

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 4 (2018)



Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου

Νικόλαος Χολέβας, Δημήτριος Αλεξόπουλος,
Νικόλαος Αναστασόπουλος

doi: [10.12681/dial.16126](https://doi.org/10.12681/dial.16126)

Copyright © 2018, Νικόλαος Χολέβας, Δημήτριος Αλεξόπουλος,
Νικόλαος Αναστασόπουλος



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χολέβας Ν., Αλεξόπουλος Δ., & Αναστασόπουλος Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 130–143. <https://doi.org/10.12681/dial.16126>

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου

Νικόλαος Χολέβας

Δημήτριος Αλεξόπουλος

Νικόλαος Αναστασόπουλος

Περιφερειακή Δ/νση Π. & Δ.
Εκπ/σης Δυτ. Ελλάδας

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η σύγχρονη τάξη αποτελείται από ένα σύνολο μαθητών/τριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και προτιμήσεις, τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συγκεράσουν προκειμένου να φέρουν σε πέρας τη μαθησιακή διαδικασία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ίσως την πιο κατάλληλη διδακτική προσέγγιση για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου. Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση, βασικό στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός συλλέγει δεδομένα από πολλαπλές πηγές, προκειμένου να εντοπίσει τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών του. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται αναλυτικά το σχέδιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας η οποία αφορά στο μάθημα της Γλώσσας της Γ' τάξης Δημοτικού. Επιπλέον, προτείνονται σχετικές μαθησιακές δραστηριότητες, καθώς και δραστηριότητες που αφορούν στην αρχική, τη διαμορφωτική και την αθροιστική/τελική αξιολόγηση. Είναι χρονικής διάρκειας τεσσάρων διδακτικών ωρών.

Λέξεις-κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαφοροποιημένη αξιολόγηση, υγιεινές διατροφικές συνήθειες.

Abstract

The contemporary class includes students with different academic needs, interests and preferences, who teachers are called upon to bring together in order to complete the learning process. Differentiated instruction, perhaps, the most appropriate teaching approach to addressing this phenomenon. Differentiated assessment, a key element of differentiated instruction, is a continuous process during which the teacher collects data from multiple sources in order to identify the needs and abilities of his/her pupils. In this paper, a differentiated lesson plan for the subject of Language of grade three of Primary School is presented in detail. In addition, relevant learning activities are proposed, as well as activities related to pre-assessment, formative and summative assessment. Properly-implemented assessment in all its forms plays a decisive role in the differentiation of instruction regarding pupils' differences in learning readiness, learning profile, interests, and inclinations. The above plan requires four teaching hours.

Keywords: Differentiated instruction, differentiated assessment, healthy eating habits.

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται προοδευτικά να διαχειριστούν την ετερογένεια της σύγχρονης σχολικής τάξης, μέσα σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών/τριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ικανότητες και κουλτούρα. Λύση σε αυτό το φαινόμενο μπορεί να αποτελέσει η θεωρία και η πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2001), καθώς η διδασκαλία που προσανατολίζεται στον/στη μέσο/η μαθητή/τρια δεν επιφέρει, συνήθως, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Valiandes, 2015). Για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν υπάρξει διάφορες προσεγγίσεις και εννοιολογικές συνδέσεις, όπως η έννοια της τροποποίησης της διδασκαλίας, η οποία οδήγησε στην εξατομίκευση (Hart, 1992) και η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Νάνου, 2013). Βέβαια, η διαφοροποίηση δεν αποτελεί πανάκεια και δεν σημαίνει πως με αυτή επιτυγχάνεται πλήρως η συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στην παραδοχή ότι η διδακτική πράξη πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία, τις ανάγκες και την ατομικότητα όλων των μαθητών/τριών (Tomlinson, 2001· Tomlinson & Imbeau, 2010), όπως για παράδειγμα των αλλοδαπών και των μαθητών/τριών Ρομά. Οι μαθητές/τριες Ρομά παρουσιάζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολεύονται στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον γραπτό και τον προφορικό λόγο (που κυρίως οφείλονται στη διγλωσσία τους και την κουλτούρα τους, η οποία είναι κυρίως προφορική και δεν είναι συμβατή με την κουλτούρα της γραφής), δεν έχουν κίνητρα, περιθωριοποιούνται και συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο (Γκανά, Σταθοπούλου, & Γκόβαρης, 2012· Παπαχρήστος, Σκούρτου, & Σπαντιδάκης, 2012).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει το μέσο για αποτελεσματική διδασκαλία για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Valiandes, 2015). Αποτελεί μία διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον/την εκπαιδευτικό και στον/την μαθητή/τρια, μέσα από την οποία ο/η εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες πλέον καλούνται να συμμετέχουν ενεργά, να μαθαίνουν συνεχώς και να φτάνουν εκεί που εν δυνάμει μπορούν να φτάσουν (Κουτσελίνη, 2006· Tomlinson, 1999). Έτσι, τα γνωστικά αντικείμενα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές και οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται πρώτιστα στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Bearne, 1996). Διαφοροποίηση δεν σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή/τρια, ούτε χωρισμό της τάξης σε ομοιογενείς ομάδες διαφορετικών επιπέδων. Επίσης, δεν συνεπάγεται ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες θα κάνουν περισσότερες εργασίες από άλλους. Αντίθετα, πρόκειται για ποιοτική τροποποίηση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων, η οποία βασίζεται στον προσεκτικό σχεδιασμό, την αναπροσαρμογή του μαθήματος και την αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης των μαθητών/τριών (Παντελιάδου, 2008· Tomlinson & Moon, 2013). Εν κατακλείδι, *«η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία προσαρμογής των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων, των πηγών στις ατομικές ανάγκες, το στυλ μάθησης, τον ρυθμό, το ιστορικό μάθησης και τη συνολική βιογραφία του κάθε και όλων των μαθητών»* (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2018, σ. 11).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μετασχηματίζεται και αποκτά βαρύνουσα σημασία για την ομαλή και επιτυχημένη διεξαγωγή του μαθήματος. Γίνεται περισσότερο υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός, παρωθητικός και διευκολυντικός, παρά πρωταγωνιστικός όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία (Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008· Valiandes, 2015). Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες τίθενται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, γίνονται πιο αυτόνομοι, ενεργοί και ικανοί στο να βοηθούν τους εαυτούς τους και τους άλλους για την επίτευξη των ατομικών και των ομαδικών στόχων (Tomlinson et al., 2003). Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η εργασία είναι συνδυασμένη με τη συνεργασία των μαθητών και τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη μαθαίνουν όλοι, μαθητές και εκπαιδευτικοί (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

