

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού

ΠΥΛΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών
και Μεταναστευτικών Μελετών
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

ΕΓΓΡΑΦΗ

Γιάννης Σπαντιδάκης
Δέσποινα Βασαρμίδου



Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ρέθυμνο 2014

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

**Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας
της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας
και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού**



**Γιάννης Σπαντιδάκης
Δέσποινα Βασαρμίδου**

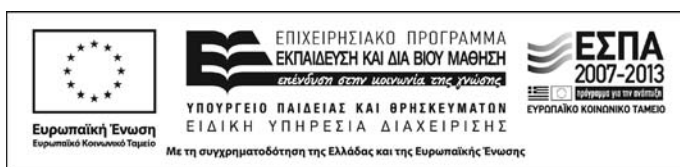
Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ρέθυμνο 2014

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ»

Το Πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από Εθνικούς πόρους, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, και υλοποιήθηκε από το «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» του Πανεπιστημίου Κρήτης

ISBN: 978-960-98062-7-5

© Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών
και Μεταναστευτικών Μελετών
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου
741 00 Ρέθυμνο
Τηλέφωνο: 28310-77605
Fax: 28310-77636
e-mail: ediamme@edc.uoc.gr
www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora
www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ • ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)



**ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ**

Επιστημονικά Υπεύθυνοι Έργου:
ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ (2011-2012)
ΑΣΠΑΣΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ (2012-2014)

Συγγραφή:
Γιάννης Σπαντιδάκης
Δέσποινα Βασαρμίδου

Ηλεκτρονική σελιδοποίηση
Χρυσούλα Κελαϊδή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Thomas Jefferson υποστήριξε ότι «Δεν υπάρχει μεγαλύτερη ανισότητα από την ίση μεταχείριση άνισων ανθρώπων» (αναφέρεται στο Θεοφιλίδης, 2008). Για να αποφύγουμε τυχόν ενστάσεις που θα μπορούσαν να εγερθούν κατά την εννοιολόγηση του επιθέτου «άνισων» στη ρήση αυτή, θα το αντικαθιστούσαμε από το επίθετο «διαφορετικών».

Η διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων, και στη συγκεκριμένη περίπτωση των μαθητών, είναι δεδομένη: ποτέ δεν είναι ίδιοι, επειδή απλά και μόνο είναι παιδιά. Εδώ η διαφορετικότητα εννοείται με βάση τα εσωτερικά τους χαρακτηριστικά. Ακόμα και μαθητές που μιλούν την ίδια γλώσσα, ανήκουν στο ίδιο πολιτισμικό/κοινωνικό μακρο-πλαίσιο και έχουν θεωρητικά την ίδια γνωστική ανάπτυξη, φέρουν ένα «κεφάλαιο» που έχει διαμορφωθεί από τις ιδιαίτερες οικογενειακές, κοινωνικές, νοητικές, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές συνθήκες που τους περιβάλλουν, έτσι ώστε η διαφορετικότητα να προκύπτει ως ένα φυσιολογικό χαρακτηριστικό μεταξύ των ατόμων. Και το ίδιο φυσιολογικό είναι να διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο και το ρυθμό με τον οποίο μαθαίνουν, αν βέβαια δεχτούμε την άποψη πως ό,τι συμβαίνει έξω από το σχολείο επηρεάζει τη μάθηση περισσότερο από ό,τι συμβαίνει μέσα σε αυτό (Κουτσελίνη, 2006).

Η ομοιόμορφη εκπαίδευση ατόμων που διαφέρουν μεταξύ τους έχει αμφισβητηθεί στο πλαίσιο της μετα-νεωτερικής αντίληψης και της Προοδευτικής αγωγής. Η προγενέστερη άποψη, η οποία αντιλαμβάνεται τη γνώση ως κάτι δεδομένο και αδιαμφισβήτητο που μεταδίδεται και εφαρμόζεται ομοιόμορφα στους μαθητές-καταναλωτές της γνώσης (Eggleton, 1980 αναφέρεται στο Κουτσελίνη, 2006), υποχωρεί κάτω από την επικράτηση της προοδευτικής αντίληψης της αγωγής ότι διαφορετικοί άνθρωποι έχουν ανάγκη από διαφορετική διδασκαλία. Η μάθηση θεμελιώνεται στη μοναδικότητα των μαθητών, σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο και οικοδομείται μέσα από αλληλεπίδραση και νοηματοδοτημένα περιβάλλοντα (Tomlinson, 1999). Η διαφοροποίηση, επίσης, θεμελιώνεται στην Εποικοδομιστική θεωρία που αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως ενεργητική διαδικασία κατασκευής προσωπικού νοήματος. Ο άνθρωπος νοηματοδοτεί, κατανοεί τον κόσμο του και τελικά μαθαίνει δραστηριοποιώντας, μορφοποιώντας και μετασχηματίζοντας τα πρότερα γνωστικά σχήματα και τις εμπειρίες του, όταν του δίνονται τα κατάλληλα ερεθίσματα (Κουτσελίνη, 2001).

Είναι αίτημα, επίσης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας από όλους, όσοι αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού ως υποστηρικτή, εμπυχωτή και καθοδηγητή που στόχο έχει να δείξει στο μαθητή πώς να μαθαίνει, πώς να σκέφτεται, πώς να αξιοποιεί τη γνώση στην καθημερινή του ζωή και γενικότερα, πώς να του καλλιεργήσει στάση θετική και κίνητρα ισχυρά προς τη μάθηση. Η αδιαφοροποίητη διδασκαλία που υπαγορεύεται από την προκαθορισμένη ύλη και συγκεκριμένα διδακτικά εγχειρίδια αποπροσωποποιεί τον εκπαιδευτικό και υπονομεύει τον παιδαγωγικό του ρόλο (Apple, 1995), περιορίζοντάς τον στη μετάδοση και αναπαραγωγή της γνώσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ποινικοποιούν την απόκλιση από το μέσο όρο αλλά να οικοδομούν τη γνώση πάνω στη διαφορετικότητα (Κουτσελίνη, 2006). Οποιαδήποτε αδιαφορία απέναντι στις διαφορές οδηγεί σε δυσκαμψία του εκπαιδευτικού χώρου και σε σχολική αποτυχία για τους μαθητές με ό,τι αυτή συνεπάγεται.

Ωστόσο, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η προσαρμογή του περιεχομένου, των εργαλείων και των δραστηριοτήτων στις ανάγκες κάθε μαθητή είναι δύσκολη υπόθεση. Ο ευέλικτος σχεδιασμός μαθημάτων και η εφαρμογή μεθόδων που να ανταποκρίνονται στο φάσμα των αναγκών και των δυνατοτήτων των μαθητών απαιτεί χρόνο και φόρτο εργασίας, που αποτελούν τροχοπέδη στην υλοποίησή τους. Το εγχείρημα αυτό είναι ακόμα πιο επίπονο κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης σε Έλληνες της διασποράς όπου η ανομοιογένεια των μαθητών είναι ακόμη μεγαλύτερη και οι συνθήκες διδασκαλίας ιδιόμορφες. Η υποστήριξη, επομένως, του εκπαιδευτικού με υλικό και στρατηγικές διδασκαλίας που θα τον ενθαρρύνουν και θα τον υποστηρίξουν να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του είναι αναγκαία.

Ανάμεσα στα υποστηρικτικά εργαλεία του εκπαιδευτικού έργου εξέχουσα θέση καταλαμβάνουν σήμερα οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Τα τεχνολογικά τους χαρακτηριστικά υποστηρίζουν τις καινοτομίες που απαιτεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία και το βασικό της υπόβαθρο: την ενεργητική μάθηση και την αυτόνομη συμπεριφορά, την προσαρμογή στο ρυθμό μάθησης των μαθητών και τις ιδιαιτερότητές τους, τη διερευνητική/ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης, τη συνεργασία, την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης, τη δυναμική και αλληλεπιδραστική παρουσίαση ποικιλίας υλικού με διάφορους σημειωτικούς πόρους, την παρακολούθηση και αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας, τη δυνατότητα δημιουργίας ποικιλίας προϊόντων, ως έκφραση της μαθησιακής προόδου.

Ιδιαίτερα η Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ) (CALL Computer – assisted language learning), η οποία διερευνά και μελετά τις εφαρμογές των ΤΠΕ στη μάθηση και διδασκαλία της γλώσσας, είναι ένα πολλά υποσχόμενο πεδίο στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, εφόσον ενσωματώνει δημιουργικά ποικίλες τάσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας- μάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Οι ΤΠΕ, ως εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί επικουρικά προς το έντυπο υλικό, διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει ένα αναλυτικό πρόγραμμα σε μικρο-επίπεδο ή να τροποποιήσει το υπάρχον προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Με δεδομένη την προσφορά των ΤΠΕ ως εργαλείων μάθησης και διδασκαλίας γενικά και στο πεδίο της διδασκαλίας της γλώσσας ειδικότερα, το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών υλοποίησε ένα Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης και Διδασκαλίας της ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Μυθολογίας, στο πλαίσιο του Έργου ΕΣΠΑ «Ελληνόγλωσσα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά». Εκτός των άλλων το Περιβάλλον έχει ως στόχο να συνδράμει τον εκπαιδευτικό της ομογένειας να ανταποκριθεί στον ιδιαίτερα ανομοιογενή ως προς τις γλωσσικές του προϋποθέσεις μαθητικό πληθυσμό.

Στον οδηγό αυτό παρουσιάζονται οι δυνατότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας που δίνει το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον στις επιμέρους παραμέτρους που τη συνιστούν (3^ο κεφάλαιο). Για να γίνουν, όμως, ευκολότερα αντιληπτές από τον αναγνώστη αυτές οι παράμετροι και ο τρόπος με τον οποίο επιδιώκεται η διαφοροποίηση σε καθεμιά, θεωρήσαμε σκόπιμο να ξεκινήσουμε παρουσιάζοντας την έννοια και τα κριτήρια διαφοροποίησης της διδασκαλίας (1^ο κεφάλαιο) και έπειτα ποιες δυνατότητες δίνουν γενικά οι ΤΠΕ για την υλοποίησή της (2^ο κεφάλαιο).

1. Διαφοροποίηση στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας: Έννοια και κριτήρια

Από τα τέλη ήδη του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} και στο πλαίσιο της προοδευτικής και μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής αμφισβητήθηκε η ομοιόμορφη αντιμετώπιση των μαθητών μιας τάξης και η αδιαφορία για τις ιδιαιτερότητές τους. Βασική επιδίωξη -αλλά και δικαίωμα συνάμα των μαθητών- θεωρήθηκε ο σεβασμός των ατομικών διαφορών και η ισότητα ευκαιριών σε όλους, ως μια αντισταθμιστική προς την «καθολική» μέθοδο διδασκαλίας αγωγή, και η κατάκτηση της γνώσης μέσα από τη διαφοροποίηση και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες, τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή (Κανάκης, 2007).

Ως διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία η διδασκαλία και η μάθηση οργανώνονται με βάση μια ποικιλία μέσων και διαδικασιών, ώστε να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, τις ικανότητες, τις επιδόσεις τους, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους με στόχο τόσο την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών όσο και την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Κανάκης, 2007· Κουτσελίνη, 2006). Η Tomlinson (2003) την αντιλαμβάνεται ως τρόπο σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση, σύμφωνα με τον οποίο η διδασκαλία εκκινεί από το σημείο που βρίσκονται οι μαθητές, παρά ως οργάνωση της διδασκαλίας βάσει ενός προκαθορισμένου σχεδίου δράσης. Κοντολογίς, η διαφοροποίηση λαμβάνει χώρα, όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδασκαλία του με βάση την ποικιλία των μαθητών της τάξης του (Tomlinson, 2001).

Κύριες μορφές διαφοροποίησης είναι η εξωτερική και η εσωτερική: η πρώτη επιμερίζεται σε διασχολική, η οποία αναφέρεται σε τύπους και είδη σχολείων, και ενδοσχολική που αφορά σε τάξεις εντός του ίδιου σχολείου. Η δεύτερη αναφέρεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης εντός μιας σχολικής τάξης. Το ενδιαφέρον μας στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρεται στην τελευταία.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν ταυτίζεται με την ατομική (ένα προς ένα) ή εξατομικευμένη. Ο ευέλικτος χαρακτήρας της της επιτρέπει να αξιοποιεί πολλές μεθόδους διδασκαλίας, όπως τη διδασκαλία για ολόκληρη την τάξη, την ομαδική εργασία μεταξύ ανομοιογενών ή ομοιογενών ομάδων, τα εταιρικά σχήματα (δυάδες) και την ατομική-εξατομικευμένη εργασία, αν πρόκειται για μαθητές προικισμένους ή μαθητές με ιδιαίτερα ελλείμματα (Παντελιάδου, 2008· Tomlinson, 2004).

Οι λόγοι που επιβάλλουν τη διαφοροποίηση είναι πολλοί. Από μια *κοινωνική οπτική* επιβάλλεται από τη ραγδαία ανάπτυξη της γνώσης στο σύγχρονο κόσμο, την τεχνολογική εξέλιξη και τις δομικές αλλαγές που αυτή συνεπάγεται στην επαγγελματική ζωή των ατόμων, που φαίνεται όλο και περισσότερο ότι δε θα περιορίζεται σε ένα επάγγελμα, και από την πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας. Σ' αυτές τις συνθήκες η γνώση από «αδρανή», εγκεφαλική και αποκομμένη από τη ζωή επιβάλλεται να μετουσιωθεί σε γνώση «ευφυή και εύχρηστη», ζωντανή και πρακτικά ωφέλιμη. Ο μαθητής πρέπει να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» και να αποκτήσει ευπροσάρμοστες γνώσεις και δεξιότητες. Επιβάλλεται, ακόμα, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως της συνεργασίας, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της επίλυσης με τρόπο διαλογικό των συγκρούσεων. Σε τέτοιες συνθήκες και το

σχολείο θα πρέπει να δίνει σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς την ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρίες, ικανότητα κριτικής σκέψης και γνώσεις βαθιάς κατανόησης της πραγματικότητας που τους περιβάλλει.

Από μια *παιδαγωγική οπτική* η διαφοροποίηση υπαγορεύεται από την υποχρέωση του σχολείου –εννοώντας το σχολείο με δημοκρατικό προσανατολισμό– να προάγει τις εγγενείς πνευματικές και ψυχικές ικανότητες του ατόμου και να τις μετατρέπει σε δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να κρίνει, να λαμβάνει ατομικές και συλλογικές αποφάσεις και να συμμετέχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Από μια *ψυχολογική οπτική*, τέλος, και ειδικότερα από εκείνη του κονστрукτιβισμού, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανταποκρίνεται στην ενεργητική μάθηση, η οποία αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και υποστηρίζει τις πολλαπλές προοπτικές επεξεργασίας των πληροφοριών και την ικανότητα εφαρμογής της γνώσης σε νέες καταστάσεις. Επιπλέον, δεν υπάρχει αμφισβήτηση ότι οι άνθρωποι διαφοροποιούνται σε πολλά χαρακτηριστικά: το φύλο, η ηλικία, η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, η γλώσσα, η κοινωνική καταγωγή, η νοημοσύνη, η μνήμη, η αντιληπτική ικανότητα, ο χρόνος συγκέντρωσης στο γνωστικό έργο, το επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής ωριμότητας, οι επιδόσεις, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα, ο ρυθμός μάθησης, το επίπεδο ακαδημαϊκής ετοιμότητας, οι δεξιότητες, το γνωστικό στιλ είναι κάποιες από τις αιτίες των ατομικών διαφορών. Ειδικότερα στη διδασκαλία της ξένης/δεύτερης γλώσσας στους παράγοντες των ατομικών διαφορών πρέπει να προσθέσουμε τη γλωσσική ανομοιογένεια των μαθητών, όπως συμβαίνει με τους μαθητές ελληνικής καταγωγής που φοιτούν σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό (Δαμανάκης, 1999). Ταυτόχρονα, όμως, δεν αμφισβητείται ότι οι διαφορές αυτές μεταβάλλονται υπό την επίδραση των κοινωνικών-περιβαλλοντικών συνθηκών και της αγωγής.

Επομένως, η μάθηση είναι διαδικασία ατομική που υπαγορεύεται από τις υποκειμενικές για κάθε μαθητή συνθήκες (Κανάκης, 2001, 2007) και για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει και η διδασκαλία να παρέχει διδακτικά συγκείμενα μέσα στα οποία ο μαθητής κατασκευάζει νοήματα με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις συνθήκες αυτές (Θεοφιλίδης, 2008).

Εφόσον ποικίλουν τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους μαθητές ως άτομα, ποικίλουν και τα κριτήρια διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Το φύλο, η ηλικία των μαθητών, η νοημοσύνη, οι επιδόσεις τους, τα ενδιαφέροντα ή οι ειδικές τους ανάγκες έχουν υιοθετεί μέχρι τώρα ως κριτήρια διαφοροποίησης με περισσότερο ή λιγότερο θετικά αποτελέσματα (Κανάκης, 2007). Επικρατέστερη, ωστόσο, είναι η άποψη που διαφοροποιεί τη διδασκαλία με βάση δύο βασικούς άξονες, το αναλυτικό πρόγραμμα και το μαθητή (Tomlinson, 2001· Παντελιάδου, 2008).

Σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζονται τέσσερα πεδία διαφοροποίησης:

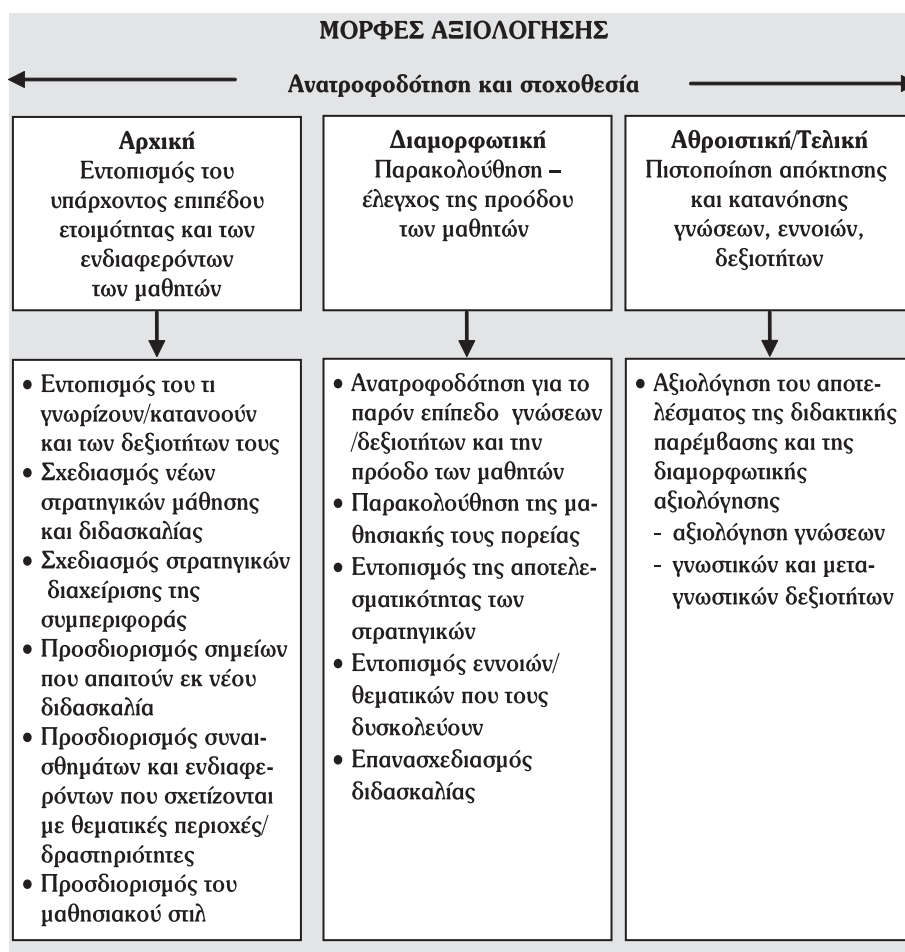
- το περιεχόμενο, που αναφέρεται: α) στο *τι διδάσκεται*: η ύλη διακρίνεται σε θεμελιώδεις-πυρηνικές γνώσεις (γνώσεις που πρέπει να αποκομίσουν όλοι οι μαθητές), σε προαπαιτούμενες (γνώσεις απαραίτητες για την υποστήριξη των πυρηνικών) και μετασχηματιστικές (κριτική εφαρμογή της γνώσης) και β) στα μέσα διδασκαλίας: τους τρόπους πρόσβασης των μαθητών στις γνώσεις.

