

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2002-2004

Κλειδιά και Αντικλείδια



Διδακτική Μεθοδολογία

## **Διαφοροποιημένη παιδαγωγική**

Μαρία Σφυρόερα

ΥΠΕΠΘ  
Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Αθήνα 2004

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

---

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς  
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

---

*Η **Μαρία Σφυρόερα** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης για την Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Π.Η.) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.*

## Κλειδιά και Αντικλείδια

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: Ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφητηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου  
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος  
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*  
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*  
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*  
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη*  
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*  
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*  
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*  
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*  
Μάγος Κ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*  
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*  
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*  
Σφυρόερα Μ.
- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*  
Τσελφές Β.



- *Μουσική στο σχολείο*  
Τσιρίδης Π.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*  
Χοντολίδου Ε.

Θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*  
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*  
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*  
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*  
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*  
Τσιτσελικής Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*  
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*  
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*  
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*  
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
- *Ταυτότητα και εκπαίδευση*  
Δραγώνα Θ.

- *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*  
Μπαλτσιώτης Λ.
  - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*  
Χοντολίδου Ε.
- 

---

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:  
[www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)

## Διαφοροποιημένη παιδαγωγική

### Σκηνή 1η: Β' Τάξη δημοτικού σχολείου Αθήνας

Φέτος στην τάξη μου έχω 22 παιδιά. Από αυτά τα 8 δεν είναι ελληνικής καταγωγής: τα 4 είναι από την Αλβανία και έχουν αρκετά χρόνια στην Ελλάδα, τα 3 είναι από τις Φιλιππίνες, έχουν έρθει στην Ελλάδα μόλις πριν από 1 χρόνο και μιλούν ελάχιστα ελληνικά, και 1 παιδί κατάγεται από την Πολωνία, έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και μιλά καλά ελληνικά. Όταν, πριν ξεκινήσει η χρονιά, έμαθα τη σύνθεση των παιδιών της τάξης μου, σκέφτηκα ότι δε θα τα καταφέρω. Είχα ωστόσο την ελπίδα ότι οι ελληνικής καταγωγής μαθητές μου, που ήταν εξάλλου και οι περισσότεροι, θα με βοηθούσαν να κάνω το μάθημά μου, αφού θα μπορούσαν να συνεννοηθούν μαζί μου, θα ήξεραν πάνω κάτω τα ίδια πράγματα, θα μπορούσαν να διαβάσουν και να γράψουν. Δυστυχώς η πραγματικότητα με διέψευσε... Από τα παιδιά αυτά άλλα ήξεραν να διαβάζουν, να κατανοούν αυτά που διαβάζουν και να γράφουν με σχετική άνεση και άλλα όχι, άλλα έδειχναν ευτυχισμένα και ήταν ορεξάτα για δουλειά και άλλα έδειχναν να βαριούνται, άλλα μάθαιναν γρήγορα και άλλα χρειάζονταν πολύ χρόνο και επανα-

*λήψεις, άλλα ήταν προσεκτικά και συγκεντρωμένα και άλλα έκαναν συνέχεια λάθη αφηρημάδας, άλλα συμμετείχαν στο μάθημα και άλλα έμεναν σιωπηλά, άλλα ήταν πάντα διαβασμένα και άλλα ποτέ... Ένιωσα πολύ άτυχος που βρέθηκα σε μια τάξη με τόσο διαφορετικά παιδιά και δεν μπορούσα καθόλου να σκεφτώ τι θα έπρεπε να κάνω για να οργανώσω αποτελεσματικά το μάθημά μου. Η ιδέα να δουλέψω μόνο με τους καλούς μαθητές ήταν για μένα η πιο βολική, αλλά δε με ενθουσίαζε. Τι να κάνω όμως; Να προχωρώ αργά, ακολουθώντας τους ρυθμούς των μαθητών που δεν τα κατάφερναν και τόσο καλά είτε επειδή δε γνώριζαν την ελληνική γλώσσα είτε για άλλους λόγους που δεν τους ξέρω; Και αυτό δε θα ήταν σε βάρος των καλών μαθητών; Να ακολουθήσω κάποιους ενδιάμεσους ρυθμούς που να καλύπτουν το μέσο όρο των μαθητών; Έκρινα ότι αυτή ήταν η καλύτερη λύση και την υιοθέτησα. Εξηγούσα πολύ αναλυτικά, προχωρούσα σχετικά αργά, δεν έβαζα στα παιδιά πολύ δύσκολα «Σκέφτομαι και γράφω» και γενικά δε ζητούσα πολλά από τα παιδιά ούτε σχεδίαζα μαθήματα που απαιτούσαν από αυτά να παίρνουν πρωτοβουλίες. Τελικά, νομίζω ότι δεν κατάφερα πολλά πράγματα. Οι καλοί μαθητές άρχισαν σιγά σιγά να βαριούνται και να μην είναι τόσο ορεξάτοι όπως στην αρχή, ενώ οι πολύ αδύναμοι και αυτοί που δε μιλούσαν καλά ελληνικά πάλι*

δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Ίσως, τελικά, οι μόνοι που επωφελήθηκαν να ήταν οι ελάχιστοι μέτριοι μαθητές. Ακόμη δεν ξέρω ποια θα ήταν η καταλληλότερη μέθοδος γι' αυτή την τάξη. Εξακολουθεί να μου φαίνεται πολύ δύσκολο να διαχειριστεί κάποιος τόσο διαφορετικά παιδιά. Ελπίζω την επόμενη χρονιά η τάξη μου να είναι περισσότερο ομοιογενής, για να ξέρω πώς να δουλέψω.

Σκηνή 2η: Τάξη σε διθέσιο σχολείο ορεινής περιοχής της Θράκης

---

Όταν έφτασα στο σχολείο και διαπίστωσα ότι ήταν διθέσιο<sup>1</sup>, η γη έφυγε κάτω από τα πόδια μου. Πώς θα μπορούσα να δουλέψω μαζί σε ένα τμήμα την Α' τάξη, την Ε' και τη ΣΤ' και σε ένα άλλο τη Β', τη Γ' και τη Δ' τάξη; Σύντομα διαπίστωσα πως τα παιδιά της Α' τάξης, που για πρώτη φορά άκουγαν την ελληνική γλώσσα και μέχρι τώρα δεν είχαν καμία επαφή με σχολείο, χαρτί και μολύβι, ήταν φοβισμένα. Χρειαζόταν πολύς χρόνος για να εξοικειωθούν μαζί μου και να μπορούμε να συνεννοούμαστε για τα βασικά της καθημερινής σχολικής ζωής. Τα

---

<sup>1</sup> Διθέσιο σχολείο στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης σημαίνει ότι υπηρετούν σε αυτό ένας χριστιανός και ένας μουσουλμάνος δάσκαλος.