A. Άξονες σχεδιασμού διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας πραγματοποιείται με βάση δύο άξονες: α) το αναλυτικό πρόγραμμα (μαθησιακό περιβάλλον, περιεχόμενο, διαδικασία, τελικό προϊόν, αξιολόγηση) και β) τον/τη μαθητή/τρια (μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ). Αναλυτικότερα:

Αναλυτικό πρόγραμμα

Μαθησιακό περιβάλλον: Αναφέρεται στον χώρο μέσα στον οποίο διενεργείται η μαθησιακή διαδικασία (ο οποίος είναι οργανωμένος, άνετος, προσφέρεται για ατομική και ομαδική μελέτη, έχει εύκολη πρόσβαση στα απαιτούμενα υλικά κ.λπ.) και στο συναισθηματικό κλίμα που περιβάλλει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες και των μαθητών/τριών μεταξύ τους (χαρακτηριστικά του είναι ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή άνευ όρων, η αμοιβαία αναγνώριση της προσπάθειας και ο γόνιμος-δημοκρατικός διάλογος) (Tomlinson & Imbeau, 2010). *Περιεχόμενο:* Αφορά στις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που περιλαμβάνονται στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, το τι δηλαδή θα διδαχθεί, καθώς και τους τρόπους/τις μεθόδους με τους οποίους οι μαθητές/τριες θα έχουν πρόσβαση σε αυτές (Tomlinson & Imbeau, 2010). *Διαδικασία:* Αφορά στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες για την κατανόηση των βασικών εννοιών, να αποδώσουν προσωπικό νόημα στο περιεχόμενο της μάθησης και να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητά της (Rock et al., 2008· Tomlinson & Imbeau, 2010). *Τελικό Προϊόν:* Αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες επιδεικνύουν τι έμαθαν, τι κατανόησαν και τι είναι σε θέση να κάνουν μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα. Το τελικό προϊόν της διδασκαλίας αποτελεί σημαντική πηγή αξιολόγησης της προόδου του/της μαθητή/τριας (Tomlinson & Imbeau, 2010). *Αξιολόγηση:* Πρόκειται για τη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η οποία καθορίζει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες έχουν επιτύχει τα αναμενόμενα, με βάση τους στόχους, μαθησιακά αποτελέσματα και ενημερώνει για τον περαιτέρω σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας (Earl, 2012).

Μαθητής/τρια

Μαθησιακή Ετοιμότητα: Η μαθησιακή ετοιμότητα αντανακλά μια προσωρινή κατάσταση του/της μαθητή/τριας αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητές του/της σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα, η οποία μπορεί να μεταβληθεί μέσω

της διδασκαλίας. Καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας και μπορεί να εντοπισθεί κυρίως κατά την αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση (Παντελιάδου, 2008· Tomlinson & Imbeau, 2010). *Ενδιαφέρον:* Όταν τα ενδιαφέροντα του/της μαθητή/τριας εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, τότε το κίνητρο της μάθησής του/της ενισχύεται. Επομένως, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τη σχέση ανάμεσα στη μαθησιακή διαδικασία και τα ενδιαφέροντά τους και να αξιοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Παντελιάδου, 2008). *Μαθησιακό Προφίλ:* Πρόκειται για τον τρόπο που ο/η κάθε μαθητής/τρια προσεγγίζει, εξερευνά και εσωτερικεύει τη γνώση. Επηρεάζεται από το περιβάλλον (κίνηση, θόρυβος, στατικότητα κ.λπ.), τον τρόπο που προτιμά να εργάζεται ο/η μαθητής/τρια (ατομικά ή ομαδικά) (Παντελιάδου, 2008), τον τρόπο σκέψης του/της (αναλυτική, δημιουργική ή πρακτική), το φύλο, την κουλτούρα (Rock et al., 2008· Tomlinson & Imbeau, 2010), την αυτοεικόνα του/της μαθητή/τριας και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Στην παρούσα εργασία η προτεινόμενη διδασκαλία έχει διαφοροποιηθεί ως προς το *μαθησιακό στυλ* και τα *ενδιαφέροντα* των μαθητών/τριών.

B. Διαφοροποιημένη αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό άξονα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, παρότι συχνά αγνοείται (Noman & Kaur, 2014) και όταν εφαρμόζεται εξακολουθεί να βασίζεται σε κριτήρια "ενός μεγέθους που ταιριάζει σε όλα" (one size fits all) (McBride, 2004). Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός συλλέγει από πολλαπλές πηγές δεδομένα πριν, κατά και μετά τη διδασκαλία, προκειμένου να εντοπίσει τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να παρέχει αρκετές επιλογές στους μαθητές του για τον τρόπο που θα εργαστούν, πράγμα που οδηγεί με τη σειρά του στη διαφοροποίηση του παραγόμενου «μαθησιακού προϊόντος» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Noman & Kaur, 2014· Rock et al., 2008). Η αξιολόγηση, στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, αφορά κυρίως στη σύγκριση του/της μαθητή/τριας με τον εαυτό του, ενώ απώτερος σκοπός είναι να εξελιχθεί σε σχέση με το αρχικό του επίπεδο και το σημείο από όπου ξεκίνησε (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Κυρίαρχο ρόλο εδώ διαδραματίζει η ανατροφοδότηση τόσο του/της μαθητή/τριας όσο και του/της εκπαιδευτικού (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Black & William, 2009).

