολλές εκφάνσεις (μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές/τριες μετανάστες/στρίες δεύτερης γενιάς, μαθητές/τριες με εξαιρετικά ταλέντα, μαθητές/τριες με υψηλή ευφυΐα). Στην προσπάθεια που καταβάλλεται να ανταποκριθούν επιτυχώς οι εκπαιδευτικοί στο απαιτητικό αυτό έργο ενσωματώνοντας όλο τον μαθητικό πληθυσμό, υπάρχουν μέθοδοι και προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας, οι οποίες είναι εξαιρετικά χρήσιμες και αποτελεσματικές, και αρκετές στηρίζονται στις βασικές αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αυξάνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, βελτιώνεται η επίδοση, προσαρμόζεται το μάθημα στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, ενισχύονται οι συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους.

Στο παρόν άρθρο θα εξετάσουμε διάφορα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια προσέγγιση προτεινόμενη από την έρευνα ως τρόπος αντιμετώπισης της ετερογένειας σε όλες τις ενδεχόμενες μορφές της και ως τρόπος αντιμετώπισης της πραγματικότητας και των δυσκολιών που μπορεί να συνεπάγεται η διαχείριση της τάξης μικτών ικανοτήτων. Η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές/τριες κάθονται στις θέσεις τους και εργάζονται στο ίδιο επίπεδο, με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια, ενώ ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει με έναν μοναδικό τρόπο νέες έννοιες, φαντάζει αναντίστοιχη και ανεπαρκής για να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.

1. Παραδείγματα διαφοροποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος

Ορισμένα παραδείγματα διαφοροποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος, τα οποία καταγράφονται από τον Αργυρόπουλο (2013), τις Τσακαλίδου (2020,

2021α, 2021β), Tomlinson (2000, 2004) και τους Tsakalidou, Koufokotsiou, και Gaganis (in press) είναι:

- η εξασφάλιση σημείων στην τάξη, στα οποία ο/η μαθητής/τρια μπορεί να εργαστεί ήσυχα και χωρίς περισπασμό, καθώς και σημεία στα οποία εννοείται η συνεργασία των συμμαθητών/τριών
- η παροχή ξεκάθαρων οδηγιών για ανεξάρτητη εργασία, η οποία ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών
- η ανάπτυξη διαδικασιών που καθιστούν δυνατή την ανεξάρτητη παροχή βοήθειας στον/στη μαθητή/ήτρια, όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι απασχολημένος/η με άλλους/ες μαθητές/τριες και δεν μπορεί να βοηθήσει άμεσα
- να γίνει κατανοητό στους/στις μαθητές/τριες ότι ορισμένοι/ες συμμαθητές/ήτριες τους χρειάζεται να κινούνται για να μάθουν, ενώ άλλοι/ες μαθαίνουν καλύτερα όταν κάθονται ήσυχα
- ο καλός φωτισμός, η καθαριότητα της τάξης, οι αναρτημένες εργασίες μαθητών/τριων στους τοίχους, αγαπημένα ρητά και επιγράμματα, όπως και η ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού τοποθετημένου σε θήκες και ράφια αποτελούν στοιχεία εμπλουτισμένου περιβάλλοντος που δημιουργούν κίνητρα για επεξεργασία και πειραματισμό
- η αξιοποίηση της ευέλικτης ομαδοποίησης, δηλαδή εργασία με διαφορετικούς τρόπους και κριτήρια ομαδοποίησης (π.χ. εργασία σε μικρές ομάδες, οι οποίες δημιουργήθηκαν με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών)
- στρατηγικές, όπως η δημιουργία μαθησιακών συμβολαίων σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες, που βασίζονται σε θετικές δηλώσεις και προωθούν θετικές συμπεριφορές, οι οποίες συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της διαφοροποιημένης τάξης.

Το ιδανικό, βέβαια, για να καταστεί εφικτό να πραγματοποιηθεί η πλειοψηφία των παραπάνω προτάσεων θα ήταν να υπάρχει η δυνατότητα μιας αίθουσας διδασκαλίας ξένων γλωσσών, έστω και μικρής έκτασης, σε κάθε σχολείο, η οποία θα μπορεί να διαμορφωθεί έτσι, ώστε να είναι δυνατές τέτοιου είδους παρεμβάσεις.

2. Παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση την ετοιμότητα

Η διδασκαλία προσαρμόζεται σε εκείνο το επίπεδο που ο/η μαθητής/τρια είναι ήδη έτοιμος/η να προχωρήσει χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος/η του/της (η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης). Για να διατηρηθεί το κίνητρο των

μαθητών/τριών, οι δοκιμασίες θα πρέπει να κυμαίνονται στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας, αφού οι υπερβολικά εύκολες δοκιμασίες προκαλούν ανία και οι υπερβολικά δύσκολες ενδέχεται να προκαλέσουν απογοήτευση (Tomlinson et al., 2003).

Ορισμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση την ετοιμότητα εντοπίζουμε στις αναφορές των Παντελιάδου (2008), Τσακαλίδου (2020, 2021α, 2021β), Camilletti (1996), Lewis (1995) και Tomlinson (1999, 2000, 2003, 2004), όπως:

- διάφορα είδη κειμένων, π.χ. πολυτροπικά κείμενα, ακουστικά κείμενα, άρθρα εφημερίδας, κ.ο.κ.
- διάφορα είδη επιπλέον υλικών, όπως επιπλέον φυλλάδια εργασίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών, παιχνίδια, κάρτες λεξιλογίου, κ.ά.
- διάφορα είδη γνωστικής σκαλωσιάς (scaffolding), όπως να δίνεται σε ασκήσεις ελεύθερης παραγωγής γραπτού λόγου η έναρξη της πρότασης ως βοήθημα.
- κείμενα και εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Χρήση διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων, με τις οποίες όλοι οι μαθητές εργάζονται με τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά με διαφορετική στήριξη ή διαφορετικό βαθμό δυσκολίας.
- διαβαθμισμένα προϊόντα ή διαφορετικοί τρόποι παρουσίασης, δηλαδή οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να παραδώσουν το τελικό προϊόν της εργασίας τους σε διαφορετική μορφή από τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Άλλη ομάδα μπορεί να παραδώσει μία αφίσα, άλλη μία παρουσίαση, άλλη ένα σκίτσο, άλλη ένα σύντομο θεατρικό. Οι δυνατότητες είναι ανεξάντλητες.
- ευέλικτη χρήση του χρόνου, όπως η χρήση επιπλέον δραστηριοτήτων για τους/τις μαθητές/τριες που ολοκλήρωσαν πρώτοι/ες την εργασία τους, μέχρι να ολοκληρώσουν όλοι/ες την εργασία που έχουν αναλάβει.
- εναλλακτικές στα καθήκοντα για το σπίτι, τα οποία μπορεί να προσαρμόζονται ανάλογα με τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα ή τις ανάγκες των μαθητών/τριών.
- διαβαθμισμένη αξιολόγηση, όπου οι εργασίες θα αξιολογούνται με βάση την πρόοδο που κάνει ο/η μαθητής/τρια σε σχέση με τις δυνατότητές του/της.
- οπτικοακουστικό υλικό, που μπορεί να λειτουργήσει ως ενίσχυση με βάση τις ανάγκες των μαθητών/τριών.
- φίλοι μελέτης (study buddies), να ανατίθεται δηλαδή σε κάθε μαθητή/τρια ένα ζευγάρι, με το οποίο θα μπορούν να συνεργάζονται και εκτός

μαθήματος, να μελετούν μαζί, να κάνουν μαζί εργασίες, κ.ά.

- μνημοτεχνικές. Μπορεί να είναι μια πρόταση ή μια λέξη, η οποία είναι αρτικόλεξο (*ADUSO*, για τους συνδέσμους *aber, denn, und, sondern, oder*), ένα σκίτσο, το οποίο συμβολίζει έναν γραμματικό ή λεξιλογικό κανόνα ή/και εξαίρεση (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. Παράδειγμα μνημονικού βοηθήματος στην αγγλική γλώσσα



3. Παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα

Ο/Η κάθε εκπαιδευτικός που θέλει να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης από τους/τις μαθητές/τριες θα πρέπει όχι μόνο να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και να δημιουργεί νέα ενδιαφέροντα.

Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει κέντρα ενδιαφέροντος (δημιουργούνται με βάση ένα ενδιαφέρον, αλλά αφορούν σε δεξιότητες και έννοιες), όπως η αναζήτηση στο διαδίκτυο, η διαπραγμάτευση κριτηρίων αξιολόγησης, η ομαδική αναζήτηση, ο σχεδιασμός μιας μέρας, η ανεξάρτητη μελέτη.