παιδιά της Ε' και της ΣΤ' δεν είχαν καλό επίπεδο στα ελληνικά και μάλλον δεν είχαν συνηθίσει να δουλεύουν στο σχολείο. Τα παιδιά των άλλων τάξεων είχαν επίσης, σε γενικές γραμμές, πολύ χαμηλό επίπεδο. Μερικά δεν ήξεραν καλά καλά να διαβάζουν. Από τα 5 παιδιά της Γ' τάξης τα 3 θα έπρεπε κανονικά να βρίσκονται στη Β' τάξη. Κάτι αντίστοιχο συνέβαινε και με τα παιδιά των άλλων τάξεων. Πέρα από αυτό, τα βιβλία που έπρεπε να μελετήσω για όλες αυτές τις τάξεις ήταν τόσο πολλά, που δεν ήξερα από πού να αρχίσω. Το γεγονός ότι είχα τη δυνατότητα να κάνω επιλογές από κάποια κεφάλαια και να τα συνδυάζω με άλλα με δυσκόλευε ακόμα περισσότερο. Σκεφτόμουν ότι αν είχα μια δομημένη ύλη στα χέρια μου, θα ήξερα περισσότερο τι να κάνω. Το ιδανικό θα ήταν να έχω μία τάξη όπου όλα τα παιδιά να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, όπως πέρυσι που δίδασκα σε χριστιανικό σχολείο. Έτσι, μπορούσα να διδάσκω τα μαθήματα με μια σειρά και ήξερα κάθε μέρα ακριβώς από πού μέχρι πού θα διδάξω. Φέτος δεν ξέρω ακριβώς πώς να οργανώσω τα μαθήματά μου, έχω την αίσθηση ότι πηγαίνω από το ένα στο άλλο και ότι έτσι δε βοηθάω ιδιαίτερα τους μαθητές μου. Τέλος, δεν έχω βρει τρόπο για να είναι τα παιδιά μιας τάξης ήσυχα όταν δουλεύω με τα παιδιά μιας άλλης τάξης. Όταν, για παράδειγμα, έχω γύρω μου τα 4 παιδιά της Α' Δημοτικού και προ-

*σπαθώ να τους μάθω, με αφορμή το βιβλίο τους «Πατημασιές»<sup>2</sup>, το βασικό λεξιλόγιο για να μπορούμε να επικοινωνούμε, τα παιδιά των άλλων τάξεων κάνουν πολλή φασαρία. Ενώ τους έχω βάλει να αντιγράψουν ένα κείμενο από το «Ο γύρος της Ελλάδας»<sup>3</sup> για να το μάθουν απέξω, μιλάνε μεταξύ τους, χαζεύουν ή ακούνε αυτά που ρωτάω τα μικρά και πετάγονται για να απαντήσουν στη θέση τους, με αποτέλεσμα τα πιο μικρά να μην προλαβαίνουν να απαντήσουν και να μη μαθαίνουν. Τελικά, μεγάλο μέρος της διδακτικής ώρας αναλώνεται σε παρατηρήσεις και φωνές και έτσι χάνεται και ο ελάχιστος χρόνος όπου θα μπορούσα να ασχοληθώ με τα παιδιά κάθε τάξης.*

Ποιο είναι το «πρόβλημα» στις παραπάνω σκηνές;

Και στις δύο σκηνές οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μπροστά σε ανομοιογενείς τάξεις είτε επειδή αυτές αποτελούνται από παιδιά με διαφορετικά σημεία αφετηρίας, διαφορετικό βαθμό κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας και

---

<sup>2</sup> Βιβλίο της Α' τάξης, τχ. 1, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2000

<sup>3</sup> Βιβλίο για τα μη γλωσσικά μαθήματα, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2000

διαφορετική στάση απέναντι στο σχολείο (σκηνή 1η) είτε επειδή αποτελούνται από παιδιά διαφορετικών ηλικιών αλλά και διαφορετικής σχολικής επίδοσης (σκηνή 2η). Βασικό πρόβλημα και των δύο είναι πως νιώθουν ότι δεν μπορούν να οργανώσουν αποτελεσματικά το μάθημά τους. Αναζητούν τρόπους και μεθόδους, προβληματίζονται για τους ρυθμούς τους οποίους πρέπει να ακολουθήσουν και ενίοτε υιοθετούν συμπεριφορές και στρατηγικές που εκ των υστέρων αποδεικνύονται, όπως οι ίδιοι διαπιστώνουν, αναποτελεσματικές. Κάποτε αποδίδουν την «αποτυχία» τους στα χαρακτηριστικά της ύλης που έχουν να διδάξουν (σκηνή 2η), άλλοτε στην αδυναμία τους να επιβάλουν την πειθαρχία (σκηνή 2η) και άλλοτε στους αργούς ρυθμούς τους οποίους επιλέγουν (σκηνή 1η).

Η ανομοιογένεια πάντως αντιμετωπίζεται και στις δύο σκηνές σαν εμπόδιο, σαν κάτι που θέτει άλυτα ερωτήματα-διλήμματα στον εκπαιδευτικό: Ποια ύλη να επιλέξει να διδάξει; Σε ποια ομάδα μαθητών του να προσαρμόσει το επίπεδο του μαθήματός του; Πώς θα μπορέσει να δουλέψει με παιδιά τα οποία θα έπρεπε να φοιτούν σε χωριστές τάξεις;

Ταυτόχρονα αυτή η ανομοιογένεια αντιμετωπίζεται και



σαν κάτι τυχαίο και περιστασιακό. Και οι δύο εκπαιδευτικοί νιώθουν άτυχοι μέσα σε μια τόσο ανομοιογενή τάξη και είτε αναπολούν μια τάξη με παιδιά που «είχαν όλα το ίδιο επίπεδο» είτε ελπίζουν να έχουν μια τέτοια τάξη την επόμενη σχολική χρονιά, έτσι ώστε να μπορούν να θέτουν κοινούς στόχους για όλους τους μαθητές.