Μορφές αξιολόγησης

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζονται κυρίως τρεις μορφές αξιολόγησης, η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική/αθροιστική. Αναλυτικότερα:

Διαγνωστική αξιολόγηση: Πραγματοποιείται πριν την έναρξη της διδακτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στο να συλλέξει πληροφορίες για τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών, τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, τις εμπειρίες, τις προσδοκίες, τις δεξιότητές τους, τον τρόπο που μαθαίνουν, τις προτιμήσεις και το προφίλ τους γενικότερα. Τα δεδομένα αυτά επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να προγραμματίσει και να ξεκινήσει τη διδασκαλία εκεί απ' όπου βρίσκονται οι μαθητές/τριες του και να θέσει τους κατάλληλους στόχους (Moon, 2005· Tomlinson &

Moon, 2013). Η απουσία της μπορεί να οδηγήσει τον/την εκπαιδευτικό σε εσφαλμένες αποφάσεις σχετικά με το πού και το πώς να ξεκινήσει τη διδασκαλία και έτσι να δημιουργηθεί σύγκρουση στόχων και επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Moon, 2005). Σε κάθε περίπτωση, η σωστή διαγνωστική αξιολόγηση πρέπει να είναι ευθυγραμμισμένη με συγκεκριμένους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος και να προηγείται της διδασκαλίας, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μπορεί να αναλύσει τα αποτελέσματα και να προβεί σε μετατροπές του διδακτικού του πλάνου, ενώ δεν πρέπει να είναι χρονοβόρα (Moon, 2005).

Διαμορφωτική αξιολόγηση: Πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας και εξετάζει αν η πορεία της βρίσκεται σε αντιστοιχία με τους στόχους, τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών/τριών. Ως διαδικασία περιλαμβάνει όλους τους τομείς της μάθησης και εμπλέκει μεταγνωστικές προσεγγίσεις, καθώς δεν αναφέρεται μόνο σε γνώσεις και σε γνωστικά επιτεύγματα, αλλά και σε ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, διαδικασίες μάθησης, προσδοκίες, συναισθήματα, εντυπώσεις και δυσκολίες (Tomlinson & Moon, 2013). Κατά τη διάρκειά της κρίνεται αναγκαίο να παρέχεται στους μαθητές σαφής και συχνή ανατροφοδότηση (Black & William, 2009· Moon, 2005). Δεδομένης της σημαντικότητας της διαδικασίας, για την ανάπτυξη τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού, είναι σημαντικό οι σχετικές δραστηριότητες όχι μόνο να αξιολογούν αλλά και να «διδάσκουν», χωρίς να εμμένουν στους γνωστικούς στόχους (Hattie, 2012). Ενδεικτικές δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση είναι η παρατήρηση, τα δελτία εξόδου, τα κουίζ, οι κάρτες τύπου 3-2-1, οι ασκήσεις του τύπου «Απαντώ - Συνθέτω - Μοιράζομαι» «Προβλέπω- Παρατηρώ- Εξηγώ», το ιδεόγραμμα, ο έλεγχος του Φακέλου Επιτευγμάτων, η παράφραση/μετασχηματισμός κ.ά. (αναλυτικότερα στο Tomlinson & Moon, 2013).

Αθροιστική αξιολόγηση: Επιδιώκει να προσδιορίσει συνολικά το τι επιτεύχθηκε με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής/μαθησιακής διαδικασίας ή στη διάρκεια μιας περιόδου μάθησης σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους (Tomlinson & Moon, 2013). Επιπλέον κι εδώ κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη ανατροφοδότησης που θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν πώς να συνεχίσουν τη μαθησιακή τους πορεία (Moon, 2005). Λανθασμένα δεδομένα της ενδέχεται να παραπλανήσουν τον/την εκπαιδευτικό, να κάνει λάθος εκτιμήσεις για την επίτευξη ή μη των στόχων της διδασκαλίας, να παραβλέψει αδυναμίες ή ελλείμματα των μαθητών, να προβεί σε λανθασμένη ανατροφοδότηση και να επανασχεδιάσει τη διδασκαλία σε λάθος κατεύθυνση (Moon, 2005). Επομένως, είναι απαραίτητο να καθοριστεί με ακρίβεια τι ακριβώς πρόκειται να αξιολογηθεί και με ποιον τρόπο, διότι, για παράδειγμα, με διαφορετικό τρόπο αξιολογούνται οι γνώσεις σε σχέση με τις ικανότητες ανάλυσης, σύνθεσης, κρίσης, ή με τις μαθησιακές δεξιότητες. Κάποιες εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης που προτείνονται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι οι προφορικές παρουσιάσεις, οι αγώνες επιχειρηματολογίας (debate), τα δοκίμια, οι εκθέσεις, ο ατομικός φάκελος επιτευγμάτων (portfolios), η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών και διαγραμμάτων, η έκθεση έργων τέχνης κ.ά. (αναλυτικότερα στο Tomlinson & Moon, 2013).

Γ. Σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η προτεινόμενη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε ημιαστική περιοχή της νοτιοδυτικής Ελλάδας, σε εξαθέσιο σχολείο. Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των

οικογενειών των μαθητών/τριών ήταν γενικά χαμηλή. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της τάξης ήταν 20 μαθητές/τριες, 8 αγόρια και 12 κορίτσια. Εξ αυτών οι 4 ήταν αλλοδαποί (20%) και οι 3 Ρομά (15%). Οι μαθητές/τριες δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες, με εξαίρεση τους αλλοδαπούς και τους μαθητές Ρομά, οι οποίοι αντιμετώπιζαν μέτριες δυσκολίες στον προφορικό και τον γραπτό λόγο.

1. Προετοιμασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

1.1 Μαθησιακό στυλ και ενδιαφέροντα των μαθητών/ο ρόλος του δασκάλου

Η διδασκαλία διεξήχθη σε ομάδες. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε με βάση το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Ακολουθήθηκε η παρακάτω τεχνική, η οποία αποτελεί παραλλαγή του "Αναρωτιέμαι ποιος" (αναλυτικά στο Tomlinson & Imbeau, 2010). Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να παραταχθούν σε τέσσερις ομάδες, με κριτήρια: «τις δραστηριότητες που τους βοηθούν να μαθαίνουν» και το «πώς τους αρέσει να εργάζονται στην τάξη» (διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό στυλ). Εξηγεί στους/τις μαθητές/τριες ότι θα αναφέρει κάποιους τομείς/δραστηριότητες και αυτοί πρέπει να αποφασίσουν σε ποιον τομέα τοποθετούν τους εαυτούς τους. Ενδεικτικά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναφέρει τους εξής τομείς:

- Κατασκευές: κολάζ, μοντέλα, μακέτες, ετικέτες
- Καλλιτεχνικά: ζωγραφική, γελοιογραφία, παιχνίδι ρόλων
- Γλωσσικά: γραφή ιστοριών, ποιήματα, κείμενο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες από τις προηγούμενες τάξεις είχαν ευαισθητοποιηθεί σε θέματα διατροφικών συνηθειών μέσα από τη συμμετοχή τους σε σχετικά προγράμματα Αγωγής Υγείας. Επιπλέον, από τα προηγούμενα κεφάλαια της θεματικής ενότητας είχαν ήδη ενημερωθεί σχετικά με τη διατροφική αξία του ψωμιού και γενικότερα τη διατροφή του ανθρώπου. Η συγκεκριμένη διδασκαλία και η θεματολογία της επιλέχθηκαν ομόφωνα στην τάξη ύστερα από διαβούλευση του εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες (διαφοροποίηση ως προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κατά την παρούσα διδασκαλία ήταν συντονιστικός, βοηθητικός και παρωθητικός, κυρίως προς τους/τις αλλοδαπούς και του/τις μαθητές/τριες Ρομά, ώστε να συμμετέχουν στις διαδικασίες, τον διάλογο και την επιχειρηματολογία των ομάδων, καθώς και στη συζήτηση στην τάξη.

1.2 Εκπαιδευτικά υλικά - Βοηθήματα

- Βιβλίο Γλώσσας Μαθητή Γ' Δημοτικού, τεύχος Γ', σσ. 40-43
- Τετράδιο Εργασιών Γλώσσας Μαθητή Γ' Δημοτικού, τεύχος Β', σσ. 54-55
- Βιβλίο Γλώσσας Δασκάλου Γ' Δημοτικού, σσ. 47-48
- Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού, σσ. 127
- Αγωγή Υγείας – Διατροφή – Διατροφικές Συνήθειες, για μαθητές ηλικίας 6-8 ετών, Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού (Τούντας, Μουμάκου, Ευσταθίου, Αγγελόπουλος, & Μπουλούμπαση, 2008)

- Σχετικά κείμενα και εικόνες τροφίμων από περιοδικά, διαδίκτυο, συσκευασίες, εικόνες από λαϊκή αγορά, αποκόμματα εφημερίδων.

Η διδασκαλία διήρκησε 4 διδακτικές ώρες. Οι ώρες που προτείνονται παρακάτω, στις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας, είναι ενδεικτικές και απαιτούν προσαρμογή στις εκάστοτε συνθήκες της τάξης.

1.3 Καθορισμός Διδακτικών Στόχων

Βασικός στόχος της παρούσας διδασκαλίας ήταν:

- Οι μαθητές να αναπτύξουν θετικές στάσεις για τις υγιεινές διατροφικές συνήθειες.
Επιπλέον, στο τέλος της διδασκαλίας να είναι ικανοί:
- Να επιχειρηματολογούν σχετικά με τις διατροφικές συνήθειες (ανάπτυξη προφορικού λόγου)
- Να αντλούν πληροφορίες από χρηστικά κείμενα
- Να αναπτύσσουν συνθετικές εργασίες
- Οι αλλοδαποί και οι μαθητές/τριες Ρομά να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν, όσο το δυνατόν, τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο.

2. Διεξαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

2.1 Φάση Έναρξης (1/4 διδακτική ώρα)

Στη φάση αυτή διαβάζεται από τον εκπαιδευτικό το κείμενο με τίτλο: «*Το ψωμί σου η δύναμή σου*» από το σχολικό βιβλίο και στη συνέχεια ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να το σχολιάσουν. Ταυτόχρονα, ο/η εκπαιδευτικός δίνει στους/τις μαθητές/τριες σχετικές με το μάθημα εικόνες από περιοδικά, εφημερίδες ή το διαδίκτυο και τους παροτρύνει να τις σχολιάσουν. Οι άξονες της συζήτησης μπορεί να αφορούν στις γνώσεις των παιδιών για την υγιεινή διατροφή και τις σχετικές εμπειρίες τους (π.χ. κάποια δίαιτα που έχουν ακούσει, τη διατροφική αξία του ψωμιού, υγιεινές τροφές, μεσογειακή διατροφή).

2.2 Φάση επεξεργασίας (2 και ¾ διδακτικές ώρες)

Σε αυτή τη φάση γίνεται επεξεργασία του κεφαλαίου με τίτλο «Καλή όρεξη», της θεματικής ενότητας «Του κόσμου το ψωμί». Οι μαθητές/τριες καλούνται κατά ομάδες να υλοποιήσουν τις προτεινόμενες δραστηριότητες («Η πυραμίδα της διατροφής», «Οι παγίδες της διατροφής μας», «Στο κυλικείο του Σχολείου», «Προσέχω και διαλέγω – Χυμός Πυραμίδα») (σσ. 40, 41, 42 του σχολικού βιβλίου). Κάθε ομάδα ασχολείται με μια δραστηριότητα και με τις εργασίες που αντιστοιχούν σε αυτήν. Εναλλακτικά, για τη διευκόλυνση των μαθητών/τριών μπορούν να οργανωθούν από τον/την εκπαιδευτικό «κέντρα εργασίας» (workcenters), με τα παραπάνω υλικά, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να μετακινούνται από κέντρο σε κέντρο ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους (αναλυτικότερα για την τεχνική στο Tomlinson, 1999).