- τις διαδικασίες μάθησης, που αναφέρονται στους τρόπους και τις δραστηριότητες, τις στρατηγικές (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές-συναισθηματικές), τα εργαλεία μέσω των οποίων μαθαίνουν οι μαθητές, κατακτούν τη γνώση και τις δεξιότητες (π.χ. ημερολόγια μάθησης, γραφικοί οργανωτές, κύβοι, πίνακες, διαγράμματα, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή κ.λπ).
- το τελικό προϊόν, στο οποίο αντανακλάται η πρόοδος του μαθητή, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησε και όπου αποτυπώνεται η προσωπική του σφραγίδα (Παντελιάδου, 2008). Ενδεικτικά παραδείγματα αξιολόγησης της προόδου του μαθητή -εκτός της προφορικής διήγησης και της παραγωγής γραπτού λόγου- είναι η παραγωγή διαγραμμάτων, πινάκων, ερωτηματολογίων, διαφημίσεων, θεατρικών έργων, τραγουδιών, πειραμάτων κ.ά).
- το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, την οργάνωσή του, τα υλικά και τα μέσα, αλλά και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (Καραγεώργου, 2008).

Σε καθένα από τα παραπάνω πεδία λαμβάνονται υπόψη οι εξής παράμετροι διαφοροποίησης:

- η ετοιμότητα του μαθητή, το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων σε μια δεδομένη στιγμή. Η διδασκαλία προσαρμόζεται στο επίπεδο στο οποίο ο μαθητής είναι έτοιμος να προχωρήσει με τη βοήθεια ενός εμπειρότερου, όπως καθορίζεται από τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Παντελιάδου, 2008).
- τα ενδιαφέροντα του μαθητή, που αποτελούν ισχυρό κίνητρο για τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη, εφόσον καθορίζουν τη δέσμευσή του και το επίπεδο της προσοχής του σε σύνθετα κυρίως νοητικά έργα (Hidi, 2000; Hidi & Renninger, 2006).
- το μαθησιακό στυλ, ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής συλλέγει, επεξεργάζεται και οργανώνει τις πληροφορίες (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006). Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία που γίνεται με κριτήριο το μαθησιακό/γνωστικό προφίλ των μαθητών είναι περισσότερο αποδοτική, επιτυγχάνει υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών, και ειδικά αυτών με μειωμένο κίνητρο (Smutny, 2003), και συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων, εφόσον αποκτούν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν (Coffield et al., 2004).

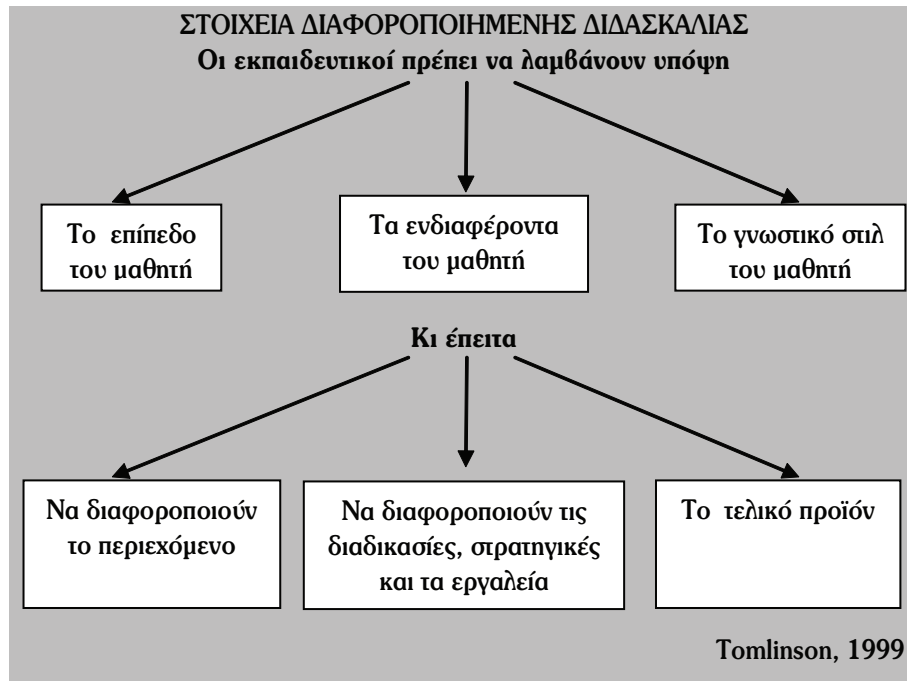
Σημείο-κλειδί της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση του μαθητή στις παραπάνω παράμετρους. Σε αντίθεση με την επικρατούσα τακτική, που αξιολογεί τους μαθητές στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας (τελική αξιολόγηση), στη διαφοροποίηση η διδασκαλία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση που πραγματώνεται και αυτή με εναλλακτικούς τρόπους, όπως και η διδασκαλία, είναι συνεχής και αποσκοπεί στη συνεχή ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμό των στρατηγικών και των διαδικασιών, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση διακρίνεται σε τρεις βασικές μορφές: την αρχική, που αποσκοπεί στον εντοπισμό της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και των δυσκολιών των μαθητών· τη διαμορφωτική (ή σταδιακή), που αποσκοπεί στην παρακολούθηση και τον έλεγχο της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων· την τελική, που έχει κυρίως χαρακτήρα ανατροφοδοτικό σχετικά με το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων.



Σχήμα 1: Μορφές αξιολόγησης της διδασκαλίας

Σε περιβάλλον διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλάζει και η θέση του εκπαιδευτικού. Ο άλλοτε πρωταγωνιστικός του ρόλος μεταβάλλεται σε ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ των μαθητών και της γνώσης, συνεργάτη και συμμετόχου στη μαθησιακή διαδικασία, με στόχο την ενθάρρυνση της αυτόνομης μάθησης (Κουτσελίνη, 2006). Επιπλέον, πρέπει να αντιμετωπίζει κάθε μαθητή ως ξεχωριστή βιογραφία που δεν επηρεάζεται από στενά περιορισμένους στο πλαίσιο του σχολείου παράγοντες αλλά και από ευρύτερους κοινωνικούς-πολιτισμικούς-οικονομικούς και ατομικούς (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του σε αυτούς.

Η Tomlinson (1999) συγκεντρώνει τα συστατικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 2: Στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Συγκρίνοντας μια παραδοσιακή τάξη διδασκαλίας με μια τάξη διαφοροποιημένης οι διαφορές τους συγκεντρώνονται στα εξής σημεία, που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά διαφοροποιημένης και παραδοσιακής τάξης

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ	
ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ
➤ Οι διαφορές αγνοούνται	➤ Οι διαφορές αποτελούν τη βάση του προγραμματισμού
➤ Δε λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών	➤ Οι μαθητές παρακινούνται σε επιλογές που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους
➤ Λίγες ευκαιρίες επεξεργασίας της πληροφορίας με βάση το μαθησιακό προφίλ	➤ Ευκαιρίες επεξεργασίας της πληροφορίας και στρατηγικές διδασκαλίας ανάλογες με το μαθησιακό προφίλ
➤ Στενή αντίληψη για τη νοημοσύνη	➤ Επικρατεί η αντίληψη ότι η νοημοσύνη έχει πολλές μορφές
➤ Στενή αντίληψη, μοναδικός ορισμός για την «εξαιρετική επίδοση»	➤ Η εξαιρετική επίδοση καθορίζεται από την πρόοδο του μαθητή σε σχέση με το σημείο εκκίνησης
➤ Ο μαθητής είναι παθητικός δέκτης κατά τη διδασκαλία	➤ Ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση
➤ Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος πάροχος της γνώσης	➤ Ο εκπαιδευτικός είναι συντονιστής και υποστηρικτής της μαθησιακής διαδικασίας
➤ Συνηθίζεται η τελική αξιολόγηση	➤ Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαμορφωτική με στόχο το στοχασμό και των επαναπροσδιορισμό των στόχων
➤ Η μάθηση αποβλέπει στην απομνημόνευση και την κατάκτηση δεξιοτήτων	➤ Η μάθηση αποβλέπει στη χρήση των βασικών δεξιοτήτων για την περαιτέρω κατανόηση των εννοιών
➤ Εφαρμόζεται η διδασκαλία για όλη την τάξη	➤ Επιδιώκεται η εναλλακτική διδασκαλία και ποικιλία μέσων και στρατηγικών
➤ Η διδασκαλία κατευθύνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και την κάλυψη της ύλης	➤ Η διδασκαλία κατευθύνεται από την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών
➤ Επιβάλλεται μια μοναδική εργασία	➤ Επιβάλλονται εναλλακτικές μορφές εργασίας
➤ Ο χρόνος είναι καθορισμένος για όλους τους μαθητές	➤ Ο χρόνος καθορίζεται με βάση τις ανάγκες των μαθητών

Tomlinson, 2003

Οι δραστηριότητες και στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που μπορεί να επινοήσει ο εκπαιδευτικός είναι πάμπολλες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη σύμπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος, τις διαφοροποιημένες ερωτήσεις ή τις διαβαθμισμένες ως προς το βαθμό δυσκολίας εργασίες, την επιτάχυνση ή επιβράδυνση της διδασκαλίας, την ευέλικτη ομαδοποίηση σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες, ομοιογενείς ή ετερογενείς, τη συνεργασία σε εταιρικές ομάδες (peer tutoring), τη διδασκαλία από συμμαθητές, τα μαθησιακά συμβόλαια, τα μαθησιακά κέντρα, το φάκελο επιτευγμάτων, τους λογοτεχνικούς κύκλους, την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. Σίγουρα ο κατάλογος των στρατηγικών και των εργαλείων θα μπορούσε να γίνει τόσο πλούσιος όσο και η δημιουργική φαντασία ενός εκπαι-

δευτικού που αποδέχεται και γνωρίζει σε βάθος τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

2. Οι ΤΠΕ ως εργαλεία διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Οι ΤΠΕ ως διδακτικά εργαλεία παρουσιάζουν κάποια παιδαγωγικά και τεχνικά χαρακτηριστικά τα οποία τους δίνουν μια ξεχωριστή θέση μεταξύ των εργαλείων διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Σπαντιδάκης, 208, 2010).

Πρώτον, έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν τις πληροφορίες με πολλαπλό τρόπο συνδυάζοντας ήχο, εικόνα, κείμενο, γραφικά. Αυξάνονται έτσι οι πιθανότητες η μάθηση να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και η πληροφορία να είναι περισσότερο προσβάσιμη και ευκολότερα επεξεργάσιμη, καθώς ο μαθητής την προσλαμβάνει και την επεξεργάζεται με δύο κανάλια (ώραση και ακοή). Τα κινούμενα σχέδια παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συγκεντρώσει την προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή σε συγκεκριμένες καταστάσεις με αποτελεσματικότερο τρόπο απ' ό,τι το κείμενο σε συνδυασμό με τον ήχο και να εξηγήσει πειστικά σε μαθητές με το ανάλογο μαθησιακό στιλ αφηρημένες έννοιες.

Για να γίνει η μάθηση πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα γίνεται συχνά χρήση υπερκειμένων (σύνδεση των λέξεων και φράσεων με άλλες λέξεις ή φράσεις στο ίδιο ή σε άλλο κείμενο) και υπερμέσων (σύνδεση μιας πολυμεσικής εφαρμογής με άλλες πολυμεσικές εφαρμογές). Με αυτή τη χρήση ο μαθητής μπορεί να ακολουθεί μια δυναμική και προσωπική προσέγγιση κατά τη διερεύνηση των παρεχόμενων πληροφοριών και να ασκεί περισσότερο έλεγχο στον τρόπο πρόσβασης και επεξεργασίας τους. Μπορεί, δηλαδή, να κάνει τη δική του διαδρομή κατά τη διάρκεια επεξεργασίας της πληροφορίας σύμφωνα με τις ανάγκες του.

Δεύτερον, οι (ΤΠΕ) υπογραμμίζουν τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό, αν σκεφθεί κανείς τη σημασία και την αξία της ενεργητικής μάθησης -σε αντίθεση με την παθητική- στην ουσιαστική κατανόηση των πληροφοριών και ειδικά για τους μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, εφόσον έτσι τους δίδεται η δυνατότητα να εμπλέκονται ενεργά και να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν τη μάθηση και την κατάσταση επικοινωνίας.

Τρίτον, μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτό το χαρακτηριστικό τα κάνει εξαιρετικά χρήσιμα διδακτικά εργαλεία για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, γιατί ο μαθητής μπορεί να προχωρεί όχι μόνο σύμφωνα με το δικό του ρυθμό μάθησης και αλλά κυρίως σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και ικανότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο λαμβάνει ανατροφοδότηση τη στιγμή που τη χρειάζεται χωρίς να περιμένει και να απογοητεύεται.

Τέταρτον, οι ΤΠΕ διαδραματίζουν το ρόλο ενός «υπομονετικού» δασκάλου. Ο μαθητής αναζητά την πληροφορία που του χρειάζεται από τα ηλεκτρονικά μέσα όσες φορές θέλει χωρίς αυτά να κουράζονται, να θυμώνουν και να απελπίζονται. Ο δάσκαλος και ο μαθητής με τη χρήση τους αποφεύγουν ανώφελες συγκρούσεις, είναι σε θέση να συγκεντρωθούν στα σημαντικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και να κτίσουν πιο γνήσιες και ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις. Ο μαθητής επαναλαμβάνει, επίσης, όσες φορές θέλει μια δραστηριότητα που του αρέσει ή έχει ανάγκη, χωρίς να προκαλεί τον αρνητικό σχολιασμό ή τον εκνευρισμό των «σημαν-

τικών άλλων». Με αυτό τον τρόπο τα πολυμέσα καλλιεργούν μια «νοητική» σχέση με το μαθητή, βοηθώντας τον να δομήσει δεξιότητες με λιγότερο δύσκολο και επώδυνο τρόπο. Για παράδειγμα ο μαθητής μπορεί να ακούσει την προφορά μια λέξης ή έναν τρόπο για να βελτιώσει μια πρόταση όσες φορές χρειάζεται χωρίς να ενοχληθεί κανείς. Επίσης, αν χρειαστεί, δηλώνει την άγνοιά του ή την αδυναμία του στον υπολογιστή και όχι μπροστά στο δάσκαλο ή στους συμμαθητές του. Έρευνες καταδεικνύουν πως οι συνεχείς οδηγίες και παροτρύνσεις του δασκάλου προς τους μαθητές εκλαμβάνονται συχνά αρνητικά από αυτούς και τους κάνουν να νιώθουν ότι καταπιέζονται. Για το λόγο αυτό προτιμούν να τις παίρνουν από τον υπολογιστή.

Πέμπτον, οι ΤΠΕ παρέχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας είτε στο δάσκαλο είτε στο μαθητή ή τον κρατούν οι ίδιες. Το γεγονός αυτό τις κάνει πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία, μιας και μπορούν να προσαρμοστούν στο ιδιαίτερο μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή και να δίδουν στο δάσκαλο περισσότερες εναλλακτικές και αποδοτικές λύσεις κατά τη διδασκαλία του. Στους μαθητές με αναπτυγμένες μεταγνωσιακές δεξιότητες, οι οποίοι αρέσκονται να έχουν τον έλεγχο της μαθησιακής δραστηριότητας, να θέτουν στόχους και να προσπαθούν να τους πετύχουν, ο δάσκαλος μπορεί να παραχωρεί τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, έχοντας παράλληλα καλύτερης ποιότητας μαθησιακά αποτελέσματα. Η δυνατότητα αυτή, όμως, έχει αντίθετα μαθησιακά αποτελέσματα σε μαθητές με ελλιπείς μεταγνωσιακές δεξιότητες. Οι τελευταίοι δεν μπορούν να αντεπεξεχθούν σε ένα τέτοιο περιβάλλον, το οποίο είναι εξαιρετικά αγχογόνο γι'αυτούς. Δεν γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν και, όταν δεν υπάρχει συγκεκριμένη καθοδήγηση και υποστήριξη, νιώθουν σαν να βρίσκονται στη μέση του πουθενά. Για τους μαθητές αυτούς είναι προτιμότερο τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας να τον έχει ο δάσκαλος ή ο υπολογιστής. Σύμφωνα με τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα προτιμούν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας να τον έχει ο υπολογιστής, ο οποίος είναι, όπως ήδη ειπώθηκε, ένας «υπομονετικός» δάσκαλος. Ο υπολογιστής αρχικά έχει την ευθύνη και τον έλεγχο της μαθησιακής δραστηριότητας και σταδιακά τον παραχωρεί στους μαθητές σύμφωνα με την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης.

Έκτον, οι ΤΠΕ γκρεμίζουν τους τέσσερις τοίχους της τάξης· δίδουν τη δυνατότητα οι νέες γνώσεις και δεξιότητες να έχουν εφαρμογές στην καθημερινή ζωή. Αυτό έχει τεράστια σημασία για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, εφόσον υπάρχει περίπτωση να μην έχουν επαφή όλοι οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή με τη γλώσσα-στόχο.

Έβδομον, οι ΤΠΕ υπογραμμίζουν το διευκολυντικό, παροτρυντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός παύει να θεωρείται ο «ταχυδρόμος» της γνώσης και οι μαθητές τα «άδεια δοχεία» που θα πρέπει να γεμίσουν. Βασικός του στόχος είναι να οδηγήσει τους μαθητές του μέσα από γνωσιακά αδιέξοδα να δομήσουν νέες γνώσεις και να δημιουργήσει ένα πλαίσιο, στο οποίο θα μπορούν να μάθουν να παρατηρούν, να ερμηνεύουν και να προβλέπουν, αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον είναι περισσότερο αποτελεσματικό, όταν λαμβάνει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει. Ένα τέτοιο περιβάλλον που είναι συμβατό με τον τρόπο λειτουργίας του γνωστικού συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών είναι πιθανό να αυξάνει την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή και τις πιθανότητες ουσιαστικότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ας σημειωθεί, επίσης, ότι ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον δίνει περισσότερες δυνατότητες και διευκολύνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε σχέση με το συμβατικό. Στο τελευταίο η διαφοροποίηση εξαρτάται όχι μόνο από την ανάλογη γνώση του εκπαιδευτικού μα κυρίως από την πρόσβαση σε εργαλεία, κάτι που δεν είναι εύκολο σε κάθε περίπτωση, και τη δραστική του φαντασία, προκειμένου να επινοεί δραστηριότητες/στρατηγικές διαφοροποίησης. Αντίθετα, στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, αν αυτό είναι σωστά σχεδιασμένο, δίνεται και ποικιλία στρατηγικών και εργαλείων που εκτός από την αυτή καθαυτή χρήση τους μπορούν να εμπνεύσουν τον εκπαιδευτικό σε ποικίλους τρόπους χρήσης του για την αποτελεσματική διαφοροποίηση. Με τον τρόπο αυτό γίνεται ένα υποστηρικτικό εργαλείο (scaffolding tool) όχι μόνο για τη μάθηση αλλά και τη διδασκαλία της γλώσσας.

3. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του ΕΔΙΑΜΜΕ

Κατά το σχεδιασμό της Πύλης Ηλεκτρονικής μάθησης για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης γλώσσας και τα Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού λήφθηκαν υπόψη οι ποικίλες ανάγκες των ομογενών μαθητών και οι παράμετροι διαφοροποίησης της διδασκαλίας που προαναφέρθηκαν. Στόχος της διαφοροποίησης είναι η δημιουργία ενός ευέλικτου περιβάλλοντος που θα ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και θα βοηθά τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε αυτές.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι δυνατότητες που παρέχει το ΣΔΜΓΜΥ για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η παρουσίαση γίνεται με βάση τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν στις προηγούμενες υπο- ενότητες. Δηλαδή, θα παρουσιαστούν οι δυνατότητες που δίνει στον εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ως προς το περιεχόμενο, τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, το τελικό προϊόν των μαθητών και το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντά των μαθητών και το μαθησιακό τους στιλ. Προϋπόθεση για την κατανόηση αυτής της παρουσίασης από τους αναγνώστες είναι η προηγούμενη επαφή τους με το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον και η γνώση της δομής και του περιεχομένου του.

3.1 Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο ετοιμότητας

Το περιβάλλον αποτελείται από δύο διαδρομές: η Β΄ διαδρομή αναφέρεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 12-16 ετών, με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην Ελληνική (ψευδοαρχάριοι) ή χωρίς καθόλου γλωσσικές και με ελάχιστες ή «καθόλου» ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις. Το ενδιαφέρον, ωστόσο, αυτής της παρουσίασης περιορίζεται στην Α΄ διαδρομή, η οποία αναφέρεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από 5/6 έως 16 ετών, που ξεκινούν να μαθαίνουν ελληνικά χωρίς να έχουν επικοινωνιακή επάρκεια. Συγκεκριμένα, καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών των πρώτων τεσσάρων επιπέδων (A1, A2, B1, B2), όπως αυτά έχουν οριστεί από το Ενιαίο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης στον τομέα των Γλωσσών.

Τα μαθησιακά επίπεδα θα μπορούσαν να αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο όπου το ένα διαδέχεται νομοτελειακά το προηγούμενο. Ωστόσο, κάτι τέτοιο -που θα μπορούσε να ισχύσει στην περίπτωση που ένας μαθητής θα τα διανύσει συστηματικά και ανελλιπώς- δεν αποτελεί τον κανόνα. Οι μαθητικός πληθυσμός της διασποράς, όπως και οι θεσμικές και οργανωτικές συνθήκες διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικές πρακτικές, χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και υψηλή ετερογένεια όσον αφορά το επίπεδο γλωσσομάθειας και συχνά και το κοινωνικοπολιτισμικό τους επίπεδο, τους σκοπούς και τις προσδοκίες τους. Ο Δαμανάκης (1999) έχει αποδώσει την πολυμορφία αυτή με μια εύστοχη αναλογία κατά την οποία η διαδρομή των μαθητών προς τη μάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης αντιπαραβάλλεται με την πορεία ενός τρένου και οι μαθητές με την ποικιλία των επιβατών: κάποιοι από αυτούς επιβιβάζονται στην αφετηρία και φτάνουν στο τέρμα, άλλοι αποβιβάζονται σε ενδιάμεσους σταθμούς εγκαταλείποντας οριστικά το τρένο ή επανερχόμενοι μήνες ή και έτη αργότερα, άλλοι επιβιβάζονται από ενδιάμεσους σταθμούς και κάποιοι, τέλος, από αυτούς έχουν εισιτήριο 1^{ης} θέσης ή άλλης, δηλαδή διαφορετικές γλωσσικές προϋποθέσεις. Συνεχίζοντας τον αλληγορικό χαρακτήρα της αναλογίας αυτής, κάθε βαγόνι της αμαξοστοιχίας δεν αποτελείται από ένα κοινό χώρο για όλους τους επιβάτες αλλά από επιμέρους χώρους που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες καθενός.

Επομένως, ενώ η κατάταξη των μαθητών κατά τάξη και ηλικία είναι αδύνατη, η εσωτερική διαφοροποίηση με βάση τις γλωσσικές προϋποθέσεις (ελληνομάθεια), το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών δηλαδή, είναι αναπόφευκτη. Το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον, το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά προς το έντυπο υλικό του ΕΔΙΑΜΜΕ, υπηρετεί ίσως πιο απρόσκοπτα από αυτό τις ανάγκες του ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού, εφόσον υλικό που αντιστοιχεί στα τέσσερα επίπεδα παρουσιάζεται ταυτόχρονα σε ένα ενιαίο περιβάλλον. Το Περιβάλλον, λοιπόν, είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να δίνει τις εξής δυνατότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προς το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών:

α) επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παραπέμπει στο υλικό μεγαλύτερων ή μικρότερων επιπέδων κατά τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του. Αυτό μπορεί να συμβεί ιδιαίτερα στη διδασκαλία μορφοσυντακτικών φαινομένων και λεξιλογίου, όταν η σχετική γνώση απαιτείται ως προϋπόθεση για την περαιτέρω εμπάθυνση σε αυτά ή για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

β) επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ασκεί τους μαθητές σε γλωσσικές δεξιότητες στις οποίες παρουσιάζουν μεγαλύτερες αδυναμίες. Και στα τέσσερα επίπεδα οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ασκηθούν τόσο στην κατανόηση όσο και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου αλλά και σε μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά φαινόμενα της Ελληνικής.

γ) επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εμπλέκει τους μαθητές με κείμενα και δραστηριότητες διαφορετικού βαθμού δυσκολίας. Συγκεκριμένα, προβλέπονται σε κάθε περίπτωση και για όλα τα επίπεδα τρεις βαθμοί δυσκολίας.

Ενότητες Στόχοι

- Επίπεδο 2
 - Γράφω
 - Επίπεδο 2
 - Μιλώ
 - Επίπεδο 2
- να εκφράζει ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα
 - Διαβάζω
 - Επίπεδο 2
 - Επίπεδο 3
 - Ακούω
 - Επίπεδο 3
 - Γράφω
 - Επίπεδο 3
 - Μιλώ
 - Επίπεδο 3
- να χρησιμοποιεί την υποτακτική αορίστου της ενεργητικής φωνής ρημάτων
 - Γραμματική
 - Επίπεδο 3
- να χρησιμοποιεί τη μέση φωνή ρημάτων
 - Γραμματική
 - Επίπεδο 3
- να χρησιμοποιεί την αναφορική αντωνυμία ο οποίος, η οποία, το οποίο, που
 - Γραμματική
 - Επίπεδο 1

Εικ. 1α: Οθόνη από τους στόχους της ενότητας του Β1 «Περιγράφω-Μιλώ για το σπίτι μου»

11. Υγεία να υπάρχει

▶ Στόχοι

▶ Ακούω

▶ Διαβάζω κείμενα

▼ Μαθαίνω τη γλώσσα μου

▼ Μαθαίνω γραμματική

▶ Μαθαίνω ή θυμάμαι την κλίση του Αορίστου Μέσης Φωνής

▶ Μαθαίνω ή θυμάμαι την κλίση του Παρατατικού Μέσης Φωνής

▶ Μαθαίνω να εκφράζομαι

▶ Μαθαίνω λεξιλόγιο

Διαδίκτυακό Μαθησιακό Περιβάλλον

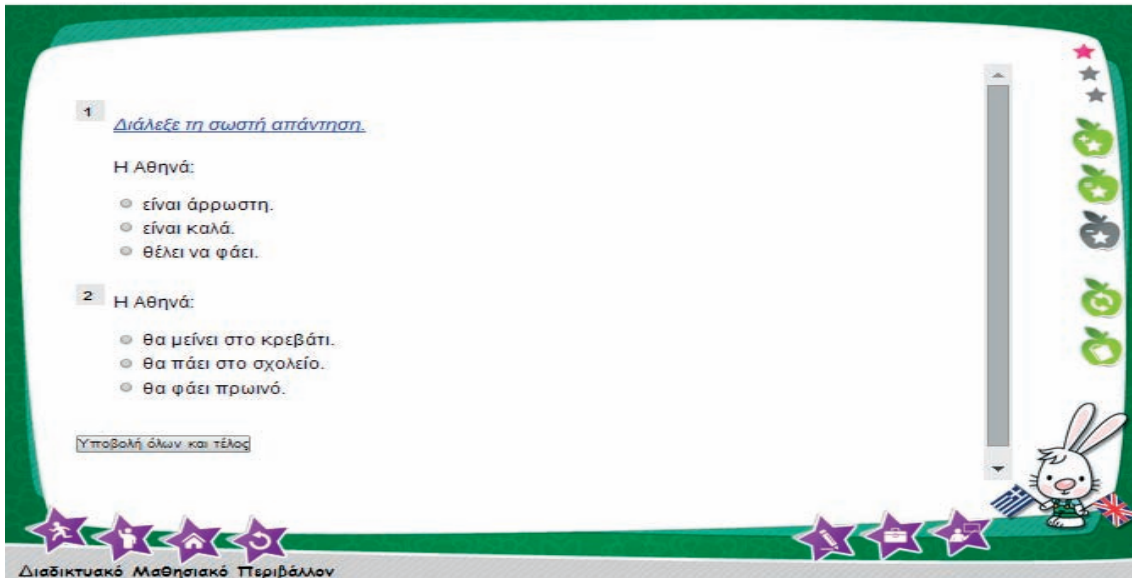
Εικ. 1β: Οθόνη από τους στόχους της ενότητας του Β2 «Υγεία να υπάρχει»



Εικ. 2α: Οθόνη από το Β2 όπου φαίνονται οι γλωσσικές δεξιότητες/στόχοι του επιπέδου



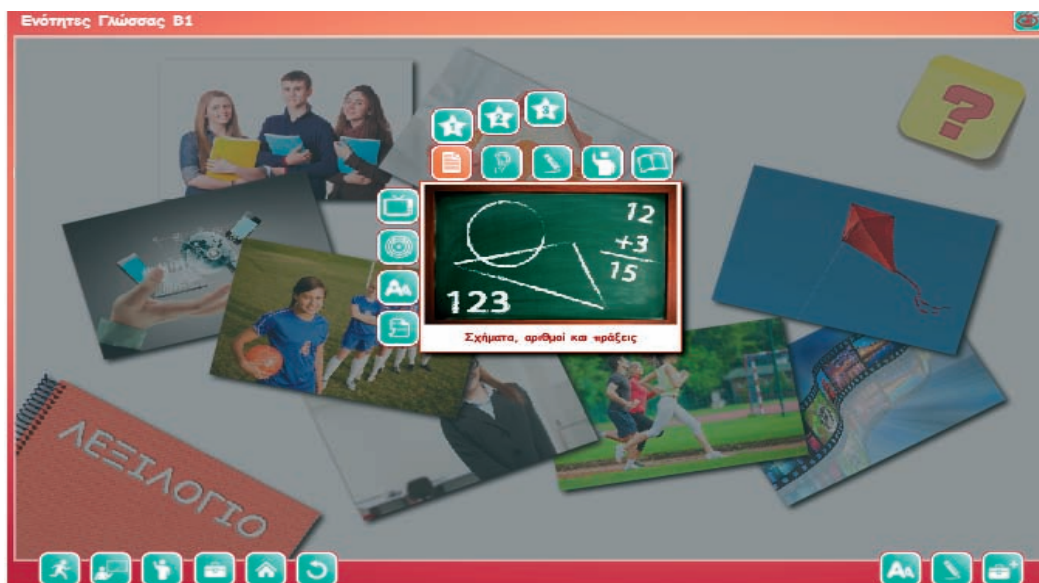
Εικ. 2β: Οθόνη από το Α2 όπου φαίνονται οι γλωσσικές δεξιότητες/στόχοι του επιπέδου



Εικ. 3α: Οθόνη από το Περιβάλλον του Α2 που δείχνει το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας που εμφανίζεται



Εικ. 3β: Οθόνη από το Περιβάλλον του Α2 που δείχνει το βαθμό δυσκολίας (κόκκινα αστεράκια) των γλωσσικών δραστηριοτήτων



Εικ. 3γ: Οθόνη από το Περιβάλλον του Β1 που δείχνει το βαθμό δυσκολίας (αστεράκια) των κειμένων που δίδονται στον αντίστοιχο σύνδεσμο

δ) επιτρέπει στο μαθητή να χρησιμοποιεί γνωστικά εργαλεία του Περιβάλλοντος που έχουν σχεδιαστεί με χαρακτήρα διευκολυντικό και υποστηρικτικό, ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξης των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Ειδικότερα:

✓ στο «Γράφω» του Β1 και του Β2 επιπέδου ο μαθητής μπορεί:

- να επιλέξει να χρησιμοποιήσει τις νύξεις και τις κοινωνικογνωστικές διευκολύνσεις του Περιβάλλοντος για την υποστήριξη και την καθοδήγησή του σε όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας, δηλαδή το Σχεδιασμό, την Παραγωγή ιδεών, την Οργάνωση, την Καταγραφή και τη Βελτίωση (αρχάριοι συγγραφείς - ο υπολογιστής ως κοινωνιογνωστικό εργαλείο)
- να επιλέξει να συνθέσει κείμενα χωρίς τη βοήθεια του υπολογιστή (έμπειροι συγγραφείς) λαμβάνοντας καθοδήγηση, μόνο αν ο ίδιος το κρίνει αναγκαίο από το κουμπί Βοήθεια και Λεξιλόγιο.
- να επιλέξει την υποστήριξη μόνο σε συγκεκριμένες φάσεις της συγγραφής π.χ. της παραγωγής ιδεών ή της αναθεώρησης (έμπειροι συγγραφείς)

✓ στο «Κατανοώ» του Β2 ο μαθητής μπορεί αντίστοιχα:

- να επιλέξει να ασχοληθεί με δραστηριότητες κατανόησης κειμένου χωρίς την υποστήριξη του υπολογιστή (έμπειροι αναγνώστες)
- να επιλέξει την υποστήριξη και την καθοδήγηση της αναγνωστικής του συμπεριφοράς σε όλες τις αναγνωστικές φάσεις (αρχάριοι αναγνώστες)

✓ στο «Μαθαίνω τη Γλώσσα μου» του Β2 επιπέδου (Γραμματική, λεκτικές πράξεις, λεξιλόγιο) ο μαθητής μπορεί:

- να παρακολουθεί την Παρουσίαση του αντίστοιχου φαινομένου
- να χρησιμοποιεί το Βιβλίο της Γλώσσας με τις θεωρητικές πληροφορίες, όποτε το έχει ανάγκη κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων αντίστοιχου περιεχομένου

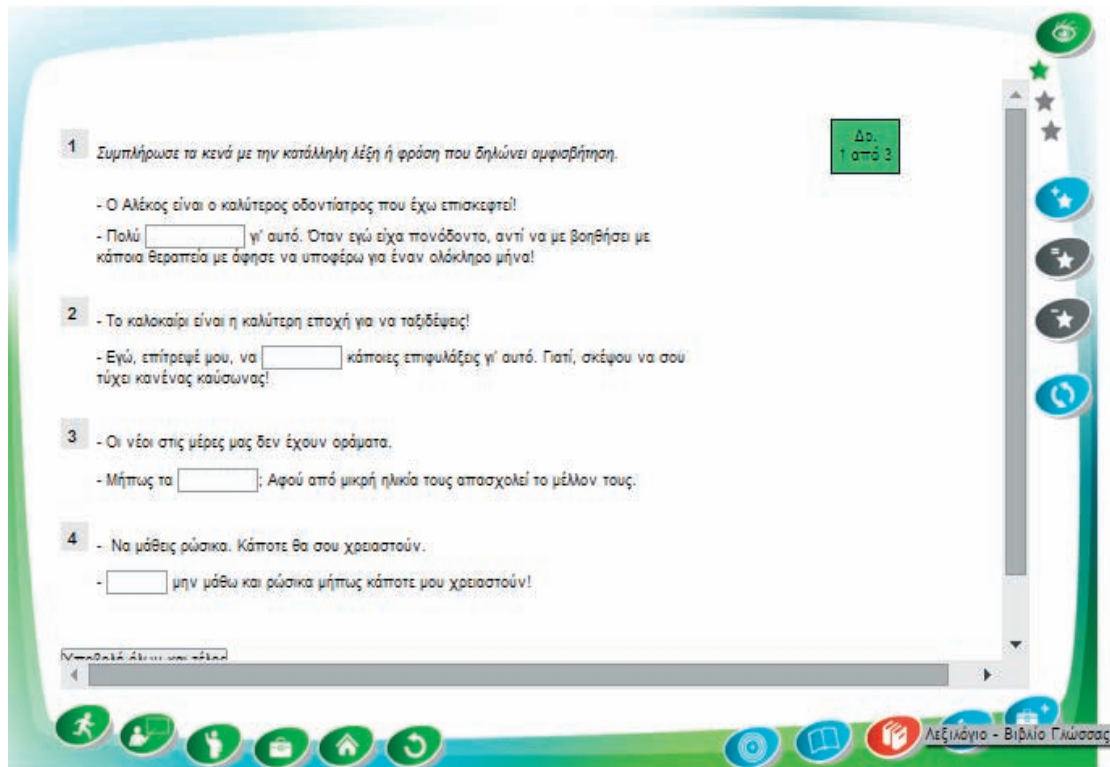
- να χρησιμοποιεί το Λεξικό Περιφράσεων και το Λεξιλόγιο των επιπέδων όποτε το θεωρεί αναγκαίο, για να θυμηθεί τη σημασία αντίστοιχου υλικού και να το χρησιμοποιεί κατά την ενασχόληση με τις γλωσσικές δραστηριότητες.