Υπάρχουν όμως τελικά ομοιογενείς τάξεις; Και αν όχι, ποιες είναι κάποιες πρώτες απαντήσεις στα ερωτήματα τα οποία θέτουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις καταγραφές τους στις δύο σκηνές; Ποια παιδαγωγική τάση και ποια διδακτική προσέγγιση δίνει στον εκπαιδευτικό τα απαραίτητα «εργαλεία» ώστε να μπορεί να δουλεύει αποτελεσματικά σε τάξεις όπως αυτές που περιγράφονται παραπάνω;

## Η ομοιογένεια και οι σχολικές τάξεις

Για δεκαετίες επικρατούσε η αντίληψη ότι, πέρα από τις τάξεις μονοθέσιων και διθέσιων σχολείων στις οποίες η ανομοιογένεια θεωρείται δεδομένη, οι τάξεις στις οποίες φοιτούν παιδιά μιας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας και με κοινή καταγωγή είναι ομοιογενείς. Η ανομοιογένεια των σημερινών σχολικών τάξεων αποδόθηκε αρχικά σε

μεγάλο βαθμό στις μετακινήσεις πληθυσμών και στα μεταναστευτικά ρεύματα που σημειώθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο τα οποία οδήγησαν στη δημιουργία πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Το φαινόμενο αυτό, που θεωρείται σχετικά πρόσφατο για τον ελλαδικό χώρο, δημιούργησε μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία κάνει πια φανερή την ανάγκη για μια σειρά από αναθεωρήσεις σε αντιλήψεις και μεθόδους διδασκαλίας.

Μήπως όμως το φαινόμενο της ανομοιογένειας των σχολικών τάξεων δεν είναι, όπως θεωρείται, μια τόσο νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα; Μήπως η ανομοιογένεια ανάμεσα στους μαθητές κάθε τάξης υπήρχε και θα υπάρχει πάντα και δεν εξαρτάται μόνο από τη διαφορετική εθνική καταγωγή και τη μητρική γλώσσα των μαθητών; Μήπως απλώς η ανομοιογένεια, αν και παρούσα, δεν ήταν τόσο εμφανής ώστε να θέτει το ζήτημα της αναθεώρησης των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων και μεθόδων; Μήπως η παιδαγωγική, που έδινε όλο το βάρος στο αποτέλεσμα και όχι στην ίδια τη διαδικασία μάθησης, συντελούσε ώστε οι διαφοροποιημένες επιδόσεις των παιδιών να αποδίδονται απλώς στην ευφυΐα τους και στη γενικότερη «έφεση» για μάθηση;

Η αλήθεια είναι πως ποτέ καμία τάξη δεν μπορεί να είναι

απόλυτα ομοιογενής. Ακόμα και αν ο βαθμός ομοιογένειας ανάμεσα στα παιδιά ελληνικής καταγωγής που φοιτούν όλα στην ίδια τάξη (σκηνή 1η) ή ανάμεσα στα παιδιά των τριών διαφορετικών τάξεων του μειονοτικού σχολείου (σκηνή 2η) δεν είναι ο ίδιος, αυτό δεν αναιρεί τους κοινούς προβληματισμούς και τις κοινές δυσκολίες των δύο εκπαιδευτικών. Απλώς η ανομοιογένεια γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή και κατανοητή από τον εκπαιδευτικό όταν αφορά παιδιά διαφορετικών ηλικιών (σκηνή 2η) και διαφορετικών εθνοτήτων που κατέχουν σε διαφορετικό βαθμό την ελληνική γλώσσα (σκηνή 1η), από ό,τι όταν αφορά παιδιά τα οποία στα μάτια του εκπαιδευτικού θα όφειλαν να μπορούν και να θέλουν να κάνουν τα ίδια ακριβώς πράγματα (σκηνή 1η). Γιατί όμως αυτοί οι ελληνικής καταγωγής μαθητές της 1ης σκηνης, οι οποίοι θα έπρεπε, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, να μπορούν και να θέλουν να κάνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα, εφόσον έχουν την ίδια ηλικία, κατέχουν τα ελληνικά, έχουν φοιτήσει όλοι μαζί στην Α΄ τάξη και ζούνε στην ίδια γειτονιά, διαφέρουν τόσο πολύ ως προς τις επιδόσεις τους;

## Οι βασικές πηγές της ανομοιογένειας...

---

Τα παιδιά οποιασδήποτε τάξης (έστω και επιφανειακά ομοιογενούς) διαφέρουν ως προς:

- Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών τους, κατά συνέπεια αφενός ως προς το βαθμό κατοχής της κυρίαρχης- πρότυπης γλώσσας του σχολείου και αφετέρου ως προς το βαθμό εξοικείωσής τους με την κυρίαρχη κουλτούρα. Αυτά σχετίζονται και με τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης κάθε οικογένειας, καθώς και με τη στάση και τις στρατηγικές τις οποίες η οικογένεια υιοθετεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, απέναντι στο σχολείο, τις προσδοκίες της από αυτό κτλ.
- Τη δική τους στάση απέναντι στο σχολείο. Αυτή επηρεάζεται από τα διαφοροποιημένα ενδιαφέροντα και κίνητρα των παιδιών και από το νόημα που αποδίδουν σε αυτό που γίνεται στο σχολείο. Το νόημα αυτό προφανώς σχετίζεται με την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο (περιεχόμενο μαθημάτων και τρόπος διδασκαλίας) και στις δικές τους, άρρητες συνήθως, προσδοκίες.

- Τις γνωστικές τους δομές και λειτουργίες. Δηλαδή, με άλλα λόγια, διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, οικοδομούν τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο, ως προς τις μνημονικές τους ικανότητες, την αναλυτική ή συνθετική στρατηγική μέσω της οποίας μαθαίνουν, την ικανότητά τους να παρατηρούν και να εξάγουν κανόνες (επαγωγική σκέψη), την ικανότητά τους να κατανοούν και να εφαρμόζουν κανόνες (απαγωγική σκέψη), τη δημιουργικότητά τους, τους τρόπους επικοινωνίας που προτιμούν, τους ρυθμούς μάθησης κτλ.<sup>4</sup>

### Ο χειρισμός της ανομοιογένειας στη σχολική τάξη: από τη διαπίστωση των ατομικών διαφορών στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική

---

Η συνειδητοποίηση του ότι κάθε μαθητής όχι μόνο ξεκινάει τη σχολική του ζωή με διαφορετικά εφόδια, αλλά

---

<sup>4</sup> Η Ψυχολογία των Ατομικών Διαφορών έχει αναδείξει μέσα από εμπειρικές έρευνες μια σειρά από διαφορές στα άτομα οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο μάθησης (βλ., για παράδειγμα, Reuchlin M., *La psychologie différentielle*, PUF, Paris, 1969, Huteau M., *Manuel de psychologie différentielle*, Dunod, Paris, 1995 κ.ά.).