Ερωτήσεις και ασκήσεις που είναι ενδιαφέρουσες για τους/τις μαθητές/τριες είναι πιο πιθανό να έχουν ως αποτέλεσμα την ενεργητική εμπλοκή των μαθη-

τών με το έργο, την αύξηση της αποδοτικότητας των μαθητών, την αυτονομία τους και το αυξημένο κίνητρο (Τσακαλίδου, 2021α· Tomlinson et al., 2003).

Ορισμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα καταγράφουν οι Παντελιάδου (2008), Τσακαλίδου (2020, 2021α, 2021β), Camilletti (1996), Lewis (1995) και Tomlinson (1999, 2000, 2003), όπως:

- η εξέταση εννοιών/αρχών βάσει του ενδιαφέροντος,
- η ανοιχτή επιλογή δραστηριοτήτων από τον/την μαθητή/τρια,
- η ανεξάρτητη μελέτη,
- οι ομάδες ενδιαφέροντος,
- τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα οποία ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να διερευνήσουν διάφορες παραμέτρους του θέματος που ενδιαφέρει την τάξη,
- ερωτηματολόγια στους/στις μαθητές/ήτριες που εξυπηρετούν στην προσαρμογή της διδασκαλίας και την επιλογή υλικών,
- παραδείγματα για την επεξήγηση γραμματικών ή λεξιλογικών φαινομένων βασισμένα στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

4. Παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση το μαθησιακό προφίλ

Υπάρχουν δύο γενικές κατηγορίες παραγόντων που καθορίζουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ένας/μία μαθητής/τρια:

- οι παράγοντες που αφορούν στο περιβάλλον (κίνηση, θόρυβος, στατικότητα, τακτοποίηση) και στην ομαδοποίηση που προτιμά,
- οι παράγοντες που αφορούν στο γνωστικό προφίλ του/της μαθητή/τριας (π.χ. έμφαση στη δημιουργικότητα, συνθετική ή αναλυτική σκέψη, κ.ά.). Το μαθησιακό προφίλ αφορά στον τρόπο που προτιμά να μαθαίνει ο/η μαθητής/τρια και ο οποίος εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως π.χ. το φύλο, ο πολιτισμός, κ.ά. (Tomlinson et al., 2003). Μπορούμε να λάβουμε υπόψη και το μοντέλο του Gardner (1993, όπως αναφέρεται στον Weskamp, 2003, ο οποίος το προσαρμόζει για την τάξη της ξένης γλώσσας).

Αναφορικά με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάζει και να υλοποιεί δραστηριότητες στην τάξη έχοντας υπόψη ότι υπάρχουν διαφορετικές και ατομικές κατηγορίες μάθησης για τον/την καθένα/μία, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν με κατάλληλα προσεγμένες δραστηριότητες, έτσι ώστε κάθε μαθητής/τρια να είναι σε θέση να συμμετέχει και να προοδεύει στο ξενόγλωσσο μάθημα. Τα οκτώ είδη νοη-

μοσύνης του Gardner είναι γλωσσική, λογικο-μαθηματική, μουσική, χωρική-οπτική, σωματο-κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και νατουραλιστική ή φυσιοκρατική νοημοσύνη (Μπαλάση, Αντωνακάκη, & Σίμψα, 2006· Gardner & Hatch, 1989· Goethals, Howard, & Sanders, 2013).

Ορισμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση το μαθησιακό προφίλ καταγράφουν οι Παντελιάδου (2008), Τσακαλίδου (2020, 2021α, 2021β), Camilletti (1996), Lewis (1995) και Tomlinson (1999, 2000, 2003), όπως:

συνθετική ή αναλυτική διδασκαλία κατά περίπτωση,

- τροποποίηση του τρόπου έκφρασης των μαθητών/τριών,
- ηχογραφημένα βιβλία,
- ομαδική/αντιφωνική ανάγνωση,
- να λαμβάνεται υπόψη η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner) για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων, η οποία περιγράφεται στην προηγούμενη ενότητα,
- να λαμβάνεται υπόψη η θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης. Αναφέρονται τρεις παράγοντες ικανοτήτων: (α) η πρακτική ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (*practical problem-solving ability*), (β) η λεκτική ικανότητα (*verbal ability*) και (γ) η κοινωνική δεξιότητα (*social competence*) (Sternberg, 1985).
- η τροποποίηση της παρουσίασης του/της εκπαιδευτικού,
- η οργάνωση των επιλογών εργασίας,
- η δημιουργία ευέλικτου περιβάλλοντος,
- η χρήση διαφόρων ειδών αξιολόγησης,
- η χρήση πρώιμων οργανωτών,
- η χρήση γνωστικών χαρτών και
- ο πολυαισθητηριακός τρόπος διδασκαλίας.

5. Παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση την κλιμάκωση των απαιτήσεων ή την έκταση της ύλης

Ο Παπαδόπουλος (2008) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική διαφοροποίηση εκτείνεται σε ένα συνεχές που ξεκινά από περιορισμένες προσαρμογές διδακτικών ενεργειών και οργάνωσης μαθησιακού περιβάλλοντος και καταλήγει σε απαιτητικότερες τροποποιήσεις τόσο των δραστηριοτήτων όσο και των στόχων του προγράμματος. Ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών, τις συνθήκες στην τάξη, τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, τις δυνατότητες του/της εκπαιδευτικού και την παρεχόμενη στήριξη, η διαφοροποίηση μπορεί να πάρει διαφορετική μορφή και έκταση κάθε φορά.

Ορισμένα παραδείγματα για την κλιμάκωση των απαιτήσεων παρατίθενται στον Πίνακα 1. Στην ομάδα δραστηριοτήτων Α παρατίθενται αρκετά απαιτητικές δραστηριότητες, στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν μαθητές/τριες που γνωστικά βρίσκονται πάνω από τον μέσο όρο. Στην ομάδα δραστηριοτήτων Β παρατίθενται δραστηριότητες μεσαίου βαθμού δυσκολίας και στην ομάδα δραστηριοτήτων Γ παρατίθενται δραστηριότητες, τις οποίες μπορούν να επεξεργαστούν και μαθητές με ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 1. Παραδείγματα κλιμάκωσης των απαιτήσεων

Ομάδα δραστηριοτήτων Α
<ul style="list-style-type: none">• Σύνδεση του περιεχομένου μιας εικόνας με προηγούμενα ή επόμενα συμβάντα.• Επεξεργασία μιας ιστορίας με εικόνες, κατά την οποία μια εικόνα αντικαθίσταται από μια φράση.• Συνομιλία με κάποιον/α συμμαθητή/τρια ή με τον/την εκπαιδευτικό, ανάληψη κάποιου ρόλου σε μαγνητοφωνημένο διάλογο κ.λπ.• Επαναδιήγηση ενός αγνώστου κειμένου.• Ανάλυση ενός διηγήματος.
Ομάδα δραστηριοτήτων Β
<ul style="list-style-type: none">• Περιγραφή εικόνας που λειτουργεί σαν αφετηρία για διατυπώσεις που δεν περιορίζονται σε απλές προτάσεις.• Επεξεργασία μιας ιστορίας με εικόνες, με πλούσιο λεξιλόγιο.• Τροποποίηση μιας προηγούμενης συνομιλίας (π.χ. με αλλαγή του τόπου, της υπόθεσης, χρήση άρνησης αντί για κατάφαση κ.λπ.).• Επαναδιήγηση ενός γνωστού κειμένου.• Ανάλυση μικρότερης ιστορίας.
Ομάδα δραστηριοτήτων Γ
<ul style="list-style-type: none">• Περιγραφή εικόνας με απλές προτάσεις.• Επεξεργασία μιας ιστορίας με εικόνες.• Άσκηση σε γνωστό διάλογο.• Αναδιατύπωση γνωστού κειμένου με τη βοήθεια ερωτήσεων.• Εργασία με διδακτικό εγχειρίδιο.

Για την κλιμάκωση της έκτασης της ύλης παρατίθενται παραδείγματα στον Πίνακα 2, όπως αναφέρονται στην Παντελιάδου (2008).