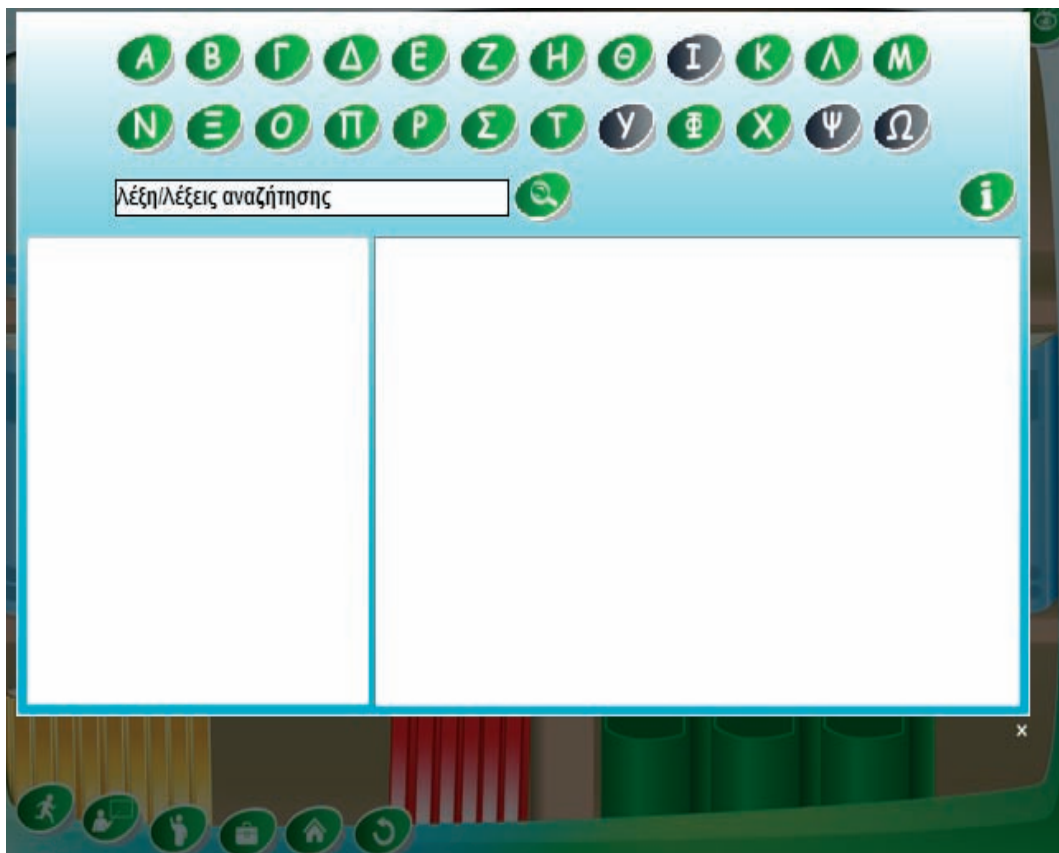
Εικ.4: Οθόνη από το «Γράφω» του B2, όπου αποτυπώνονται οι δύο διαφορετικές δυνατότητες συγγραφής



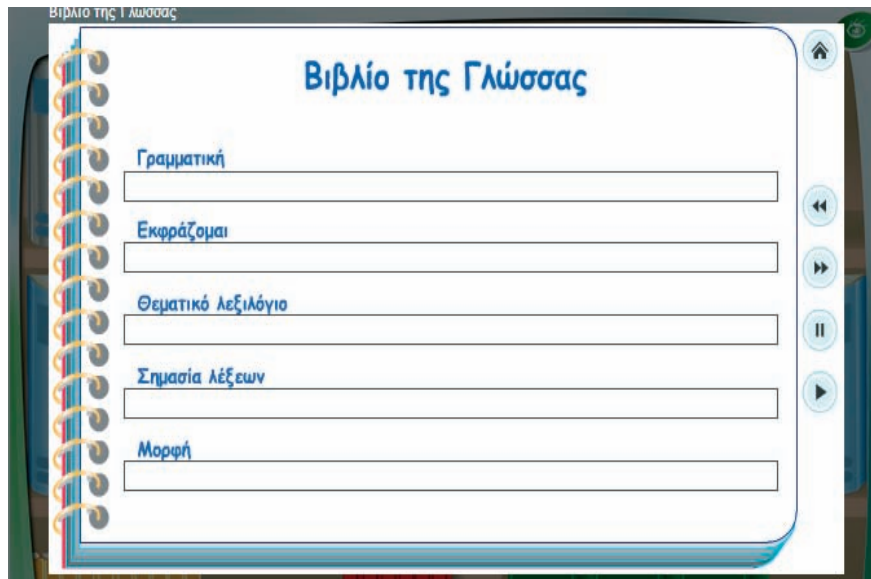
Εικ.5α: Οθόνη από την Παρουσίαση φαινομένου του B2 (ενότητα 10)



Εικ.5β: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται η ενσωμάτωση του Βιβλίου της Γλώσσας και του Λεξικού Περιφράσεων στο περιβάλλον των δραστηριοτήτων του Β2

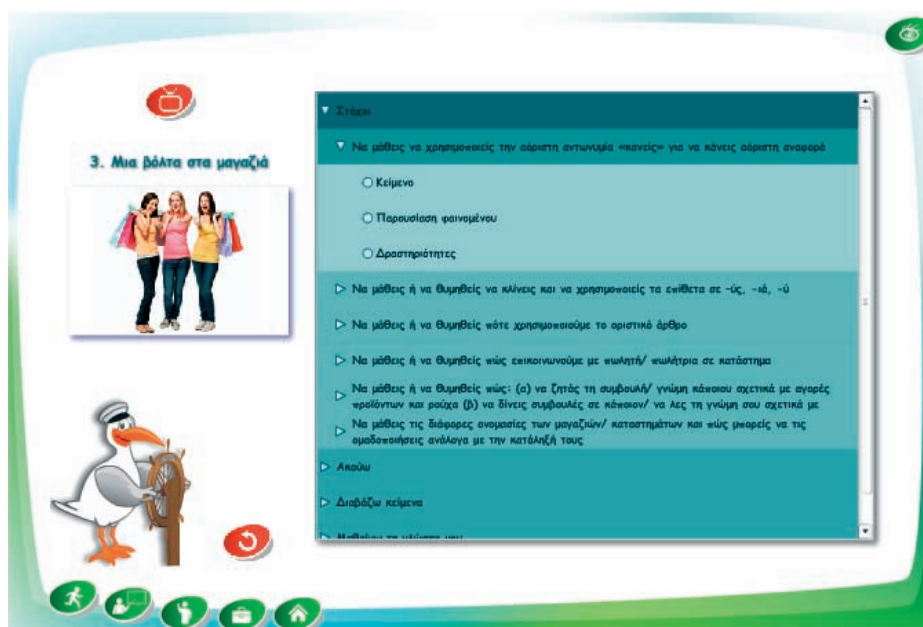


Εικ.5γ: Οθόνη από Λεξικό Περιφράσεων



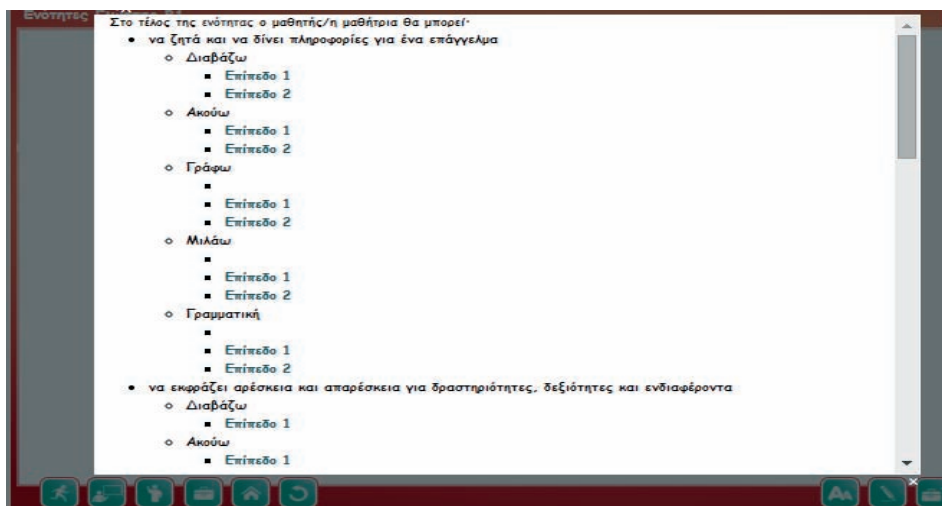
Εικ. 5δ: Οθόνη από το Βιβλίο της Γλώσσας

ε) ο μαθητής μπορεί να επιλέγει από τους στόχους κάθε επιπέδου με ποιον θα ασχοληθεί κατά τις ανάγκες του. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει τους μαθητές του σε εκείνο το στόχο στον οποίο θεωρεί ότι ο μαθητής υστερεί ή να τον παραπέμπει σε ανάλογους στόχους σε άλλα επίπεδα για μια βαθύτερη επεξεργασία και κατανόηση του αντίστοιχου περιεχομένου, αν κρίνει ότι το επιβάλλουν αυτό οι αδυναμίες του μαθητή.



Εικ.6α: Οθόνη από τους στόχους του επιπέδου B2

στ) από τη Βιβλιοθήκη ο μαθητής μπορεί να επιλέξει να ασχοληθεί με υλικό που θα τον βοηθούσε να εμπεδώσει περισσότερο φαινόμενα και γνώσεις.



Εικ.6β: Οθόνη από τους στόχους του επιπέδου B1

3.2 Διαφοροποίηση ως προς το ενδιαφέρον

Το ενδιαφέρον είναι παράγοντας καθοριστικός για τη δημιουργία κινήτρων και εμπλοκής των μαθητών στο γνωστικό έργο. Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, τα ενδιαφέροντα σε αυτές τις ηλικίες -και υπό την επίδραση της κοινωνικοπολιτισμικής ανομοιογένειας των μαθητών- παρουσιάζουν ευρύτητα, λήφθηκε μέριμνα κατά το σχεδιασμό του Περιβάλλοντος να συμπεριληφθεί σ' αυτό πληθώρα θεμάτων/περιεχομένων και εργαλείων, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να τα χρησιμοποιεί κατάλληλα, για να εμπλέκει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και οι μαθητές να μένουν δεσμευμένοι στο γνωστικό τους έργο. Συγκεκριμένα:

α) παρατίθεται ποικιλία θεμάτων όχι μόνο μεταξύ των ενότητων κάθε επιπέδου αλλά και μεταξύ των κειμένων εντός κάθε θεματικής ενότητας (θέματα από την καθημερινή ζωή, τον αθλητισμό, την κατασκήνωση, τα μαγαζιά και τις αγορές....).



Εικ.7α: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται η ποικιλία κειμένων από την ενότητα 11 του B2

1 Συμπλήρωσε το κενό με τη σωστή κατάληξη στον Αόριστο.

Χθες ονειρεύ[] ότι ήμουν στις Μπαχάμες (ονειρεύομαι).

2 – Πού ήσαν;
– Πετά[] μέχρι το περίπτερο να πάρω τσιγάρα (πετάγομαι).

3 Ο Γιάννης βελτιώ[] πολύ σε σχέση με πέρυσι και στα μαθήματα και στη συμπεριφορά (βελτιώνομαι).

4 – Ψή[] τα μπιφτέκια;
– Όχι, δεν είναι έτοιμα ακόμη (ψηνόμαι).

5 Πολύς κόσμος μαζεύ[] εκεί που είχε γίνει το ατύχημα (μαζεύομαι).

6 Η πρόεδρος υποδέ[] με μεγάλη ευγένεια το διευθυντή της εταιρείας (υποδέχομαι).

Εικ. 8β: Τύπος δραστηριότητας από το B2

1 Συμπλήρωσε το κενό με το σωστό τύπο του ρήματος στον Αόριστο. Είναι η συνέχεια της ιστορίας που διάβασες στην παρουσίαση του Αορίστου.

... Στο μεταξύ ήρθαν και δύο συγγενείς του τραυματία. Οι συγγενείς 1. [] (ενημερώνομαι) από τους γιατρούς ότι 2. [] (τραυματίζομαι) αρκετά σοβαρά, αλλά δεν υπήρχε κίνδυνος για τη ζωή του. Έπρεπε όμως να χειρουργηθεί άμεσα. Οι νοσοκόμες 3. [] (περιποιούμαι) εξωτερικά τα τραύματα του και ο τραυματίας 4. [] (ετοιμάζομαι) για το χειρουργείο. Στο μεταξύ 5. [] (χρειάζεται) κάποιος να δώσουν αίμα για την εγχείρηση. Μετά από τρεις ώρες χειρουργείο οι γιατροί βγήκαν και είπαν ότι τα τραύματα 6. [] (αντιμετωπίζομαι) με επιτυχία. Οι συγγενείς 7. [] (ανακουφίζομαι) και έκλαιγαν από τη χαρά τους.

Υποβολή όλων και τέλος

Εικ. 8γ: Τύπος δραστηριότητας από το B2

γ) παρατίθενται δραστηριότητες από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου.

1 Διάλεξε το ρήμα που ταιριάζει και γράψε το στο σωστό τύπο στον Αόριστο. Προσοχή! Ένα ρήμα περισσεύει.
[συναντιέμαι, ανακοιφίζομαι, κλειδιώνομαι, προσπατεύομαι, μεταφέρομαι, ενημερώνομαι, αποφασίζομαι, αντιμετωπίζομαι]

Τι προχθές στη συνάντηση; Θα γίνει η εκδρομή ή όχι;

2 Ευτυχώς το πρόβλημα και δεν χρειάστηκε εγχείρηση.

3 Μαρία, έλα γρήγορα να μου ανοίξεις! Αφησα την τσάντα μου μέσα στο σπίτι και απέξω!

4 Με το εμβόλιο κατά της γρίπης η γιαγιά όλη την περαινή χρονιά και δεν αρρώστησε.

5 Χθες, λόγω του καύσωνα, δεκάδες ηλικιωμένοι στο νοσοκομείο.

Διαδίκτυακό Μαθησιακό Περιβάλλον

Εικ. 8δ: Τύπος δραστηριότητας από το Β2

Γράφω

Διαδίκτυακό Μαθησιακό Περιβάλλον

Εικ. 9α: Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται οι γλωσσικές δεξιότητες/στόχοι (τμήματα καρουζέλ) του Β2



Εικ. 9β: Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται οι γλωσσικές δεξιότητες/στόχοι (αστεράκια) του Α2

δ) εκτός του γλωσσικού περιβάλλοντος αυτού καθαυτού, ο μαθητής μπορεί να επιλέξει ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του να ασχοληθεί με άλλα τμήματα του Περιβάλλοντος, όπως

- ✓ στο τμήμα «Παίζω» ο μαθητής μπορεί να επιλέξει από ένα αριθμό παιχνιδιών εκείνα που θεωρεί ενδιαφέροντα για να ασκηθεί στη γλώσσα.
- ✓ στο τμήμα του «Τραγουδώ» μπορεί να επιλέξει από ένα αριθμό σύγχρονων και παραδοσιακών τραγουδιών στην ελληνική γλώσσα που του αρέσουν και ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του να ακούσει, να τραγουδήσει, να φτιάξει τα δικά του video clips.
- ✓ στο τμήμα της «Βιβλιοθήκης» μπορεί να βρει υλικό που ανταποκρίνεται σε ποικιλία ενδιαφερόντων, όπως βίντεο, βιβλία, λογισμικά, παιδικές εκπομπές, θέματα πολιτισμικού και ιστορικού ενδιαφέροντος, θέματα σχετικά με τη λογοτεχνία, τη γεωγραφία, τη γλώσσα, βιογραφίες, λεξικά κ.ά.



Εικ. 10: Οθόνη από τη Βιβλιοθήκη

- ✓ στο «Κατανού» και το «Γράφω» του B2 μπορεί να επιλέξει είδη κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά) και θέματα που θεωρεί ενδιαφέροντα.



Εικ. 11: Οθόνη από το Γράφω του B2

- ✓ στο «Γράφω» μπορεί, εκτός των ορισμένων από το Περιβάλλον δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, να γράψει ο ίδιος κείμενα με θέματα της αρεσκείας του.
- ✓ στο «Επικοινωνώ» μπορεί να δημιουργήσει το δικό του υλικό μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους μαθητές και να το κοινοποιήσει. Ο σχεδιασμός επιτρέπει στους μαθητές να ασχοληθούν με ποικίλα περιεχόμενα, ώστε να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους (δημιουργία εφημερίδας με αστεία, υλικό ή βίντεο από γιορτές ή διάφορες δράσεις, δημιουργία εικονοϊστοριών και κειμένων για τα μεγαλύτερα επίπεδα, συνεντεύξεις κ.ά.)
- ✓ στις «Κοινότητες» και το «Επικοινωνώ» οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν σύγχρονα και ασύγχρονα με άλλους συνομήλικούς τους από τη διασπορά ή από την Ελλάδα και να δημιουργήσουν κοινά project.

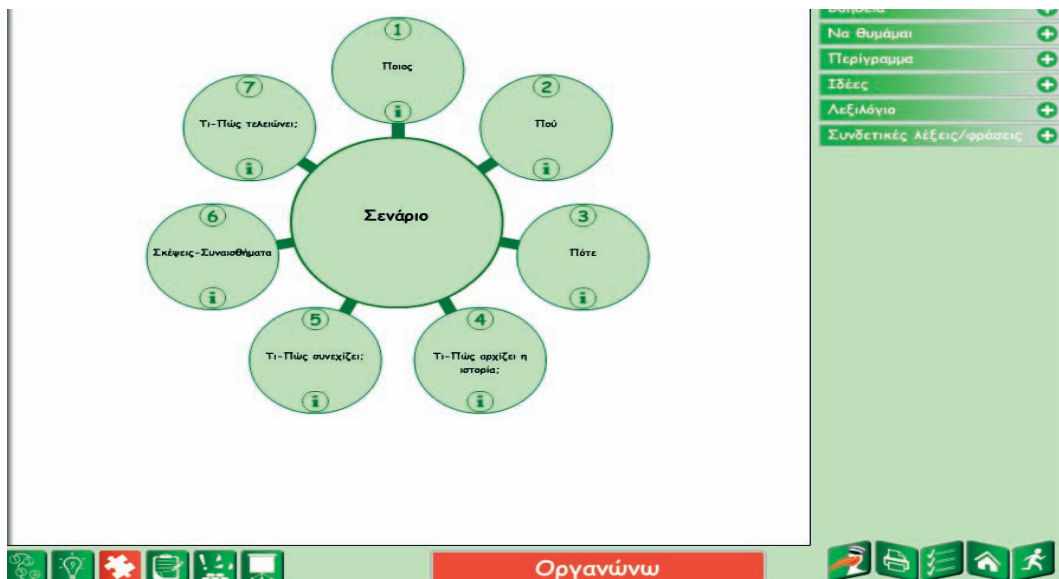
3.3 Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό στίλ

Ο σεβασμός στις ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών ως προς τον τρόπο με τον οποίο συλλέγουν, επεξεργάζονται και οργανώνουν τις πληροφορίες καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό το σχεδιασμό του μαθησιακού Περιβάλλοντος. Βέβαια, η κατηγοριοποίηση σε γνωστικά στίλ ή στίλ μάθησης είναι μια ευρεία ακαδημαϊκή περιοχή και οι απόψεις και οι διαφωνίες σχετικά με τα κριτήρια καθορισμού και τις προκύπτουσες κατηγορίες πολλές, όπως πολλές είναι και οι επικαλύψεις. Δε θέλουμε να επεκταθούμε στη συγκεκριμένη περίπτωση στις θεωρητικές προσεγγίσεις των μαθησιακών στίλ και τις αντίστοιχες τυπολογίες· περιοριζόμαστε μόνο να αναφέρουμε ότι κυρίως υιοθετήσαμε την άποψη του Gardner περί διαφορετι-

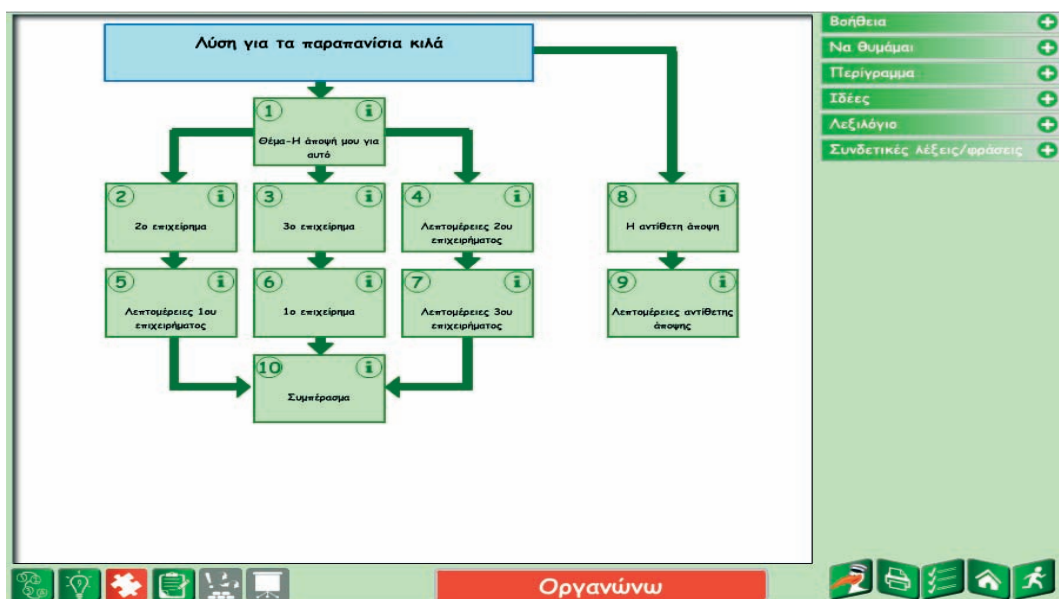
κών τύπων νοημοσύνης των μαθητών αλλά και την άποψη άλλων ερευνητών (βλ. Montessori), οι οποίοι ταξινομούν τα στίλ μάθησης με κριτήριο τις αισθήσεις σε Οπτικό (Visual), Ακουστικό (Auditory) και Κινησθητικό (Kinesthetic). Το Περιβάλλον, λοιπόν, επιτρέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές με τους εξής τρόπους:

α) Οι πληροφορίες παρουσιάζονται με ήχο, με κείμενο ή και τα δύο ταυτόχρονα. Ο μαθητής επιλέγει με ποιο από τους τρεις τρόπους θέλει να επεξεργαστεί τις αντίστοιχες πληροφορίες (οπτικός/ακουστικός/οπτικοακουστικός τύπος).