Η *πρώτη ομάδα* (1^η δραστηριότητα) υλοποιεί τη δραστηριότητα με τίτλο «Η πυραμίδα της διατροφής». Ζητείται από τα παιδιά να τη διαβάσουν χαμηλόφωνα και να συζητήσουν το περιεχόμενό της. Ταυτόχρονα, ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στην ομάδα: α) εικόνες τροφίμων από περιοδικά, εφημερίδες ή συσκευασίες τις οποίες έχει προβλέψει να βρίσκονται στην τάξη και β) χαρτόνια τριών γεωμετρικών σχημάτων (τρίγωνο, τετράγωνο, κύκλος). Κατόπιν, καλεί τους/τις μαθητές/τριες να τοποθετήσουν τα τρόφιμα μέσα στα σχήματα (*δημιουργία κολάζ*), ανάλογα με το αν είναι πολύ καλές διατροφικές επιλογές (δηλαδή δίνουν δύναμη και ενέργεια για τις καθημερινές μας δραστηριότητες) ή λιγότερο καλές (π.χ. πλούσια σε λίπος, ζάχαρη, αλάτι ή φτωχά σε φυτικές ίνες). Τα σχήματα ταξινόμησης τα επιλέγουν οι μαθητές/τριες. Αφού διαβάσουν το κείμενο συζητούν στην ομάδα τους πώς αυτό συνδέεται με το *κολάζ* και την *ταξινόμηση* που έκαναν. Ένας αντιπρόσωπος από την ομάδα ανακοινώνει στην τάξη τα αποτελέσματα και αναφέρει ποια τρόφιμα η ομάδα έχει επιλέξει ως «κακές», «καλές» και ως «πολύ καλές» επιλογές. Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά τους/τις μαθητές/τριες των άλλων ομάδων αν συμφωνούν με την κατηγοριοποίηση των συμμαθητών/τριών τους ή αν εκείνοι θα τα κατηγοριοποιούσαν διαφορετικά. Αν ναι, για ποιο λόγο;

Στο τέλος, δύο αντιπρόσωποι της ομάδας παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις εργασίες 1, 2^η και 3 από το «Ξεκλειδώνω το κείμενο». Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά τους/τις μαθητές/τριες των άλλων ομάδων αν συμφωνούν ή όχι και τι άλλο θα ήθελαν να συμπληρώσουν, να συζητήσουν ή να ρωτήσουν την ομάδα.

Η *δεύτερη ομάδα* (2^η δραστηριότητα) υλοποιεί τη δραστηριότητα με τίτλο «Οι παγίδες της διατροφής μας». Ζητείται από τα παιδιά να τη διαβάσουν χαμηλόφωνα και να συζητήσουν το περιεχόμενό της. Επιπλέον, τους δίνονται αποκόμματα εφημερίδων με παρόμοια θέματα που αναφέρονται στο κείμενο του βιβλίου (π.χ. άρθρα ειδικών). Αφού διαβάσουν το κείμενο της δραστηριότητας και τα σχετικά άρθρα, συζητούν στην ομάδα τους πώς αυτά συνδέονται μεταξύ τους. Κατόπιν, ως επιπλέον εργασία, τους ζητείται να παρουσιάσουν στην τάξη ένα σύντομο παιχνίδι (*παιχνίδι ρόλων*). Ένας/μία μαθητής/τρια υποδύεται τον «υπεύθυνο του κυλικείου», κάποιος άλλος τους/τις μαθητές/τριες - «αγοραστής» των προϊόντων και κάποιος/α άλλος/η τον «καθηγητή Ιατρικής» που θα δίνει τις συμβουλές του σχετικά με τις αγορές των μαθητών/αγοραστών. Στο τέλος, δύο αντιπρόσωποι της ομάδας παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις εργασίες 2 και 3 από το «Ξεκλειδώνω το κείμενο». Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά τους/τις μαθητές/τριες των άλλων ομάδων αν συμφωνούν ή όχι και τι άλλο θα ήθελαν να συμπληρώσουν, να συζητήσουν ή να ρωτήσουν την ομάδα.

Η *τρίτη ομάδα* (3^η δραστηριότητα) υλοποιεί τη δραστηριότητα με τίτλο «Στο κυλικείο του σχολείου». Ζητείται από τα παιδιά να τη διαβάσουν χαμηλόφωνα και να συζητήσουν το περιεχόμενό της. Επιπλέον, τους δίδεται προς ανάγνωση και συζήτηση το έντυπο του ΕΦΕΤ για τα κυλικεία και συγκεκριμένα οι σελίδες 3,4,7 και 8 (Ενιαίος Φορέας Ελέγχου Τροφίμων, 2003). Οι μαθητές/τριες καλούνται να συζητήσουν και να εντοπίσουν τις ομοιότητες των δύο κειμένων. Κατόπιν, ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/τις μαθητές/τριες έντυπα (τροποποιημένα) σχετικά με τους ρόλους που θα

¹Η εργασία 2 αποτελεί τη «δραστηριότητα αγκυροβολίας» (διαμορφωτική αξιολόγηση) για όλες τις ομάδες, με βάση την οποία ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί αν οι μαθητές/τριες έχουν φτάσει σε επιθυμητό βαθμό με βάση τον αρχικό στόχο της διδασκαλίας (αναλυτικά για τον τύπο αυτό δραστηριότητας στο Tomlinson & Imbeau, 2010).