Πίνακας 2. Παραδείγματα κλιμάκωσης της έκτασης της ύλης

Ομάδα δραστηριοτήτων Α
<ul style="list-style-type: none"> • Πρόσθετη χρήση κειμένων, που έχουν σχέση με το περιεχόμενο διδακτικών εγχειριδίων. • Πιο εντατικές ασκήσεις για την καλλιέργεια του παθητικού λεξιλογίου. • Εξέταση παρόμοιων εκφράσεων στην καθημερινή φρασεολογία (διεύρυνση του πεδίου εφαρμογών).
Ομάδα δραστηριοτήτων Β
<ul style="list-style-type: none"> • Εναλλαγή μεταξύ εγχειριδίων και άλλων κειμένων. • Διεύρυνση του λεξιλογίου σε επιμέρους περιοχές. • Εξέταση παρόμοιων εκφράσεων σε παθητικό λεξιλόγιο (διεύρυνση του πεδίου κατανόησης).
Ομάδα δραστηριοτήτων Γ
<ul style="list-style-type: none"> • Περιορισμός στο διδακτικό εγχειρίδιο. • Περιορισμός στο λεξιλόγιο που προσφέρει το διδακτικό εγχειρίδιο. • Διασφάλιση της εφαρμογής των παραδειγματικών φράσεων χωρίς τη χρήση παρόμοιων διατυπώσεων.

6. Παραδείγματα διαφοροποίησης της επεξεργασίας

Ορισμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της επεξεργασίας, όπως αναφέρονται στην Τσακαλίδου (2020) είναι:

- τα ημερολόγια μάθησης (learning logs), τα οποία έχουν ως στόχο να παρουσιάσουν την πορεία ανάπτυξης μέσω της αυτοαξιολόγησης του/της κάθε μαθητή/τριας παρέχοντας τα σχετικά τεκμήρια.
- τα ημερολόγια εργασιών, στα οποία συναντάται η περιγραφή μιας μαθησιακής διαδικασίας, χωρίς σχόλια ή προσωπικές παρατηρήσεις, π.χ. καταγράφονται οι εργασίες που ανατέθηκαν για το επόμενο μάθημα.
- οι γραφικοί οργανωτές, οι οποίοι είναι σχηματικές αναπαραστάσεις μιας έννοιας ή αλληλουχίας εννοιών. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές, όπως η αλυσίδα γεγονότων (*chain of events*), η ομαδοποίηση (*clustering*), η σύγκριση/αντίθεση (*compare/contrast*), πρόβλημα/επί-

λυση (*problem/solution*), το εικονογραφημένο σενάριο (*storyboard*) και οι εννοιολογικοί χάρτες (*concept maps*).

- τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα οποία δημιουργούνται με βάση ένα ενδιαφέρον αλλά αφορούν δεξιότητες και έννοιες, όπως είναι η αναζήτηση στο διαδίκτυο, η ομαδική αναζήτηση, ο σχεδιασμός μιας δραστηριότητας, η ανεξάρτητη μελέτη, η δημιουργία κάποιας κατασκευής σχετικής με το μάθημα/ τη θεματική ενότητα που διδάσκεται κ.ά.
- τα κέντρα μάθησης. Τα κέντρα μάθησης αφορούν είτε σε μια συγκεκριμένη έννοια, είτε σε μια ενότητα, είτε σε μια δεξιότητα. Προετοιμάζονται από τον/την εκπαιδευτικό και δίνουν τη δυνατότητα να οργανωθεί η μάθηση σε διαφορετικά επίπεδα και η εργασία μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες. Στην πιο απλή μορφή, ετοιμάζονται κάρτες εργασίας σε φακελάκια, οι οποίες μπορεί να αριθμούνται ή να διαχωρίζονται χρωματικά, έτσι ώστε ο/η κάθε μαθητής/τρια να γνωρίζει τι πρέπει να κάνει. Αφού προετοιμασθούν οι κάρτες και οι δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών για να μπορέσει να κατευθύνει κάθε μαθητή σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Όταν κάποιος/ες μαθητές/τριες εργάζονται στο κέντρο μάθησης, μια άλλη ομάδα εργάζεται με τον/την εκπαιδευτικό και μια τρίτη εργάζεται αυτόνομα.
- το παιχνίδι ρόλων, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να χρησιμοποιήσουν στην πράξη το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν στην ενότητα, ενδεχομένως με βάση έναν δεδομένο διάλογο, που λειτουργεί ως πρότυπο.
- οι κάρτες εργασίας. Πρόκειται για κάρτες, στις οποίες αναγράφεται μια ερώτηση και οι πιθανοί τρόποι απάντησης (γραπτή, σχεδίαση, λίστα, συνέντευξη, γραφικός οργανωτής κ.λπ.). Με τις κάρτες εργασίας, επιτρέπεται στους/στις μαθητές/τριες να επιλέξουν τη δραστηριότητα με την οποία θα ασκηθούν και να δείξουν τι έχουν μάθει, αλλά επιτρέπεται και στον/στην εκπαιδευτικό να οργανώσει σε επίπεδα τις δραστηριότητες.
- οι πίνακες επιλογής (*choice boards*), είναι πίνακες αναρτημένοι στην τάξη, στους οποίους αναγράφονται διάφορες προτεινόμενες δραστηριότητες για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, από τις οποίες μπορούν οι μαθητές/τριες να επιλέξουν ελεύθερα.
- και η διδασκαλία σε επίπεδα. Με αυτόν τον τρόπο, το τι διδάσκεται δεν διαφοροποιείται, η έννοια δηλαδή που διδάσκεται παραμένει ίδια για όλους. Ο/Η εκπαιδευτικός διδάσκει την ίδια έννοια, αλλά διαφοροποιεί το επίπεδο και τη δυσκολία της κριτικής σκέψης που απαιτείται. Με αυτό τον τρόπο, όλοι/ες οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφθούν κριτικά αλλά σε διαφορετικό επίπεδο. Διαφοροποιώντας τις ερωτήσεις ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει ορισμένους/ες μαθητές/τριες να