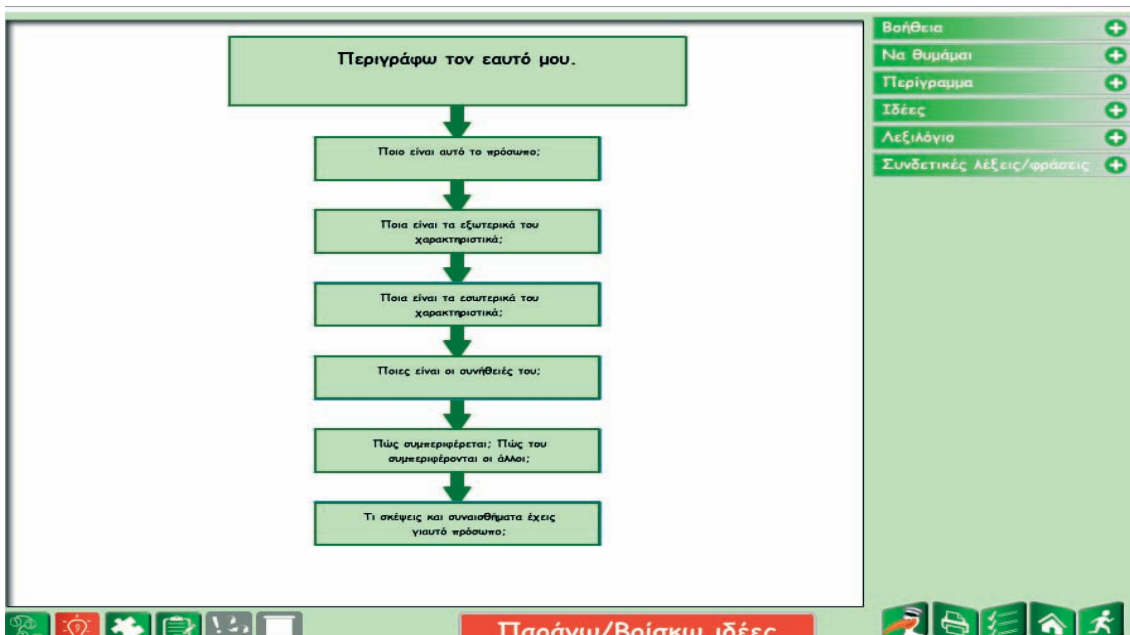
β) Οι πληροφορίες παρουσιάζονται με πολλούς διαφορετικούς συμβολικούς τρόπους π.χ. με λέξεις/κείμενο (γλωσσική νοημοσύνη), με γραφικούς οργανωτές (οπτικοχωρική νοημοσύνη).



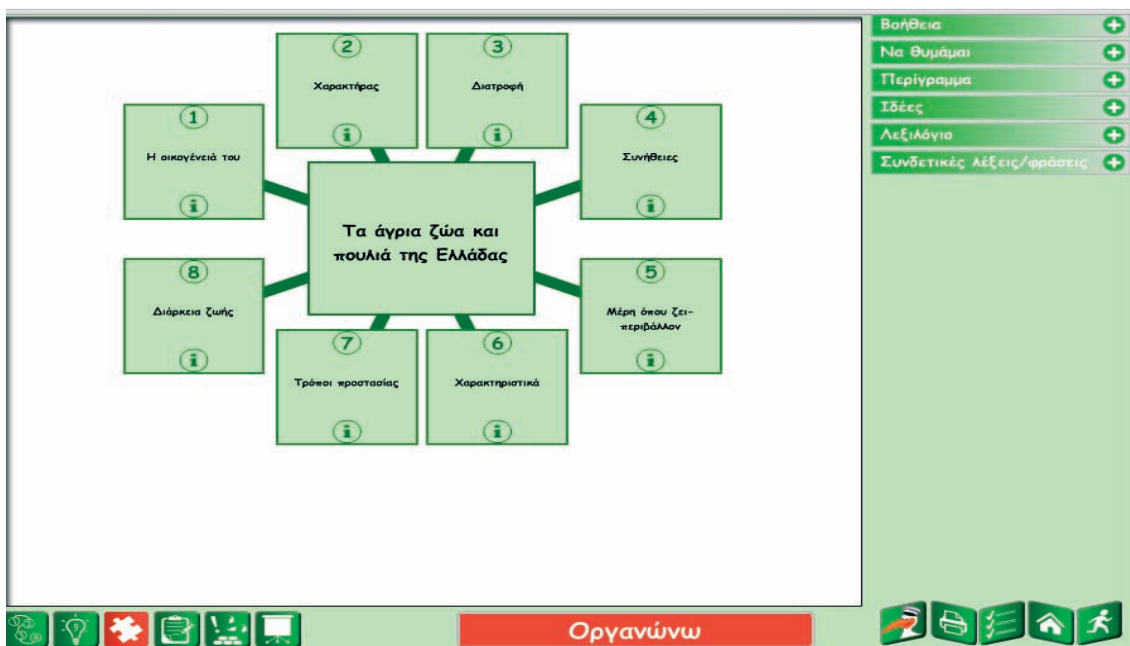
Εικ. 11α: Ο γραφικός οργανωτής της αφήγησης



Εικ. 11β: Ο γραφικός οργανωτής της επιχειρηματολογίας



Εικ. 11γ: Ο γραφικός οργανωτής της περιγραφής προσώπου



Εικ. 11δ: Ο γραφικός οργανωτής της περιγραφής ζώου

γ) Δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να μιμηθεί ήρωες, να αναπαραγάγει τους διαλόγους τους, να «στήνει» σενάρια μέσα από τις εικονοϊστορίες (κιναισθητική νοημοσύνη).



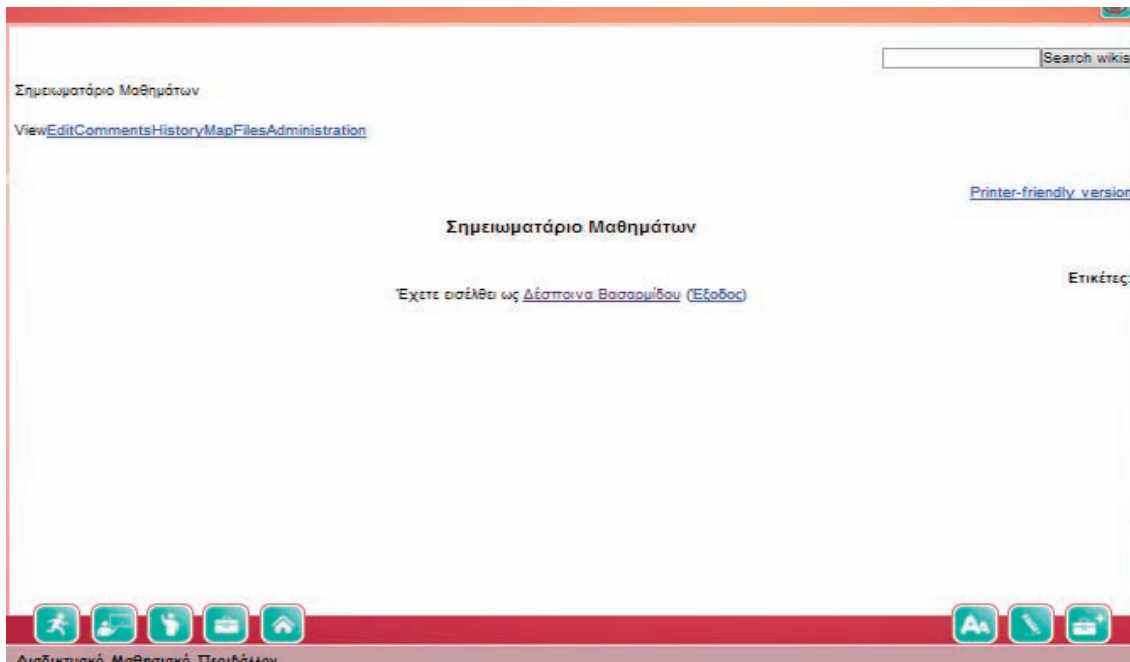
Εικ. 12: Οθόνη από τις εικονοϊστορίες του Α1

δ) Οι μαθητές μπορούν να ασκηθούν σε γλωσσικά παιχνίδια που εκτός του γλωσσικού περιεχομένου απαιτούν κίνηση (κιναισθητική νοημοσύνη), αντίληψη του χώρου (οπτικοχωρική νοημοσύνη), λογική σκέψη (λογικομαθηματική νοημοσύνη).

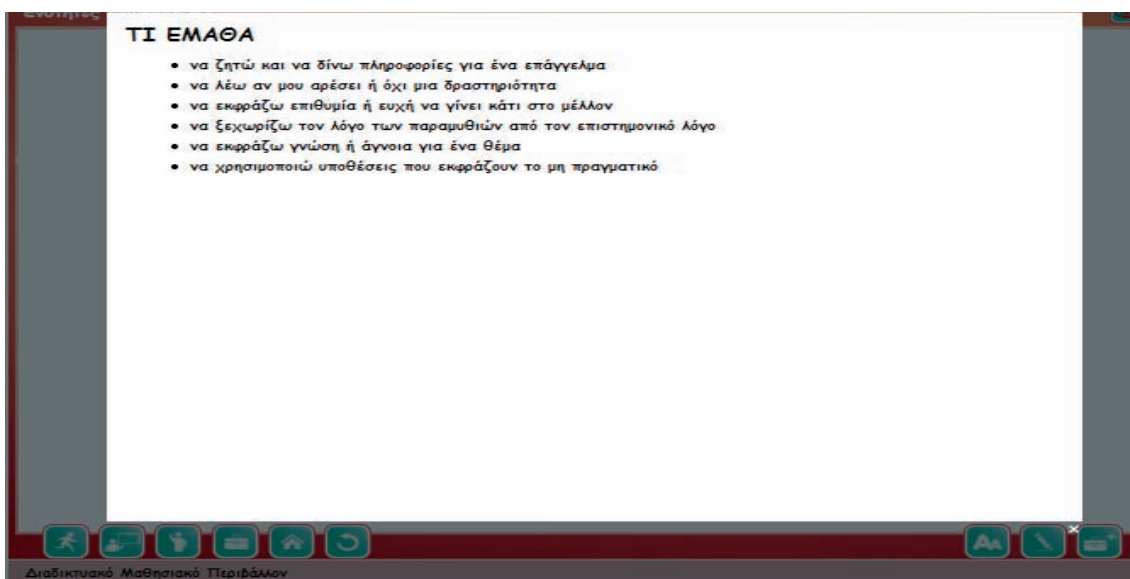
ε) Μαθητές με υψηλή μουσική νοημοσύνη μπορούν να κάνουν χρήση της ελληνικής μέσα από το «Τραγουδώ» και ειδικότερα μέσα από τη δημιουργία video clips, δραστηριότητα που ανταποκρίνεται και στους μαθητές με κιναισθητική νοημοσύνη.

στ) Κατά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει στρατηγικές συνεργατικής μάθησης για μαθητές που επεξεργάζονται και μαθαίνουν αποτελεσματικότερα συνεργαζόμενοι με άλλους (διαπροσωπική νοημοσύνη) ή να αξιοποιήσει την ατομική μάθηση για τους μαθητές που αρέσκονται να επεξεργάζονται τις πληροφορίες μόνοι τους ή έχουν δομήσει σε ικανοποιητικό βαθμό μεταγνωστικές δεξιότητες (ενδοπροσωπική νοημοσύνη).

ζ) Οι μαθητές, επίσης, με ενδοπροσωπική νοημοσύνη που έχουν ανάγκη την αυτο-παρακολούθηση και την αυτο-καθοδήγηση της σκέψης και των ενεργειών κατά τη διάρκεια του γνωστικού τους έργου έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν για το σκοπό αυτό το Σημειωματάριο, στο οποίο μπορούν να καταγράφουν σχόλια, αυτο- παρατηρήσεις, σκέψεις κ.λπ. και να στοχάζονται σχετικά με την πρόδο τους στο «Τι Έμαθα».

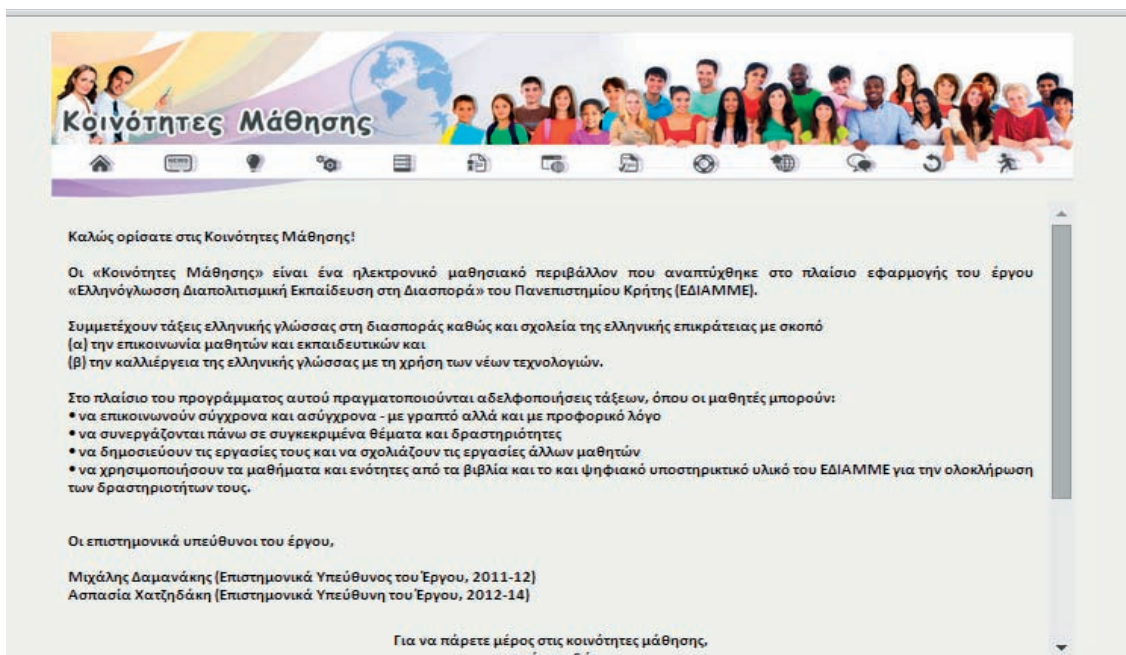


Εικ.13: Οθόνη από το Σημειωματάριο



Εικ.14: Οθόνη από το Τι έμαθα

η) Μαθητές με *διαπρωσωπική νοημοσύνη*, επίσης, μπορούν να ευνοηθούν ιδιαίτερα κατά τη συνεργασία τους με άλλους χρήστες του Περιβάλλοντος μέσω των δυνατοτήτων σύγχρονης (Κοινότητες) και ασύγχρονης επικοινωνίας (Επικοινωνώ).



Εικ. 15: Οθόνη από τις Κοινότητες Μάθησης



Εικ. 16: Οθόνη από το Επικοινωνώ

θ) Πολλές από τις γλωσσικές δραστηριότητες που παρέχει το Περιβάλλον μπορούν να ανταποκριθούν παράλληλα σε μαθητές με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, ειδικότερα αν υλοποιούνται ομαδικά. Για παράδειγμα η δημιουργία εικονοϊστοριών ανταποκρίνεται σε μαθητές με υψηλή οπτικοχωρική και κιναισθητική νοημοσύνη, καθώς δημιουργούν κόμικς, και γλωσσική, καθώς βάζουν λόγια σ' αυτά.

ι) Ο χαρακτήρας του Περιβάλλοντος ως φροντιστηριακού εργαλείου και η συστηματοποιημένη διδασκαλία της γλώσσας μέσω της γραμμικής παρουσίασης

των πληροφοριών στην Παρουσίαση των μορφοσυντακτικών φαινομένων και της εξάσκησης σ' αυτά μέσω κλειστού τύπου δραστηριοτήτων ικανοποιεί περισσότερο τους μαθητές με *λογικο-μαθηματική νοημοσύνη* ή *ενδοπροσωπική*, ενώ ο κοινωνικοπολιτισμικός του χαρακτήρας και η αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών εκείνους με *διαπροσωπική* κυρίως νοημοσύνη.

3.4 Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 1 το περιεχόμενο της διδασκαλίας αναφέρεται στις γνώσεις που επιδιώκουμε να μάθουν οι μαθητές και τα μέσα πρόσβασης σε αυτές. Όσον αφορά τις γνώσεις το Περιβάλλον δίνει τις εξής δυνατότητες διαφοροποίησης:

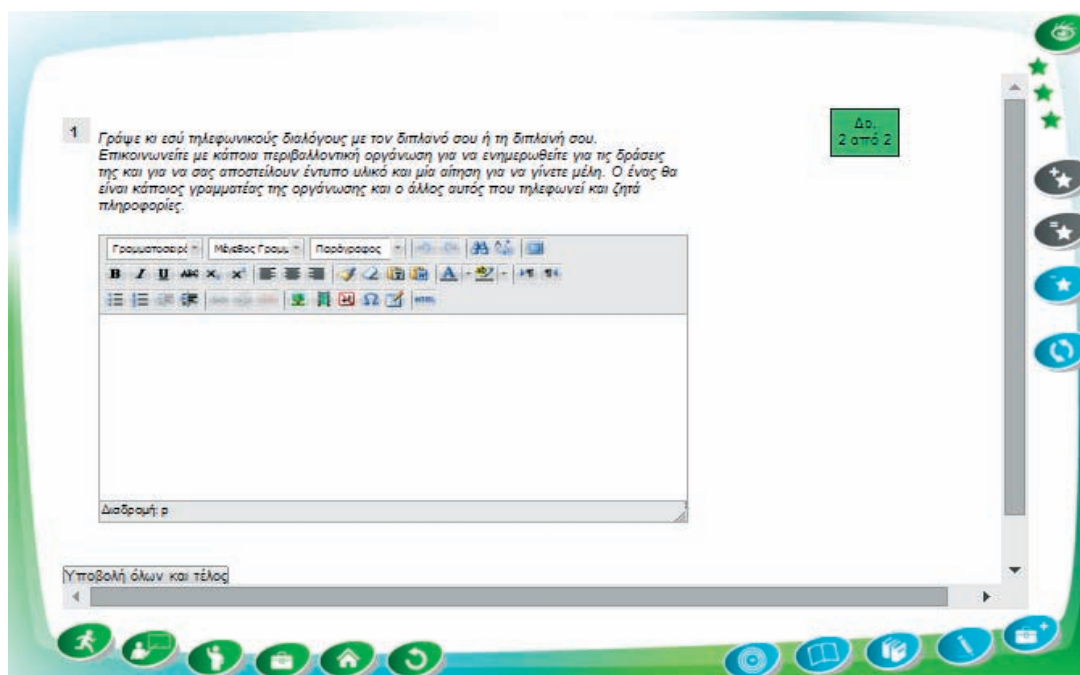
α) Σε κάθε επίπεδο και σε κάθε ενότητα το υλικό κατηγοριοποιείται σε στόχους διδασκαλίας και μάθησης, που αναφέρονται στο τι θα διδαχθεί και μέσω ποιων γλωσσικών δραστηριοτήτων (κείμενα και δραστηριότητες κατανόησης, δραστηριότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης, μορφοσυντακτικά φαινόμενα, ασκήσεις εμπέδωσης, λεκτικές πράξεις κλ.π). Έτσι,

- ✓ ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει τους μαθητές του σε στόχους/περιεχόμενο που κρίνει ότι ταιριάζουν στις δικές τους ανάγκες και το επίπεδο ετοιμότητάς τους (πχ. κάποιοι μαθητές μπορεί να χρειάζονται περισσότερη διδασκαλία σε κάποιους από τους στόχους σε σχέση με τους άλλους ή να έχουν ανάγκη από περισσότερη ενασχόληση με συγκεκριμένες γλωσσικές δραστηριότητες από ό,τι με άλλες).
- ✓ Ο ίδιος ο μαθητής, στα μεγαλύτερα τουλάχιστον επίπεδα, μπορεί να επιλέξει να ασχοληθεί με περιεχόμενο που κρίνει ότι θα τον βοηθήσει να εμπέδωσε καλύτερα κάποιες γνώσεις.
- ✓ Εκπαιδευτικός και μαθητές μπορούν να αναζητήσουν άλλους παρόμοιους στόχους αλλά με απλούστερο περιεχόμενο σε μικρότερα επίπεδα, αν κρίνουν ότι οι μαθητές δε διαθέτουν τις προγενέστερες γνώσεις για την κατανόηση ενός γλωσσικού περιεχομένου.
- ✓ Ειδικότερα, η Βάση Δεδομένων, στην οποία το γλωσσικό υλικό του Περιβάλλοντος έχει ομοιογενοποιηθεί όχι κατά επίπεδο αλλά με βάση θεματικές ενότητες και γλωσσικά φαινόμενα, παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα εύκολης πρόσβασης σε συναφές μεταξύ των επιπέδων υλικό, ώστε να οργανώνει ευέλικτα τη διδασκαλία του. Η ομοιογενοποίηση των στόχων τού δίνει τη δυνατότητα εύκολης πρόσβασης σε περιεχόμενο που κρίνει ότι προαπαιτείται της διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου περιεχομένου σε κάποιους μαθητές.