υιοθετήσουν, προκειμένου να πραγματοποιήσουν τη δραστηριότητα με τίτλο: «Λογοτεχνικός κύκλος» (Literature circle) (Daniel, 1994· Tomlinson, 1999). Οι ρόλοι των μαθητών/τριών είναι οι εξής: «Συντονιστής/τρια συζήτησης – Discussion director», «Λογοτέχνης – Literary luminary», «Συνδετήρας της γνώσης – Connector», «Γλωσσολόγος – Word wizard», «Γραφίστας – Illustrator» (Αναλυτικότερα για τους ρόλους και τα έντυπα στο Daniels, 1994). Στο τέλος, η ομάδα παρουσιάζει στην τάξη το προϊόν της εργασίας της, καθώς και τις εργασίες 2 και 3 από το «Ξεκλειδώνω το κείμενο». Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές των άλλων ομάδων αν συμφωνούν ή όχι και τι άλλο θα ήθελαν να συμπληρώσουν, να συζητήσουν ή να ρωτήσουν την ομάδα.

Η τέταρτη ομάδα (4^η δραστηριότητα) υλοποιεί τη δραστηριότητα με τίτλο «Προσέχω και διαλέγω – Χυμός Πυραμίδα». Ζητείται από τα παιδιά να τη διαβάσουν χαμηλόφωνα και να συζητήσουν το περιεχόμενό της. Επιπλέον, τους δίνονται κενές ετικέτες και τους ζητείται να κατασκευάσουν τη δική τους ετικέτα με κάποιο προϊόν υψηλής διατροφικής αξίας που γνωρίζουν. Επιπλέον, να συνθέσουν ένα διαφημιστικό κείμενο για το προϊόν αυτό, στο οποίο να εμπεριέχονται λέξεις - χαρακτηριστικά που δείχνουν τη διατροφική αξία του. Στο τέλος, ένα αντιπρόσωπος της ομάδας παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης το έργο της, καθώς και τις εργασίες 2, 3 και 4 από το «Ξεκλειδώνω το κείμενο». Ο/Η εκπαιδευτικός ρωτά τους/τις μαθητές/τριες των άλλων ομάδων αν συμφωνούν ή όχι και τι άλλο θα ήθελαν να συμπληρώσουν, να συζητήσουν ή να ρωτήσουν την ομάδα.

Επιπλέον δραστηριότητες για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας

5^η δραστηριότητα που αντιστοιχεί στις εργασίες 5 & 6 (Παίζω με τις λέξεις)

Στόχος σε αυτές τις εργασίες είναι η επικοινωνιακή αξιοποίηση των λέξεων. Η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών μπορεί να αλλάξει και τα παιδιά να εργαστούν σε δυάδες. Εδώ, μπορεί να αξιοποιηθούν οι τεχνικές της «Μελέτης Περίπτωσης», όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να εργαστούν πάνω σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό και της «Αξιοποίησης/κατασκευής αφίσας».

Στις πέντε ομάδες, των δυο ατόμων, δίνεται η ακόλουθη περίπτωση: «Ο Ν. είναι ένας μαθητής της Γ' τάξης, ο οποίος καθημερινά αγοράζει από το ψυλικατζίδικο της γειτονιάς του κρουασάν ή πατατάκια για να φάει για πρωινό. Θα ήθελε να τρώει κανονικό πρωινό στο σπίτι του, όπως γάλα με δημητριακά ή ψωμί με μέλι, αλλά λέει ότι δεν προλαβαίνει και δεν του αρέσει και τόσο». Οι μαθητές/τριες καλούνται να διερευνήσουν κριτικά την περίπτωση, να τη συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, να βρουν πιθανές λύσεις και να επιλέξουν την καταλληλότερη για να προτείνουν στον μαθητή. Επίσης, να τοποθετήσουν τις παραπάνω υπογραμμισμένες λέξεις αλλά και άλλες παρόμοιες σε μια λίστα με «επιτρεπόμενα - απαγορευμένα» τρόφιμα, «υγιεινά - ανθυγιεινά», «ωφέλιμα - βλαβερά», «νόστιμα - άνοστα» στο πλαίσιο και της εργασίας 5 του σχολικού βιβλίου.

Στις επόμενες πέντε ομάδες, των δύο ατόμων, δίνεται μια αφίσα από το έτοιμο υλικό που παρουσιάζει σκηνές από τη λαϊκή αγορά. Οι μαθητές/τριες καλούνται να περιγράψουν τα προϊόντα του κάθε επαγγελματία, τις μυρωδιές που φαντάζονται ότι υπάρχουν στον χώρο και πόσα διαφορετικά είδη τροφίμων διακρίνουν. Να σχολιάσουν τι τους αρέσει πιο πολύ από όσα βλέπουν και να αναφέρουν ποια από αυτά αγοράζουν

οι γονείς τους, καθώς και τι θα έλεγαν στους γονείς τους να προσέχουν κατά την αγορά των προϊόντων αυτών. Τέλος, συμπληρώνουν την εργασία 6 του βιβλίου τους.

6^η δραστηριότητα που αντιστοιχεί στις εργασίες 7 και 8 (Γράφω σωστά) του σχολικού βιβλίου

Οι μαθητές/τριες καλούνται, ο καθένας/η κάθε μία ξεχωριστά (εξατομικευμένη διάσταση της εργασίας), να συμπληρώσουν τις εργασίες 7 και 8 του σχολικού βιβλίου. Αν υπάρχει η δυνατότητα (φορητού υπολογιστή, προβολέα), θα μπορούσε εδώ να αξιοποιηθεί το εκπαιδευτικό λογισμικό Eclipse Crossword Puzzle και να δημιουργηθεί ένα σταυρόλεξο με τις βασικές λέξεις της εργασίας «Γράφω Σωστά».

2.3 Φάση εξάσκησης – εφαρμογής (1 διδακτική ώρα)

Στη φάση αυτή οι μαθητές/τριες καλούνται σε δυάδες να συμπληρώσουν γραπτά τις εργασίες του Τετραδίου Εργασιών βασισμένοι/ες στην τεχνική «Σκέψου - Συζήτησε - Μοιράσου» (αναλυτικά στο Βαλλιανάτος, Γριζοπούλου, Διαμαντής, Νευροκοπλής, & Παναγάκης, 2014).