και υιοθετεί στην πορεία του ένα προσωπικό σπιλ μάθησης δεν αποτελεί λοιπόν μια νέα ιδέα. Έχει τις ρίζες της στην αναγνώριση της ατομικότητας του μαθητή, την οποία μπορούμε να αναζητήσουμε στα έργα των Cousinet<sup>5</sup>, Freinet<sup>6</sup>, Oury<sup>7</sup>, οι οποίοι μέσα από τη δική τους οπτική κάνουν λόγο για το μαθητή που έχει τις δικές του επιθυμίες, έγνοιες και ικανότητες. Πίσω από τις παιδαγωγικές τους θέσεις βρίσκονται δύο φιλοσοφικά αξιώματα: η πίστη στις δυνατότητες όλων των ατόμων και η αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά.

Το να παραδεχόμαστε όμως απλώς ότι οι μαθητές είναι μεταξύ τους διαφορετικοί και ότι, για παράδειγμα, για να μάθουν κάτι, άλλοι προτιμούν να διαβάσουν ένα κείμενο, άλλοι να χειριστούν σύμβολα ή να φτιάξουν ένα σχεδιάγραμμα, άλλοι να αλληλεπιδράσουν συζητώντας με συνομηλίκους τους, άλλοι να πειραματιστούν κτλ. δε μας οδηγεί πολύ μακριά, κυρίως όταν αυτή η διαπίστωση δε συμβαδίζει με την υιοθέτηση συγκεκριμένων

---

<sup>5</sup> Cousinet R., *L'Éducation nouvelle*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1950

<sup>6</sup> Freinet C., *Pour l'école du peuple*, Maspero, Paris, 1976

<sup>7</sup> Oury F. & Vasquez A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris, 1971

στρατηγικών, μεθόδων και τρόπων δουλειάς μέσα στη σχολική τάξη. Για να είναι χρήσιμη και λειτουργική αυτή η διαπίστωση απαιτεί τη διαμόρφωση μιας «διαφοροποιημένης παιδαγωγικής»<sup>8</sup>.

### Τι είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική;

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι μια παιδαγωγική που είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις *διαδικασίες μάθησης*, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα, και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης. Στόχος της είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και

---

<sup>8</sup> Ο όρος «διαφοροποιημένη παιδαγωγική» δεν είναι σύγχρονος. Εμφανίστηκε στην Ευρώπη (αρχικά στη Γαλλία και την Ελβετία) τη δεκαετία του 1970. (Περισσότερα για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική βλ. στα: Legrand L., *La différenciation pédagogique*, Scarabée, CEMEA, Paris, 1986· Meirieu Ph., *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF editeur, Paris, 1991· Przesmycki H., *Pédagogie différenciée*, Hachette, Paris, 1991· Perrenoud P., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF editeur, Paris, 1994 κ.ά.)

απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη»<sup>9</sup>. Είναι μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής που στοχεύει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και αντιτίθεται στο μύθο της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και, επομένως, ότι μια κοινή για όλους παιδαγωγική προσέγγιση διασφαλίζει την ισότητα. Αντίθετα, πρεσβεύει ότι η πραγματική ισότητα ευκαιριών διασφαλίζεται όταν το σχολείο, ακολουθώντας μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική, καταφέρνει:

- να λάβει υπόψη του τις αρχικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, δηλαδή το σημείο αφετηρίας κάθε παιδιού,
- να οδηγήσει κάθε παιδί στο να ανακαλύψει —μέσα από μια συνειδητή διαδικασία— και να οικοδομήσει τη δική του πορεία προς τη μάθηση,
- να αξιοποιήσει τα βιώματα και να ενισχύσει τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις περιέργειες κάθε παιδιού,

---

<sup>9</sup> Για τη θεωρία των διαφορετικών ειδών νοημοσύνης που αναπτύσσουν τα άτομα και οι οποίες αποτελούν ισότιμους τρόπους πρόσβασης στην κατανόηση και ερμηνεία της πραγματικότητας έκανε λόγο ο Gardner (βλ. Gardner H., *Les intelligences multiples*, Retz, Paris, 1996).



- να μάθει στα παιδιά να εργάζονται αυτόνομα, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

### Πώς μπορεί όμως να γίνει αυτό;

Αρχικά η διαφοροποίηση μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους:

*Α. Με τη διαφοροποίηση των διαδικασιών μάθησης.* Σε αυτή την περίπτωση μπορεί ο στόχος να είναι κοινός για όλα τα παιδιά, αλλά παράλληλα να δίνεται σε αυτά ένα περιθώριο αυτονομίας, η δυνατότητα δηλαδή να επιλέξουν μόνοι τους τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν για να κατακτήσουν αυτόν το στόχο. Για παράδειγμα, για την επίλυση ενός αριθμητικού προβλήματος τα παιδιά μπορούν να εργαστούν με τρόπο διαφορετικό: άλλα μπορεί να προσπαθήσουν να το σχηματοποιήσουν/να το οπτικοποιήσουν για να το κατανοήσουν, άλλα μπορεί απευθείας να προβούν σε αριθμητικές πράξεις, άλλα να αναζητήσουν ομοιότητες με άλλα προβλήματα που έχουν επιλύσει στο παρελθόν. Οι διαφορετικοί αυτοί τρόποι δουλειάς θα διαφοροποιήσουν ενδεχομένως και το χρόνο τον οποίο θα χρειαστεί κάθε παιδί, δηλαδή αυτό που ονομάζουμε «ρυθμό μάθησης». Βέβαια, η δια-

φοροποίηση των διαδικασιών μάθησης μπορεί αρχικά να προκληθεί από τη διαφοροποίηση των καταστάσεων που θα προτείνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός<sup>10</sup>. Μπορεί δηλαδή ο εκπαιδευτικός να προτείνει διαφορετικά εποπτικά μέσα τα οποία να ενισχύουν διαφορετικές στρατηγικές. Για παράδειγμα, ζητά από τα παιδιά να συγκεντρώσουν στοιχεία σχετικά με την ιστορία των μέσων μεταφοράς και να τα καταγράψουν. Ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών προτείνει σε κάποια παιδιά κείμενα σύνθετα με δύσκολο λεξιλόγιο, σε άλλα παιδιά κυρίως εικονογραφημένο υλικό κτλ. και ζητά διαφορετικούς τρόπους καταγραφής: άλλα παιδιά θα γράψουν συνεχές κείμενο, άλλα θα γράψουν απλώς κάποιες λέξεις-κλειδιά. Ακόμα και αν θέλει να κατακτήσουν τα παιδιά τον ίδιο ακριβώς