β) Οι γλωσσικές δραστηριότητες δομούνται έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στις θεμελιώδεις γνώσεις που πρέπει να αποκομίσει κάθε μαθητής, όσο και στην κριτική τους εφαρμογή (μετασχηματιστικές γνώσεις) για τους μαθητές που έχουν απομοιώσει βασικές γνώσεις και δεξιότητες και ωφελούνται περισσότερο

από την εφαρμογή τους σε νέες καταστάσεις της καθημερινότητας. Για το λόγο αυτό έχουν δημιουργηθεί δραστηριότητες:

- ✓ πρακτικής και εξάσκησης
- ✓ κλειστού και ανοικτού τύπου
- ✓ διαφορετικού βαθμού δυσκολίας
- ✓ επικοινωνιακού χαρακτήρα (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου)
- ✓ ατομικού και συνεργατικού χαρακτήρα
- ✓ δραστηριότητες που ανατροφοδοτούνται από το Περιβάλλον ή μόνο από το δάσκαλο ή τους συμμαθητές

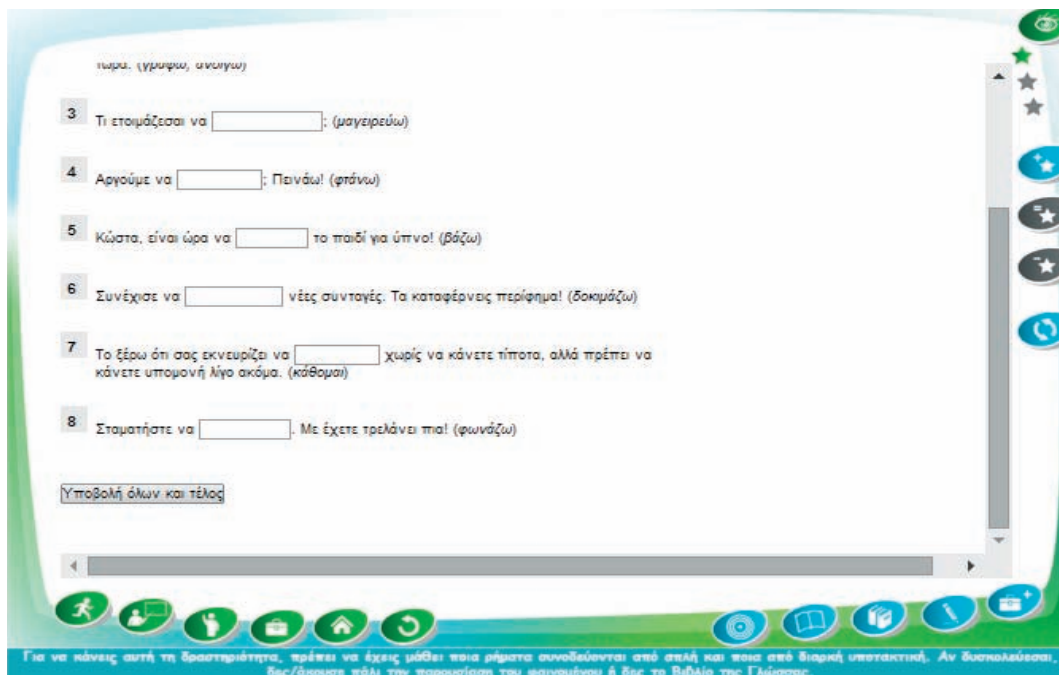


Εικ.17: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται δραστηριότητα ανοικτού τύπου

γ) Για τον ίδιο λόγο, την κριτική δηλαδή εφαρμογή της γνώσης και τη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές καταστάσεις, οι μαθητές μέσω του «Επικοινωνώ» μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ασύγχρονα και να παρουσιάσουν δικές τους δημιουργίες, ατομικές ή συνεργατικές (να φτιάξουν και να αναρτήσουν κείμενα, εικονοϊστορίες, συνεντεύξεις, δράσεις από τη ζωή τους και το σχολείο τους, βιογραφίες ανθρώπων που θαυμάζουν κ.λπ.).

δ) Στο μεγαλύτερο επίπεδο - το B2 - όπου οι γνώσεις είναι περισσότερες και συνθετότερες ο μαθητής

- ✓ μπορεί να επιλέξει να ασχοληθεί περισσότερο με δραστηριότητες ή με θεωρητικού χαρακτήρα γνώσεις, οι οποίες δίνονται είτε μέσω της Παρουσίασης των φαινομένων με τη μορφή ενός σεναρίου/επικοινωνιακής περίπτωσης, είτε μέσω του Βιβλίου της Γλώσσας, στο οποίο συγκεντρώνονται όλες οι αντίστοιχες πληροφορίες και του Λεξικού Περιφράσεων.
- ✓ ενημερώνεται κατά την ενασχόλησή του με κάθε δραστηριότητα σχετικά με το ποιες γνώσεις προαπαιτούνται για την υλοποίησή της.



Εικ.18: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται η προγενέστερη γνώση

ε) οι δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου αναφέρονται σε ποικιλία κειμενικών ειδών που διαφοροποιούνται ως προς τις απαιτήσεις της σύνθεσης και της κατανόησής τους: κείμενα χρηστικά (mails, αγγελίες, διαφημίσεις κ.λπ), αφηγηματικά, περιγραφικά (προσώπου, ζώου, αντικειμένου, τόπου, κτηρίου) και επιχειρηματολογικά.

Όσον αφορά τα μέσα πρόσβασης στη γλωσσική γνώση, το Περιβάλλον εκτός από το άμεσο γλωσσικό περιβάλλον «Γλώσσα» και το «Επικοινωνώ», που προαναφέρθηκε, συμπεριλαμβάνει για κάθε επιμέρους επίπεδο ποικιλία μέσων που μπορεί να επιλέξει κάθε μαθητής σε συνδυασμό με το επίπεδο ετοιμότητάς του και τα ενδιαφέροντά του:

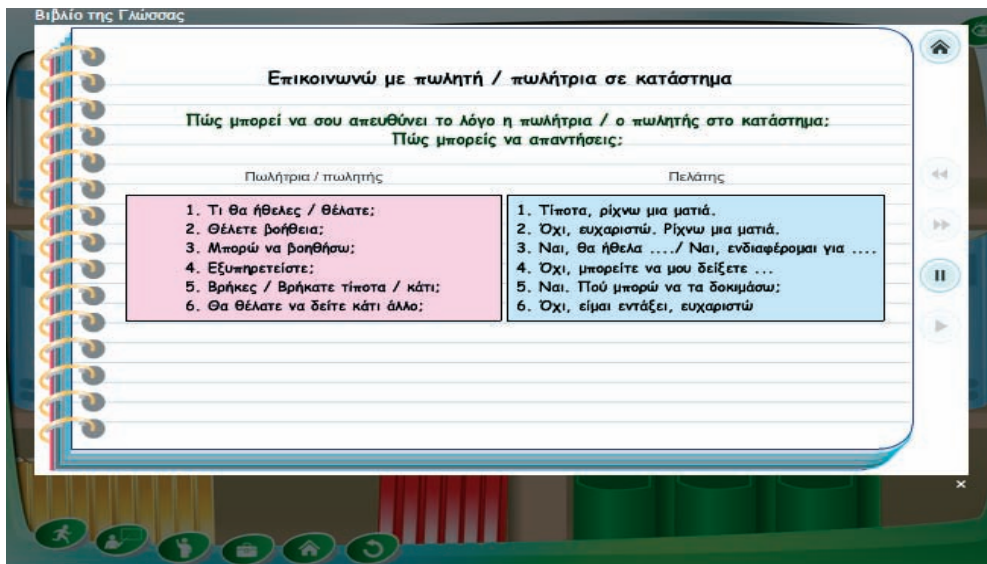
- ✓ Στο «Τραγουδώ» μπορεί να κάνει χρήση της γλώσσας μέσα από τους στίχους ελληνικών τραγουδιών
- ✓ Στο «Παίζω» μπορεί να ελέγξει κατά πόσον έχει εμπεδώσει γνώσεις και δεξιότητες
- ✓ Στη «Βιβλιοθήκη» υπάρχει ποικιλία υλικού, που θα τον βοηθήσει να εμβαθύνει είτε σε γλωσσικά ζητήματα (π.χ. λογισμικά και λογοτεχνία) είτε να κάνει χρήση της γλώσσας κατά την ενασχόλησή του με θέματα σχετικά με την ελληνική κοινωνία και τον πολιτισμό.

3.5 Διαφοροποίηση ως προς τις διαδικασίες

Οι διαδικασίες αναφέρονται στο σύνολο των τρόπων, δραστηριοτήτων, στρατηγικών και εργαλείων, μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τη γνώση και τις γλωσσικές δεξιότητες. Η πρωτοτυπία του Περιβάλλοντος έγκειται στο ότι ενσωματώνει διαφορετικές διαδικασίες και εργαλεία, που μπορεί να επιλέξει ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία

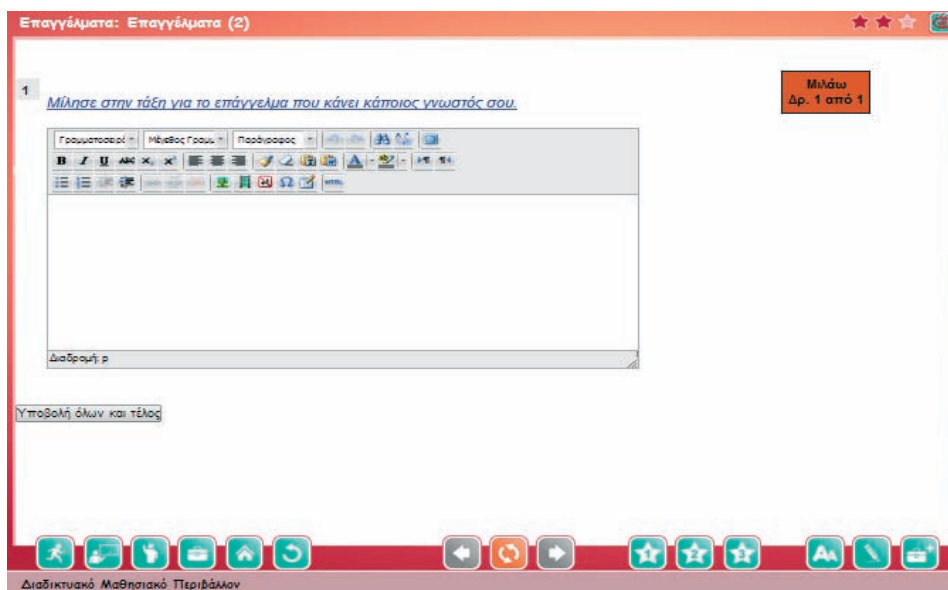
προσαρμοσμένη στις ανάγκες, το στιλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Συγκεκριμένα:

α) Γίνεται Άμεση Διδασκαλία γλωσσικών φαινομένων, σε περιπτώσεις που οι γνώσεις είναι σύνθετες (βλ. Β2) και αναφέρονται στη δομή της ελληνικής, στο σύστημα κανόνων γραμματικής και σύνταξης και διατυπώνονται ρητά οι αρχές λειτουργίας του γλωσσικού κώδικα με τη χρήση της αντίστοιχης μεταγλώσσας.



Εικ. 19:Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται η ρητή διδασκαλία λεκτικών πράξεων

β) Άλλοτε η διδασκαλία έχει χαρακτήρα βιωματικό/επικοινωνιακό και δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας, αξιοποιώντας συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία ορίζονται από την κατάσταση της επικοινωνίας, το θέμα που πραγματεύεται, τους ρόλους των συνομιλητών.



Εικ. 20:Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται δραστηριότητα επικοινωνιακού/βιωματικού χαρακτήρα

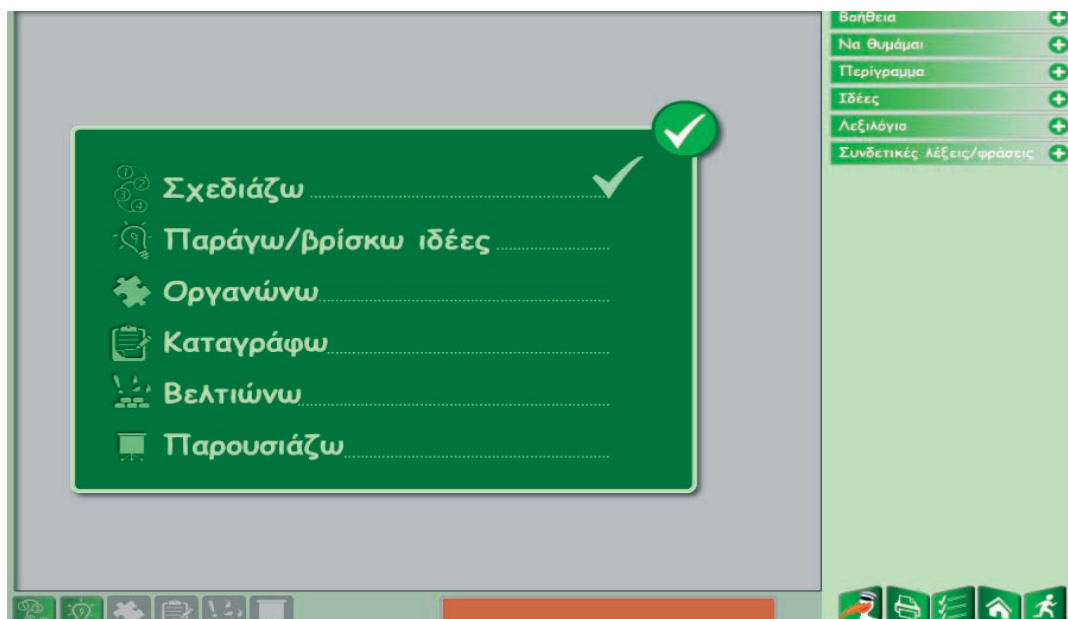
γ) Ως απόρροια των παραπάνω, οι γλωσσικές πληροφορίες άλλοτε παρουσιάζονται μέσω ανάλογων γνωσιακών εργαλείων (λεξικό περιφράσεων, λεξιλόγιο, Βιβλίο της γλώσσας, κείμενο), άλλοτε τις ανακαλύπτει ο μαθητής μέσω γλωσσικών δραστηριοτήτων και άλλοτε τις αποκομίζει μέσω της αλληλεπίδρασής του με πιο έμπειρους ομιλητές της γλώσσας (βλ. διδασκαλία των μορφο-συντακτικών φαινομένων με τη μορφή σεναρίων «γνωστικής μαθητείας» στο B2, Κοινότητες μάθησης, Επικοινωνώ).



Εικ. 21: Οθόνη από την Παρουσίαση των γλωσσικών φαινομένων με τη μορφή σεναρίου γνωστικής μαθητείας του B2

δ) Κατά την παραγωγή και την κατανόηση γραπτού λόγου το Περιβάλλον αναφέρεται τόσο στους αρχάριους συγγραφείς που δεν έχουν αναπτύξει τις μεταγνωστικές δεξιότητες εμπρόθετης παρακολούθησης και καθοδήγησης του γνωστικού τους έργου, όσο και στους έμπειρους με μεταγνωστική επάρκεια συγγραφείς/αναγνώστες.

- ✓ Για τους πρώτους δίνονται ποικίλες διαδικαστικές νύξεις/διευκολύνσεις για να διανύουν και να διαχειρίζονται κατάλληλα τις φάσεις ανάγνωσης και συγγραφής, με στόχο –μέσω της φθίνουσας καθοδήγησης- την αφομοίωση των αντίστοιχων γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ο υπολογιστής αρχικά έχει την ευθύνη και τον έλεγχο της μαθησιακής δραστηριότητας και σταδιακά τον παραχωρεί στους μαθητές.
- ✓ Για τους δεύτερους το περιβάλλον δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να κάνουν τη δική τους διαδρομή κατά τη διάρκεια της συγγραφικής και αναγνωστικής δραστηριότητας σύμφωνα με τις ανάγκες τους και να λαμβάνουν καθοδήγηση-υποστήριξη, μόνο αν οι ίδιοι το επιθυμούν με τη μορφή «Βοήθειας» που τους παρέχεται.