• Αξιοποίηση του Ανθολογίου

Οι μαθητές/τριες σε δυάδες διαβάζουν το κείμενο «Ο ωραίος Δαρείος». Γίνεται μια πρώτη προσέγγιση του κεντρικού νοήματος του κειμένου και πριν τις δραστηριότητες του βιβλίου οι μαθητές/τριες, με την τεχνική του «Σκέψου - Συζήτησε - Μοιράσου», προσπαθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όπως: Γιατί όποιος θα έβλεπε τον Τίτο θα έσκαιε από τη ζήλια του; Με ποιον ζούσε και τι έτρωγε; Τι αποφάσισε να κάνει ο Δαρείος, όταν έλειψε το αφεντικό του; Τι αποτέλεσμα είχε η απόφαση αυτή στη ζωή και στο σώμα του Δαρείου; Τι του είπε το αφεντικό του όταν γύρισε; Πώς αυτά που αναφέρονται στο κείμενο συνδέονται με αυτά που μάθαμε για την υγιεινή διατροφή;

• Άσκηση τύπου 3 – 2 – 1 (Tomlinson & Moon, 2013)

Αποτελεί συνθετική εργασία όλων των εργασιών που πραγματοποιήθηκαν σε αυτή τη διδακτική ενότητα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο τέλος της διδασκαλίας ως αθροιστική/τελική αξιολόγηση. Οι μαθητές συμπληρώνουν τις έτοιμες κάρτες με προτάσεις τύπου 3-2-1. Ενδεικτικά:

Σημειώνω:

- ✓ 3 λέξεις που θεωρώ σημαντικές, 2 λέξεις που είναι πολύ ασήμαντες, 1 λέξη που με εντυπωσίασε
- ✓ 3 σημεία που μου άρεσαν, 2 σημεία που δεν μου άρεσαν, 1 σημείο πολύ σημαντικό
- ✓ 3 πληροφορίες σημαντικές, 2 πληροφορίες ασήμαντες, 1 πράγμα που θα ήθελα να μάθω ακόμη
- ✓ 3 πράγματα που έμαθα σήμερα, 2 τρόπους που μπορώ να τα εφαρμόσω, 1 σημείο που με δυσκόλεψε.

• Επιπλέον κείμενα για μελέτη

Στην ώρα της Λογοτεχνίας/Φιλαναγνωσίας δίνονται στους μαθητές βιβλία είτε σε ηλεκτρονική είτε σε έντυπη, όπως: Ο Μάκης ο Ενζυμάκης και η μάχη στο στομάχι

(Άννα Ράσελμαν), Σωστή Διατροφή και Καλή Υγεία (Mario Comboli), Χτίζω σωστά εμένα (Μαραζιώτη Ειρήνη), Η Σταχομαζώχτρα (Α. Παπαδιαμάντης).

3. Διαφοροποιημένη αξιολόγηση

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας διδασκαλίας θα μπορούσαν να εφαρμοστούν εναλλακτικά και οι παρακάτω τεχνικές που αφορούν στις τρεις μορφές αξιολόγησης, τη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την αθροιστική.

Διαγνωστική αξιολόγηση: «*Ιδεοθύελλα*» σχετικά με την έννοια της «Υγιεινής Διατροφής».

Διαμορφωτική αξιολόγηση: α) Συμπλήρωση «*εννοιολογικού χάρτη*» με τίτλο: «*Καλές Διατροφικές Συνήθειες*», β) «*Δελτίο εξόδου*», οι μαθητές σημειώνουν σε κάρτες αυτά που έμαθαν στο τέλος της κάθε δραστηριότητας και τα μοιράζονται με την ολομέλεια της τάξης, γ) «*Απαντώ – Συνθέτω – Μοιράζομαι*», ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ένα ερώτημα. Ο/Η κάθε μαθητής/τρια δίνει τη δική του/της απάντηση και την ανακοινώνει μόνο στον/την διπλανό/ή του/της. Κατόπιν, συνθέτουν τις δυο απαντήσεις σε μία πιο εμπεριστατωμένη και την ανακοινώνουν σε ένα άλλο ζευγάρι. Το ζευγάρι αυτό συνθέτει την απάντησή του με ένα άλλο και αυτό συνεχίζεται με όλα τα ζευγάρια. Η διαδικασία τελειώνει όταν η τελική απάντηση προκύψει από το σύνολο των μαθητών, δ) «*Σωκρατικό σεμινάριο*», οι μαθητές/τριες κάθε ομάδας κάνουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο με τη σειρά, σχετικά με τα κείμενα που τους δόθηκαν για επεξεργασία.

Αθροιστική αξιολόγηση: «*Ο διάδρομος της συνείδησης*». Διλημματική κατάσταση: «*Να φάω κάτι μη υγιεινό αλλά πολύ νόστιμο ή να φάω κάτι υγιεινό που όμως έχω αμφιβολία για τη γεύση του;*». Οι μαθητές/τριες δεξιά κι αριστερά φτιάχνουν ένα διάδρομο και υποστηρίζουν με επιχειρήματα τις δυο αντίθετες απόψεις. Τα παιδιά σε ρόλο, που διασχίζουν το διάδρομο, ακούνε όλες τις απόψεις και στο τέλος παίρνουν μια απόφαση την οποία αιτιολογούν. Η τεχνική αυτή βοηθά τα παιδιά στην κατανόηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, ενώ ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί τα επιχειρήματά τους τα οποία πρέπει να στηρίζονται στη γνώση που αποκόμισαν κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως στο τέλος της παρούσας διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε *συνέντευξη* με τους/τις αλλοδαπούς/ές και τους/τις μαθητές/τριες Ρομά σχετικά με τις απόψεις τους για τη διδασκαλία. Από τις αναφορές τους φάνηκε πως είχε σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των κινήτρων τους για μάθηση, τη συμμετοχικότητα αλλά και τη βελτίωση του προφορικού λόγου τους σχετικά με τις υγιεινές διατροφικές συνήθειες. Επιπλέον, μετά τη συστηματική παρατήρηση του/της εκπαιδευτικού για το επόμενο χρονικό διάστημα σχετικά με τη διατροφή των μαθητών/τριών (φαγητό στο σχολείο από το σπίτι, αγορές από το κυλικείο του σχολείου, επικοινωνία με τους γονείς), διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/τριες άλλαξαν προς το «*ποιοτικότερο*» τις διατροφικές τους συνήθειες.