---

<sup>10</sup> Δεδομένου ότι υπάρχουν κάποια μαθήματα τα οποία, όπως διδάσκονται στο σχολείο, ευνοούν περισσότερο κάποιους μαθητές, ο εκπαιδευτικός πρέπει με κάποιον τρόπο να δημιουργεί διαφοροποιημένες διόδους πρόσβασης στο περιεχόμενό τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όλοι οι μαθητές. Το μάθημα της ιστορίας, όπως διδάσκεται παραδοσιακά, ευνοεί τους μαθητές που μαθαίνουν όταν ακούνε και διαβάζουν κείμενα και όχι τόσο αυτούς που φτιάχνουν με ευκολία νοερές εικόνες. Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δώσει στα παιδιά τα μέσα (εικόνες, περιγραφές και άλλα ερεθίσματα) για να «δούνε»/να αναπαραστήσουν στο μυαλό τους σκηνές που αποτυπώνουν με κάποιο τρόπο τα ιστορικά γεγονότα.

στόχο, π.χ. να κατανοήσουν σε ένα γλωσσικό μάθημα το ρόλο και τη μορφολογία του επιθέτου, μπορεί να χρησιμοποιήσει ταυτόχρονα δύο διαφορετικούς τρόπους, προτείνοντάς τους σε διαφορετικές ομάδες παιδιών: α) να δώσει έναν πρώτο ορισμό του επιθέτου και να ζητήσει από τα παιδιά να εντοπίσουν τις λέξεις ενός κειμένου οι οποίες ανταποκρίνονται σε αυτό τον ορισμό, β) να δώσει στα παιδιά ένα κείμενο στο οποίο να είναι υπογραμμισμένα τα επίθετα και να ζητήσει να εντοπίσουν τα κοινά χαρακτηριστικά αυτών των λέξεων. Στη συνέχεια τα παιδιά μπορούν να αντιπαραβάλουν τα ευρήματά τους, να συγκρίνουν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Με αυτό τον τρόπο ουσιαστικά απευθύνεται τόσο στους μαθητές που η σκέψη τους λειτουργεί περισσότερο επαγωγικά (από την παρατήρηση στην εξαγωγή του κανόνα) όσο και σε αυτούς που η σκέψη τους λειτουργεί απαγωγικά (από την κατανόηση του κανόνα στην εφαρμογή του), λαμβάνει δηλαδή υπόψη του τα διαφορετικά γνωστικά προφίλ των μαθητών του.

*Β. Με τη διαφοροποίηση των περιεχομένων μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες που δουλεύουν σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης. Οι στόχοι τους οποίους πρέπει να πετύχουν αυτές οι ομάδες διαφοροποιούνται μεταξύ τους, εντάσσονται όμως σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δράσης και*

αποτελούν ενδιάμεσους στόχους, ώστε κάποια στιγμή να φτάσουν όλοι σε ένα περίπου κοινό επίπεδο. Για παράδειγμα, κατά τη δημιουργία μιας σχολικής εφημερίδας ο καταμερισμός εργασίας μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τις δυνατότητες και το επίπεδο αλλά και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Άλλοι θα διαβάσουν και θα συγκεντρώσουν κείμενα, άλλοι θα γράψουν, άλλοι θα κάνουν σκίτσα και ζωγραφιές, άλλοι θα αναζητήσουν φωτογραφίες και θα γράψουν λεζάντες κτλ. Αυτά τα οποία θα παραγάγουν τα παιδιά θα είναι τελικά ανάλογα με το αρχικό επίπεδο και τις δυσκολίες που συναντά καθένα τους.

Με τις δύο αυτές μορφές διαφοροποίησης ο εκπαιδευτικός πετυχαίνει να διαφοροποιεί με τέτοιο τρόπο την εκπαιδευτική πράξη, ώστε να δίνει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να πετύχουν σε κάτι από όλα αυτά που τους προτείνονται. Το αποτέλεσμα είναι ότι αποκτούν την αυτοπεποίθηση που τους είναι απαραίτητη, προκειμένου να τολμήσουν και εκεί όπου μέχρι τώρα θεωρούσαν ότι δεν τα καταφέρνουν, συνειδητοποιούν δηλαδή την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιούν και επιθυμούν να τις γενικεύσουν και να τις μεταβιβάσουν σε νέες καταστάσεις. Δίνεται έτσι στους μαθητές η δυνατότητα να είναι ενεργοί κατά τη

διαδικασία της μάθησης και να συμμετέχουν με όποιον τρόπο μπορούν. Αντίθετα, στην περίπτωση που σε όλους τους μαθητές προτείνεται να κάνουν ακριβώς το ίδιο, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη πορεία, πάντα οι ίδιοι μαθητές θα συμμετέχουν και θα πετυχαίνουν, ενώ κάποιοι άλλοι θα βρίσκονται συνεχώς αποκλεισμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία, με άλλα λόγια θα βρίσκονται σε αποτυχία. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ονομάζεται και «παιδαγωγική της επιτυχίας»<sup>11</sup>.

### Ποιες είναι όμως οι προϋποθέσεις για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική;

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προϋποθέτει μια σειρά από ανατροπές οι οποίες σχετίζονται με γενικότερες αντιλήψεις για τη μάθηση και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ποιες είναι λοιπόν αυτές;

Όπως ήδη φάνηκε, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική συμβαδίζει με την *επικέντρωση του ενδιαφέροντος στις*

---

<sup>11</sup> Fournier M., "La pédagogie différenciée", στο Ruano-Borbailan J.-Cl. (ed.), *Eduquer et Former*, Ed. Sciences Humaines, Paris, 1998

*διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στον κάθε μαθητή ξεχωριστά και στον τρόπο με τον οποίο αυτός μαθαίνει. Αυτό σημαίνει ότι η προς μετάδοση γνώση μπαίνει αρχικά σε δεύτερο πλάνο, σε σχέση με την προς κατάκτηση δεξιότητα. Για να κατακτήσει ο μαθητής δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να οικειοποιηθεί τη γνώση, για να μάθει δηλαδή να μαθαίνει, χρειάζεται να αυτενεργήσει, να οικοδομήσει μόνος του «εργαλεία» σκέψης και δουλειάς, να οικοδομήσει τη δική του ατομική πορεία προς τη γνώση.*