βρουν αιτιακές σχέσεις, άλλους να κάνουν βασικές υποθέσεις και άλλους να βρουν αναλογίες. Σημαντική αρχή όμως στη διδασκαλία σε επίπεδα είναι ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες εργάζονται στην ίδια έννοια με σύνθετους τρόπους. Συχνά σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες η προσαρμογή που γίνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι να ερωτώνται απλές ερωτήσεις του τύπου *ποιος, πού, τι, πότε*. Με αυτόν τον τρόπο όμως δεν διαφοροποιούμε τη διδασκαλία. Απλά, την περιορίζουμε σε ένα χαμηλότερο επίπεδο. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι ερωτήσεις μας πρέπει να εστιάζουν κατά κύριο λόγο στο *πώς, γιατί, τι θα έπρεπε να γίνει* (Παντελιάδου, 2008).

7. Παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση το τελικό προϊόν

Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου παρουσίασης και έκφρασης της κατανόησης από την πλευρά των μαθητών/τριων είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς είναι ο τρόπος τους να δείξουν ότι έχουν κατακτήσει τη γνώση που διδάχθηκαν με τον δικό τους τρόπο και για τον/την εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την πρόοδό τους. Σε μια τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι τρόποι αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης των μαθητών/τριών δεν περιορίζονται στην προφορική διήγηση, τις απαντήσεις σε ερωτήσεις και την παραγωγή γραπτού λόγου. Όπως αναλυτικά αναφέρει η Tomlinson (2004) υπάρχει μεγάλος αριθμός πρωτότυπων και ταιριαστών σε διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες έργων και προϊόντων. Ορισμένα παραδείγματα είναι οι μαθητές/τριες:

- να σχεδιάσουν μια ιστοσελίδα,
- να γράψουν ένα βιβλίο,
- να παρουσιάσουν ένα δελτίο ειδήσεων,
- να γράψουν συνταγές,
- να γράψουν τραγούδια,
- να γράψουν θεατρικό έργο,
- να σχεδιάσουν μια εκδήλωση, π.χ. ένα πάρτι.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, ο/η εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, υποστηρίζει ενεργά τη μάθηση όλων των μαθητών/τριών, επειδή αυξάνονται οι προσδοκίες, η διδασκαλία παύει να είναι στενή και καθοδηγητική, απευθύνεται σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, και η διαφοροποίηση δεν στηρίζεται μόνο στις ικανότητες (Τσουμπάρη, 2007).

Συνοψίζοντας, αναφέρουμε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία σύγχρονη, παιδοκεντρική και πολλά υποσχόμενη διδακτική προσέγγιση, που περικλείει στο πλαίσιό της πολλές επιμέρους καινοτόμες προσεγγίσεις, αλλά ταυτόχρονα είναι και μία πρόκληση για τους/τις σύγχρονους/ες ερευνητές/ήτριες, σχεδιαστές/ριες προγραμμάτων και εκπαιδευτικούς, εξαιτίας του πολυσύνθετου πλαισίου της και της ασάφειας και πολυσημίας που εμφανίζουν συχνά οι όροι που περιλαμβάνει (Κακανά, 2020).

Οι προτάσεις που αναφέρονται στο παρόν άρθρο μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο του ξενόγλωσσου μαθήματος στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του κάθε τμήματος, τις διαφορετικές μορφές ετερογένειας που μπορεί να υπάρχουν. Είναι εφαρμόσιμες στις τάξεις, όπου η διαφορετικότητα είναι ευκαιρία για προσαρμογή και συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππατου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.
- Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη - Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 5-11. doi: 10.12681/dial.25584
- Μπαλάση, Ε., Αντωνάκης, Τ., & Σίμψα, Θ. (2006). Διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία: διδακτική, νέες τεχνολογίες, αξιολόγηση, εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Κ. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική Εκπαίδευση»* (σσ. 188-199). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Πανεπιστήμιο Αθηνών (31/03-02/04/2006). Ανασύρθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf. Ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης: 29.09.2018.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 7-17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαδόπουλος, Θ. (2008). Δυσκολίες μάθησης και διδακτική διαφοροποίηση στο γενικό σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Β'* (σσ. 23-40). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσακαλίδου, Σ. (2021α). *Ohne Fließ kein Preis. Διδάσκοντας Γερμανικά σε μαθητές με δυσλεξία*. Αθήνα: Καραμπάτος Hueber Hellas.
- Τσακαλίδου, Σ. (2021β). Μαθητές με δυσλεξία. Δυσκολίες και τρόποι ενίσχυσης.

- Aktuell*, 52, 16-19.
- Τσακαλίδου, Σ. (2020). *Διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές Δημοτικού με δυσλεξία στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανασύρθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48757>
- Τσουμπάρη, Ι. (2007). Μελέτες περίπτωσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄* (σσ. 107-120). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Camilletti, S. (1996). Bringing out the sparkle. In S. Hart (Ed.), *Differentiation and the Secondary curriculum. Debates and dilemmas* (pp. 39-46). London: Routledge.
- Lewis, A. (1995). *Primary special needs and the national curriculum*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10. doi: 10.2307/1176460
- Goethals, M. S., Howard, R. A., & Sanders, M. M. (2013). *Ο αρχάριος εκπαιδευτικός ενόπιον της διδασκαλίας. Μια δοκιμή προσέγγισης στην αναστοχαστική διδακτική πράξη. Ένα πλαίσιο για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών*. (Μτφρ. Α. Αργυροπούλου & Ρ. Ευριπίδου). Αθήνα: DaVinci.
- Lewis, A. (1995). *Primary special needs and the national curriculum*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2003). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Ανασύρθηκε από: <http://education.ky.gov/educational/diff/Documents/tomlin00.pdf>.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθη-*

σιακές δυσκολίες (σελ. 7-17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brim-ijoin, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145. doi: 10.1177/016235320302700203

Tsakalidou, S., Koufokotsiou, P., Gaganis, C. (in press). Legasthenie und Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht. In E. Karagiannidou, C.O. Papadopoulou, & R. M. Sidiropoulou (Hg.), *Verbindung von Theorie und Praxis in der DaF-Lehrerausbildung: Praktikumsprogramm und Vorträge der 1. bis 7. DaF-Didaktik-Tagung in Thessaloniki. Festschrift für Aikaterini Vretta-Panidou*. Thessaloniki: University Studio Press.

Weskamp, R. (2003). *Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe I – Gymnasiale Oberstufe*. Diesterweg Klinkhardt: Schroedel Verlag.

Abstract

Teaching in mixed-ability classrooms is a challenge foreign language teachers face every day. Heterogeneity in the classroom has many manifestations. In the effort made by the teachers to respond successfully to this demanding task by integrating the entire student population, the differentiation of instruction is recommended. Through differentiation the learners' active participation in the learning process increases, their performance improves and the lesson is adapted to their specific interests and needs. In this article we will examine various examples of differentiating instruction in the foreign language lesson (differentiation of the learning environment, differentiation based on readiness, interests, final product and learning profile and examples of escalation of requirements and material). Differentiated instruction is an approach proposed by researchers as a way to address heterogeneity in all its possible manifestations.

Key-words: differentiated instruction, heterogeneity, special educational needs, integration, intercultural education

Σοφία Π. Τσακαλίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ07, Δρ. Τ.Γ.Γ.Φ. – Α.Π.Θ.
Κολοκοτρώνη 8α, Θέρμη, Θεσσαλονίκη 570 01
Τηλ.: 6955.274.603
E-mail: stsakalidou@del.auth.gr