Συζήτηση

Η προτεινόμενη διδασκαλία διαφοροποιήθηκε ως προς το *μαθησιακό στυλ* και τα *ενδιαφέροντα* των μαθητών/τριών. Είχε ως απώτερο σκοπό οι μαθητές/τριες να

αναπτύξουν θετικές στάσεις για τις υγιεινές διατροφικές συνήθειες, ενώ οι επιμέρους στόχοι της ήταν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να αναπτύξουν συνθετικές εργασίες και να μπορούν να αντλούν πληροφορίες από χρηστικά κείμενα. Επιπλέον, να αναπτύξουν - όσο το δυνατόν - τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο και η διδασκαλία να γίνει πιο «ελκυστική». Οι συμμετοχικές, συνεργατικές, διερευνητικές μέθοδοι και η χρήση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και τεχνικών που εφαρμόστηκαν συνέβαλαν, σύμφωνα με την αξιολογική διαδικασία που ακολουθήθηκε, στην επίτευξη όλων των ανωτέρω στόχων.

Θεωρούμε πως η παρούσα διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει ένα παράδειγμα για παρόμοιες διδασκαλίες από τους/τις εκπαιδευτικούς στο δημοτικό σχολείο. Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως απαιτήθηκε αρκετός χρόνος σε ότι αφορά την προετοιμασία και τον σχεδιασμό της, την ανεύρεση και την οργάνωση των απαιτούμενων υλικών, των βοηθημάτων και των πηγών και αφιερώθηκε περισσότερος διδακτικός χρόνος σε σχέση με μια καθιερωμένη, τυπική διδασκαλία. Επιπλέον, έγινε ο απαραίτητος εξορθολογισμός της ύλης. Ο χαρακτήρας της ήταν μαθητοκεντρικός, με πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού υποστηρικτικός, συντονιστικός, βοηθητικός και κυρίως παρωθητικός.

Σημαντικό περιορισμό στην ανάπτυξη της παρούσας διδασκαλίας αποτελεί το γεγονός ότι δεν κατέστη δυνατόν να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ, οι οποίες θα ενίσχυαν το ενδιαφέρον των παιδιών, θα έκαναν ίσως πιο «ελκυστική» τη διδασκαλία και θα συνέβαλαν ουσιαστικά στον τρόπο της παρουσίασης, της μεταφοράς, της αναπαράστασης και της κατανόησης των σχετικών πληροφοριών και των εννοιών. Οι Τ.Π.Ε είναι κατάλληλες για να υποστηρίξουν τη διαφοροποίηση λόγω του διαδραστικού, πολυμεσικού χαρακτήρα τους και των εναλλακτικών που προσφέρουν.

Δεδομένων των αντισταθμιστικών οφελών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο για τους/τις μαθητές/τριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δράσουν ως φορείς αλλαγής για την εφαρμογή της μέσα από τη δική τους παρέμβαση, την προσωπική αλλαγή, τις στάσεις και την επιστημονική γνώση. Άλλωστε, η πρώτη παιδαγωγική προϋπόθεση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στην αναγκαιότητα για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στη σκέψη και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά επικεντρώνονται στην κάλυψη της ύλης και τους γνωστικούς στόχους της διδασκαλίας (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2018).

Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία, Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 121-134). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

- Βαλλιανάτος, Α., Γριζοπούλου, Ο., Διαμαντής, Φ., Νευροκοπλής, Α., & Παναγάκης, Α. (2014). *Οδηγός εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΘ, ΙΕΠ.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Γκανά, Ε., Σταθοπούλου, Χ., & Γκόβαρης, Χ. (2012). Προσχολική εκπαίδευση και Ρομά μαθητές: Διαμορφώνοντας πολιτισμικά σχετική διδασκαλία. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 175-190.
- Ενιαίος Φορέας Ελέγχου Τροφίμων. (2003). *Σχολικά γεύματα. Μπορούν τα σχολικά κυλικεία να κάνουν κάτι καλύτερο;* Ανακτήθηκε στις 28-12-2017 από http://www.efet.gr/portal/page/portal/efetnew/enterprises/hygiene_guides?par=ENTERPRISE
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hart, S. (1992). Differentiation—Way forward of retreat? *British Journal of Special Education*, 19(1), 10-12.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Hattie, J. (2012). Know thy impact. *Educational Leadership*, 1(70), 18-23.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας—μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (2009), *Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου* (σσ. 1-28). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2018). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Ανακτήθηκε στις 2-1-2018 από https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf
- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: “One strategy fits all” doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11), 38-40.
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 4(3), 226-233.
- Νάνου, Α. (2013). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου—Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σσ. 55-70). Αθήνα: Γράφημα.
- Noman, M., & Kaur, A. (2014). Differentiated assessment: A new paradigm in assessment practices for diverse learners. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(4), 141-146.

- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Γ. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών ρομά. Παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 93-134.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 7-17). Βόλος: Γράφημα.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31-47.
- Τούντας, Γ., Μουμάκου, Μ., Ευσταθίου, Ν., Αγγελόπουλος, Π., & Μπουλούμπαση, Ζ. (2008). *Αγωγή Υγείας – Διατροφή – Διατροφικές συνήθειες, για μαθητές ηλικίας 6-8 ετών, Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Inte*learn.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2ndEd.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.