Η αυτενέργεια και η αυτονομία του μαθητή απαιτεί όμως *αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Από φορέας της γνώσης γίνεται «*διαμεσολαβητής*»<sup>12</sup> ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή και αποκτά το ρόλο του συντονιστή. Δε διδάσκει μια ύλη με τρόπο παραδοσιακό, τον ίδιο για όλους τους μαθητές, αλλά δημιουργεί τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στα παιδιά να δουλέψουν στην τάξη και στον ίδιο να συντονίζει ομάδες μαθητών ή μαθητές που εργάζονται με τους δικούς τους ατομικούς ρυθμούς. Αυτό σημαίνει ταυτόχρονα *ευέλικτη διαχείριση του χρόνου* αλλά και *ευελιξία σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους*, δηλαδή προσαρμογή των στόχων

---

<sup>12</sup> Η έννοια του «διαμεσολαβητή» έχει τις ρίζες της στη θεωρία του Vygotski και του Bruner.

του αναλυτικού προγράμματος στο δυναμικό της τάξης του, αυτονομία και πρωτοβουλία στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζει και οργανώνει αυτά που θα κάνει στην τάξη.

Για να μπορεί να διαφοροποιεί όμως τα περιεχόμενα και τις διαδικασίες μάθησης με τρόπο αποτελεσματικό, θα πρέπει να έχει μια ξεκάθαρη εικόνα για κάθε παιδί, για τις γνώσεις, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά του. Αυτό σημαίνει από τη μια κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο εργάζεται (ποια είναι τα βιώματα των παιδιών, τι τα κινητοποιεί και τα ενδιαφέρει;) και από την άλλη τη δυνατότητα να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει κάθε μαθητής του ξεχωριστά. Η σε βάθος γνώση κάθε μαθητή απαιτεί τη χρήση ή την κατασκευή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κριτηρίων όχι αξιολόγησης της τελικής επίδοσης των μαθητών αλλά *παρατήρησης και ανάλυσης της πορείας τους*, της διαδρομής που διανύουν για να κατακτήσουν τη γνώση, απαιτεί δηλαδή «*διαμορφωτική αξιολόγηση*»<sup>13</sup>. Για πα-

---

<sup>13</sup> Η έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτελεί μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Με τον όρο «διαμορφωτική αξιολόγηση» εννοούμε την αξιολόγηση η οποία στοχεύει στην ανάλυση των διαδικασιών μάθησης και της πορείας αυτού που μαθαίνει. Για περισσότερα

ράδειγμα, δεν είναι τόσο χρήσιμο το να ξέρω ότι ο τάδε μαθητής δεν κατανοεί τα περισσότερα κείμενα που διαβάζει, όσο το να ξέρω ποια είναι τα «εμπόδια» που συναντά, να ξέρω δηλαδή αν αυτό ισχύει για όλα τα κείμενα, ανεξάρτητα από το είδος και το περιεχόμενό τους, να ξέρω αν αυτό οφείλεται στο ότι δεν έχει κατακτήσει το μηχανισμό ανάγνωσης ή στο ότι τον δυσκολεύει το λεξιλόγιο, να ξέρω αν δεν καταφέρνει να εντοπίσει τις σημαντικότερες πληροφορίες του κειμένου και αν δεν ενεργοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές, να ξέρω, τέλος, αν πράγματι δεν κατανοεί ή δεν μπορεί να αποδώσει προφορικά ή γραπτά αυτό το οποίο, έστω και διαισθητικά, κατανόησε. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έχω ως εκπαιδευτικός σαφή εικόνα της συνολικής πορείας κάθε μαθητή, να παρακολουθώ τα βήματα βελτίωσης που κάνει, όχι μόνο για να τον ενθαρρύνω, αλλά και για να του παρέχω το υλικό αυτό που θα τον βοηθήσει να συνειδητοποιήσει, να σταθεροποιήσει και να γενικεύσει τις επιτυχημένες γνωστικές στρατηγικές του, αποκτώντας αυτοπεποίθηση, η οποία θα τον οδηγήσει στην κατάκτηση νέων δεξιοτήτων. Η παρατήρηση των δυσκολιών κάθε μαθητή και η ανάλυση των λαθών του αποτελούν στοιχεία ενδεικτικά των προσπαθειών του για

---

βλ. Allal L., Cardinet J. & Perrenoud P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, Berne, 1985.



να μάθει και σημαντική πηγή πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στοχεύει στην επιτυχία όλων των μαθητών μέσα από την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης. Αυτού του είδους η παρατήρηση των παιδιών, που μπορεί να γίνει με τη μορφή ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό, διευκολύνεται όταν ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή μέσα στη σχολική τάξη.

### **Ανησυχίες και προβληματισμοί σχετικά με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική**

---

Με βάση τη λογική της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής κάθε μαθητής ξεκινά από μια διαφορετική αφετηρία και επομένως δεν μπορεί παρά να διανύσει μια συγκεκριμένη απόσταση ανάμεσα σε αυτά που ξέρει και αυτά που θα μάθει. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι αν είναι θεμιτό να μην επιδιώκει ο εκπαιδευτικός να κατακτήσουν όλα τα παιδιά τους ίδιους στόχους. Μήπως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική κινδυνεύει να αποτελέσει μια παγίδα, να καταστρατηγήσει, με άλλα λόγια, την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, εφόσον επιτρέπει στους καλούς μαθητές να προχωρούν με γρήγορους ρυθμούς και στους αδύναμους με αργούς ρυθμούς, μεγαλώνοντας έτσι τη μεταξύ τους απόσταση; Η απάντηση σε

αυτό το ερώτημα δεν μπορεί αρχικά να δοθεί παρά μέσω της χρήσης παραδειγμάτων από την ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ακόμα και αν θεωρούσε κάποιος ιδανικό το να φτάσουν όλοι οι μαθητές στο ίδιο ακριβώς επίπεδο, είναι σαφές ότι αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός αδιαφοροποίητου μαθήματος, το οποίο φέρνει τα αντίθετα αποτελέσματα ευνοώντας αυτούς που μπορούν να το παρακολουθήσουν. Πώς θα ήταν δυνατόν να ζητήσουμε να παραγάγουν το ίδιο κείμενο ένας μαθητής της Β΄ Δημοτικού που με δυσκολία διαβάξει και γράφει και ένας άλλος που διαβάξει με άνεση και μπορεί να παράγει κείμενα; Το γεγονός ότι φοιτούν στην ίδια τάξη και πρέπει να κατακτήσουν τις ίδιες δεξιότητες δε λύνει το πραγματικό πρόβλημα. Προκειμένου να γράφει, ο δεύτερος μαθητής μπορεί να μη χρειάζεται τίποτα παραπάνω από ένα θέμα το οποίο θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του. Ο πρώτος μαθητής όμως θα χρειαστεί μιας άλλης μορφής «βοήθεια», όπως, για παράδειγμα, το να του δώσουμε ένα ημι-δομημένο κείμενο και κάποιες λέξεις ή φράσεις στις οποίες μπορεί να βασιστεί για να το συμπληρώσει και να το επεκτείνει.