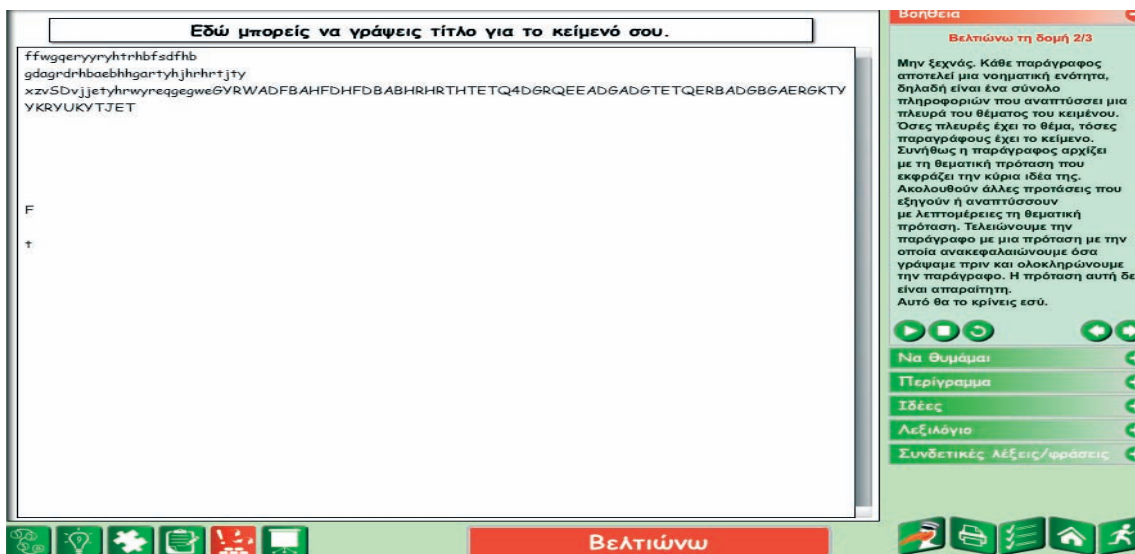
Εικ. 22α: Οθόνη από το περιβάλλον των αρχάριων συγγραφέων του B2



Εικ. 22β: Οθόνη από το περιβάλλον των έμπειρων συγγραφέων του B2

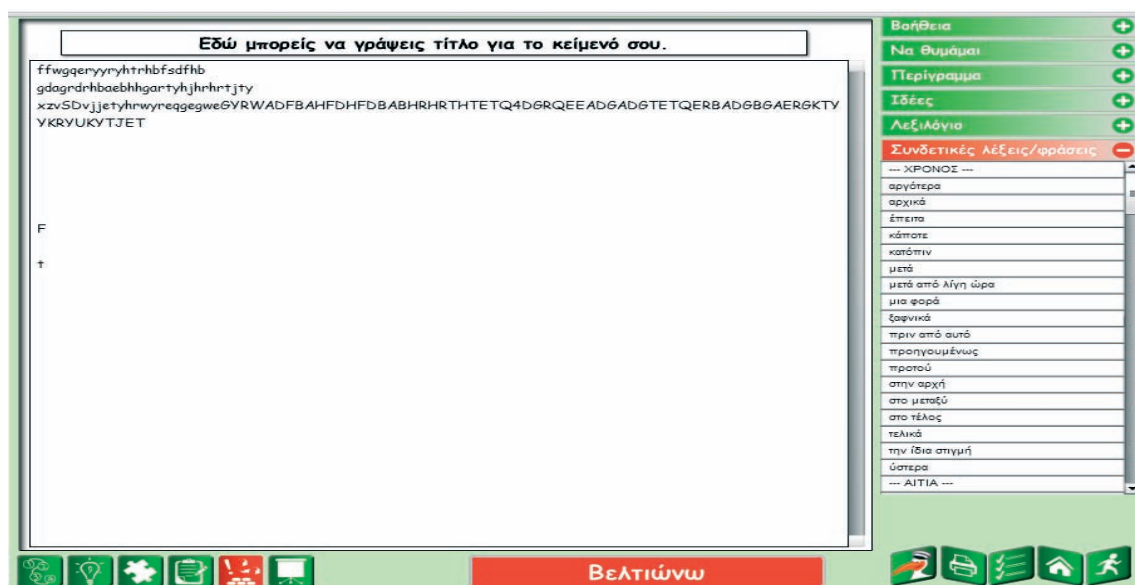
ε) Αντίστοιχα είναι και τα εργαλεία που σχεδιάστηκαν για την ευόδωση αυτών των διαδικασιών. Ειδικότερα, μπορούν κατά προτίμηση να αξιοποιηθούν:

- ✓ Γραφικοί οργανωτές για την οπτικοχωρική αναπαράσταση των δομικών στοιχείων του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο που διαβάζει ή γράφει ο μαθητής.
- ✓ Επεξηγήσεις σχετικά με προαπαιτούμενες γνώσεις που δίνονται με το κουμπί «Βοήθεια» (για παράδειγμα, υπενθυμίζεται ο ρόλος της παραγράφου και τα δομικά της μέρη ή τα συνηθέστερα επιχειρηματολογικά «σχήματα»).



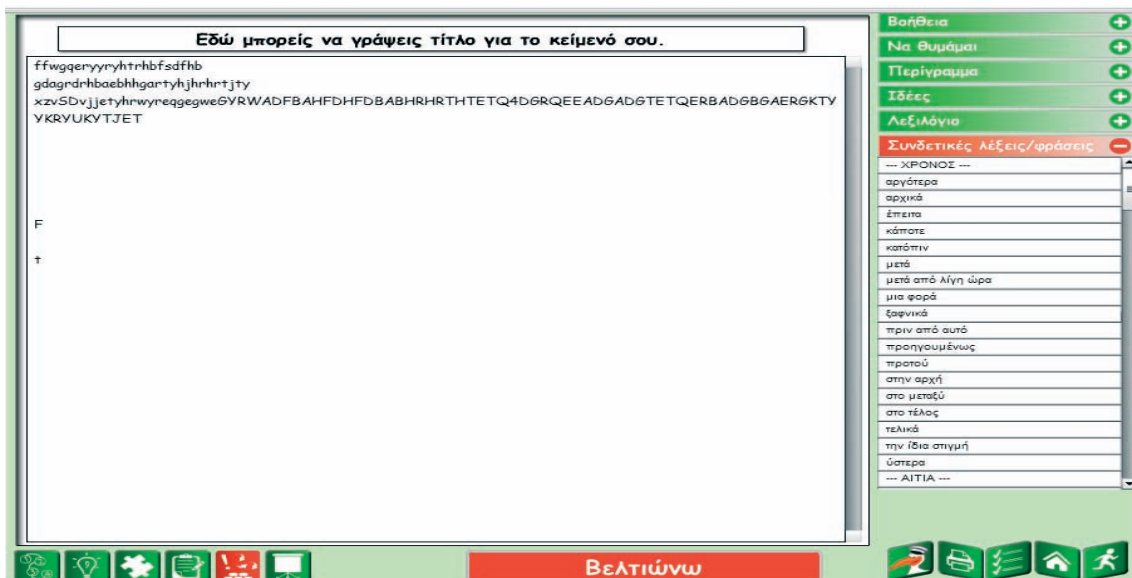
Εικ. 22γ. Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται επεξηγήσεις σχετικά με τη δομή της παραγράφου

- ✓ Κατάλογος διαθρωπικών λέξεων ή φράσεων που βοηθούν το μαθητή στη σύνδεση των πληροφοριών κατά τη συγγραφή και την κατανόηση.



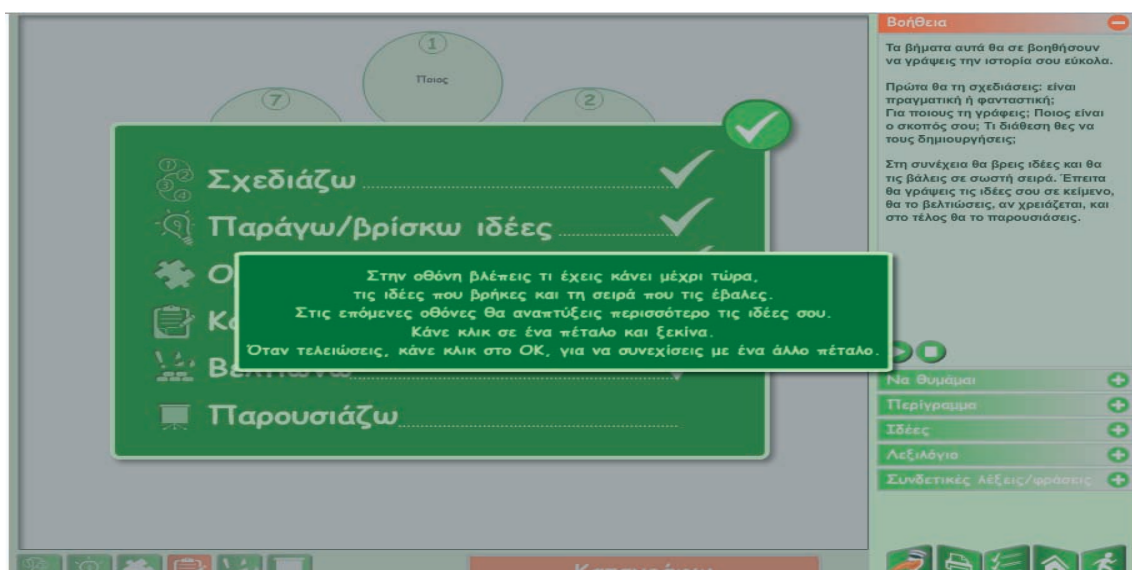
Εικ. 22δ. Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται οι συνδεδετικές λέξεις/φράσεις

- ✓ Ερωτήσεις/νύξεις που βοηθούν στην υλοποίηση των συγγραφικών και αναγνωστικών φάσεων/διαδικασιών.



Εικ. 23: Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται ερωτήσεις/νύξεις

- ✓ *Σύνδεση με μορφοσυντακτικά φαινόμενα* στα οποία πιθανά δυσκολεύεται ο μαθητής κατά την καταγραφή ενός κειμένου και τα οποία είναι αντικείμενο διδασκαλίας στις ενότητες του Περιβάλλοντος.
- ✓ *Πλοήγηση*, της οποίας ο χαρακτήρας είναι διττός: από τη μια βοηθά το μαθητή να γνωρίσει το περιβάλλον και να κινείται μέσα σε αυτό και από την άλλη, ο πλοηγός ως «παιδαγωγικός πράκτορας» διευκολύνει την εμπλοκή του μαθητή στην αναγνωστική και συγγραφική δραστηριότητα διαμεσολαβώντας μεταξύ αυτού και του υπολογιστή.



Εικ.24: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται η πλοήγηση στο περιβάλλον του αρχάριου συγγραφέα

- ✓ Το *Βιβλίο της Γλώσσας*, το οποίο ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει και ως ανεξάρτητο γνωστικό εργαλείο ή πληροφοριακό υλικό ή ως βοηθητικό υλικό κατά την υλοποίηση ποικίλων γλωσσικών δραστηριοτήτων.
- ✓ Το *Σημειωματάριο* του μαθητή για την καταγραφή σκέψεων, παρατηρήσεων και αυτο-παρατηρήσεων.




στ) Βασικό μέρος των στρατηγικών μάθησης είναι οι *Παιγνιώδεις δραστηριότητες* που αποσκοπούν στην εμπέδωση –ακόμα και την αξιολόγηση- των γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει στη διδασκαλία του, για να δημιουργήσει κίνητρα και ενδιαφέρον σε μαθητές που δεν εμπλέκονται εύκολα στη μαθησιακή διαδικασία ή δεν παραμένουν δεσμευμένοι σε αυτή κατά τη διάρκειά της.

ζ) Στην ίδια λογική μπορεί η διδασκαλία να ξεκινήσει από *τραγουδία* που έχουν αναρτηθεί στον αντίστοιχο μέρος του Περιβάλλοντος ως αφητηρία για δραστηριότητες κατανόησης, λεξιλογίου, μετασχηματισμού των γνώσεων (μετατροπή του τραγουδιού σε κείμενο και video clip), παραγωγής προφορικού λόγου σε θέματα που αναδύονται από το περιεχόμενο και το θέμα των τραγουδιών .

3.6 Διαφοροποίηση ως προς το τελικό προϊόν



Το τελικό προϊόν, στο οποίο έχουμε ήδη αναφέρει ότι αντανακλάται η πρόοδος του μαθητή, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησε αλλά και η προσωπική του σφραγίδα, μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές κατά τις προτιμήσεις του μαθητή ή την ανάθεση έργων από τον εκπαιδευτικό. Στο συγκεκριμένο Περιβάλλον ο μαθητής μπορεί:

- ✓ Να κάνει πλήθος γλωσσικών ασκήσεων, διαφόρων τύπων και βαθμών δυσκολίας.
- ✓ Να κάνει τεστ ακουστικής κατανόησης.
- ✓ Να συνθέτει κείμενα διαφόρων ειδών (αφήγησης, περιγραφής, επιχειρηματολογίας).
- ✓ Να γράφει χρηστικά κείμενα (mails, αγγελίες, διαφημίσεις κ.λπ).
- ✓ Να παράγει προφορικό λόγο με τους συμμαθητές του ή με συνομήλικούς του με άλλα παιδιά της ομογένειας ή με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής.
- ✓ Να μετασχηματίζει ένα κείμενο σε γραφικό οργανωτή (πχ. «Κατανοώ»)
- ✓ Να «μεταφράζει» τα στοιχεία ενός γραφικού οργανωτή σε κείμενο (πχ. «Γράφω» B1-B2).
- ✓ Να δημιουργεί video clips που αποδίδουν το γλωσσικό περιεχόμενο τραγουδιών.

<p>Αν θέλεις να φτιάξεις ένα νέο video clip, διάλεξε το τραγούδι από τον κατάλογο...</p> <ul style="list-style-type: none"> Το Σελφονοκάρτισο Ο Γλάρος Ο παλιότσος Χάρτινο το φεγγαράκι Τι έπαιξα στο Λαύριο Ο μέρμηγκας Τα Σμυρνέικα τραγούδια Καράβια Χιώτικα Σκαριώτικο <p>(αν θέλεις να το ακούσεις κάνε κλικ στο )</p> <p>...γράψε εδώ τον τίτλο του:</p> <input type="text"/> <p>...και κάνε κλικ στο  για να ξεκινήσεις.</p>	<p>Αν θέλεις να συνεχίσεις ένα video clip σου, διάλεξε το από τον κατάλογο...</p> <ul style="list-style-type: none"> Η δικιά μου Περιμπανού Ξεγγραβάκι Το παθόλατο Καραγκιόζης <p>...και κάνε κλικ στο  για να ξεκινήσεις.</p>
--	---

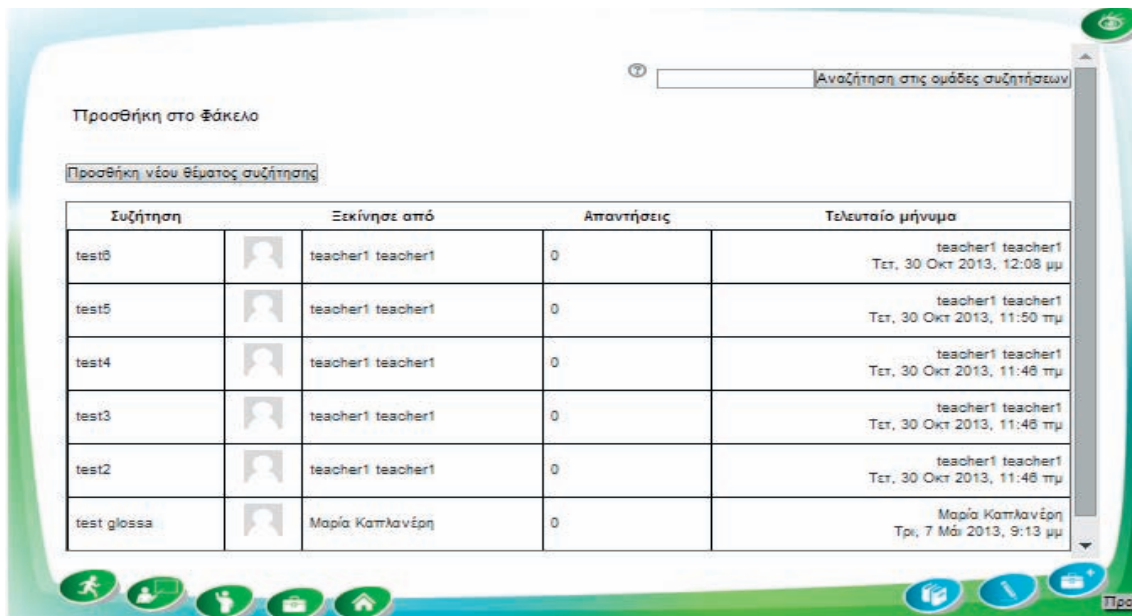
Εικ.25: Οθόνη από το Τραγουδιώ

- ✓ Να φτιάχνει πολυτροπικά κείμενα, να βάζει σε ένα κείμενο εικόνες ή να βάζει εικόνες σε κείμενο, να φτιάχνει εικονοϊστορίες επιλέγοντας ήρωες και προσθέτοντας διαλόγους.
- ✓ Να αναρτά κείμενα στην Εφημερίδα του «Επικοινωνώ».

<p>Αν θέλεις να φτιάξεις ένα νέο κείμενο</p> <p>γράψε εδώ τον τίτλο του: <input type="text"/></p> <p>και κάνε κλικ στο  για να ξεκινήσεις.</p>
<p>Αν θέλεις να συνεχίσεις ένα κείμενό σου, διάλεξε το από τον κατάλογο...</p> <ul style="list-style-type: none"> ΑΑ υευερ τρερτερτ tretwerte 1234 ρορορορ οιοιρ ορορορ <p>...και κάνε κλικ στο  για να ξεκινήσεις.</p>

Εικ. 26: Οθόνη από το Επικοινωνώ (Η πένα μου)

- ✓ Να αναρτά δράσεις από το σχολική και κοινωνική του ζωή.
- ✓ Να αναρτά συνεντεύξεις που θα πάρει από πρόσωπα που θεωρεί σημαντικά.
- ✓ Να αναρτά ανέκδοτα.
- ✓ Να κρατά σημειώσεις, σκέψεις, ιδέες, (αυτο)παρατηρήσεις στο Σημειωματάριό του εν είδει ημερολογίου.
- ✓ Να συμμετέχει σε forum συζητήσεων.
- ✓ Να δημιουργεί το φάκελό του με όλες τις δραστηριότητες και τα επιμέρους δημιουργήματά του.



Εικ.27 :Οθόνη από το φάκελο του μαθητή

3.7 Διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό περιβάλλον

Εφόσον το μαθησιακό περιβάλλον αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον της τάξης και την οργάνωσή του, τα υλικά και τα μέσα διδασκαλίας, ο τρόπος διαφοροποίησης σε αυτή την παράμετρο έχει αναφερθεί έμμεσα στα προηγούμενα. Για να αποφύγουμε τις επικαλύψεις, εδώ, περιοριζόμαστε σε βασικές επισημάνσεις που έχουν σχέση με τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά του Περιβάλλοντος ως Ηλεκτρονικού εργαλείου το οποίο αξιοποιεί τις δυνατότητες διαφοροποίησης που δίνουν γενικά οι ΤΠΕ στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα:

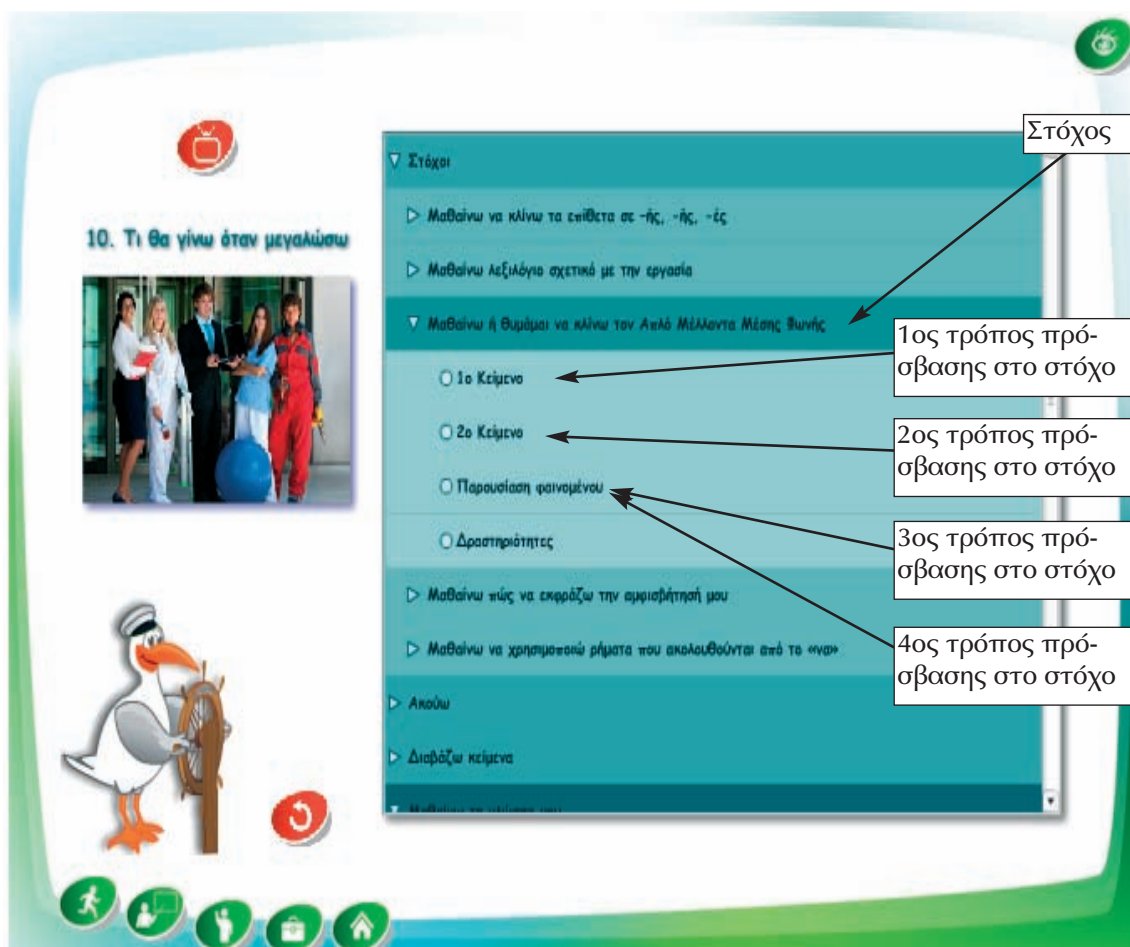
α) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή και εγκαθίσταται το είδος της σχέσης που έχει ανάγκη κάθε μαθητής με αυτόν (λιγότερο ή περισσότερο καθοδηγητικός, εμπυχωτικός, συντονιστικός κ.λπ).

β) Ο μαθητής μπορεί να ακολουθεί μια δυναμικότερη και πιο προσωπική προσέγγιση στη διερεύνηση των παρεχόμενων πληροφοριών και να ασκεί περισσότερο έλεγχο στον τρόπο πρόσβασης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Μπορεί, δηλαδή, να κάνει τη δική του διαδρομή κατά τη διάρκεια επεξεργασίας της πληροφορίας σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες. Με αυτό τον τρόπο διευρύνονται οι δυνατότητες ενεργητικής μάθησης.

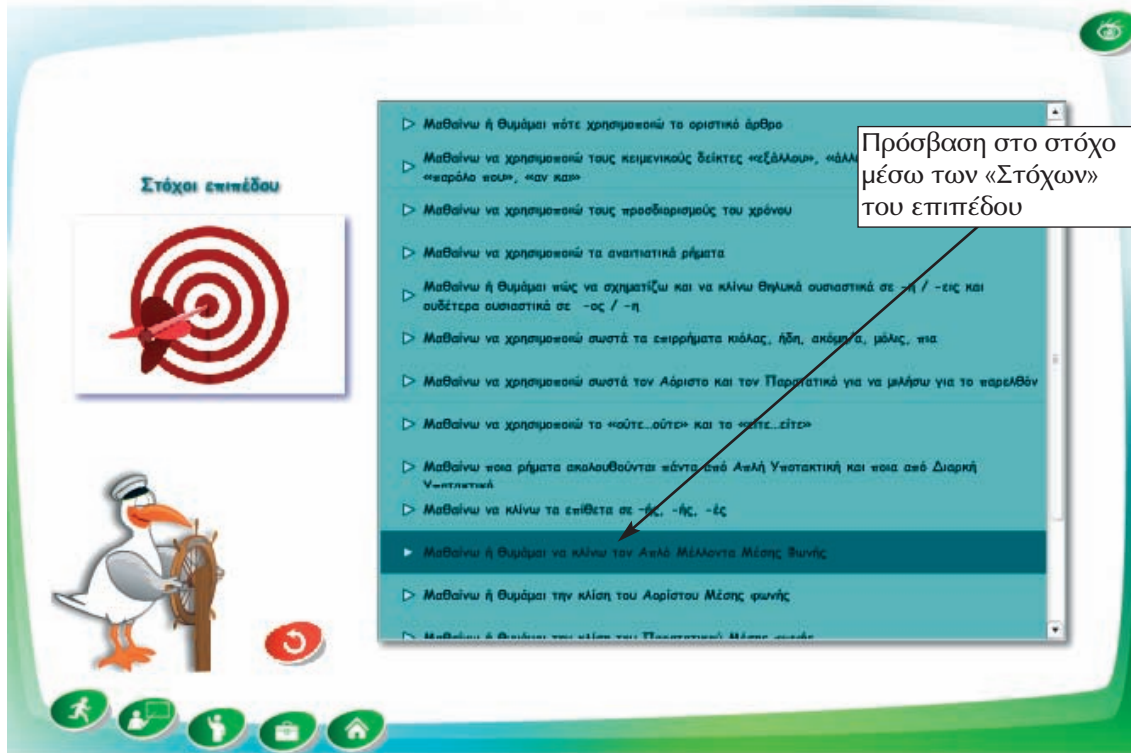
γ) Το Περιβάλλον απευθύνεται στους μαθητές που αρέσκονται να έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο της μαθησιακής δραστηριότητας, να θέτουν στόχους και να προσπαθούν να τους πετύχουν. Απευθύνεται, όμως, και σε εκείνους που δε γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν, δίνοντας τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας τον υπολογιστή ή στον εκπαιδευτικό, που σταδιακά τον παραχωρεί στους μαθητές σύμφωνα με την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης.

δ) Η παρουσίαση των πληροφοριών γίνεται με πολλαπλούς τρόπους συνδυάζοντας ήχο, εικόνα, κείμενο, γραφικά. Αυξάνονται έτσι οι πιθανότητες η μάθηση να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και η πληροφορία να είναι περισσότερο προσβάσιμη και ευκολότερα επεξεργάσιμη από κάθε μαθητή με βάση τις δικές του ανάγκες.

ε) Η πρόσβαση στις πληροφορίες γίνεται με πολλούς τρόπους: είτε γραμμικά ακολουθώντας τη δομή κάθε ενότητας, είτε μέσω των στόχων, των δραστηριοτήτων, των επιμέρους τμημάτων/συνδέσμων κάθε ενότητας, των κειμένων. Παράλληλα, τα επιμέρους τμήματα κάθε ενότητας, ειδικά για το Β2 επίπεδο, όπου οι γλωσσικές πληροφορίες είναι συνθετότερες, συνδέονται μεταξύ τους δυναμικά, ώστε ο μαθητής να έχει εύκολη πρόσβαση σε γνωσιακά εργαλεία που έχει ανάγκη κατά την ενασχόλησή του με διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ενώ ο μαθητής ασχολείται με τη συγγραφή ή την κατανόηση κειμένων, μπορεί να παραπέμπεται στο γλωσσικό υλικό που αναφέρεται σε διάφορα μορφοσυντακτικά φαινόμενα, στην Παρουσίαση του φαινομένου, το Βιβλίο της Γλώσσας, το Λεξικό Περιφράσεων, συνδετικές λέξεις, λεξιλόγιο.



Εικ. 28: Οθόνη στην οποία αποτυπώνονται οι τρόποι πρόσβασης σε ένα στόχο μέσα από διαφορετικές διαδρομές εντός της ενότητας



Εικ. 29: Οθόνη όλων των στόχων του επιπέδου B2

στ) Ο μαθητής αναζητά όσες φορές θέλει την πληροφορία που του χρειάζεται, επαναλαμβάνει όσες φορές θέλει μια δραστηριότητα που του αρέσει ή δυσκολεύεται να την υλοποιήσει, ακούει όσες φορές απαιτείται κατά τις ανάγκες του μια πληροφορία, χωρίς να προκαλεί τον αρνητικό σχολιασμό ή τον εκνευρισμό των «σημαντικών άλλων». Με άλλα λόγια, του δίνεται η δυνατότητα να προσαρμόζει το Περιβάλλον στους δικούς του ρυθμούς μάθησης.

ζ) Το Περιβάλλον συνδέει τη μαθησιακή δραστηριότητα με την καθημερινή ζωή (Επικοινωνώ, Κοινότητες μάθησης, επικοινωνιακές περιστάσεις, βίντεο). Αυτό έχει τεράστια σημασία για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ειδικά για μαθητές που δεν έχουν επαφή στην καθημερινή τους ζωή με την Ελληνική.

η) Η Βοήθεια και το Σημειωματάριο λειτουργούν ως εξωτερική μνήμη διευκολύνοντας τη ευκολότερη διαχείριση του γνωστικού φορτίου και την υπερφόρτωση της μνήμης εργασίας.

θ) Επειδή η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, παρουσιάζουμε εδώ τις δυνατότητες διαφοροποίησης που δίνει το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό να αξιολογούν τη μαθησιακή τους πορεία και το αποτέλεσμα της. Το είδος της αξιολόγησης που επιδιώκεται είναι η διαμορφωτική και η τελική (βλ. εν.1). Ειδικότερα:

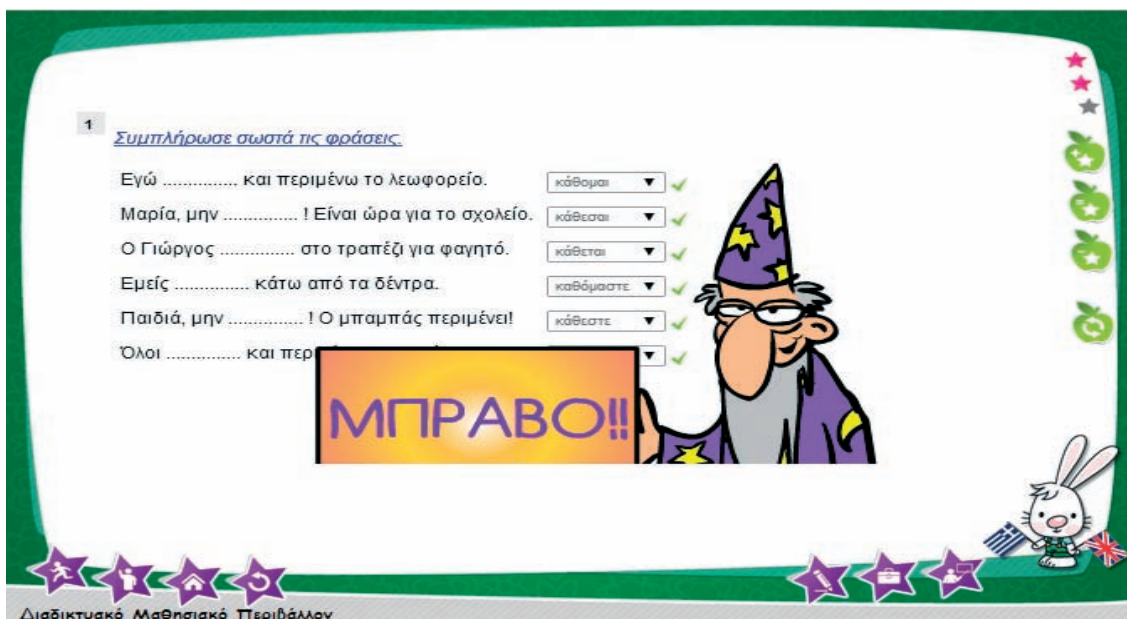
- ✓ Το Περιβάλλον παρέχει το ίδιο ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή για την επιτυχή ή όχι εκτέλεση των δραστηριοτήτων κλειστού τύπου. Παράλληλα, η ανατροφοδότηση γίνεται άμεσα, δίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, τη στιγμή που τη χρειάζεται.



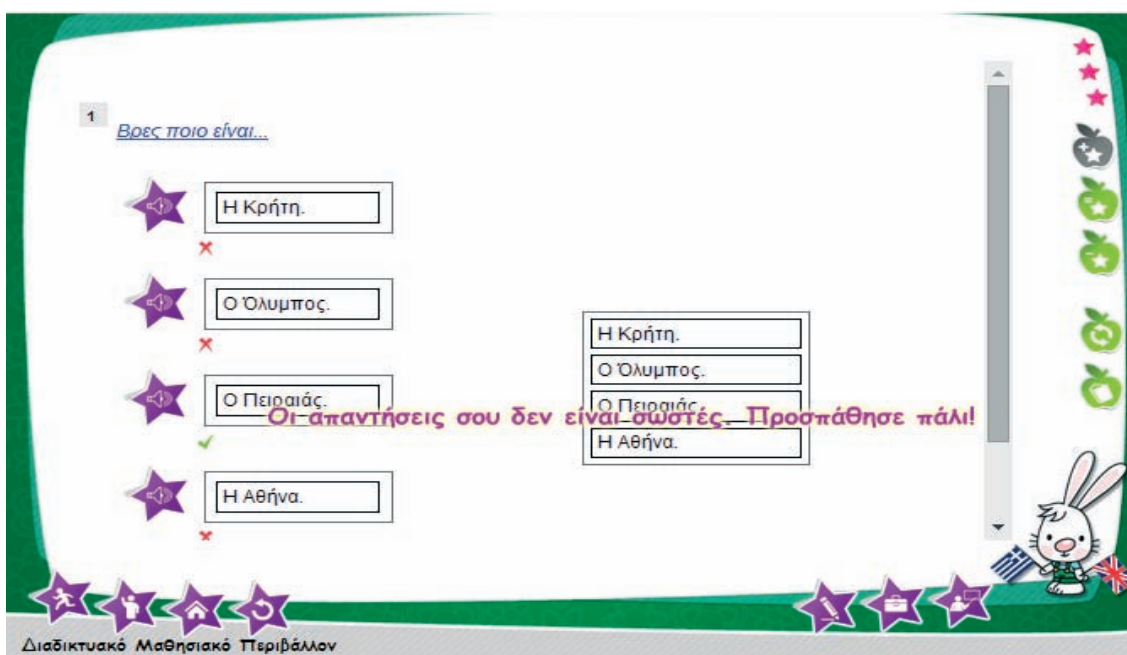
Εικ. 30α:Οθόνη από τα επικοινωνιακά/εισαγωγικά βίντεο του Β2



Εικ. 30β:Οθόνη από τα επικοινωνιακά βίντεο του Α2



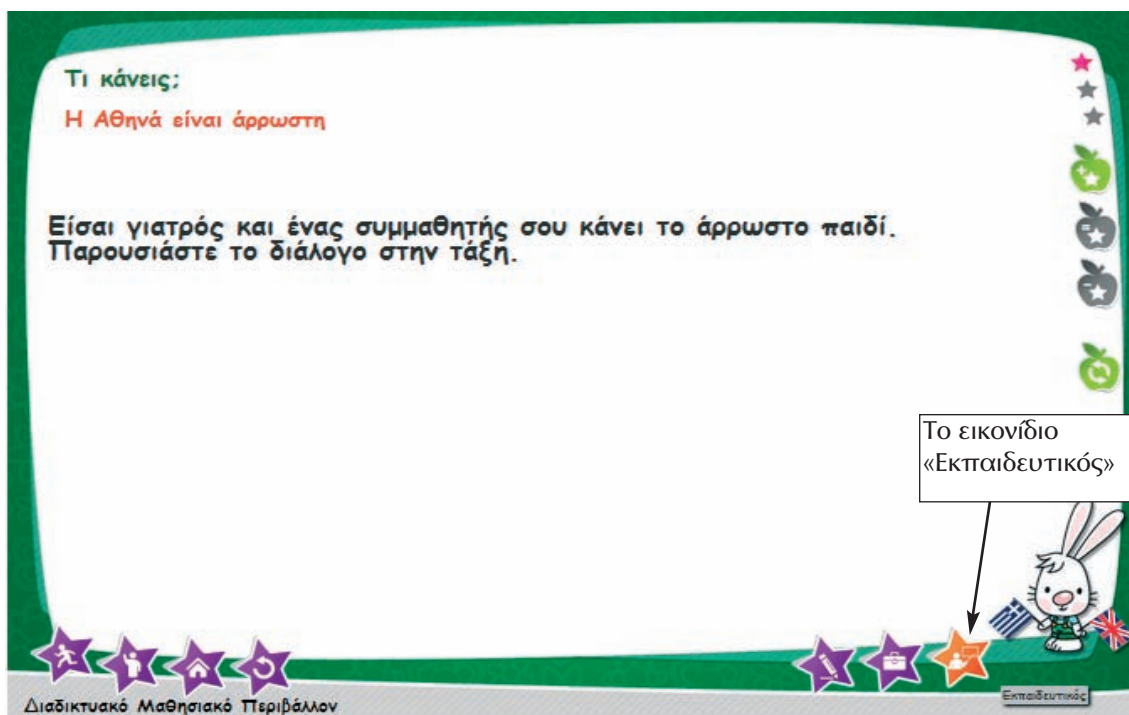
Εικ. 31α: Οθόνη από την ανατροφοδότηση των δραστηριοτήτων του Α2



Εικ. 31β: Οθόνη από την ανατροφοδότηση των δραστηριοτήτων του Α2

- ✓ Στο φάκελο κάθε μαθητή υπάρχει το ιστορικό της ενασχόλησής του με τις γλωσσικές δραστηριότητες και τις αντίστοιχες επιτυχίες ή όχι προσπάθειές του. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής μπορεί να αξιολογηθεί από τον εκπαιδευτικό και μάλιστα με τη μορφή της τελικής και της διαμορφωτικής αξιολόγησης αλλά και να αυτο-αξιολογηθεί. Δίνεται, δηλαδή, σε κάθε μαθητή δυνατότητα αναστοχασμού σχετικά με τη μαθησιακή του πορεία.

- ✓ Μέσω του συνδέσμου «Εκπαιδευτικός» που βρίσκεται στο μαθησιακό περιβάλλον (εικονίδιο αριστερά ή δεξιά της οθόνης) ο εκπαιδευτικός, που παρακολουθεί την πορεία ενός μαθητή προς την κατάκτηση των στόχων του, μπορεί να του δίνει οδηγίες ή να κάνει σχόλια ή να αφήνει ένα μήνυμα για την επίδοσή του.



Εικ.32: Οθόνη στην οποία αποτυπώνεται το εικονίδιο Εκπαιδευτικός

- ✓ Στο στοχασμό και την αυτο-αξιολόγηση αποβλέπει και το «Τι Έμαθα» που στο τέλος μιας ενότητας προσφέρεται ως κλειδα αυτο-παρατήρησης σχετικά με το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα.
- ✓ Δυνατότητα αξιολόγησης δίνεται έμμεσα και κατά τις συνεργατικές διαδικασίες. Π.χ. υπάρχουν δραστηριότητες που η ανατροφοδότηση σχετικά με την επιτυχημένη υλοποίησή τους γίνεται από τους συμμαθητές. Μορφή ανατροφοδότησης και ετερο-αξιολόγησης αποτελούν και οι συζητήσεις που γίνονται μεταξύ των μαθητών σε forum σχετικά με τα κείμενα και τα άρθρα που γράφουν και αναρτούν οι μαθητές στην Εφημερίδα του Επικοινωνών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βαλιαντή, Σ. & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2008, 6-7 Ιουνίου). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία», Λευκωσία.
- Δαμανάκης, Μ. (1999, Ιούλιος). Παιδεία ομογενών: Οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε επίπεδα. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Επίπεδα και κριτήρια και διαπίστωσης/πιστοποίησης της Ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*. Πρακτικά διημερίδας. Ε.ΔΙΑ.ΜΜ.Ε., Ρέθυμνο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Λειβαδιώτης: Λευκωσία.
- Κανάκης, Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου (Επιμ.), *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία. 21-33.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001), Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο: Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (Επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21ου αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Πρακτικά Συνεδρίου, 10 - 13 Μαΐου 2001, Αλεξανδρούπολη. Ξάνθη: Σπανίδη, 323-330.
- Καραγεώργου, Η. (2008). *Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές*. Ανοιχτό Σχολείο, 109, 10-19.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας -Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 7-17.
- Πλατσίδου, Μ. & Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό στυλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 160-177.μ
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιογνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2008). Γνωσιακά εργαλεία συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων με την υποστήριξη των πολυμέσων: Το παράδειγμα των «Ιδεοκατασκευών». *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής* 1, 9-134.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μ. Φορσιέ Μετάφρ). Αθήνα: Γρηγόρης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Apple, M. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Coffield F., Moseley D., Hall E. & Ecclestone K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Eggleton, R. (1980). *School-based curriculum development in Britain*. London:Routledge & Kegan Paul.

- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press, 373-404.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 42(2), 111-127.
- Schnotz, W. (2003). Construction and interference in learning from multiple representations. *Learning and Instruction*, 13, 141-156.
- Smutny, J. (2003). Differentiated Instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 506, 7-47.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. USA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Εργαστήριο Διαπολιτισμικών
και Μεταναστευτικών Μελετών
(Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)
Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου
74 100 Ρέθυμνο
Τηλέφωνο: 28310 77605
Fax: 28310 77636
e-mail: ediamme@edc.uoc.gr
www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora
www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi



ISBN: 978-960-98062-7-5