Μήπως όμως ακολουθώντας τους ρυθμούς κάθε παιδιού και αφήνοντάς το να επιλέγει τις δικές του διαδρομές μάθησης, τις δικές του δοκιμασμένες στρατηγικές έμ-

μεσα το εμποδίζουμε από το να εξασκηθεί σε νέες στρατηγικές απαραίτητες για περισσότερο σύνθετες ή διαφορετικές μορφές μάθησης; Μήπως δουλεύοντας σε ομάδες όπου οι ρόλοι κατανέμονται με βάση τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού οδηγούμε τελικά τα παιδιά στο να «εγκλωβιστούν» σε αυτό που ήδη ξέρουν; Για παράδειγμα, το παιδί που προτιμά να γράφει λεζάντες στη σχολική εφημερίδα και όχι συνεχές κείμενο πώς θα «αναγκαστεί» να κάνει κάτι πιο σύνθετο από αυτό στο οποίο ήδη τα καταφέρνει; Η απόφαση του παιδιού να κάνει κάτι πιο δύσκολο, να τολμήσει κάτι στο οποίο μπορεί και να μην τα καταφέρει θα προέλθει όχι μόνο από τους χειρισμούς του ίδιου του εκπαιδευτικού και τη συνολική παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης, αλλά και από το ίδιο το παιδί που, όταν συνειδητοποιήσει ότι γίνεται αποδεκτό γι' αυτό που μπορεί να κάνει, θα τολμήσει να δοκιμάσει το νέο, ιδίως όταν νιώθει ότι το λάθος είναι επιτρεπτό και δεν τιμωρείται.

### Μια νέα ματιά στις δύο σκηνές

Γυρνώντας ξανά στις δύο σκηνές και ξαναδιαβάζοντάς τες μέσα από το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, μπορούμε να ερμηνεύσουμε τόσο την αγωνία των εκπαιδευτικών όσο και την αναποτελεσματικότητα

κάποιων στρατηγικών τους και ταυτόχρονα να απαντήσουμε στα ερωτήματά τους. Εκείνο που εγκλωβίζει και τους δύο εκπαιδευτικούς είναι η αντίληψη ότι για να λειτουργήσει ομαλά μια τάξη πρέπει όλα τα παιδιά να μπορούν να δουλέψουν ταυτόχρονα με ίδιους ρυθμούς, κοινούς στόχους, κοινό περιεχόμενο και χρησιμοποιώντας κοινές στρατηγικές. Η αντίληψη αυτή κάνει τον εκπαιδευτικό της 1ης σκηνής να προσαρμόζει το μάθημά του στους ελάχιστους μέτριους μαθητές, με αποτέλεσμα να οδηγεί αυτούς που θα μπορούσαν να κάνουν περισσότερα στο να μη βρίσκουν πια κανένα ενδιαφέρον στο σχολείο, και να αποκλείει κάποιους άλλους από τη σχολική διαδικασία. Με παρόμοιο τρόπο ο εκπαιδευτικός της 2ης σκηνής, παρά το γεγονός ότι η τάξη του αποτελείται από παιδιά διαφορετικών ηλικιών, αντιμετωπίζει σαν ομοιογενή κάθε ηλικιακή ομάδα, παρόλο που και ο ίδιος διαπιστώνει ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Η επιθυμία του για μια δομημένη ύλη που θα του επιτρέψει να ξέρει πού αρχίζει και πού τελειώνει κάθε μάθημα τον τοποθετεί μακριά από την αντίληψη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η οποία είναι συνυφασμένη με την ιδέα της ευελιξίας. Ευέλικτοι ρυθμοί, ευέλικτα προγράμματα και στόχοι, ευέλικτη ύλη<sup>14</sup> είναι αυτά που θα τον βοηθή-

---

<sup>14</sup>Η λογική των βιβλίων που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» είναι ακρι-

σουν να προσαρμόσει το μάθημα στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών της τάξης του. Αντίθετα, η αυστηρά δομημένη ύλη που στοχεύει στην επίτευξη των ίδιων στόχων από όλους τους μαθητές και μάλιστα στο ίδιο χρονικό διάστημα οδηγεί στον αποκλεισμό κάποιων μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πώς θα μπορούσαν όμως οι παραπάνω εκπαιδευτικοί να οργανώσουν τελικά το μάθημά τους; Υπάρχει κάποια συγκεκριμένη πορεία μαθήματος που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν; Πόσες διαφορετικές ασκήσεις θα έπρεπε να ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός της 1ης σκηνής, προκειμένου κάθε μαθητής να κάνει κάτι απόλυτα προσαρμοσμένο στις δυνατότητές του; Είναι ουτοπικό να πιστεύουμε ότι θα μπορούσε να ετοιμάσει 22 διαφορετικές διδακτικές προτάσεις, όσες και οι μαθητές του. Εξάλλου, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν είναι μια εντελώς εξατομικευμένη προσέγγιση που αγνοεί τη συνεργασία

---

βώς αυτή η λογική της ευελιξίας. Ο συνδυασμός κειμένων και εικονογράφησης, η διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας των κειμένων, των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων είναι αυτά που δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα επιλογών ανάλογα με το δυναμικό της τάξης του και επιτρέπουν σε μαθητές διαφορετικών επιπέδων να συνεργαστούν και να δουλέψουν παράλληλα πάνω στο ίδιο θέμα.

και την ευεργετική (και από γνωστική άποψη) σημασία των αλληλεπιδράσεων μέσα στη σχολική τάξη. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ευνοεί τη δουλειά σε ομάδες όπου όμως καθένας συνεισφέρει ανάλογα με το επίπεδο και τα ενδιαφέροντά του. Ταυτόχρονα συμβαδίζει με τη λογική της μεθόδου project και της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, εφόσον και αυτές ευνοούν τις πολλαπλές διόδους πρόσβασης στη γνώση, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν κάποιες από αυτές, ενώ παράλληλα επιτρέπουν τη συνεργασία ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετικό επίπεδο και δεξιότητες σε διάφορους τομείς. Επομένως, αυτό που θα μπορούσαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί των παραδειγμάτων θα ήταν, με βάση τη συνεχή καταγραφή των αναγκών των μαθητών τους (διαμορφωτική αξιολόγηση), να προτείνουν διαφοροποιημένα περιεχόμενα στο πλαίσιο ενός ευέλικτου ή διαθεματικού μαθήματος το οποίο θα συνδυάζει τη σχολική μάθηση με τις τεχνικές εμπύχωσης. Τα παιδιά, για παράδειγμα, της Β΄ Δημοτικού που δεν έχουν πρόβλημα στην ανάγνωση και στην κατανόηση θα μπορούσαν να δουλεύουν αυτόνομα για την υλοποίηση ενός σκοπού, διαβάζοντας κάποια κείμενα για να αντλήσουν πληροφορίες, την ώρα που κάποια άλλα θα έκαναν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μια πιο συστηματική δουλειά για να κατακτήσουν το μηχανισμό της ανάγνωσης, ή την

ώρα που θα εικονογραφούσαν ένα κείμενο το οποίο έχει παραχθεί συλλογικά μέσα στην τάξη.

Η κατά διαστήματα συστηματική ενασχόληση του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, με μια μόνο ομάδα παιδιών της τάξης του θα προϋπέθετε βέβαια τη σχετική αυτονομία των υπόλοιπων παιδιών. Είναι όμως δυνατόν να δουλεύουν τα παιδιά αυτόνομα και γιατί κάτι τέτοιο δεν το επιτυγχάνει ο εκπαιδευτικός του δεύτερου παραδείγματος που έχει ζητήσει από τα παιδιά των μεγάλων τάξεων να αντιγράψουν και να μάθουν απέξω ένα κείμενο; Αυτή η αδυναμία των παιδιών να δουλέψουν αυτόνομα θεωρείται, εξάλλου, ότι αποτελεί ένα από τα βασικότερα προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων. Η αυτονομία του μαθητή δεν είναι όμως ποτέ δεδομένη. Είναι κάτι που μαθαίνεται σταδιακά και επιτυγχάνεται σε μια τάξη μόνο όταν έχουν διασφαλιστεί δύο προϋποθέσεις: να νιώθουν οι μαθητές ότι ο εκπαιδευτικός εμπιστεύεται τους ίδιους και είναι επιτρεπτικός απέναντι στις επιλογές τους και τα λάθη τους και να βρίσκουν ενδιαφέρον/κίνητρο σε αυτό που τους ζητείται να κάνουν. Ποιο νόημα και άρα κίνητρο να βρει ένας μαθητής στην αντιγραφή και στην αποστήθιση ενός αποσπάσματος του σχολικού βιβλίου του, ενέργειες οι οποίες δεν εντάσσονται σε κάποιο λειτουργικό και

επικοινωνιακό πλαίσιο; Γιατί να μην ενδιαφέρεται περισσότερο να συμμετάσχει σε μια συζήτηση —έστω και με τους πολύ μικρότερους μαθητές— που εκείνη την ώρα γίνεται μέσα στην τάξη, όπως στη 2η σκηνή; Εξάλλου, όπως είδαμε, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν μπορεί να λειτουργήσει σε μια τάξη, αν όλη η οργάνωση της διδακτικής πράξης δε βασίζεται στα κίνητρα κάθε παιδιού, στο σημείο από το οποίο έχει ξεκινήσει, στην ανακαλυπτική μάθηση και στην αυτονομία των μαθητών.

### Συμπερασματικά...

---

Οι ομοιογενείς τάξεις δεν είναι λοιπόν παρά ένας μύθος, δεδομένου ότι τα παιδιά όχι μόνο ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες, έχουν διαφορετικά κίνητρα και βιώματα, αλλά και επιλέγουν —ασυνείδητα αρχικά— δικές τους διαδρομές μάθησης τις οποίες χρειάζεται να ενισχύσουμε. Η διαφοροποιημένη προσέγγιση, που δεν είναι μια συγκεκριμένη μέθοδος με σαφή δομή και προκαθορισμένους κανόνες, αλλά μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη η οποία συναντιέται με αυτή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της ενεργητικής μάθησης, δίνει μια απάντηση στο γιατί και το πώς η ενίσχυση της ατομικής πορείας κάθε μαθητή για την οικοδόμηση της



γνώσης είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία. Πρόκειται για μια «περιπετειώδη εξερεύνηση των δυνατών διδακτικών εκδοχών», «ένα εργαλείο που επιτρέπει να ισχυροποιηθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες κάθε μαθητή και δίνει τη δυνατότητα στον καθένα να συνειδητοποιήσει την ιδιαιτερότητα της δικής του προσέγγισης και των δικών του στρατηγικών μάθησης».<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Meirieu P., *La Pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 1995

## Βιβλιογραφία

---

- Allal L., Cardinet J. & Perrenoud P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, Berne, 1985
- Cousinet R., *L'Éducation nouvelle*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1950
- Fournier M., "La pédagogie différenciée", στο Ruano-Borbalan J.-Cl. (ed.), *Eduquer et Former*, Ed. Sciences Humaines, Paris, 1998
- Freinet C., *Pour l'école du peuple*, Maspero, Paris, 1976
- Gardner H., *Les intelligences multiples*, Retz, Paris, 1996
- Hopf D., *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1982
- Houssaye J., *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, μτφρ. Δ. Καρακατσάνη, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2000
- Huteau M., *Manuel de psychologie différentielle*, Dunod, Paris, 1995
- Legrand L., *La différenciation pédagogique*, Scarabée, CEMEA, Paris, 1986
- Ματσαγγούρας Η., *Η σχολική τάξη*, Αθήνα, 2000
- Meirieu Ph., *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF editeur, Paris, 1991
- Meirieu P., *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 1995
- Oury F. & Vasquez A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris, 1971
- Perrenoud P., *La pédagogie à l'école des différences*, ESF editeur, Paris, 1994

Przesmycki H., *Pédagogie différenciée*, Hachette, Paris, 1991

Reuchlin M., *La psychologie différentielle*, PUF, Paris, 1969



---

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη  
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου  
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα  
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Φωτογράφιση-μοντάζ, εκτύπωση  
και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος