



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

ο

***SUPPORTING STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES IN THE
CLASSROOM: THE CASE OF USING DIFFERENTIATED
INSTRUCTION STRATEGIES***

ΠΑΠΑΝΘΥΜΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΠΑΠΑΝΘΥΜΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

A.M.: 415/2019024

**ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

ο

**SUPPORTING STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES IN THE
CLASSROOM: THE CASE OF USING DIFFERENTIATED
INSTRUCTION STRATEGIES**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΔΑΡΡΑ ΜΑΡΙΑ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝ/ΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, **ΙΟΥΝΙΟΣ 2021**



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Υποστηρίζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη: Η περίπτωση της χρήσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας

ο

Supporting students with learning difficulties in the classroom: The case of using differentiated instruction strategies

ΠΑΠΑΝΘΥΜΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

Επιβλέπουσα: Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 22 Ιουνίου 2021

Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Ρόδος, 2021

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Παπανθόμου Αναστασία

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσά μου, κα. Δάρρα Μαρία για τα εξαιρετικής σημασίας σχόλια και τις πολύτιμες συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής και συγκεκριμένα τον Καθηγητή κ. Σοφό Αλιβίζο και την Επίκουρη Καθηγήτρια κα. Τσιμπιδάκη Ασημίνα για τη συμμετοχή τους στην κρίση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Δωδεκανήσου για την άμεση ανταπόκρισή τους και την υποστήριξή τους στην παρούσα έρευνα.

*Αφιερώνεται
στον Θάνο
με αγάπη*

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	6
Κατάλογος Διαγραμμάτων	10
Κατάλογος Πινάκων.....	11
Περίληψη	15
Abstract.....	17
Εισαγωγή.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	23
Περίληψη	23
1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	23
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.....	26
1.3 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	27
1.4 Σπουδαιότητα της έρευνας.....	29
1.5 Προϋποθέσεις της έρευνας.....	30
1.6 Οριοθέτηση του προβλήματος	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΟΥΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	32
Περίληψη	32
2.1 Παρουσίαση ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα	32
2.2 Παρουσίαση ερευνών στο διεθνή χώρο	37
2.3 Κριτική αποτίμηση της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ	
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	45
Περίληψη	45
3.1 Ορισμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας	45
3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	47
3.3 Κατηγορίες διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	49
3.4 Κριτήρια διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	53
3.5 Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	54
3.6 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας	55
3.7 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση	56
3.8 Οφέλη εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	57

3.9 Ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	58
3.10 Προκλήσεις και παρερμηνείες στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	60
3.11 Μαθησιακές δυσκολίες	62
3.11.1 Γενικές μαθησιακές δυσκολίες.....	64
3.11.2 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	64
3.12 Ορισμός ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	65
3.13 Αιτιολογία και συχνότητα εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	66
3.14 Διάκριση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	67
3.15 Ταξινόμηση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	67
3.16 Ανάλυση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	68
3.16.1 Δυσλεξία	68
3.16.2 Δυσορθογραφία.....	70
3.16.3 Δυσαριθμησία	70
3.16.4 Δυσαναγνωσία.....	71
3.16.5 Δυσγραφία.....	72
3.17 Νομοθεσία	72
3.18 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο	74
3.19 Χαρακτηριστικά μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	74
3.20 Διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	75
3.21 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.....	76
3.22 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.....	78
3.23 Προκλήσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	86
Περίληψη	86
4.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση	86
4.2 Καθορισμός του δείγματος-Δειγματοληψία.....	87
4.3 Ερευνητική διαδικασία.....	89
4.4 Ερευνητικό εργαλείο: Διαμόρφωση ερωτηματολογίου	89
4.5 Μέτρηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου	97
4.6 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	103
Περίληψη	103

5.1 Χαρακτηριστικά δείγματος.....	103
5.2 Βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (1ο ερευνητικό ερώτημα).....	108
5.3 Συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (2ο ερευνητικό ερώτημα)....	112
5.4 Σχέση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (3ο ερευνητικό ερώτημα)...	120
5.5 Σχέση της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (4ο ερευνητικό ερώτημα).	128
5.6 Σχέση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της εκ μέρους τους (5ο ερευνητικό ερώτημα).....	143
5.7 Παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους (6ο ερευνητικό ερώτημα).	146
5.8 Παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους (7ο ερευνητικό ερώτημα).	147
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	149
Περίληψη	149
6.1 Βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (1ο ερευνητικό ερώτημα).....	149
6.2 Συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (2ο ερευνητικό ερώτημα)....	150
6.3 Σχέση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (3ο ερευνητικό ερώτημα)...	153
6.4 Σχέση της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (4ο ερευνητικό ερώτημα).	155
6.5 Σχέση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της εκ μέρους τους (5ο ερευνητικό ερώτημα).....	158
6.6 Παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους (6ο ερευνητικό ερώτημα).	158
6.7 Παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους (7ο ερευνητικό ερώτημα).	159
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	161
Περίληψη	161
7.1 Συμπεράσματα.....	161
7.2. Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή	164

7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	165
7.4 Περιορισμοί.....	166
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	167
Ελληνόγλωσση.....	167
Ξενόγλωσση	171
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΟΡΦΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	186
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	210

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Περιοχή Σχολείου	210
Διάγραμμα 2. Φύλο	210
Διάγραμμα 3. Ηλικία	211
Διάγραμμα 4. Συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση	211
Διάγραμμα 5. Ειδικότητα	212
Διάγραμμα 6. Οργανικότητα σχολείου	212
Διάγραμμα 7. Σχέση εργασίας	213
Διάγραμμα 8. Επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	213
Διάγραμμα 9. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	214
Διάγραμμα 10. Διδακτορικός τίτλος σπουδών	214
Διάγραμμα 11. Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή	215
Διάγραμμα 12. Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ...	215

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.1 Προσαρμογές/τροποποιήσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	80
Πίνακας 4.1 Πίνακας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου	88
Πίνακας 4.2 Μετάφραση και προσαρμογή του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου του Yetnatyet (2020) για χρήση στην παρούσα έρευνα.....	91
Πίνακας 4.3 Μετάφραση και προσαρμογή του τρίτου άξονα του ερωτηματολογίου του Yetnatyet (2020) για χρήση στην παρούσα έρευνα.....	93
Πίνακας 4.4 Μετάφραση και προσαρμογή των ερωτήσεων 7 και 8 του ερωτηματολογίου της Rodriguez (2012) για χρήση στην παρούσα έρευνα	96
Πίνακας 4.5 Ερμηνεία αξιοπιστίας του δείκτη Cronbach's alpha	98
Πίνακας 4.6 Τιμή δείκτη Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου και ερμηνεία αυτού.....	98
Πίνακας 4.7 Ερωτήσεις ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα και το είδος ανάλυσης	99
Πίνακας 5.1 Περιοχή σχολείου	103
Πίνακας 5.2 Φύλο.....	104
Πίνακας 5.3 Ηλικία	104
Πίνακας 5.4 Συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση	104
Πίνακας 5.5 Ειδικότητα	105
Πίνακας 5.6 Οργανικότητα σχολείου	106
Πίνακας 5.7 Σχέση εργασίας	106
Πίνακας 5.8 Τίτλοι σπουδών (επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ)	106
Πίνακας 5.9 Τίτλοι σπουδών (μεταπτυχιακό)	107
Πίνακας 5.10 Τίτλοι σπουδών (διδακτορικό)	107
Πίνακας 5.11 Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή	107
Πίνακας 5.12 Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία	108
Πίνακας 5.13 Πίνακας κατανομής συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	109
Πίνακας 5.14 Πίνακας μέσω όρων και τυπικών αποκλίσεων του βαθμού γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	111
Πίνακας 5.15 Πίνακας κατανομής συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς	114

Πίνακας 5.16 Πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς ...	118
Πίνακας 5.17 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	120
Πίνακας 5.18 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	122
Πίνακας 5.19 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	123
Πίνακας 5.20 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στη γνώση εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με τη σχέση εργασίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	124
Πίνακας 5.21. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	125
Πίνακας 5.22 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	126
Πίνακας 5.23 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	127
Πίνακας 5.24 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	128
Πίνακας 5.25 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	129
Πίνακας 5.26 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	131
Πίνακας 5.27 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με τα	

χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.
.....133

Πίνακας 5.28. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.
.....134

Πίνακας 5.29 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με τη σχέση εργασίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.
.....135

Πίνακας 5.30 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την κατοχή επιπλέον πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.137

Πίνακας 5.31 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.138

Πίνακας 5.32. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.140

Πίνακας 5.33 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.141

Πίνακας 5.34 Συσχέτιση μεταβλητής: «Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους» με μεταβλητές που αφορούν στη συχνότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.143

Πίνακας 5.35 Συσχέτιση μεταβλητής: «Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων», με μεταβλητές που αφορούν στη συχνότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.144

Πίνακας 5.36 Συσχέτιση μεταβλητής: «Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών», με μεταβλητή που αφορά στη συχνότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.144

Πίνακας 5.37 Συσχέτιση μεταβλητής: «Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης», με μεταβλητή αφορά στη συχνότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.145

Πίνακας 5.38 Συσχέτιση μεταβλητής: «Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα

και την ετοιμότητα των μαθητών», με μεταβλητές που αφορούν στη συχνότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.145

Πίνακας 5.39 Συσχέτιση μεταβλητής: «Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους», με μεταβλητές που αφορούν στη συχνότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.146

Πίνακας 5.40 Πίνακας μέσω των όρων αξιολόγησης της σημαντικότητας των παραγόντων που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους.147

Πίνακας 5.41 Πίνακας μέσω των όρων αξιολόγησης της σημαντικότητας των παραγόντων που εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους.148

Περίληψη

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια φιλοσοφία που υποστηρίζει μια διδακτική προσέγγιση στην οποία ο κάθε μαθητής ξεχωριστά είναι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ οι ανάγκες του ικανοποιούνται καθώς αυτές προσδιορίζονται συνεχώς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας χωρίς να αγνοούνται τα ενδιαφέροντα, τα επίπεδα ετοιμότητας και τα μαθησιακά προφίλ όλων των μαθητών καθώς και ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης (Tomlinson, 2001· Gregory & Chapman, 2002· Senturk & Sari, 2018). Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, η εργασία μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με: α. το βαθμό που γνωρίζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, β. τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους, γ. τη σχέση των γνώσεών τους για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, δ. τη σχέση της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, ε. τη σχέση των γνώσεών τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της εκ μέρους τους, στ. τους παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους, και ζ. τους παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους. Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο της ποσοτικής προσέγγισης με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε δείγμα 174 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων του Ν. Δωδεκανήσου, το χρονικό διάστημα από 13 Φεβρουαρίου του 2021 έως και 28 Απριλίου του 2021. Με βάση τα κυριότερα ευρήματα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ όσο αυξάνεται η γνώση για αυτές τόσο αυξάνεται και η εφαρμογή τους στην τάξη. Επιπλέον, η περιοχή του σχολείου, η διδακτική εμπειρία, η οργανικότητα, η σχέση εργασίας, τα επιπλέον προσόντα και η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιδρά στη γνώση και στη συχνότητα εφαρμογής στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, το φύλο και η ηλικία επηρεάζει μόνο τη συχνότητα εφαρμογής, ενώ η ειδικότητα αντίστοιχα επιδρά μόνο στο βαθμό γνώσης. Τέλος, οι

πιο σημαντικοί κατά προτεραιότητα παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι πρωταρχικά η γνώση και η εμπειρία και δευτερευόντως η κατάρτιση και η επιμόρφωση, ενώ εκείνοι οι παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητά τους είναι πρωτίστως ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος για το σχεδιασμό διδασκαλίας και ακολουθεί η μη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών μέσων ως ο δεύτερος και λιγότερο σημαντικός παράγοντας.

Λέξεις Κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, Μαθησιακές Δυσκολίες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

Differentiated instruction is a philosophy that supports a teaching approach in which each student is individually at the center of the learning process, while students' needs are met as they are constantly identified during the process without ignoring interests, readiness levels, learning profiles of all student as well as a predetermined action plan (Tomlinson, 2001; Gregory & Chapman, 2002; Senturk & Sari, 2018). The main purpose of the present study was to explore the perceptions of primary education teachers of all specializations in the Dodecanese regarding the use of differentiated instruction strategies to support students with learning difficulties in the classroom. In particular, this study examined teachers' perceptions regarding: a. the extent to which teachers are aware of specific proposed differentiated instruction strategies, b. the frequency they practice differentiated instruction strategies in their classroom, c. the relationship between their knowledge of differentiated instruction strategies and their individual characteristics, d. the relationship between the frequency of practice of specific proposed differentiated instruction practices in their classroom and their individual characteristics, e. the relationship between their knowledge of differentiated instruction strategies and the frequency of their practice, f. the factors that help teachers' ability implementing differentiated instruction in their classroom; g. the factors that hinder teachers' ability implementing differentiated instruction in their classroom. The research was conducted in the context of the quantitative approach using an anonymous electronic questionnaire on a sample of 174 primary education teachers of all specializations of the Dodecanese, in the period from February 13, 2021 to April 28, 2021. According to the main findings, teachers seem to know and practice differentiated instruction strategies to a satisfactory degree, while the more they know differentiated instruction strategies, the more they practice them in their classrooms. In addition, school district, teaching experience, school's organization, employment relationship, qualification, training in special education and differentiated instruction affect the knowledge and frequency of practice of differentiated instruction strategies, while gender and age only affect the frequency of practice and specialization affects only the degree of knowledge respectively. Finally, the most important factors that help teachers' ability when implementing differentiated instruction are primarily knowledge and experience and secondarily training and education, while those that hinder their ability are primarily the lack of planning time, followed by the unavailability of materials as a second and less important factor.

Key Words: Differentiated Instruction, Differentiated Instruction Strategies, Learning Difficulties, Primary Education

Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης σε σύγκριση με μια τυπική μέθοδο διδασκαλίας (Tomlinson, 2000b·Evans-Hellman & Haney, 2017). Αποτελεί μια προσέγγιση που χρησιμοποιείται για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Light, 2012). Ένα από τα στοιχεία της διαφορετικότητας των μαθητών είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν αναπτυξιακή διαταραχή, που εμφανίζει πιο μεγάλη συχνότητα στη σχολική περίοδο και εκδηλώνεται ως ειδική δυσκολία σε διάφορους τομείς (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, μαθηματικά), ενώ με βάση τον ορισμό και την προσέγγιση που κάθε φορά επιλέγεται, τα ποσοστά εμφάνισής της εντός του μαθητικού πληθυσμού είναι από 15%-30% (Τζουριάδου, 2011). Όπως αναφέρεται από τη Βαλιαντή (2015), η διαφοροποιημένη διδασκαλία πραγματοποιείται με την προσαρμογή της διδακτέας ύλης, με την προώθηση της κριτικής σκέψης και με την παροχή διαφόρων ευκαιριών στους μαθητές με στόχο να δείξουν τι έχουν μάθει σε ένα περιβάλλον τέτοιο, στο οποίο ακόμα και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να είναι ικανοί να πετύχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση.

Συγκεκριμένα, μέσα στο πλαίσιο των μαθησιακών δυσκολιών που μελέτησε η συγκεκριμένη εργασία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως μια εκπαιδευτική εισροή που λαμβάνει υπόψη: (α) την ετοιμότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να μάθουν, (β) τη διδασκαλία που βελτιστοποιεί τη μάθηση των μαθητών, (γ) την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε μεταβλητές μέσα από διαφορετικούς τύπους διδακτικών προσεγγίσεων, (δ) τα προγράμματα σπουδών που περιλαμβάνουν διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους, και (ε) τη συνεχή προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, των διαδικασιών, του μαθησιακού υλικού, των αποτελεσμάτων και της αξιολόγησης (Siam & Al-Natour, 2016).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το μοντέλο της Tomlinson (2014), η διδακτική εμπειρία (τα έτη προϋπηρεσίας) και τα προσόντα (οι σπουδές) αποτελούν κάποιες από τις μεταβλητές εκείνες που συνδέονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις οποίες εξέτασε η παρούσα έρευνα. Ακόμη, εξετάστηκαν και άλλες μεταβλητές τις οποίες σύγκρινε με τα έως τώρα ερευνητικά ευρήματα της υπάρχουσας συναφούς βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, με βάση τη βιβλιογραφία, υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (McMillan, 2011; Brentnall, 2016; Yetnayet, 2020), ενώ, το φύλο φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tadesse, 2015). Τέλος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν φαίνεται να αποτελεί μια πρακτική που

χρησιμοποιείται ευρέως συχνά (Tomlinson, 2003; Kiley, 2011) και αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, τους οποίους εξίσου μελέτησε η παρούσα έρευνα.

Αναλυτικά, στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με: α. το βαθμό που γνωρίζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, β. τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους, γ. τη σχέση των γνώσεών τους για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, δ. τη σχέση της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, ε. τη σχέση των γνώσεών τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της εκ μέρους τους, στ. τους παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους, ζ. τους παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους.

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά το διάστημα από 13 Φεβρουαρίου του 2021 έως και 28 Απριλίου του 2021 και το δείγμα μας αποτέλεσαν 174 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία του Ν. Δωδεκανήσου. Με βάση τα σημαντικότερα ευρήματα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ όσο αυξάνεται η γνώση για αυτές τόσο αυξάνεται και η εφαρμογή τους στην τάξη. Επιπρόσθετα, παράγοντες όπως, η περιοχή του σχολείου, η διδακτική εμπειρία, η οργανικότητα, η σχέση εργασίας, τα επιπλέον προσόντα και η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επηρεάζουν τη γνώση αλλά τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται οι στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, προέκυψε ότι το φύλο και η ηλικία επηρεάζει τη συχνότητα εφαρμογής και η ειδικότητα το βαθμό γνώσης. Επίσης, οι πιο σημαντικοί παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών για διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι πρωταρχικά η γνώση και η εμπειρία και δευτερευόντως η κατάρτιση και επιμόρφωση, ενώ εκείνοι οι παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητά τους είναι πρωτίστως ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για το σχεδιασμό διδασκαλίας, ενώ η μη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών μέσων σημειώνεται ως ο δεύτερος και λιγότερο σημαντικός λόγος.

Η συνεισφορά της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι παρουσιάζει το επίπεδο γνώσης και εφαρμογής των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες το οποίο είναι πολύ σημαντικό προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την προσέγγιση που υιοθετείται στα σχολεία και να τροφοδοτήσει τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση για ενέργειες και μεταρρυθμίσεις που είναι απαραίτητο να λάβουν χώρα ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης που δεν αποκλείει κανέναν και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ακόμη, προς την κατεύθυνση αυτή βοηθάει και η αποτύπωση των παραγόντων που ενισχύουν και εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την οποία επιχείρησε η παρούσα έρευνα.

Αναλυτικά, η παρούσα εργασία αποτελείται από συνολικά επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «Προβληματική της έρευνας» διατυπώνεται με σαφήνεια το ερευνητικό πρόβλημα καθώς, επίσης, ο σκοπός και τα ερωτήματα της εν λόγω έρευνας. Ακόμη, αναλύεται η αναγκαιότητα να προβούμε στη συγκεκριμένη έρευνα, οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή και επιτυχή ολοκλήρωσή της και οι λόγοι που την καθιστούν σημαντική. Εν συνεχεία στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στην οριοθέτηση του προβλήματος.

Το δεύτερο κεφάλαιο έχει τίτλο «Ανασκόπηση συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας». Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά οι έρευνες που έχουν γίνει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στο διεθνή χώρο την τελευταία δεκαετία, δηλαδή από το 2010 έως και το 2020 και αφορούν στην εφαρμογή και τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Το τρίτο κεφάλαιο έχει τίτλο «Θεωρητική προσέγγιση» και αποτελείται ουσιαστικά από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύεται διεξοδικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία και στο δεύτερο οι μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στο τρίτο μέρος επιχειρείται να αποτυπωθεί η σχέση μεταξύ αυτών των δύο, δηλαδή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των μαθησιακών δυσκολιών καθώς αποτελούν τους βασικούς δύο άξονες της παρούσας έρευνας.

Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Μεθοδολογία έρευνας» στο οποίο παρουσιάζονται και περιγράφονται η μεθοδολογική προσέγγιση, ο πληθυσμός και το δείγμα της παρούσας έρευνας, η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε. Η μέτρηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου αναφέρονται στη συνέχεια και τέλος παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο «Αποτελέσματα της έρευνας» γίνεται η περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, βάσει των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Στο έκτο κεφάλαιο με τίτλο «Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας» επιχειρείται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα και εποικοδομητικά συμπεράσματα που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Το έβδομο κεφάλαιο που αποτελεί και το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, έχει τίτλο «Συμπεράσματα και προτάσεις». Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κυριότερα συμπεράσματα από την παρούσα έρευνα, γίνονται προτάσεις για πρακτική εφαρμογή και περαιτέρω έρευνα, ενώ τέλος το κεφάλαιο αυτό κλείνει με τους περιορισμούς της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο της προβληματικής της έρευνας, αρχικά γίνεται προσπάθεια να διατυπωθεί αναλυτικά το ερευνητικό πρόβλημα, ενώ παρουσιάζεται στη συνέχεια ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας, ο οποίος αναλύεται διεξοδικά ενώ, επιπλέον αναφέρονται και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η αναγκαιότητα να προβούμε στην παρούσα έρευνα καθώς επίσης και οι απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου αυτή να διεξαχθεί ομαλά, χωρίς προβλήματα και να μπορέσει να ολοκληρωθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και επιτυχώς. Επιπλέον, αναπτύσσονται, παρουσιάζονται και εξηγούνται οι λόγοι που καθιστούν αυτή την έρευνα σημαντική. Τέλος, το κεφάλαιο της προβληματικής της έρευνας κλείνει με την οριοθέτηση του προβλήματος.

1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Στις περισσότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, μερικοί μαθητές δυσκολεύονται να μάθουν, άλλοι αποδίδουν πολύ καλά και πέρα από τις προσδοκίες και οι υπόλοιποι βρίσκονται κάπου ανάμεσα. Μέσα σε αυτές τις κατηγορίες μαθητών, το κάθε άτομο μαθαίνει με διαφορετικούς τρόπους και έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα (Tomlinson, 2000a). Σύμφωνα με το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η μάθηση, ένας υπεύθυνος εκπαιδευτικός θα τροποποιήσει και θα αλλάξει τη διδασκαλία του έτσι ώστε να επιτρέψει στους μαθητές του να έχουν πρόσβαση σε ιδέες και δεξιότητες με διαφορετικούς τρόπους που είναι κατανοητοί σε αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιήσουν και να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με βάση το περιεχόμενο (το διδακτικό αντικείμενο), τη διαδικασία (τις στρατηγικές που υιοθετούνται κατά την παράδοση του μαθήματος), το προϊόν (τα μέσα με τα οποία οι μαθητές αποδεικνύουν τη μάθησή τους) το περιβάλλον μάθησης (φυσική διαρρύθμιση της τάξης ή του χώρου μάθησης), και τις ατομικές διαφορές των μαθητών (Tomlinson, 2014· Shareefa Moosa, Zin, Abdullah, & Jawawi, 2019).

Η διαφοροποίηση είναι ένα πλαίσιο ή φιλοσοφία που επιτρέπει στους μαθητές όλων των επιπέδων να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Η επίτευξη αυτή βασίζεται στην απόκτηση, επεξεργασία, κατασκευή, έκθεση της γνώσης και εκλογίκευσης των ιδεών (Taylor, 2017). Επιπλέον, περιλαμβάνει την ανάπτυξη διδακτικού υλικού, διαδικασιών αξιολόγησης και

ενός καινοτόμου προγράμματος σπουδών, το οποίο θέτει τα θεμέλια για την εκπλήρωση των μοναδικών αναγκών όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους και την υπάρχουσα επίδοσή τους (Hertberg-Davis, 2009· Taylor, 2017). Σύμφωνα με τη Βαλιαντή (2015) η διαφοροποιημένη διδασκαλία πραγματοποιείται με την προσαρμογή της διδακτέας ύλης, με την προώθηση της κριτικής σκέψης και με την παροχή διαφόρων ευκαιριών στους μαθητές με στόχο να δείξουν τι έχουν μάθει σε ένα περιβάλλον τέτοιο στο οποίο ακόμα και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να είναι ικανοί να πετύχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Όπως άλλωστε διαπιστώθηκε από την διερεύνηση της σχετικής με το θέμα της εργασίας βιβλιογραφίας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο πλαίσιο παρέμβασης μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Μπέλλου, 2019).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόστηκε αρχικά στη γενική τάξη και απευθυνόταν σε χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι δεν έβρισκαν τη διδασκαλία που διεξάγονταν εντός της γενικής τάξης αρκετά ενδιαφέρουσα και προκλητική και επειδή οι τάξεις γινόταν ολοένα και περισσότερο ποικιλόμορφες αφού σε αυτές εντάσσονταν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τα δημόσια σχολεία οδηγήθηκαν στη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε όλα τα επίπεδα (Παπαδοπούλου, 2014). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική διδασκαλία κάθε μαθητή, καθώς λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών ξεχωριστά, καθώς επίσης και το μαθησιακό τους προφίλ, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντά τους (Κοσσυβάκη, 2002· Βαλιαντή, 2010· Βαλιαντή, 2015). Όπως δείχνουν οι μελέτες άλλωστε, η αποτελεσματική χρήση της διαφοροποίησης μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών, την ακαδημαϊκή τους επίδοση και να αξιοποιήσει εποικοδομητικά τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών (Taylor, 2017).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική καθώς οι μαθητές σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης διαφέρουν πολύ και οι εκπαιδευτικοί αν θέλουν να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά θα πρέπει να παρατηρήσουν τις διαφορές. Υπάρχει άλλωστε πληθώρα στοιχείων που δείχνουν ότι οι μαθητές είναι πιο ικανοποιημένοι από το σχολείο και νιώθουν ότι τα καταφέρνουν καλύτερα, όταν διδάσκονται με τρόπους που ανταποκρίνονται στο επίπεδο ετοιμότητά τους και στα μαθησιακά τους προφίλ. Ένας άλλος λόγος εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σχετίζεται με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Όταν οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στο να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να την προσαρμόζουν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, τότε γίνονται πιο δημιουργικοί, ανταγωνιστικοί και επαγγελματίες (Tomlinson, 2000a).

Ως εκ τούτου, η παροχή διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό οδήγησε στην επιμόρφωση και αποδοχή πρακτικών όπως είναι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα σε παραδοσιακές σχολικές δομές (Ordover, 2012). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα εκείνοι που είναι νέοι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, συχνά παρερμηνεύουν την τεχνική, την εφαρμόζουν ως μορφή «σκαλωσιάς» για αδύναμους μαθητές ή ως στρατηγική ομαδικής εργασίας (Hertberg-Davis, 2009· Taylor; 2017). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, θεωρούν ότι η διαφοροποίηση είναι περίπλοκη και δύσκολη στην εφαρμογή της (Weber, Johnson, & Tripp, 2013· Taylor, 2017). Επιπλέον, φαίνεται να χρησιμοποιείται τακτικά χωρίς να λαμβάνεται υπόψη πλήρως η σημασία της, ενώ οι επιπτώσεις της συνήθως παρερμηνεύονται (Taylor, 2017).

Συγκεκριμένα, οι παρερμηνείες αναφορικά με το τι συνιστά διαφοροποίηση στην διδακτική πρακτική, η περιορισμένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και η επιβεβαίωση για την αποτελεσματικότητα που έχει η εφαρμογή της σε τάξεις μικτής ικανότητας σημειώνουν την ανάγκη για μελέτη και προσδιορισμό διαφόρων παραγόντων ή διαφορετικά μεταβλητών. Μεταξύ αυτών είναι: α) οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της, β) ο βαθμός αποτελεσματικότητάς της, γ) τα στοιχεία που έχει μια επιτυχημένη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δ) οι δυσκολίες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της και τέλος, οι ε) οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιαντή, 2015). Η τελευταία μεταβλητή αποτελεί τη δομή του ερευνητικού προβλήματος που θα εξεταστεί. Συγκεκριμένα, το παρόν ερευνητικό πρόβλημα αφορά στην εξέταση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς οι τελευταίες αποτελούν ένα μεγάλο πρόβλημα που συναντάται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και απασχολεί έντονα γονείς και εκπαιδευτικούς (Τσίτου, 2017).

Υπάρχει ένας πολύ μεγάλος αριθμός μαθητών που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και οδηγούνται στην αποτυχία καθώς στερούνται αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007) μεταξύ των οποίων είναι και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και οι αντιλήψεις τους για τη διαφοροποίηση δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία, καθιστώντας έτσι επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο αυτό (Kontsiuh, 2017).

Επιπρόσθετα, ως θεωρητική βάση, αυτή η έρευνα θα στηρίζεται στην ιδέα του μοντέλου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που προτείνει η Tomlinson (2014). Σύμφωνα με το μοντέλο

αυτό, υπάρχουν κάποιες μεταβλητές που συνδέονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, μεταξύ των οποίων είναι: η εμπειρία, τα προσόντα και η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν.

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία σημειώνεται πως υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ των πεποιθήσεων και πρακτικών, η οποία αποδεικνύει ότι η θεωρία αποκλίνει σημαντικά από την πρακτική και επομένως η θεωρητική γνώση από την πρακτική εφαρμογή (Wang, Elicker, McMullen, & Mao, 2008· Sakellariou, Mitsi, & Konsolas, 2018), κάτι το οποίο θα εξετάσει η εν λόγω έρευνα καθώς σκοπό έχει να μελετήσει τη σχέση μεταξύ της γνώσης και της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ακόμη, η παρούσα έρευνα θα εξετάσει και άλλες μεταβλητές τις οποίες θα συγκρίνει με τα έως τώρα ερευνητικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, με βάση τη βιβλιογραφία, υπάρχει υψηλή σχέση μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (McMillan, 2011· Brentnall, 2016· Yetnayet, 2020), ενώ τέλος, το φύλο φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο αφού, μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tadesse, 2015).

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με:

- α. το βαθμό που γνωρίζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας,
- β. τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους,
- γ. τη σχέση των γνώσεών τους για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά,
- δ. τη σχέση της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, ε. τη σχέση των γνώσεών τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της εκ μέρους τους,

στ. τους παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους,

ζ. τους παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία η παρούσα εργασία καλείται να απαντήσει είναι τα εξής:

1ο: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας γνωρίζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

2ο: Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας εφαρμόζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους;

3ο: Διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;

4ο: Διαφοροποιείται η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;

5ο: Πώς σχετίζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της;

6ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με τους παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους;

7ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους;

1.3 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας δεν ήταν ποτέ εύκολη και η επινόηση αποτελεσματικών τρόπων προκειμένου να προσαρμοστούν οι ατομικές διαφορές των μαθητών και οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μείζονα πρόκληση για όλους τους εκπαιδευτικούς. Οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι πρακτικές που απαιτούνται για την παροχή αποτελεσματικής ένταξης είναι πιο εύκολο να προσδιοριστούν από ό, τι να υλοποιηθούν και να εφαρμοστούν (Yuen, Westwood, & Wong, 2005).

Η αύξηση του μεγέθους της τάξης λόγω των περικοπών του προϋπολογισμού έχει αυξήσει τη διαφορετικότητα των μαθητών στις τάξεις (Robinson, 2013). Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στην ένταξη με το να ανοίξει το σχολείο της γενικής εκπαίδευσης ώστε να

συμπεριληφθούν σε αυτό όλοι οι μαθητές και δε σε μεγαλύτερο βαθμό αυτοί που αντιμετωπίζουν ήπιες δυσκολίες όπως συμβαίνει με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 2011), οι οποίοι με κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να έχουν ομαλή ακαδημαϊκή πορεία (Τρίκου, 2012).

Εστιάζοντας στο κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες αποτελούν την πιο μεγάλη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007), η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαντάζει επιτακτική ανάγκη καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν από τους πιο βασικούς λόγους που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά και δυσχεραίνουν την κοινωνικοποίηση αυτών στο σχολικό χώρο (Μπέλλου, 2019).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σχετική στην εκπαίδευση, επειδή αυτό το μοντέλο επικεντρώνεται στην τροποποίηση της διδασκαλίας για την κάλυψη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών (Tomlinson, 2005· Cannon, 2017). Μελετώντας τη βιβλιογραφία, υπάρχουν πάρα πολλές έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, όντας παράλληλα μια δημιουργική και ευχάριστη διαδικασία και για τους δύο εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επιπρόσθετα, έχουν παρατηρηθεί θετικά αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Τσώτσου, 2019).

Το ενθαρρυντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικό επίπεδο φαίνεται να αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο τη χρήση της αποτελεσματικής διαφοροποίησης για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες κάθε μαθητή (Taylor, 2017). Παρά το γεγονός όμως ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική δε φαίνεται να εφαρμόζεται συχνά μέχρι σήμερα καθώς απαιτεί περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και η εφαρμογή της στην τάξη είναι αρκετά χρονοβόρα (Papadakis & Ziskos, 2015). Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία για τη διαφοροποίηση υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση στην πρακτική τους και ότι είναι λίγοι αυτοί που μπορούν να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους λόγω της περιορισμένης κατανόησης της διαφοροποίησης και της έλλειψης κατάρτισης τους (Konituh, 2017).

Πράγματι, υπάρχουν συνεχείς αναφορές από εκπαιδευτικούς σχετικά με το πόσο προκλητικό και δύσκολο είναι να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία και ως εκ τούτου, απαιτείται περισσότερη έρευνα για να επιβεβαιωθούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη χρήση των στρατηγικών. Ακόμη, υπάρχει λίγη βιβλιογραφία που διερευνά συγκεκριμένα

την επίδραση παραγόντων όπως είναι η εμπειρία των εκπαιδευτικών και τα προσόντα τους στις αντιλήψεις αυτών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Shareefa et al., 2019).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, η διερεύνηση της γνώσης και της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσγραφία, δυσαριθμησία) θεωρείται αναγκαία προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τη σχέση των εκπαιδευτικών με αυτή τη μορφή διδασκαλίας στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Επιπλέον, αναγκαία θεωρείται και η παρουσία των παραγόντων που εμποδίζουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως και εκείνων που συμβάλουν στην ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της. Η γνώση αυτών μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στην αποτελεσματική της εφαρμογή εφόσον αρθούν οι δυσκολίες και ενισχυθούν με διάφορους τρόπους οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη πρακτική.

Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι και η εξέταση δημογραφικών όπως η περιοχή του σχολείου, το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, η ειδικότητα, η οργανικότητα του σχολείου, η σχέση εργασίας, και τα προσόντα (σπουδές/επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την οποία επιδιώκει η παρούσα έρευνα. Τέλος, ένα άλλο βασικό στοιχείο αυτής της έρευνας είναι ότι εστιάζει στην εξέταση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συναρτήσει των μαθησιακών δυσκολιών στο Ν. Δωδεκανήσου και αυτό συμβάλει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή.

1.4 Σπουδαιότητα της έρευνας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Tomlinson, Callahan, & Lelli, 1997; L. Campbell, B. Campbell, & Dickenson, 1999· Koeze, 2006· Kiley, 2011), ενώ η απουσία της σε πολλές τάξεις δυσκολεύει την επιτυχία των μαθητών που δεν μαθαίνουν με τους ίδιους τρόπους με τους συνομηλίκους τους (Robinson, 2013) και αυτό γιατί η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει την αποτελεσματική ανταπόκριση στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών στην τάξη (Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka, & Papanikolaou, 2017).

Ειδικότερα, για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί επιτακτική ανάγκη, εφόσον η διδασκαλία και η

αξιολόγηση με διαφορετικούς τρόπους ταιριάζουν σε απόλυτο βαθμό στα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών (Μπέλλου, 2019). Παρόλα αυτά όμως η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν φαίνεται να αποτελεί μια πρακτική που χρησιμοποιείται ευρέως συχνά (Tomlinson, 2003· Kiley, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι επιχειρεί να αποτυπώσει τη γνώση και τη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, το Ν. Δωδεκανήσου. Επίσης, πολύ σημαντική είναι η προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων αυτών των εκπαιδευτικών που επιχειρεί η εν λόγω έρευνα και που αφορά στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ως προς τη χρήση της καθώς και στο τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί ότι μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα εφαρμογής της.

Άλλωστε ο επαναπροσδιορισμός του αντιληπτικού συστήματος και η αναθεώρηση των πεποιθήσεων αποτελεί σημαντική παράμετρο για τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους και να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (De Neve, Devos, & Tuytens, 2015· Wan, 2016· Sakellariou et al., 2018) πόσο δε μάλιστα σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, η εξέταση της σχέσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συγκεκριμένα της γνώσης των στρατηγικών της, καθώς και της συχνότητας εφαρμογής αυτών σε συνάρτηση με μεταβλητές δημογραφικού ενδιαφέροντος όπως η περιοχή του σχολείου, το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, η ειδικότητα, η οργανικότητα του σχολείου, η σχέση εργασίας, και τα προσόντα (σπουδές/επιμόρφωση) μπορεί να εμπλουτίσουν τη βιβλιογραφία με σημαντικά ευρήματα.

1.5 Προϋποθέσεις της έρευνας

Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις, όπως είναι η διαθεσιμότητα του χρόνου και η πρόσβαση σε τόπους έρευνας και συμμετέχοντες (Creswell, 2011). Η ερευνήτρια είναι εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Δωδεκανήσου και συγκεκριμένα στη Ρόδο. Επομένως ο χώρος στον οποίο εργάζεται τη βοηθάει να έρθει σε επαφή με εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης βαθμίδας ώστε να διανείμει το ερωτηματολόγιο. Πράγματι, η εκπαιδευτικός έκανε την πιλοτική της έρευνα σε σχολείο της Ρόδου δια ζώσης, όμως η διανομή των ερωτηματολογίων, λόγω της πανδημίας που επικρατεί στην περίοδο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας έγινε ηλεκτρονικά με τη βοήθεια του GoogleForms

προκειμένου να προκύψει μεγαλύτερο δείγμα και το ερωτηματολόγιο να απευθυνθεί σε περισσότερους εκπαιδευτικούς.

1.6 Οριοθέτηση του προβλήματος

Η έρευνα αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο Ν. Δωδεκανήσου και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στο συγκεκριμένο νομό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΥΝΑΦΟΥΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάζονται αρχικά οι έρευνες που έχουν γίνει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στη συνέχεια στο διεθνή χώρο την τελευταία δεκαετία, δηλαδή από το 2010 έως και το 2020 αναφορικά με την εφαρμογή και τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις όπου φοιτούν και μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικά, σε κάθε έρευνα που παρουσιάζεται, αναφέρεται ο σκοπός της, ο τόπος και ο χρόνος υλοποίησής της, το δείγμα, η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε καθώς επίσης και τα σημαντικότερα συμπεράσματα στο οποία καταλήγει. Στο τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με μια κριτική αποτίμηση της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας.

2.1 Παρουσίαση ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Ξεκινώντας την ανασκόπηση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η Rontou (2012) μελέτησε το πώς αντιμετωπίζεται το θέμα της διαφοροποίησης και του επιπλέον χρόνου στην τάξη όπου υπάρχουν μαθητές με δυσλεξία από καθηγητές αγγλικής γλώσσας σε δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εφαρμόστηκε η θεωρία της δραστηριότητας για να αναλύσει τις αντιφάσεις που προκύπτουν γύρω από το θέμα της διαφοροποίησης για μαθητές με δυσλεξία, ενώ τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς καθώς και σημειώσεις πεδίου από παρατηρήσεις μαθήματος σε δύο σχολεία. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 4 μαθητές, 3 εκπαιδευτικοί και μία μητέρα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι δημιουργούνται αντιφάσεις όταν οι συμμετέχοντες προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους για διαφοροποίηση λόγω έλλειψης γνώσεων των εκπαιδευτικών, ανεπαρκής διάγνωσης, ασαφής πολιτικής του σχολείου και του υπουργείου, καθώς και εξαιτίας της σύντομης διάρκειας των μαθημάτων και του αριθμού των μαθητών στην τάξη.

Στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζεται στη συνέχεια, η έρευνα της Manroudi (2016). Συγκεκριμένα, διερεύνησε τις στάσεις 149 εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία, όπως είναι το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση και η συνέντευξη. Με βάση τα κυριότερα ευρήματα οι

εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι επιδεικνύουν πλήρη επίγνωση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και βλέπουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με θετική ματιά, ενώ έχουν ενσωματώσει πολλές διαφοροποιημένες τεχνικές στη διδασκαλία τους όπως είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση. Παρόλα αυτά, στρατηγικές που απαιτούν χρόνο προετοιμασίας και πόρους φαίνεται να μην επιλέγονται συχνά. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η ηλικία, η εκπαιδευτική εμπειρία και τα προσόντα, επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την επιλογή διαφοροποιημένων στρατηγικών. Τέλος, στα κύρια εμπόδια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκαταλέγονται η έλλειψη πόρων, χρόνου, η ελλιπής κατάρτιση, η έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους ή τη διοίκηση και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη συνέχεια, η έρευνα της Τατσιώκα (2016), είχε σκοπό να μελετήσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι φοιτούν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Το δείγμα ήταν 40 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη και η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένη συνέντευξη. Με βάση τα πιο σημαντικά ευρήματα, εντοπίστηκαν παρανοήσεις ως προς το είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ επιπλέον φάνηκε ότι δεν εφαρμόζεται παρά το γεγονός ότι υπάρχει αυξημένη εκπαιδευτική ανάγκη για τη χρήση της και τέλος, υπογραμμίζεται η έλλειψη επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών στο σύνθετο έργο της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στον ίδιο άξονα κινήθηκε και η έρευνα της Φωτοπούλου (2017) η οποία εξέτασε τις απόψεις 35 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξίσου σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, ως προς την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μαθησιακές δυσκολίες. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα κυριότερα συμπεράσματα, ενώ οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να γνωρίζουν τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δεν την εφαρμόζαν στην πράξη, αλλά έκαναν κάποιες τροποποιήσεις στο υλικό ή το μάθημα. Τέλος, σημειώνεται από την ερευνήτρια η ανάγκη να υπάρξει ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σε ετερογενείς τάξεις.

Από την άλλη, οι Strogilos et al. (2017) διερεύνησαν το πώς οι συνδιδάσκαλοι κατανοούν τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία» και προσδιόρισαν τις συνθήκες που καθιστούν την εφαρμογή της ως συμπεριληπτική στρατηγική. Πραγματοποιήθηκαν 68 ημιδομημένες

συνεντεύξεις και 57 αδόμητες αφηγηματικές παρατηρήσεις με συνδιδάσκालους γενικής και ειδικής αγωγής οι οποίοι αποτελούσαν 34 ομάδες σε 34 γενικά σχολεία. Με βάση τα πιο σημαντικά ευρήματα οι συνδιδάσκαλοι έδειξαν να κατανοούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως «δραστηριότητα προσανατολισμένη στο έλλειμμα του παιδιού» για μαθητές με αναπηρίες και όχι ως «προσέγγιση προσανατολισμένη στο πλαίσιο» για όλους τους μαθητές.

Στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017) διερεύνησαν τις αντιλήψεις 160 εκπαιδευτικών στον νομό Πέλλας και Μαγνησίας για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη γενική τάξη. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποίησαν ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Με βάση τα πιο σημαντικά ευρήματα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφάρμοζαν σε μεγάλο βαθμό τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ φάνηκε ότι διαφοροποιούνταν ως προς τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τις δηλώσεις τους για την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, διαφοροποίηση υπήρχε ως προς στις δηλώσεις τους αναφορικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση το φύλο όπου οι γυναίκες φάνηκε να εφαρμόζουν περισσότερο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συγκριτικά με τους άντρες. Επίσης, διαφορές εντοπίστηκαν και με βάση την ειδικότητα και τη σχολική βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην ίδια βαθμίδα ήταν και η έρευνα της Αργυροπούλου (2018). Συγκεκριμένα διερεύνησε τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα των Αρχαίων, των Νέων Ελληνικών και της ξένης Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από 315 εκπαιδευτικούς. Με βάση τα σημαντικότερα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι δεν ήταν σίγουροι ούτε για την αποδοχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά και ούτε αρνούνταν να την χρησιμοποιήσουν και αυτό οφείλεται στο φόβο για το νέο, στο ότι δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς το περιεχόμενο της έννοιας και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί η διαφοροποίηση στην τάξη. Η υιοθέτηση μιας θετικής στάσης μπορεί να γίνει υπό προϋποθέσεις, όπως είναι το ευέλικτο ωράριο και αναλυτικό πρόγραμμα, η ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού, η μείωση της διδακτέας ύλης, η ενημέρωση για τα πλεονεκτήματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η αντιμετώπιση της τάξης ως αδιαφοροποίητο σύνολο. Ακόμη, η πρόθεση των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί όταν οι ίδιοι νιώσουν ότι έχουν τις ικανότητες και αυτό μπορεί να γίνει με επιμορφωτικές δράσεις, με την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και την αύξηση διαθέσιμων διδακτικών πόρων.

Στη μικρότερη βαθμίδα στη συνέχεια απευθύνθηκε η έρευνα της η Μπέλλου (2019), η οποία εξέτασε το επίπεδο στο οποίο κατανοούν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα της ήταν 301 εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων της Ελλάδας και για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποίησε ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα, παρατηρήθηκαν ασυμφωνίες ανάμεσα στο επίπεδο κατανόησης και το επίπεδο εφαρμογής των πρακτικών της διαφοροποίησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι κατανοούν περισσότερο τις πρακτικές από ότι τις εφαρμόζουν. Επιπλέον, βρέθηκαν διαφορές βάσει ατομικών χαρακτηριστικών όπως είναι η ηλικία, οι σπουδές, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην γενική και ειδική αγωγή καθώς και ως προς την εκπαίδευση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, η έλλειψη χρόνου και η μη επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούσαν τις πιο βασικές δυσκολίες που σημειώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

Σε συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο απευθύνθηκε η έρευνα της Psarianou (2019), οποία μελέτησε τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη συχνότητα χρήσης αυτών στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας λαμβάνοντας υπόψη ότι στις τάξεις υπάρχουν πέραν των μαθητών που έχουν διαφορετικό επίπεδο στην αγγλική γλώσσα και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, διερεύνησε και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο απαντήθηκε από 59 εκπαιδευτικούς. Με βάση τα πιο σημαντικά ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν γνώση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να τις χρησιμοποιούν μερικώς στην τάξη τους. Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα εμπόδια ως προς την εφαρμογή της σημειώθηκαν ο ανεπαρκής χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί ώστε να ασχοληθούν ξεχωριστά με τον κάθε μαθητή καθώς και για να προγραμματίσουν και να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους προκειμένου αυτή να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Στο διδακτικό αντικείμενο των Μαθηματικών εστιάστηκε η έρευνα της Δινάκη (2019). Συγκεκριμένα, στόχος της εργασίας της ήταν να εξεταστεί το είδος της διδασκαλίας που επιλέγουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν στη γενική και ειδική αγωγή, όταν διδάσκουν το μάθημα των Μαθηματικών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και να εντοπίσει τις αιτίες αυτών των επιλογών. Το δείγμα ήταν 213 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία, σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας,

ενώ για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα πιο σημαντικά ευρήματα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι λόγοι συνδέονται με την αποτελεσματικότητα και την βελτιωμένη επίδοση που παρουσιάζουν οι μαθητές. Επιπλέον, μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και των υπολοίπων δημογραφικών δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές παρά μόνο στα χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή.

Από την άλλη η Παπαδοπούλου (2019) μελέτησε την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο μάθημα της Γλώσσας σε μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία, και συγκεκριμένα με δυσλεξία. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε συνέντευξη με μία εκπαιδευτικό η οποία ήταν καταρτισμένη στις μαθησιακές δυσκολίες και εφαρμόζε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για τέσσερα χρόνια. Με βάση τα κυριότερα ευρήματα προέκυψε ότι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στους μαθητές που έχουν δυσλεξία, αλλά και σε όλους τους μαθητές γενικά, καθώς προάγει ένα συνεργατικό κλίμα στο οποίο αντιμετωπίζονται οι μαθητές όλοι ανεξαιρέτως ισότιμα. Επιπρόσθετα, πέραν από την αναγκαιότητα να εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία της αναδείχθηκαν και προβλήματα ως προς την εφαρμογή όπως είναι η έλλειψη χρόνου, η ελλιπής κατάρτιση, η μη ύπαρξη κατάλληλου βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού, ενώ ως παράγοντας που συμβάλει στη διαφοροποίηση σημειώθηκε η επιμόρφωση.

Τέλος, στο χώρο εξίσου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφορά και η έρευνα του Μούτλα (2021), ο οποίος εξέτασε τις αντιλήψεις 82 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Για το συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, ενώ σύμφωνα με τα κυριότερα συμπεράσματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν γνώσεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να τη χρησιμοποιούν στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, σημειώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της γνώσης, και της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά και μεταξύ των προσόντων των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή της. Ακόμη, δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το φύλο, ενώ θετική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της κατανόησης των πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τις σπουδές, την προϋπηρεσία και την ηλικία, ενώ μεταξύ της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ηλικίας, της προϋπηρεσίας εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση. Απεναντίας, θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της κατάρτισης και της χρήσης. Κλείνοντας, ως προς τις δυσκολίες υπογραμμίστηκαν το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας, τα υλικά και ο χρόνος.

2.2 Παρουσίαση ερευνών στο διεθνή χώρο

Στον διεθνή χώρο, σημειώνεται αρχικά η έρευνα της Roïha (2014), η οποία επιχείρησε μέσα από έναν συνδυασμό ποιοτικής μελέτης περίπτωσης και ποσοτικής έρευνας να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση, τις μεθόδους και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Το δείγμα ήταν 51 εκπαιδευτικοί ενός σχολείου στη Φιλανδία, που προσφέρει εκπαίδευση για την ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ακολουθώντας τις αρχές της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Σύμφωνα με τα πιο σημαντικά ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους με αρκετά ευέλικτο τρόπο και επικεντρώθηκαν στη διαφοροποίηση της γλώσσας. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση συσχετίστηκαν με τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούσαν. Ακόμη, οι μεγαλύτερες προκλήσεις της διαφοροποίησης αφορούσαν στο χρόνο, το υλικό και φυσικό περιβάλλον της τάξης. Επιπρόσθετα, σημειώθηκε από την ερευνήτρια ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μεγαλύτερη επίγνωση της φύσης της διαφοροποίησης για να είναι πιο συστηματικοί καθώς και ότι τα σχολεία θα πρέπει να επανεξετάσουν με κριτικό πνεύμα τις δομές τους, ενώ τέλος, η συνδιδασκαλία, η μείωση του μεγέθους της τάξης και η ενισχυτική διδασκαλία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν πιο αποτελεσματικά.

Στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εστιάστηκε και η έρευνα της Βαλιαντή (2015). Συγκεκριμένα, μελέτησε την επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μάθηση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τάξεις μικτής ικανότητας στην Κύπρο. Στην έρευνα συμμετείχαν 479 μαθητές της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου, ενώ συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα από ημιπειραματική μελέτη. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε από ημιδομημένες συνεντεύξεις με 14 εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιμορφώθηκαν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας και από συνεντεύξεις με 45 μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα όπου εφαρμόστηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σύμφωνα με τα πιο σημαντικά ευρήματα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία φάνηκε να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές, ενώ στην αποτελεσματική εφαρμογή της συνέβαλε η συνεργασία, η επιμόρφωση και η στήριξη των εκπαιδευτικών. Από την άλλη ως εμπόδιο στην εφαρμογή της αποτέλεσαν η έλλειψη γνώσεων για αυτήν, κάτι που κάνει επιτακτική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Την ίδια βαθμίδα αφορά και η μελέτη των Siam και Al-Natour (2016). Αναλυτικά, οι συγκεκριμένοι ερευνητές είχαν στόχο να εντοπίσουν τις διαφοροποιημένες πρακτικές

διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται από τους Ιορδανούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν όταν διδάσκουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα της μελέτης, αποτελούσαν 194 εκπαιδευτικοί και υιοθετήθηκε μικτός σχεδιασμός μεθόδου που αποτελούνταν από δύο μέρη. Αρχικά, μια ποσοτική ανάλυση ενός ερωτηματολογίου 75 στοιχείων που αναπτύχθηκαν σε έξι τομείς (διαφοροποίηση περιεχομένου, διαδικασία, πόρων, αποτελέσματος, αξιολόγησης και μαθησιακού περιβάλλοντος) και δεύτερον, πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν με τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι ο μέσος όρος για τους έξι τομείς σε όλα τα στοιχεία ήταν χαμηλός. Επιπρόσθετα, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της εμπειρίας του εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν, ως προς τον τύπο του σχολείου, υπέρ των ιδιωτικών σχολείων, ενώ οι κύριες προκλήσεις που αντιμετώπιζαν ήταν η αδύναμη διοικητική υποστήριξη, η χαμηλή γονική υποστήριξη, η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη μαθησιακών πόρων.

Στο διδακτικό αντικείμενο των Μαθηματικών εστιάστηκε η ποιοτική μελέτη του Cannon (2017), ο οποίος διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό λογισμικό για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη γενική και ειδική εκπαίδευση σε μια τάξη Μαθηματικών σε δημοτικό σχολείο των ΗΠΑ. Οι συμμετέχοντες ήταν ένας εκπαιδευτικός και έξι μαθητές από τη γενική αγωγή και ένα εκπαιδευτικός και τέσσερις μαθητές από την ειδική αγωγή. Τα δεδομένα προήλθαν από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και σχεδιασμούς μαθημάτων. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν το εκπαιδευτικό λογισμικό για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, για να ανταποκριθούν στις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών, να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους, να εφαρμόζουν διδασκαλία σε μικρές ομάδες και να ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών.

Από το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέρχεται και η εργασία των Ismajli και Imami-Mogina (2018), που στόχο είχε να περιγράψει το επίπεδο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας από τους εκπαιδευτικούς με βάση το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το μαθησιακό προϊόν. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 200 μαθητές, 30 εκπαιδευτικοί, και 30 γονείς από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην περιοχή του Κοσόβου. Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν τα ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, και η συνέντευξη για τους γονείς. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα, η κατανόηση και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν ήταν στο σωστό επίπεδο, ενώ οι

εκπαιδευτικοί φάνηκε να δίνουν μεγαλύτερη σημασία και προσοχή στο προϊόν και λιγότερο στο περιεχόμενο και τη διαφοροποιημένη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι γονείς φάνηκαν πρόθυμοι να συνεργαστούν με το σχολείο για αυτόν τον νέο τρόπο διδασκαλίας. Τέλος, οι ερευνητές σημείωσαν ότι αν υπάρχουν πρωτοβουλίες για επιμόρφωση, απομένουν πολλά να γίνουν προκειμένου να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν, να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν με επιτυχία τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους.

Στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης εντοπίζεται και μελέτη του Mengistie (2020). Συγκεκριμένα, διερεύνησε τις γνώσεις, τη στάση και την πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας 135 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αιθιοπία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και ομάδες εστίασης. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα, υπήρχε χαμηλότερος βαθμός εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σύγκριση με το επίπεδο κατανόησής της. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η διαφοροποίηση του περιεχομένου ήταν η χαμηλότερη πρακτική. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούσαν τακτικά τη διδασκαλία στην τάξη τους λόγω έλλειψης γνώσεων συγκεκριμένων στρατηγικών, λόγω χρονικού περιορισμού για την προετοιμασία διαφοροποιημένων διδακτικών μαθημάτων, λόγω έλλειψης σχετικών πόρων και τέλος, λόγω του μεγάλου μεγέθους της τάξης. Τέλος, από κάποιους εκπαιδευτικούς σημειώθηκε ότι δεν είχαν επαρκείς ευκαιρίες προκειμένου να προετοιμαστούν και να αναστοχαστούν πάνω στην εργασία τους εξαιτίας του εξαιρετικά υψηλού φόρτου εργασίας.

Στη συνέχεια, η επόμενη έρευνα αφορά και αυτή στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης και εντοπίζεται στις ΗΠΑ. Συγκεκριμένα, η Davis (2020) διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ για τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με στόχο τη ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας και επιπλέον, εξέτασε τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζεται να βελτιώσουν ως προς την αποτελεσματικότητα της πρακτικής τους σε ότι αφορά την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Για τις ανάγκες της έρευνας υιοθετήθηκε ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός και έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν συνολικά 10 εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια απαιτητική εκπαιδευτική μέθοδος που απαιτεί συγκεκριμένους πόρους, υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη.

Και η έρευνας της Tadesse (2020) εντοπίζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικά, σκοπός τα έρευνάς της ήταν η διερεύνηση της πρακτικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αιθιοπία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από

492 επιλεγμένους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων και από διευθυντές και μαθητές χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, ομάδες εστίασης και παρατήρηση. Με βάση τα κυριότερα ευρήματα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρουσίασε περιορισμούς ως προς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς πολλοί διδάσκουν διαφορετικούς μαθητές στην ίδια τάξη με μια μορφή ενιαίας προσέγγισης «one size fits all». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με προσόντα, με ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με 10-20 έτη διδακτικής εμπειρίας φάνηκε να εφαρμόζουν περισσότερο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, τα κενά στη γνώση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι λιγότερες σχολικές εγκαταστάσεις, η χαμηλή δέσμευση των εκπαιδευτικών, η αδύναμη υποστήριξη της ηγεσίας του σχολείου και η έλλειψη ευνοϊκού σχολικού περιβάλλοντος αποτελούσαν τους κύριους ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στην ίδια χώρα, διενεργήθηκε και η έρευνα του Yetnayet (2020), ο οποίος εξέτασε τη γνώση, την πρακτική και τις προκλήσεις της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε μικτός επεξηγηματικός διαδοχικός σχεδιασμός και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο και ημι-δομημένη συνέντευξη με 103 εκπαιδευτικούς και 5 επόπτες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις διαφοροποιημένες στρατηγικές και τις χρησιμοποιούσαν ελάχιστα. Ακόμη, οι γνώσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά βάσει φύλου, ενώ αντίθετα σημαντική διαφορά σημειώθηκε βάσει επιπέδου εκπαίδευσης, διδακτικής εμπειρίας και διδακτικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα, όσοι είχαν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία και περισσότερο προσόντα γνώριζαν καλύτερα αλλά και εφαρμόζαν περισσότερο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επίσης, μεγάλη θετική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών και της πρακτικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, το μεγάλο μέγεθος της τάξης, η διαφορετικότητα των μαθητών, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη εκπαίδευσης και η έλλειψη υλικών βρέθηκαν ως οι κύριες προκλήσεις στην προσπάθεια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

2.3 Κριτική αποτίμηση της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας

Από την ανασκόπηση της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας προκύπτουν τα παρακάτω χρήσιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις στις οποίες φοιτούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Αναλυτικά, από τη μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι στο πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχουν διερευνηθεί ζητήματα που αφορούν κυρίως στις στάσεις (Rontou, 2012· Mavroudi, 2016· Τατσιώκα, 2016· Mengistie, 2020), στις απόψεις-αντιλήψεις (Roiha, 2014· Τατσιώκα, 2016· Φωτοπούλου, 2017· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017· Davis, 2020· Μούτλας, 2021) αλλά και επιπρόσθετα στις προθέσεις των εκπαιδευτικών (Αργυροπούλου, 2018) ως προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ακόμη, υπάρχουν μελέτες που εξέτασαν το επίπεδο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ή διαφορετικά των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη συχνότητα χρήσης αυτών (Siam & Al-Natour, 2016· Psarianou, 2019· Παπαδοπούλου, 2019· Tadesse, 2020), ενώ άλλες εξέτασαν το επίπεδο κατανόησης των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με το επίπεδο εφαρμογής τους (Ismajli & Imami-Morina, 2018· Μπέλλου, 2019· Mengistie, 2020· Yetnayet, 2020· Μούτλας, 2021), τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Roiha, 2014· Siam & Al-Natour, 2016· Mavroudi, 2016· Psarianou, 2019· Μπέλλου, 2019· Παπαδοπούλου, 2019· Mengistie, 2020· Yetnayet, 2020· Μούτλας, 2021), τους παράγοντες που την ενισχύουν (Βαλιαντή, 2015· Φωτοπούλου, 2017· Αργυροπούλου, 2018), ενώ επιπλέον έχουν μελετηθεί και τα αποτελέσματα που αυτή έχει στους μαθητές (Βαλιαντή, 2015· Παπαδοπούλου, 2019). Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν έρευνες οι οποίες έχουν εξετάσει την κατανόηση του όρου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Strogilos et al., 2017) και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό που σχεδιάστηκε για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Cannon, 2017). Ακόμη, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει εξεταστεί συναρτήσει διαφόρων δημογραφικών στοιχείων όπως είναι μεταξύ άλλων η περιοχή του σχολείου, η ηλικία η εκπαιδευτική εμπειρία, τα προσόντα (σπουδές/επιμόρφωση), η σχέση εργασίας, η κατάρτιση, το φύλο, η ειδικότητα, η σχολική βαθμίδα και ο τύπος του σχολείου, ιδιωτικό ή δημόσιο. Τα πεδία στο οποία μελετήθηκαν τα θέματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι κυρίως η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Roiha, 2014· Βαλιαντή, 2015· Mavroudi, 2016· Siam & Al-Natour, 2016· Cannon, 2017· Ismajli & Imami-Morina, 2018· Δινάκη, 2019· Μπέλλου, 2019· Παπαδοπούλου, 2019· Davis, 2020· Mengistie, 2020· Tadesse, 2020· Yetnayet, 2020· Μούτλας, 2021) καθώς εκεί εντοπίζονται οι περισσότερες έρευνες. Ακολουθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Rontou, 2012· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017· Αργυροπούλου, 2018), η πρωτοβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση (Φωτοπούλου, 2017) και η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια διαπολιτισμική εκπαίδευση (Τατσιώκα, 2016). Επιπρόσθετα, κάποιες έρευνες, εστιάζονται σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα όπως είναι τα Αγγλικά (Rontou, 2012·

Mavroudi, 2016· Psarianou, 2019), τα Αρχαία, τα Νέα Ελληνικά και η ξένη γλώσσα (Αργυροπούλου, 2018), τα Μαθηματικά (Cannon, 2017; Δινάκη, 2019) και η Γλώσσα (Roiha, 2014· Βαλιαντή, 2015· Παπαδοπούλου, 2019· Davis, 2020).

Ως προς το μεθοδολογικό σχεδιασμό προκύπτει ότι έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως η ποιοτική προσέγγιση (Rontou, 2012· Βαλιαντή, 2015· Τατσιώκα, 2016· Φωτοπούλου, 2017· Strogilos et al., 2017· Cannon, 2017· Παπαδοπούλου, 2019· Davis, 2020), καθώς τα δεδομένα έχουν συλλεχθεί από συνεντεύξεις (ημιδομημένες, αφηγηματικές), παρατηρήσεις, ομάδες εστίασης αλλά και σχεδιασμούς μαθημάτων. Στη συνέχεια, η ποσοτική προσέγγιση, δηλαδή η συλλογή δεδομένων με χρήση ερωτηματολογίου (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017· Αργυροπούλου, 2018· Δινάκη, 2019· Μπέλλου, 2019· Psarianou, 2019· Μούτλας, 2021) αλλά και η μικτή προσέγγιση, ο συνδυασμός δηλαδή ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου (Roiha, 2014· Mavroudi, 2016· Siam & Al-Natour, 2016· Ismajli & Imami-Morina, 2018· Tadesse, 2020· Yetnayet 2020) έχουν επιλεχθεί σε ένα λιγότερο βαθμό συγκριτικά με την ποιοτική. Στις ποσοτικές έρευνες σημειώνεται ότι το μέγεθος του δείγματος το οποίο αποτελούν εκπαιδευτικοί κυμαίνεται από 59 το μικρότερο έως και 315 το μεγαλύτερο.

Με βάση τα σημαντικότερα ευρήματα της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι μεταξύ της γνώσης και της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπάρχει θετική συσχέτιση (Roiha, 2014· Μούτλας, 2021), όμως εντοπίζεται μια διαφορά μεταξύ της κατανόησης των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της εφαρμογής αυτών, καθώς ενώ φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πρακτικές δεν τις εφαρμόζουν τόσο συχνά (Φωτοπούλου, 2017· Μπέλλου, 2019) ή τις εφαρμόζουν μερικώς (Psarianou, 2019), ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις όπου εφαρμόζονται με ευέλικτο τρόπο (Roiha, 2014). Στις περισσότερες όμως έρευνες σημειώνεται η όχι και τόσο συχνή εφαρμογή των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Siam & Al-Natour, 2016· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017· Ismajli & Imami-Morina, 2018· Mengistie, 2020· Yetnayet, 2020).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι υπάρχουν παρανοήσεις ως προς το τι είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Τατσιώκα, 2016· Αργυροπούλου, 2018) και δεν εφαρμόζεται παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζεται η ανάγκη για χρήση αυτής (Τατσιώκα, 2016), αφού επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές (Βαλιαντή, 2015), καθώς βελτιώνει την επίδοσή τους (Δινάκη, 2019), ενώ επιπρόσθετα δημιουργεί ένα συνεργατικό κλίμα εντός του οποίου οι μαθητές όλοι αντιμετωπίζονται ισότιμα (Παπαδοπούλου, 2019). Είναι αναγκαίο επομένως, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να την εφαρμόζουν πιο συστηματικά, να αποκτήσουν μια μεγαλύτερη επίγνωση της φύσης της (Roiha, 2014). Συγκεκριμένα, ως προς την κατανόησή

της στο πλαίσιο της συμπερίληψης η διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται αντιληπτή ως δραστηριότητα η οποία προσανατολίζεται στο έλλειμμα του παιδιού και όχι στο πλαίσιο για όλους τους μαθητές (Strogilos et al., 2017).

Αναφορικά με την πρόθεση και την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σημειώνεται ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνονται διστακτικοί απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν αρνούνται να τη χρησιμοποιήσουν, ενώ η θετική στάση προς αυτήν μπορεί να ενισχυθεί υπό κάποιες προϋποθέσεις όπως είναι η ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού, η μείωση της ύλης, η ενημέρωση για τα θετικά που επιφέρει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, το ευέλικτο ωράριο και αναλυτικό πρόγραμμα και η αντιμετώπιση της τάξης ως ένα αδιαφοροποίητο σύνολο (Αργυροπούλου, 2018). Επιπρόσθετα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και που δείχνουν να έχουν υιοθετήσει αρκετές τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες όμως δεν απαιτούν ιδιαίτερο χρόνο προετοιμασίας, όπως είναι η ευέλικτη ομαδοποίηση (Mavroudi, 2016).

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς την εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας βάσει του φύλου, της ειδικότητας και της σχολικής βαθμίδας (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017), της ηλικίας (Μπέλλου, 2019), των σπουδών (Μπέλλου, 2019· Tadesse, 2020· Yetnayet, 2020), της εμπειρίας (Μπέλλου, 2019· Tadesse, 2020· Yetnayet, 2020), του διδακτικού αντικειμένου (Yetnayet, 2020), της εκπαίδευσης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ή την ειδική αγωγή (Μπέλλου, 2019) και του τύπου του σχολείου, ιδιωτικό ή δημόσιο (Siam & Al-Natour, 2016). Διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και ως προς τη γνώση των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση την ηλικία (Μπέλλου, 2019), την εμπειρία (Yetnayet, 2020) και τα προσόντα (Μπέλλου, 2019· Yetnayet, 2020). Επιπλέον, θετικές συσχετίσεις εντοπίζονται μεταξύ της κατανόησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τις σπουδές, την εμπειρία και την ηλικία και αρνητικές μεταξύ της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την ηλικία και την εμπειρία (Μούτλας, 2021).

Στους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκαταλέγονται η έλλειψη πόρων (Mavroudi, 2016· Siam & Al-Natour, 2016· Mengistie 2020), η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση (Mavroudi, 2016· Siam & Al-Natour, 2016), από τους συναδέλφους (Mavroudi, 2016) ή από τους γονείς (Siam & Al-Natour, 2016), η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (Mavroudi, 2016), η έλλειψη χρόνου (Roiha, 2014· Siam & Al-Natour, 2016· Μπέλλου, 2019· Παπαδοπούλου, 2019· Mengistie, 2020· Yetnayet, 2020·

Μούτλας, 2021), η ελλιπής κατάρτιση (Μανρουδί, 2016· Παπαδοπούλου, 2019· Yetnayet, 2020) στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιαντή, 2015· Μπέλλου, 2019· Mengistie, 2020), η μη ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού (Roïha, 2014· Παπαδοπούλου, 2019· Yetnayet, 2020· Μούτλας, 2021), το φυσικό περιβάλλον στην τάξη (Roïha, 2014), η διαφορετικότητα των μαθητών και το μεγάλο μέγεθος της τάξης (Yetnayet, 2020).

Τέλος, στους παράγοντες που συμβάλουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σημειώνονται η αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Φωτοπούλου, 2017), η συνεργασία (Βαλιαντή, 2015), η επιμόρφωση (Βαλιαντή, 2015· Φωτοπούλου, 2017· Ismajli & Imami-Morina, 2018) και η στήριξη των εκπαιδευτικών (Βαλιαντή, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Περίληψη

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται να πραγματοποιηθεί μια εννοιολογική καθώς και μια θεωρητική προσέγγιση των βασικών όρων της παρούσας εργασίας. Τους βασικούς αυτούς όρους αποτελούν η διαφοροποιημένη διδασκαλία και εστιασμένα οι στρατηγικές της και ο δεύτερος όρος αφορά στις μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, οι κύριοι αυτοί όροι παρουσιάζονται, εξετάζονται και αναλύονται μεμονωμένα στην αρχή, ξεκινώντας με τον όρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ακολουθεί η μελέτη του όρου μαθησιακές δυσκολίες και ότι συνοδεύει τους δύο αυτούς όρους, ενώ στο τέλος επιχειρείται μια ανάλυση αυτών των δύο όρων σε συνδυασμό μεταξύ τους, δηλαδή παρουσιάζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και συγκεκριμένα η χρήση των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας συναρτήσει των μαθησιακών δυσκολιών και με αυτό τον τρόπο ολοκληρώνεται το τρίτο κεφάλαιο.

3.1 Ορισμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι πολύπλευρη. Καλεί τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια νοοτροπία ανάπτυξης και περιλαμβάνει τη διαμορφωτική αξιολόγηση για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την ετερογένεια των μαθητών, ενώ ουσιαστικά χαρακτηρίζεται από την ανταπόκριση σε αυτές τις διαφορές (Smets & Struyven, 2018). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν υποκαθιστά τις ποιοτικές πρακτικές εκπαίδευσης. Αντίθετα, είναι ένα επιπρόσθετο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση των ήδη υψηλής ποιότητας πρακτικών (Tomlinson, Brighton, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover et al., 2003· Evans-Hellman & Haney, 2017). Επιπρόσθετα, αποτελεί πιθανώς την πιο ρεαλιστική πρόταση στη ζήτηση πρακτικών εξατομίκευσης με επίκεντρο το μαθητή και φαίνεται να ανταποκρίνεται δυναμικά στην ανάγκη για αποτελεσματική διδασκαλία στις σύγχρονες αίθουσες διδασκαλίας (Sakellariou et al., 2018).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται σε απόψεις σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, του πώς οι μαθητές μαθαίνουν, τις διαφορές των μαθησιακών προτιμήσεων και τα

ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Από τη φύση της, η διαφοροποίηση υπονοεί ότι σκοπός των σχολείων πρέπει να είναι η μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει το τι γνωρίζουμε για την κοσντρουκτιβιστική θεωρία μάθησης, τα μαθησιακά προφίλ και την ανάπτυξη του εγκεφάλου, με εμπειρική έρευνα που αφορά στην επίδραση των παραγόντων ετοιμότητας, ενδιαφέροντος και πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών στα κίνητρα, την εμπλοκή των μαθητών, και την ακαδημαϊκή επίδοση (Tomlinson & Allan, 2000· Algozzine & Anderson, 2007).

Συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι κυρίως μια στρατηγική διδασκαλίας ή ένα εκπαιδευτικό μοντέλο. Είναι μια φιλοσοφία που υποστηρίζει μια διδακτική προσέγγιση στην οποία ο κάθε μαθητής ξεχωριστά είναι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ οι ανάγκες του ικανοποιούνται καθώς αυτές προσδιορίζονται συνεχώς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας χωρίς να αγνοούνται τα ενδιαφέροντα, τα επίπεδα ετοιμότητας, τα μαθησιακά προφίλ όλων μαθητών καθώς και ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης (Tomlinson, 2001· Gregory & Charman, 2002· Senturk & Sari, 2018). Είναι μια παιδοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία που εξυπηρετεί διαφορετικές ικανότητες, προσωπικότητες και χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή όπως το φύλο, η ικανότητα, οι κλίσεις, το πολιτιστικό υπόβαθρο, η ετοιμότητα, η αυτοπεποίθηση, το κίνητρο και τα ενδιαφέροντα του (Heacox, 2002· Calleja, 2005).

Η Busie (2015) σημειώνει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια αναμενόμενη προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση, επειδή οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν μια επιλογή αυθεντικών και σχετικών δραστηριοτήτων που εμπλέκουν και ενθαρρύνουν όλους τους μαθητές όλων των ακαδημαϊκών ικανοτήτων και τρόπων μάθησης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία καλεί τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές και τις μεθόδους τους προκειμένου να κάνουν τις αλλαγές που χρειάζονται ώστε να διασφαλίσουν μια ποιοτική εκπαίδευση για όλους. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει την τροποποίηση της διδασκαλίας προκειμένου οι μαθητές όλοι να οδηγούνται στην επιτυχία (Tobin, 2008· Tobin & McInnes, 2008· Morgan, 2014).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως μια διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στην προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις πρέπει να ποικίλλουν και να προσαρμόζονται ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι μεμονωμένοι, μοναδικοί και διαφορετικοί μαθητές στις τάξεις (Muthomi & Mbugua, 2014· Shareefa & Moosa, 2020).

Σύμφωνα με τους Papadakis και Ziskos (2015), ο όρος διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση ως προς το σχεδιασμό διδασκαλίας για μαθητές που έχουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η

ακαδημαϊκή διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και ρυθμό διδασκαλίας για διαφορετικούς μαθητές.

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ή διαφοροποίηση ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις διαφορές των μαθητών και τα διαφορετικά επίπεδα ικανότητάς τους (Coffey, 2007· Johnson, 2007· Heneghan, 2017) μέσω διαφόρων στρατηγικών που επιτρέπουν στους μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά μάθησης να συμμετέχουν στο κανονικό πρόγραμμα (Westwood, 1997· Heneghan, 2017) ή διαφορετικά σύμφωνα με τους Willis και Mann (2000) και Στυλιάρη και Δήμου (2015) η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια φιλοσοφία διδασκαλίας η οποία στηρίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις διαφορές των μαθητών προκειμένου να συναντούν τα ενδιαφέροντα αυτών, τις προτιμήσεις μάθησής τους καθώς και το διαφορετικό βαθμό ετοιμότητάς τους.

Οι Suprayogi, Valcke και Godwin (2017, p. 292) σημειώνουν πέντε διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι οποίες αναφέρονται πιο συχνά από συγγραφείς και προτείνουν τον εξής ορισμό για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία: *«Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προσαρμόζει τη διαφορετικότητα των μαθητών με: (α) την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών, (β) την υιοθέτηση ειδικών στρατηγικών διδασκαλίας, (γ) την εφαρμογή διαφορετικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, (δ) την παρακολούθηση των αναγκών των μαθητών και (ε) την επιδίωξη βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων».*

Ωστόσο, η έννοια της διαφοροποίησης παρερμηνεύεται συχνά καθώς θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως «σκαλωσιά» για τους πιο αδύναμους μαθητές και όχι ως πλαίσιο που ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την ικανότητα τους. Επιπλέον, η διαφοροποίηση νοείται ως μια τεχνική που έχει στόχο να αντιμετωπίσει την ανισότητα στην τάξη (Taylor, 2017).

3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι αρχές και οι οδηγίες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ριζωμένες σε διδακτικές πρακτικές, σε έρευνες και θεωρίες χρόνων (de Jager, 2017).

Μια από αυτές τις θεωρίες αφορά στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΠ) του Vygotsky. Συγκεκριμένα, ΖΕΠ θεωρείται η απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης και του επιπέδου πιθανής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, η ΖΕΠ συνδέει αυτό που είναι γνωστό με αυτό που είναι άγνωστο. Προκειμένου να αναπτυχθεί η ΖΕΠ, οι μαθητές πρέπει ενεργά, να

αλληλοεπιδρούν κοινωνικά με έναν έμπειρο ενήλικο ή ικανό συνομήλικό τους. Ένας μαθητής μπορεί να προχωρήσει μόνος στη ΖΕΠ και κατά συνέπεια στην ανεξάρτητη μάθηση μόνο εάν καθοδηγείται αρχικά από τον εκπαιδευτικό ή κάποιον ειδικό. Κατά συνέπεια, η υπεύθυνη διδασκαλία αναγνωρίζει τι γνωρίζει ήδη ο εκπαιδευόμενος, πριν από τη διδασκαλία μιας νέας δεξιότητας ή την εισαγωγή νέων γνώσεων. Η ικανότητα του μαθητή μπορεί να επεκταθεί και να εμπλουτιστεί μόνο μέσω ουσιαστικής κατεύθυνσης των ενηλίκων. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή δραστηριοτήτων και σημαντικών εμπειριών που επιτρέπουν στον μαθητή να επιτύχει τη ΖΕΠ του. Επιπλέον, ο Vygotsky αντιλαμβάνεται τη γλώσσα και την ομιλία ως εργαλεία, που χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους για να μεσολαβούν στα κοινωνικά τους περιβάλλοντα (Subban, 2006).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται επίσης, στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι ο μεμονωμένος μαθητής πρέπει να εκπαιδευτεί σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Η συγκεκριμένη θεωρία θεωρεί ότι η αποτελεσματική μάθηση υποστηρίζεται καλύτερα μέσω της κοινωνικής συνεργατικής και διαδραστικής μάθησης με τους συμμαθητές του μαθητή. Σε συνδυασμό με αυτήν τη θεωρία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία υπογραμμίζει τη σημασία των μαθητών να συνεργάζονται με τους συνομηλικούς τους στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της τάξης και τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν την έρευνα, την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό και της υποστήριξη ως μεθόδους για την επικοδομητική μάθηση (de Jager, 2017).

Άλλη μια θεωρία στην οποία στηρίζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner ή αλλιώς η εστίαση στα μαθησιακά προφίλ των μαθητών (2000, όπ. αναφ. στο Bailey & Williams-Black, 2008). Συγκεκριμένα, ο Gardner εντόπισε οκτώ κατηγορίες νοημοσύνης που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τα παιδιά και να τα διδάξουν με επιτυχία. Αυτές είναι: (1) λεκτική-γλωσσική νοημοσύνη, η οποία αφορά στην κατανόηση της γραφωφονημικής, της σύνταξης και της σημασιολογίας της γλώσσας (2) η λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, όπου κάποιος χρησιμοποιεί λογικές δομές όπως μοτίβα, ενώ σκέφτεται και γράφει, (3) η μουσική νοημοσύνη, που είναι η ικανότητα έκφρασης σκέψεων και ιδεών σε μελωδία και ρυθμικά μοτίβα, (4) η χωρική νοημοσύνη που είναι η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τον οπτικό κόσμο με ακρίβεια, (5) η σωματικο-κινησθητική νοημοσύνη δηλαδή η ικανότητα ελέγχου των σωματικών κινήσεων και ο χειρισμός αντικειμένων με δεξιότητα, (6) η διαπροσωπική νοημοσύνη που είναι η ικανότητα ανάγνωσης της γλώσσας του σώματος των ανθρώπων και του προσδιορισμού της διάθεσής

τους, (7) η ενδοπροσωπική νοημοσύνη δηλαδή η ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει τον εαυτό του και (8) η νατουλαριστική/φυσιοκρατική νοημοσύνη που σημαίνει η ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει και να ταξινομεί διάφορα φυτά και ζώα στο περιβάλλον και να προσαρμόζεται σε οποιοδήποτε περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βασίζεται σε έρευνες που εξετάζουν τη λειτουργία του εγκεφάλου καθώς και στη γνωστική ψυχολογία, όπου με βάση τα πιο σημαντικά ευρήματα, η ανάπτυξη του εγκεφάλου επιτυγχάνεται εφόσον αυτός λαμβάνει σαφή μηνύματα και συνεπώς η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που έχει νόημα και ουσία για το μαθητή, τον βοηθάει ώστε να καταλαβαίνει τι μαθαίνει. Επίσης, επειδή η ανάπτυξη του εγκεφάλου γίνεται σε στάδια που ξεκινάει από τις κύριες λειτουργίες επιβίωσης και φτάνει μέχρι τη συναισθηματική ανάπτυξη, η ύπαρξη ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη διαφορετικών τομέων και να εξασφαλίσει ένα ασφαλές συναισθηματικό πεδίο για τη μάθηση. Ακόμη, επειδή ο εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα να επεξεργάζεται ταυτόχρονα διαφορετικά είδη πληροφορίας, αυτό προϋποθέτει ότι η μάθηση σε μια αίθουσα διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως μια διαδικασία όπου ο μαθητής συσχετίζει την παλιά με τη νέα γνώση και η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία σύνθεσης ιδεών βάσει διαφορετικών αναπαραστάσεων. Τέλος, ο εγκέφαλος λειτουργεί με τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και παρά το γεγονός ότι αυτό γίνεται εντός του εγκεφάλου, η μάθηση μπορεί να διευρυνθεί στην περίπτωση που δίνεται στους μαθητές από το περιβάλλον η δυνατότητα να συζητάνε αυτά που σκέφτονται, να εργάζονται ομαδικά με τους συμμαθητές τους ή να ανταλλάσσουν ιδέες (Καραβά & Ζουγανέλη, 2013).

3.3 Κατηγορίες διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η Juránková (2019) προτείνει την κατηγοριοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ποιοτική/ποσοτική και εσωτερική/εξωτερική και η οποία βασίζεται στην ομαδοποίηση των μαθητών σύμφωνα με διαφορετικά κριτήρια.

Αναλυτικά, στην ποσοτική διαφοροποίηση, οι μαθητές επιλέγονται και ομαδοποιούνται με βάση την επίδοσή τους και τα αποτελέσματα που φέρουν, συνήθως τις βαθμολογίες. Από την άλλη, στην ποιοτική διαφοροποίηση, οι μαθητές επιλέγονται και ομαδοποιούνται με βάση τα ενδιαφέροντά τους, τα μελλοντικά τους σχέδια κ.ά. Στην εξωτερική διαφοροποίηση, οι πιο δυνατοί μαθητές διαχωρίζονται από τους πιο αδύναμους μαθητές ή επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους και τοποθετούνται σε σχολεία που έχουν διαφορετική εστίαση (σχολεία τεχνών, σχολεία αθλητισμού κ.ά.) και εξειδικευμένες τάξεις (εκτεταμένη

διδασκαλία γλωσσών, εκτεταμένη διδασκαλία μαθηματικών κ.ά..) ή απλά ομάδες Α και Β. Στη συνέχεια, η εσωτερική διαφοροποίηση, καθιερώνεται μέσα σε μια τάξη. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εργάζονται σε ομοιογενείς ή ετερογενείς ομάδες οι οποίες επιλέγονται σύμφωνα με ποιοτικά ή ποσοτικά κριτήρια και οι ομάδες είναι είτε μόνιμες είτε αλλάζει η σύνθεση τους με βάση τα διδακτικά αντικείμενα. Ακόμη, στην εσωτερική διαφοροποίηση περιλαμβάνονται: α) η διαφοροποίηση του περιεχομένου/διδασκτέας ύλης, β) η διαφοροποίηση της διαδικασίας/των δραστηριοτήτων γ) η διαφοροποίηση του αποτελέσματος ή του τελικού μαθησιακού προϊόντος και δ) η διαφοροποίηση του περιβάλλοντος/τρόπου οργάνωσης της αίθουσας διδασκαλίας και του χώρου της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Tomlinson, 2000a· Κλουβάτος, 2014). Το περιεχόμενο είναι το πρόγραμμα σπουδών που διδάσκεται (Bailey & Williams-Black, 2008) ή διαφορετικά, είναι τα «δεδομένα» της διδασκαλίας και της μάθησης, δηλαδή αυτό που διδάσκουμε ή αυτό που θέλουμε οι μαθητές να μάθουν (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά στη διαφοροποίηση του μαθησιακού αντικειμένου, δηλαδή στο τι πρέπει οι μαθητές να μάθουν και ενσωματώνει αυτά που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός για τη μάθηση των μαθητών καθώς και τους τρόπους με τους οποίους θα πραγματοποιηθεί η μάθηση αυτή (Tomlinson & Allan, 2000· Μπέλλου, 2019).

Το περιεχόμενο μπορεί να διαφοροποιηθεί με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή το μαθησιακό προφίλ. Μπορεί επίσης να διαφοροποιηθεί βάσει οποιουδήποτε συνδυασμού ετοιμότητας, ενδιαφέροντος και μαθησιακού προφίλ. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου ως προς την ετοιμότητα έχει ως στόχο το υλικό ή οι πληροφορίες που καλείται να μάθει ο μαθητής να αντιστοιχηθούν με την ικανότητα του να τις διαβάσει και να τις καταλάβει. Η διαφοροποίηση περιεχομένου βάσει ενδιαφέροντος περιλαμβάνει τη συμπερίληψη ιδεών και υλικού στο πρόγραμμα σπουδών που βασίζεται στα τρέχοντα ενδιαφέροντα των μαθητών ή επεκτείνει τα ενδιαφέροντά τους. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου με βάση το προφίλ μάθησης συνεπάγεται τη διασφάλιση ότι στον μαθητή δίνονται υλικά και ιδέες που ταιριάζουν στον τρόπο μάθησης που προτιμά (Tomlinson, 2001). Τέλος, υπάρχουν πολλές στρατηγικές που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει για να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία στο περιεχόμενο ενός μαθήματος, όπως είναι η χρήση της επιτάχυνσης, της συμπίεσης, της ποικιλίας, της αναδιοργάνωσης, του ευέλικτου ρυθμού, των προηγμένων ή σύνθετων εννοιών, της αφαίρεσης, των υλικών και των διεπιστημονικών ή θεματικών προσεγγίσεων (Bailey & Williams-Black, 2008).

Η διαδικασία αφορά στις μεθόδους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να κατανοήσουν το περιεχόμενο. Συχνά, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τη διαδικασία μέσω

δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη, η οποία πρέπει να συνδέεται με τους μαθησιακούς στόχους και να διασφαλίζει ότι κάθε μαθητής κατανοεί και δημιουργεί τις δικές του ιδέες για το περιεχόμενο. Η διαδικασία της διαφοροποίησης ενσωματώνει τη χρήση διδακτικών στρατηγικών και υλικών που παρακινούν και ενισχύουν τους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους προφίλ (Brevik, Gunnulfsen, & Renzulli, 2018). Συγκεκριμένα, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέξουν ελκυστικές δραστηριότητες για τους μαθητές τους, αντικατοπτρίζοντας τις προτιμήσεις τους και ταυτόχρονα να αντιστοιχούν στα μαθησιακά τους στυλ. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσφέρουν μια ποικιλία τρόπων προσέγγισης και εργασίας με το διδακτικό αντικείμενο όπως είναι για παράδειγμα τα διαφορετικά επίπεδα εργασιών ή η επιλογή για εξερεύνηση συγκεκριμένων θεμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η γενική ιδέα της διαφοροποίησης της διαδικασίας του μαθήματος είναι ότι ενώ το περιεχόμενο παραμένει το ίδιο, οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές το προσεγγίζουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες είναι διαφορετικοί. Εδώ, ταιριάζει η έννοια της «διαφοροποίησης του χρόνου», αφού αν και το περιεχόμενο και το προϊόν, πιθανότατα ακόμη και η διαδικασία, παραμένουν τα ίδια, οι μαθητές έχουν διαφορετικά χρονοδιαγράμματα (Juránková, 2019).

Στρατηγικές διαφοροποίησης που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει για να διαφοροποιήσει τη διαδικασία είναι οι κύκλοι λογοτεχνίας, οι οργανωτές σε γραφική μορφή, τα μαθησιακά ημερολόγια, το παιχνίδι ρόλων, η συνεργατική αντιπαράθεση, τα κέντρα ή οι σταθμοί εργασίας, ο διαδραστικός πίνακας ανακοινώσεων και η ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν μια ποικιλία μαθησιακών στρατηγικών μέσα στην τάξη (Tomlinson, 2001· Bailey & Williams-Black, 2008). Ακόμη, οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να επιλέγουν τη δραστηριότητα ή τη στρατηγική που ταιριάζει καλύτερα στο προφίλ μάθησής τους (Bailey & Williams-Black, 2008). Επιπλέον, σημειώνονται η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, τα παζλ-jigsaw, η σύνθετη διδασκαλία, οι προσομοιώσεις, τα κέντρα ενδιαφέροντος, το προσωπικό ημερολόγιο, το επίπεδο στήριξης των μαθητών που παρουσιάζουν αδυναμίες, η ανάληψη ρόλου και διάφορα άλλα (Τσερώνη, 2019).

Εστιάζοντας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κάποιες από της στρατηγικές διαφοροποίησης είναι η παροχή βοηθητικών στηριγμάτων ή χειρισμών στους μαθητές που τα χρειάζονται, οι δραστηριότητες με κλιμάκωση, η ανάπτυξη προσωπικής ατζέντας, η ρύθμιση του χρόνου που ένας μαθητής έχει ανάγκη για να ολοκληρώσει μια εργασία και τέλος, η παροχή κέντρων ενδιαφέροντος, όπου οι μαθητές θα παροτρύνονται να ασχοληθούν με τις υποκατηγορίες ενός θέματος το οποίο τους προκαλεί το ενδιαφέρον (Αουρέλα & Γεωργοβρεττάκου, 2016).

Το αποτέλεσμα ή προϊόν αναφέρεται στην αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών ως αποτέλεσμα μιας παρατεταμένης περιόδου μάθησης. Είναι η ευκαιρία των μαθητών να δείξουν τι έχουν μάθει και τι έχουν καταλάβει. Ενώ η διαδικασία συχνά περιλαμβάνει μαθητές που παράγουν απτά αποτελέσματα, το αποτέλεσμα υποδηλώνει μια σημαντική ολοκλήρωση της αξιολόγησης (Tomlinson, 2003· Κοντιuh, 2017).

Ένα καλό αποτέλεσμα επιτρέπει στους μαθητές να ξανασκεφτούν τι έχουν μάθει, να εφαρμόσουν τι μπορούν να κάνουν, να επεκτείνουν την κατανόηση και τις δεξιότητές τους, και να εμπλακούν τόσο στην κριτική όσο και στη δημιουργική σκέψη. Μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τα αποτελέσματα, είναι να επιτρέψουν στους μαθητές να βοηθήσουν στο σχεδιασμό των αποτελεσμάτων που αντικατοπτρίζουν τους μαθησιακούς στόχους, ενθαρρύνοντας τις διαφορετικές εκφράσεις της μάθησης και επιτρέποντας την παρουσία διαφορετικών τρόπων διαμόρφωσης της εργασίας τους (Tomlinson & Allan, 2000· Κοντιuh, 2017). Επιπρόσθετα, η δραματοποίηση, η αυτοαξιολόγηση, η σύνθεση ενός σχεδίου εργασίας, ο ατομικός φάκελος του μαθητή ή η δημιουργία μιας κατασκευής αποτελούν τρόπους διαφοροποίησης του αποτελέσματος όπου ο μαθητής μπορεί να δείξει τι έχει μάθει (Καραβά & Ζουγανέλη, 2013).

Το περιβάλλον περιλαμβάνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, το κλίμα και τις συνθήκες στην τάξη, τα οποία είναι κατανοητά ως διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών από τον εκπαιδευτικό με τρόπο που διευκολύνει τη μάθηση (Brevik et al., 2018). Αναλυτικά, η διαφοροποίηση στοχεύει μέσα από διάφορους τρόπους τροποποίησης της σχολικής αίθουσας όπως είναι η διαρρύθμιση, τα χρώματα, τα έπιπλα κ.ά., να δημιουργηθεί το περιβάλλον εκείνο στο οποίο ο κάθε μαθητής να νιώθει άνετα και να ενισχύεται η προσπάθειά του (Αουρέλα & Γεωργοβρεττάκου, 2016). Επιπλέον, μεγάλη σημασία έχει η δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός της αίθουσας που βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, στην αποδοχή, στην συνεργασία καθώς και στην αλληλεπίδραση προκειμένου οι μαθητές να αισθάνονται άνετα και να μπορούν να εργαστούν παραγωγικά χωρίς να νιώθουν περιθωριοποίηση ή αποκλεισμό (Μπέλλου, 2019). Κάποια παραδείγματα διαφοροποίησης του περιβάλλοντος είναι η παροχή διαπολιτισμικού υλικού, οι γωνιές που έχουν στόχο να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών καθώς και οι ήσυχες γωνιές για εκείνους τους μαθητές που έχουν ανάγκη να απομονωθούν προκειμένου να συγκεντρωθούν στο στόχο τους (Tomlinson, 2000a· Κεανίδου, 2017).

3.4 Κριτήρια διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας, του αποτελέσματος και του περιβάλλοντος γίνεται με κάποια κριτήρια. Αυτά είναι α) η ετοιμότητα, β) τα ενδιαφέροντα και γ) το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Καραβά & Ζουγανέλη, 2013).

α) Αναλυτικά, η ετοιμότητα αποτελεί έναν όρο με πολλές διαστάσεις και αφορά σε όλες τις αναπτυξιακές φάσεις των παιδιών. Η μαθησιακή ετοιμότητα αναφέρεται στην ετοιμότητα ενός παιδιού (συναισθηματική, σωματική, διανοητική και κοινωνική) να μπορεί να δέχεται, να επεξεργάζεται και να αξιοποιεί τα διάφορα ερεθίσματα από το περιβάλλον του, ενώ η σχολική ετοιμότητα συνδέεται με τη φάση εκείνη της προετοιμασίας του παιδιού για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων οι οποίες θα συμβάλουν στην ομαλή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον και στην επιτυχημένη ανταπόκριση του στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών. Το πόσο μεγάλη σημασία έχει η ετοιμότητα φαίνεται από το γεγονός ότι ένα πολύ σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 10-20% του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει δυσκολίες ή δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2009).

β) Όταν τα ενδιαφέροντα των μαθητών λαμβάνονται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία τότε αυξάνεται και το μαθησιακό κίνητρο των μαθητών και με αυτό τον τρόπο η διαφοροποιημένη διδασκαλία που στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών συμβάλει στο να μπορέσουν αυτοί να κατανοήσουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της μάθησης και των ενδιαφερόντων τους και να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους (Παντελιάδου, 2008· Χολέβας, Αλεξόπουλος, & Αναστασόπουλος, 2018).

γ) Το μαθησιακό προφίλ είναι ένα συστατικό της ευρύτερης έννοιας της προσωπικότητας (Hawk & Shah, 2007) και αποτελεί έναν όρο ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγραφούν οι διαφορές που παρουσιάζουν στη μάθηση τα άτομα. Συγκεκριμένα, στηρίζεται στο γεγονός ότι το κάθε άτομο διαθέτει έναν ξεχωριστό τρόπο συλλογής, επεξεργασίας και οργάνωσης των πληροφοριών (Μεταλλίδου & Πλατσίδου, 2004). Οι διάφορες θεωρίες για τα μαθησιακά στυλ που έχουν διατυπωθεί από το 1970 και έπειτα, μπορούν ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες με βάση το που εστιάζονται. Στη πρώτη κατηγορία συγκαταλέγονται τα μοντέλα προτίμησης μαθησιακών περιβαλλόντων τα οποία εστιάζονται στις προτιμήσεις αναφορικά με διάφορα χαρακτηριστικά που έχει το μαθησιακό περιβάλλον και επηρεάζουν τη μαθησιακή ικανότητα όπως είναι για παράδειγμα ο ήχος, το φως της αίθουσας διδασκαλίας, η ομαδική ή ατομική μάθηση κ.ά. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται τα μοντέλα προσωπικότητας βάσει των

οποίων τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (π.χ. κριτική ικανότητα, αντιληπτική λειτουργία κ.ά.) είναι εκείνα που επηρεάζουν τον τρόπο που αποκτά και επεξεργάζεται το άτομο τις πληροφορίες. Στη συνέχεια, στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα μοντέλα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία εστιάζονται στη συμπεριφορά που έχουν οι μαθητές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (πχ. αν είναι ανταγωνιστικοί, εξαρτημένοι, ανεξάρτητοι, συμμετοχικοί κ. ά.). Τέλος, υπάρχει το μοντέλο της επεξεργασίας των πληροφοριών όπου γίνεται η διάκριση των μαθησιακών στυλ ανάλογα με τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τις εμπειρίες όπως είναι το συγκλίνον, αποκλίνον μαθησιακό στυλ καθώς και το αφομοιωτικό και προσαρμοστικό (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006).

3.5 Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Westwood (2001), στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ακόλουθες στρατηγικές:

- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει περισσότερη ή λιγότερη βοήθεια στους μαθητές σύμφωνα με τις ανάγκες τους.
- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει ξανά μερικές έννοιες ή πληροφορίες σε ορισμένους μαθητές, χρησιμοποιώντας απλούστερη γλώσσα και παρουσιάζοντας περισσότερα παραδείγματα.
- Οι ερωτήσεις που τίθενται κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να επικεντρωθούν σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας ώστε να ανταποκρίνονται στο επίπεδο όλων των μαθητών.
- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί πιο στενά την εργασία μερικών μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Ο ρυθμός με τον οποίο οι μαθητές αναμένεται να εργαστούν να διαφέρει και ακόμη, να δίνεται επιπλέον χρόνο σε εκείνους τους μαθητές που τον χρειάζονται.
- Επιπρόσθετα, να παρέχεται επιπλέον πρακτική σε αυτούς που την χρειάζονται, συχνά μέσω διαφοροποιημένης εργασίας στο σπίτι.
- Επίσης, η συνεργατική μάθηση, η βοήθεια από τους συνομήλικους και η ομαδική εργασία αποτελεί κάτι που εφαρμόζεται συχνά σε τάξεις που προάγουν τη συμπερίληψη.
- Επιπλέον, σημαντική είναι σύσταση κέντρων μάθησης στην τάξη και η παροχή βοήθειας με υπολογιστή, καθώς και η υιοθέτηση γενικά μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης στις περισσότερες περιοχές του προγράμματος σπουδών.

Επιπρόσθετα, άλλες στρατηγικές αποτελούν η περιεκτική εργασία, η εναλλακτική αξιολόγηση, τα ηχογραφημένο υλικό, τα σχέδια εργασίας, τα πολυτροπικά κείμενα, οι διαφορετικές στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων, η εξατομικευμένη μελέτη, η χρήση των ΤΠΕ, η σαφήνεια των οδηγιών και των στόχων, η «γλωσσική γωνιά», η ομαδική έρευνα, η διαφοροποιημένη κατ' οίκον εργασία, τα διαφορετικά εγχειρίδια, η περιεκτική εργασία, το διαφορετικό συμπληρωματικό υλικό και η εργασία σε ομάδες (Καραβά & Ζουγανέλη, 2013).

3.6 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σύμφωνα με την Tomlinson (2005, όπ. αναφ. στο Στυλιάρης & Δήμου, 2015) η διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω στοιχεία:

- Να είναι μαθητοκεντρική, καθώς στο επίκεντρο πρέπει να βρίσκεται ο μαθητής. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάζουν σχολαστικά τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή προκειμένου να καταλάβουν τι προσπαθεί να επιτύχει καθώς και τι είναι αυτό που χρειάζεται για να φτάσει στην επιτυχία.
- Να είναι προληπτική και όχι αντιδραστική, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους να φτάσουν στο στόχο τους, θα πρέπει να σχεδιάζουν διάφορους δρόμους και να αποφεύγουν εκείνο το μοντέλο διδασκαλίας το οποίο ταιριάζει σε όλους τους μαθητές όταν αυτό έχει αποδειχτεί ότι δεν αποδίδει.
- Να είναι γνωσιοκεντρική, αφού τα μαθήματα πρέπει να στηρίζονται στο τι θεωρεί ο εκπαιδευτικός ότι είναι αναγκαίο για το μαθητή και να του παρέχεται βοήθεια προκειμένου αυτός να χτίσει δικούς του χάρτες δεξιοτήτων και εννοιολογικούς χάρτες.
- Να υπάρχει κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας η οργάνωση των μαθητών σε μικρές και ευέλικτες ομάδες.
- Να υπάρχει εξατομικευμένος ρυθμός μάθησης ο οποίος να γίνεται σεβαστός.
- Να γίνεται χρήση διαφορετικών υλικών που ανταποκρίνεται στο μαθησιακό προφίλ και στις ανάγκες των μαθητών.

Ακόμη, η διαφοροποιημένη διδασκαλία να είναι πιο πολύ ποιοτική παρά ποσοτική, αφού η ποιότητα της εργασίας που ανατίθεται στο μαθητή έχει εξαιρετική σημασία. Επίσης, να στηρίζεται στην αξιολόγηση, η οποία να είναι καθημερινή, διαρκής και να χρησιμοποιείται ως ένα χρήσιμο εργαλείο προκειμένου οι στόχοι και η διδασκαλία να μπορούν να επαναπροσδιοριστούν και να τύχουν αναδιαμόρφωσης αν χρειαστεί. Επιπρόσθετα, τα στοιχεία που αξιολογούνται να αφορούν στα ενδιαφέροντα των μαθητών, το μαθησιακό προφίλ και τη

μαθησιακή ετοιμότητα και όλα αυτά να παρέχουν την απαραίτητη πληροφόρηση στον εκπαιδευτικό προκειμένου να προετοιμάζει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο που να βοηθάει τον κάθε μαθητή να αναδεικνύει τα δυνατά του σημεία και τα ταλέντα του. Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία να συνδυάζει τη διδασκαλία σε όλη την τάξη, δηλαδή την ομαδοσυνεργατική και την εξατομικευμένη διδασκαλία καθώς και να προσφέρει διάφορες προσεγγίσεις ως προς το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και το αποτέλεσμα της μάθησης. Επίσης, να είναι οργανική αφού εκπαιδευτικός και μαθητής να είναι ταυτόχρονα, μαθητές. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός να καταβάλει συνεχή προσπάθεια για να μάθει το πώς μαθαίνει ο κάθε μαθητής και να κάνει τις απαραίτητες προσαρμογές που χρειάζονται (Tomlinson, 2001· Παπαδοπούλου, 2014) ή όπως αναφέρει ο Σκοταράς (2012) οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συνεργάζονται στη μάθηση, να είναι δηλαδή συνεταιριχοί.

3.7 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητη πτυχή της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσω της αξιολόγησης μπορεί κανείς να μετρήσει την πρόοδο που έχει κάνει ένας μαθητής, ενώ επιπρόσθετα, ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για το πώς να προσαρμόσει τη διδασκαλία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση θα πρέπει επίσης να παρέχει συνεχή τεκμηρίωση της ικανότητας του μαθητή σε σχέση με συγκεκριμένα πρότυπα επίτευξης. Επομένως, ενώ η μάθηση και η αξιολόγηση θεωρούνται δύο ξεχωριστές δραστηριότητες, θα πρέπει να σχεδιάζονται ταυτόχρονα. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να θεωρείται αποκλειστικά ως μέτρο απόκτησης περιεχομένου, αλλά ως εργαλείο που παρακινεί τους μαθητές να μάθουν και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν, να αναλύσουν και να λάβουν αποφάσεις για τη μάθηση των μαθητών τους (Calleja, 2005).

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η αξιολόγηση αποτελεί κύριο άξονα της παρά το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνεται υπόψη (Noman & Kaur, 2014· Χολέβας κ.ά. 2018) και αναφέρεται στη σύγκριση του κάθε μαθητή με τον ίδιο του τον εαυτό, ενώ στόχος της είναι ο κάθε μαθητής να σημειώσει εξέλιξη με βάση το αρχικό στάδιο από όπου ξεκίνησε. Ακόμη, το στοιχείο της ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές και από τους μαθητές προς τον εκπαιδευτικό διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο (Χολέβας κ.ά., 2018).

Αναλυτικά, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προϋποθέτει αξιολόγηση η οποία είναι συνεχής και πραγματοποιείται με συστηματικό τρόπο (Φιλιππάτου, 2013· Φιλιππάτου, & Βεντίστα, 2017) ή όπως αναφέρεται από την Τσώτσου (2019) στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αξιολόγηση αποκτά έναν διαφορετικό χαρακτήρα, αφού από τυποποιημένη και απρόσωπη

διαδικασία μετατρέπεται σε προσωπική και εξατομικευμένη. Απαραίτητη θεωρείται η συλλογή στοιχείων πριν και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, για τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι τα ενδιαφέροντά τους, το στυλ μάθησης κ.ά. αλλά και χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μάθησης όπως οι στρατηγικές διδασκαλίας, το κλίμα που επικρατεί στην τάξη κ.ά. (Φιλίππατου, 2013· Φιλίππατου, & Βεντίστα, 2017). Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία βρίσκουν εφαρμογή κατά κύριο λόγο τρεις μορφές της αξιολογικής διαδικασίας. Αυτές είναι: η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική ή αλλιώς αθροιστική αξιολόγηση. Η διαγνωστική αξιολόγηση λαμβάνει μέρος προτού ξεκινήσει η διδασκαλία και έχει σκοπό να συλλέξει στοιχεία που αφορούν στους μαθητές και τα οποία περιγράφονται παραπάνω. Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και στόχος της είναι να εξετάσει αν η διδασκαλία ανταποκρίνεται τους στόχους που έχουν τεθεί, στις ανάγκες των μαθητών αλλά και στην πρόοδο αυτών. Πολύ σημαντικό στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτελεί η παροχή ανατροφοδότηση στους μαθητές, η οποία πρέπει να δίνεται συχνά και να είναι σαφής. Η τελική αξιολόγηση στοχεύει στο να προσδιορίσει μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας τι έχει επιτευχθεί ως προς τους στόχους. Σημαντικό στοιχείο και εδώ θεωρείται η ανατροφοδότηση η οποία θα συμβάλει στο να μπορέσουν οι μαθητές να καταλάβουν πώς να συνεχίσουν παρακάτω στη μάθησή τους (Χολέβας κ.ά., 2018).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζει στην αξιολόγηση για τη μάθηση και με αυτό τον τρόπο η βαρύτητα δίνεται στην αποτίμηση της διαδικασίας μάθησης και στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή έτσι ώστε να γίνει κατανοητή στον ίδιο το μαθητή πώς μαθαίνει αλλά και να είναι σε θέση ο ίδιος να επιλέξει τον κατάλληλο τρόπο προκειμένου να μαθαίνει καλύτερα (Tomlinson & Moon, 2013· Φιλίππατου, & Βεντίστα, 2017). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη διαδικασία παύει να είναι η αυθεντία και γίνεται εκείνος που εμπνυχώνει και στηρίζει τη μάθηση των μαθητών του, ενώ οι μαθητές από τη μεριά τους αποκτούν έναν ρόλο κεντρικό καθώς εμπλέκονται στη μάθησή τους και είναι υπεύθυνοι για αυτήν (Τσώτσου, 2019).

Η αξιολόγηση υπό αυτό το πρίσμα είναι εναλλακτική, δεν περιορίζεται στο αποτέλεσμα αλλά στη διαδικασία μάθησης, στοχεύοντας στον εντοπισμό των ελλείψεων του κάθε μαθητή ξεχωριστά και των αδυναμιών του προγράμματος διδασκαλίας προκειμένου αυτό να βελτιωθεί (Φιλίππατου & Βέντιστα, 2017· Μπέλλου, 2019).

3.8 Οφέλη εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν το ζήτημα των μαθητών με ποικίλες ικανότητες και να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες αυτών (Taylor,

2017). Άλλωστε έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά της σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και με διαφορετικούς μαθητές όπως είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017).

Επιπλέον, η αποτελεσματική χρήση της διαφοροποίησης ενισχύει τον ενθουσιασμό των μαθητών (McAdamis, 2001), συμβάλει στη μεγιστοποίηση του δυναμικού των μαθητών (Wilujeng, 2012), αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών, το ενδιαφέρον και την ικανοποίηση τους όπως και των εκπαιδευτικών (Johnsen, 2003), ενώ έχει συνδεθεί με τη μεταγνωστική ενημερότητα, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών (McQuarrie & McRae, 2010) και επιπλέον, έχει συσχετιστεί με υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (McAdamis, 2001· Hertberg-Davis, 2009· Tulbure, 2011· Alavinia & Farhady, 2012· Muthomi & Mbugua, 2014) και με αυξημένα κίνητρα των μαθητών (McAdamis, 2001· Hertberg-Davis, 2009). Ακόμη, η επιτυχημένη διαφοροποίηση μπορεί να ικανοποιήσει τις ποικίλες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών στην ίδια τάξη (Haelermans, Ghysels, & Prince, 2015) και να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών με παρόμοιες ικανότητες (Hertberg-Davis, 2009).

Επιπρόσθετα, σημειώνεται ο σημαντικός της ρόλος στην καλλιέργεια αναγνωρισμένων ταλέντων σε χαρισματικούς μαθητές (Hertberg-Davis, 2009), ενώ όπως τονίζεται από την Tomlinson (2001) προσφέρει αρκετούς δρόμους για μάθηση, εστιάζοντας στην ουσιαστική μάθηση.

3.9 Ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Οι εκπαιδευτικοί που κάνουν διαφοροποίηση πιστεύουν ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό, έχει διαφορετικό τρόπο μάθησης και προτιμήσεις. Μπορούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους με βάση την ετοιμότητα των μαθητών τους και αλλάζοντας τα επίπεδα δυσκολίας της ύλης που καλύπτεται στην τάξη (Algozzine & Anderson, 2007). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να δίνουν στους μαθητές πολλές και διαφορετικές ευκαιρίες ώστε να κατακτούν τη γνώση, προχωρώντας σε απαραίτητες προσαρμογές και παρέχοντας επιλογές οι οποίες να στηρίζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και στο διδασκόμενο αντικείμενο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καθοδηγούν, να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν τους μαθητές προκειμένου να μπορούν από μόνοι τους να οργανώνουν τη μάθησή τους (Tomlinson, 2014· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν την διδασκαλία τους, την προσαρμόζουν ώστε να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών στην τάξη τους, ανταποκρινόμενοι σε αυτές και υποστηρίζοντάς τους μαθητές στη διαδικασία μάθησής τους,

προκειμένου να μεγιστοποιήσουν την ατομική ανάπτυξη και την επιτυχία του κάθε μαθητή (Kovtuh, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν να διαφοροποιήσουν τις βασικές δεξιότητες και την ύλη που πρέπει να γίνει κατανοητή ευθυγραμμίζοντάς τα με τις ιδιαίτερες προτιμήσεις των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους. Η διαφοροποίηση μπορεί να γίνει από τους εκπαιδευτικούς με βάση αυτά που γνωρίζουν για τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών (δηλαδή, νοημοσύνη, ταλέντα, προφίλ μάθησης), επιτρέποντας στους μαθητές να εργάζονται ανεξάρτητα ή με κάποιον άλλον, είτε ομαδικά ή παρέχοντάς τους διάφορους χώρους εργασίας που ευνοούν τις διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις (δηλαδή, ήσυχους χώρους εργασίας, χώρους εργασίας με τραπέζια αντί θρανίων). Επιπρόσθετα, εξαιρετικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό που κάνει διαφοροποίηση είναι να παρέχει ένα μαθησιακό περιβάλλον και ευκαιρίες που δεν αποκλείουν κανένα παιδί (Algozzine & Anderson, 2007).

Επιπλέον, οι διαφοροποιημένες μαθησιακές δραστηριότητες επικεντρώνονται στους μαθητές που είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση. Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν σε εξατομικευμένες δραστηριότητες που συνδυάζονται με συνεργατικές συζητήσεις μεταξύ των συμμαθητών τους. Οι μαθητές λαμβάνουν επιπλέον βοήθεια από τους συμμαθητές τους για να λύσουν ένα πρόβλημα αντί να χρησιμοποιήσουν τον εκπαιδευτικό για να τους λύσει το πρόβλημα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια διαφοροποιημένη τάξη είναι να διευκολύνει τη μάθηση παρά να μεταφέρει τις γνώσεις του περιεχομένου (de Jager, 2017).

Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από αυτόν ενός πιο παραδοσιακού εκπαιδευτικού. Όταν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την διδασκαλία, απομακρύνονται από το να βλέπουν τον εαυτό τους ως κάτοχο και διανομέα γνώσης και κινούνται προς το να βλέπουν τον εαυτό τους ως διοργανωτή ευκαιριών μάθησης. Ενώ, η γνώση περιεχομένου παραμένει σημαντική, αυτοί οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν λιγότερο στη γνώση όλων των απαντήσεων, δίνοντας περισσότερη βαρύτητα στην «ανάγνωση των μαθητών τους». Στη συνέχεια, δημιουργούν τρόπους μάθησης που προσελκύουν την προσοχή των μαθητών και οδηγούν στην κατανόηση, ενώ η οργάνωση της τάξης για αποτελεσματική δράση και εξερεύνηση γίνεται για αυτούς η μεγαλύτερη προτεραιότητα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους επικεντρώνονται στον ρόλο τους ως μέντορες, δίνοντας στους μαθητές τόση ευθύνη όση μπορούν να διαχειριστούν και τους διδάσκουν να διαχειρίζονται και λίγο περισσότερη. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την ικανότητά να αξιολογούν την ετοιμότητα των μαθητών με

διάφορα μέσα, να «διαβάζουν» και να ερμηνεύουν τις ενδείξεις των μαθητών σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές τους προτιμήσεις, να δημιουργούν διάφορους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές να μπορούν να συλλέγουν πληροφορίες, ιδέες καθώς και να είναι σε θέση να εξετάζουν και να «κατέχουν» ιδέες και, τέλος να παρουσιάζουν διάφορα κανάλια μέσω των οποίων οι μαθητές να μπορούν να εκφράσουν και να επεκτείνουν την κατανόηση τους (Tomlinson, 2001).

Προκειμένου να επιτευχθούν όμως όλα τα παραπάνω απαιτείται προσπάθεια, αφοσίωση και υπομονή, ενώ κάθε τι παραδοσιακό, συμβατικό και εύκολο θα πρέπει να παραμερίζεται (Sakellariou et al., 2018).

3.10 Προκλήσεις και παρερμηνείες στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα ερευνών που υποστηρίζουν τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις αίθουσες διδασκαλίας, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που διστάζουν να τη χρησιμοποιήσουν (Kovtiuh, 2017). Είναι σαφές άλλωστε από μελέτες που διεξήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να προσαρμόσουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών εφαρμόζοντας στρατηγικές διαφοροποίησης στην πράξη, και ιδιαίτερα δυσκολεύονται στη διατήρηση της χρήσης αυτών στην πάροδο του χρόνου (Nicolae, 2014).

Αναλυτικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν συχνά την ανάγκη αντιμετώπισης της διαφορετικότητας των μαθητών, σπάνια χρησιμοποιούν στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να επιτύχουν αυτόν τον στόχο. Ένας λόγος για αυτό είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι πώς να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους λόγω έλλειψης εκπαίδευσής του σε αυτήν, και αυτό αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Kovtiuh, 2017). Άλλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι τα μεγάλα μεγέθη τάξεων, οι περιορισμένοι πόροι, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η έλλειψη κινήτρων για διαφοροποίηση (Nicolae, 2014· Kovtiuh, 2017) και ο ανεπαρκής χρόνος προετοιμασίας (Kovtiuh, 2017). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν πληροφορίες για τους μαθητές τους και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείρισή τους, λόγω ασυνεπούς επικοινωνίας με τους γονείς και εξαιτίας έλλειψης χρόνου. Τέλος, επειδή η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί πολύ καλή διαχείριση της τάξης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι ότι είναι δυνατή η επιτυχής εφαρμογή της (Kovtiuh, 2017), ενώ νιώθουν πώς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να την εφαρμόσουν (Nicolae, 2014).

Επιπλέον, οι Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017) σημειώνουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δηλώνουν προθυμία στη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν φαίνεται να είναι τόσο πρόθυμοι να την χρησιμοποιήσουν ή μπορεί να κάνουν διαφοροποιήσεις που δεν απαιτούν ιδιαίτερα μεγάλη προσπάθεια όπως είναι για παράδειγμα το να δώσουν κάποια βοηθήματα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή να προσαρμόσουν το μέγεθος των εργασιών των μαθητών βάσει των ικανοτήτων τους. Ακόμη, η λανθασμένη ερμηνεία και εφαρμογή της αποτελούν λόγους για τους οποίους η διαφοροποιημένη διδασκαλία δε χρησιμοποιείται τόσο συχνά στη σχολικές τάξεις, ενώ η αμφισβήτηση για τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο την αποτελεσματική εφαρμογή της. Επιπρόσθετα, σημαντικοί παράγοντες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούν η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αλλαγές στη διδακτική τους πρακτική καθώς και οι θετικές εμπειρίες από τη χρήση της. Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εμπειρία τους παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφασή τους να τη χρησιμοποιήσουν, ενώ επιδρούν και στην αποτελεσματικότητά της.

Στον ελληνικό χώρο, οι Sakellariou et al. (2018) ως κύριες δυσκολίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία σημειώνουν την έλλειψη χρόνου για προετοιμασία, την απαιτητική προετοιμασία για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και την έλλειψη υποστηρικτικών εργαλείων και υλικών. Επιπλέον, την εφαρμογή της δυσχεράνουν, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη, η επέμβαση των γονιών σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση, η έλλειψη προθυμίας για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, το αίσθημα ανασφάλειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η έλλειψη κινήτρων. Επίσης, υπογραμμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας του δύσκολου προγράμματος του σχολείου και των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών, ενώ παρά τη γνωστική ικανότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεωρητικό πλαίσιο και την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, υπάρχει περιορισμένη εφαρμογή της στην καθημερινή πρακτική.

Τέλος, η de Jager (2017) υποστηρίζει ότι οι προκλήσεις στην εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν να ξεπεραστούν με την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα διαθέσιμων προγραμμάτων λογισμικού, οι μαθητές μπορούν να ξεπεράσουν τα μαθησιακά τους εμπόδια συμπληρώνοντας διαφοροποιημένες μαθησιακές δραστηριότητες, καλύπτοντας μεγάλες ποσότητες

περιεχομένου σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, ενώ ταυτόχρονα κατανοούν το νέο περιεχόμενο.

3.11 Μαθησιακές δυσκολίες

Στις περισσότερες χώρες ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αφορά σε μαθητές που δεν σημειώνουν επαρκή πρόοδο στο σχολείο, κυρίως σε βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα, το γραμματισμό και την αριθμητική. Τα προβλήματα αυτών των μαθητών μπορεί να συνδέονται με ένα μόνο διδακτικό αντικείμενο ή μπορεί να είναι εμφανή σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών (Westwood, 2004, p. 53).

Σύμφωνα με το Hammill (1990, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007) «*οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό – ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων».*

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα σύνολο από ετερογενείς διαταραχές, με νευροβιολογική βάση όπου σε αυτές εμπλέκονται γνωστικές διεργασίες, ενώ μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες διαταραχές. Ενδείξεις για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να εντοπιστούν πριν από την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης, επηρεάζουν τη μάθηση και υπάρχουν εφ' όρου ζωής, ενώ δεν φαίνεται να εξαρτώνται από περιβαλλοντικά θέματα. Παρ' όλα αυτά έχει παρατηρηθεί διαφοροποίηση ως προς την εμφάνισή τους από τη μια γλώσσα στην άλλη. Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εντοπιστούν και σε άτομα που έχουν ανώτερο νοητικό δυναμικό, ενώ στον πυρήνα αυτών υπάρχουν διαταραχές που σχετίζονται με την επικοινωνία και τη γλώσσα. Ακόμη, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια υποκατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναφέρονται σε μαθησιακή διαταραχή η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή επίδοση τόσο που απαιτείται ειδική εκπαίδευση,

ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται αναγκαία για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (NJCLD, 2011· Τζιβινίκου 2015, σ. 22).

Στο DSM, οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως εκείνες οι δυσκολίες που εντοπίζονται στην ανάγνωση, την γραπτή έκφραση και τα μαθηματικά. Αναλυτικά, αν παρατηρηθεί σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και την αναμενόμενη επίδοση με βάση τη νοημοσύνη και εφόσον αποκλειστούν διάφοροι άλλοι πιθανοί παράγοντες τότε μια διαταραχή θεωρείται ότι είναι παρούσα.

Στα κριτήρια για τις μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβάνονται:

α) τα στοιχεία εκείνα που αποδεικνύουν ότι το διδακτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες,

β) τα στοιχεία εκείνα που δείχνουν ότι η επίδοση του μαθητή είναι πολύ πιο χαμηλή από το νοητικό του δυναμικό, τις δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης κειμένων ή τις δεξιότητες γραπτού λόγου,

γ) η επίδοση του μαθητή, η οποία πρέπει να είναι κατά δύο βαθμούς, σταθερά πιο χαμηλή σε σύγκριση με το δείκτη ευφυΐας του,

δ) τα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκύπτουν από κοινωνικές, πολιτιστικές διαφορές ή δεν είναι απόρροια διάφορων ψυχικών ή σωματικών διαταραχών.

ε) ενδείξεις που αφορούν σε διαταραχές που σχετίζονται με κύριες ψυχολογικές διαδικασίες που είναι απαραίτητες για τη μαθησιακή διαδικασία είτε και την επεξεργασία ή κατανόηση των πληροφοριών (Τσομπόλη, 2016).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως είναι τα προβλήματα που σχετίζονται με την οργάνωση, τις δεξιότητες στα Μαθηματικά, τη διατήρηση της προσοχής, καθώς και δυσκολίες που εντοπίζονται στη μνήμη (Τζιβινίκου, 2015, σ. 31) και συγκεκριμένα μπορεί να διαθέτουν αδύναμη μνήμη εργασίας και βραχυπρόθεσμη μνήμη με μη επαρκή χωρητικότητα (Αλεξανδρόπουλος, 2017). Ακόμη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση ή/και στη γραφή, στις έννοιες του χρόνου, στην ακολουθία οδηγιών και στο συντονισμό. Επιπρόσθετα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν ένα ή παραπάνω από κάποια άλλα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, μπορούν να εμφανίσουν ανώριμο τρόπο ως προς την ομιλία, ασυνέπεια στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, παρορμητική συμπεριφορά, δυσκολία στο να ανταποκρίνονται κατάλληλα στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, στο να συγκεντρώνονται στις εργασίες τους, στην καλή ακρόαση, στο να καταλαβαίνουν έννοιες ή λέξεις, στο να αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις στη ζωή τους, ενώ

μπορεί να δυσκολεύονται να βρίσκουν κάθε φορά τον κατάλληλο τρόπο για να εκφράσουν αυτό που θέλουν (Τζιβινίκου, 2015, σ. 31).

Τέλος, οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Κεσανίδου, 2017), όπου και αναλύονται στις επόμενες ενότητες. Συγκεκριμένα, παρακάτω αναφέρονται τα χαρακτηριστικά που έχουν οι μαθητές με γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τα αίτια αυτών και η συχνότητα εμφάνισής τους, ενώ επιχειρείται και ένας εννοιολογικός προσδιορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

3.11.1 Γενικές μαθησιακές δυσκολίες

Στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα, ενώ στις ειδικές μόνο σε συγκεκριμένα είδη μαθημάτων. Αναλυτικά, οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι δευτερογενείς και η αιτία τους εντοπίζεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, οφείλονται σε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, σε μη θετικούς εκπαιδευτικούς, περιβαλλοντικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, στην έλλειψη κινήτρων του μαθητή ή σε σημαντικά αισθητηριακά προβλήματα ή σε εγκεφαλικές βλάβες που συνδέονται με τη διαταραχή (Κεσανίδου, 2017).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν το πιο μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τζουριάδου, 2011), όμως ο αριθμός τους ποικίλει στα σχολεία και στις διάφορες χώρες (Westwood, 2004, p. 53). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η διάγνωση των μαθησιακών αναγκών εξαρτάται από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται ανά περίπτωση καθώς και από το γλωσσικό περιβάλλον της εκάστοτε χώρας (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015).

Αναλυτικά, ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών, υποστηρίζεται ότι κατά προσέγγιση το 20-25% του πληθυσμού και επομένως και του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζει κάποια δυσκολία, με τα αγόρια να είναι πιο ευάλωτα, καθώς είναι εκείνα που εμφανίζουν πιο συχνά μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τα κορίτσια και ειδικά δυσκολίες που σχετίζονται με τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, τη μάθηση της γλώσσας και τη συμπεριφορά (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2003).

3.11.2 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι απρόβλεπτες, καθώς άλλοι τομείς ανάπτυξης φαίνεται να μην επηρεάζονται και συχνά εντοπίζονται λόγω ασυμφωνίας μεταξύ του πραγματικού επιτεύγματος του παιδιού και του αναμενόμενου επιτεύγματος με βάση τις μετρήσεις της

νοημοσύνης (Stanford & Delage, 2020). Η ειδική μαθησιακή δυσκολία αποτελεί μια απροσδόκητη υποεπίδοση γενετικής αιτιολογίας που αντικατοπτρίζει ένα σύνολο βασικών γνωστικών ελλειμμάτων σε ακαδημαϊκούς τομείς: δυσκολίες προσοχής, προβλήματα μνήμης και χαμηλή ταχύτητα επεξεργασίας. Αυτές οι αδυναμίες οδηγούν σε μια ποικιλία συμπτωμάτων που μπορεί να κυμαίνονται από ήπια έως σοβαρά, όπως είναι η ανακριβής ή αργή και επίπονη ανάγνωση, η φτωχή κατανόηση, η γραπτή έκφραση που στερείται ακρίβειας και σαφήνειας, η δυσκολία μνήμης αριθμητικών στοιχείων και η ανακριβής μαθηματική λογική. Επιπλέον, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται συχνά σε συννοσηρότητα με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως οι διαταραχές προσοχής, με πρόσφατες έρευνες να υποδηλώνουν ότι η αλληλεπίδραση νευρολογικών μηχανισμών επεξεργασίας κάνει τη συνύπαρξη δύο διαταραχών πιο πιθανή από την εμφάνιση οποιασδήποτε διαταραχής μεμονωμένα (Margari, Buttiglione, Craig, Cristella, de Giambattista, Matera, 2013· Reid, 2016· Stanford & Delage, 2020).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν την ικανότητά των ατόμων να μάθουν και να επιτύχουν σε άλλες δεξιότητες της ζωής (Jeffries & Everatt, 2004). Αναλυτικά, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χαρακτηρίζονται ως ειδικές γιατί οι διαταραχές της νόησης και της μάθησης που αποτελούν και την κεντρική έννοια αυτών των δυσκολιών επιδρούν σε σημαντικό βαθμό σε ορισμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν μαζί με άλλες περιπτώσεις αναπηρίας αλλά όμως δεν έχουν την αιτία τους σε συμπεριφορικές διαταραχές, σε βασικές αισθητηριακές διαταραχές, στην μη ύπαρξη ευκαιριών μάθησης ή στη νοητική υστέρηση (Roundtable Learning Disabilities, 2002· Τζιβνίκου, 2015).

3.12 Ορισμός ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Ο ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο DSM-V βασίζεται στο πλαίσιο των αδυναμιών και των δυνατών σημείων των ατόμων, το οποίο δίνει έμφαση στην αποκάλυψη συγκεκριμένων προβλημάτων που προκαλούν δυσκολίες στη μάθηση. Όπως υποδηλώνει το όνομά του, το πλαίσιο αναγνωρίζει ότι τα άτομα έχουν διάφορα δυνατά σημεία και αδυναμίες, και υποστηρίζει ότι οι παρεμβάσεις αντιστοιχίζονται σε ξεχωριστά προφίλ. Στην περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, το εγχειρίδιο επισημαίνει τις υποκείμενες αδυναμίες στις περιοχές της εργαζόμενης μνήμης, της εκτελεστικής λειτουργίας (σχεδιασμός, οργάνωση, στρατηγική και προσοχή), της ταχύτητας επεξεργασίας και της φωνολογική διαδικασίας. Τα διαγνωστικά κριτήρια ορίζουν ότι πρέπει να υπάρχουν παρατηρήσιμες δυσκολίες στη μάθηση για τουλάχιστον 6 μήνες παρά τη στοχευμένη παρέμβαση. Είναι σημαντικό ότι τα κριτήρια

δηλώνουν επίσης ότι οι δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επίδοση ενδέχεται να μην είναι πάντοτε παρατηρήσιμες στο σχολείο στα πρώτα χρόνια και μπορεί να γίνουν εμφανείς στα επόμενα χρόνια όταν οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες. Όπως με κάθε εγχειρίδιο που στοχεύει στη διευκόλυνση της διάγνωσης, το DSM- V δηλώνει ότι οι προσβεβλημένες ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι ουσιαστικά και ποσοτικά κάτω από αυτές που αναμένονται με βάση τη χρονολογική ηλικία του ατόμου (Κορμος, 2017).

Γενικά, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται ως όρος προκειμένου να περιγράψει τις δυσκολίες των μαθητών που αντιμετωπίζουν ως προς την κατάκτηση βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων, δηλαδή της ανάγνωσης, τη γραφή και των μαθηματικών παρά το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί δεν έχουν κάποιο σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμα που να συνδέεται με νοητική υστέρηση. Παρ' όλα αυτά ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνος που φαίνεται να επικρατεί και να χρησιμοποιείται πιο εύκολα (Μπέκου, 2020).

Επιπλέον, ως προς τον όρο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται στη βιβλιογραφία μια ταύτιση αυτού με τη δυσλεξία, ενώ υπάρχει και αποφυγή χρήσης του όρου από κάποιους ερευνητές. Κάποιες φορές έχει παρατηρηθεί ότι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι όροι, ενώ υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες χρησιμοποιείται ο πρώτος ως πιο ευρύς όρος που συμπεριλαμβάνει τις μαθησιακές δυσκολίες και η δυσλεξία αποτελεί μια υποομάδα αυτών (Βασιλείου, 2018).

3.13 Αιτιολογία και συχνότητα εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Γενικά, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι πρωτογενής φύσης και οφείλονται σε βιολογικά και νευρολογικά αίτια που είναι κατά κύριο λόγο κληρονομικά (Κεναΐδου, 2017). Αναλυτικά, οι αιτίες στις οποίες οφείλονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι γενετικής φύσεως και εγκεφαλικές, και συγκεκριμένα σχετίζονται με χρωμοσωμικές ανωμαλίες και δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Επιπλέον, άλλες αιτίες εντοπίζονται σε προγεννητικούς και περιγεννητικούς παράγοντες όπως είναι η κατανάλωση αλκοόλ ή το κάπνισμα και οι διάφορες επιπλοκές που μπορεί να προκύψουν στη διάρκεια του τοκετού. Ακόμη, οι μεταγεννητικοί παράγοντες όπως είναι ο τραυματισμός του εγκεφάλου αποτελούν αιτίες εμφάνισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας, 2003· Μπανιά, 2014).

Σύμφωνα με τους Stanford και Delage (2020) η ειδική μαθησιακή δυσκολία αποτελεί μία από τις πιο συχνά διαγνωσθείσες αναπτυξιακές διαταραχές, που χαρακτηρίζεται από απροσδόκητα χαμηλή επίτευξη σε βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς, όπως ο γραμματισμός και η αριθμητική, με ποσοστά επικράτησης 3-10% για τον πρώτο και 5-8% για τον δεύτερο.

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ειδικά η δυσλεξία έχει ένα ποσοστό εμφάνισης που κυμαίνεται μεταξύ του 3 με 5% επί του γενικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, η δυσαριθμησία καταλαμβάνει ποσοστά της τάξεως του 3 με 6%, όμως το ποσοστό αυτό τείνει να είναι στην ουσία πιο μεγάλο καθώς η συγκεκριμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία συνυπάρχει με τη δυσλεξία, όπου η τελευταία εμφανίζεται σε ποσοστά 7-13% (Τσίτου, 2017). Τέλος, ως προς τα φύλο παρατηρείται ότι το 60 με 80% των μαθητών στους οποίους γίνεται διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι αγόρια (Βασιλειάδης, 2013).

3.14 Διάκριση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με το DSM- V (όπ. αναφ. στο Μπαστέα, 2014) οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με βάση τη βαρύτητα τους διακρίνονται σε ήπιες, μέτριες και σοβαρές.

Αναλυτικά, ήπια ειδική μαθησιακή δυσκολία χαρακτηρίζεται εκείνη όπου τα άτομα δυσκολεύονται να μάθουν κάποιες δεξιότητες σε μια ή δυο ακαδημαϊκές περιοχές αλλά οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν είναι πολύ μεγάλες και τα άτομα μπορούν αν δεχτούν τις κατάλληλες παρεμβάσεις να λειτουργήσουν ικανοποιητικά κατά τα σχολικά χρόνια.

Στη συνέχεια, στη μέτρια ειδική μαθησιακή δυσκολία, τα άτομα φαίνεται να δυσκολεύονται πολύ περισσότερο στο να μάθουν δεξιότητες σε μία ή πιο πολλές ακαδημαϊκές περιοχές και αυτό έχει ως επακόλουθο να μην είναι σε θέση να κατακτήσουν κύριες ακαδημαϊκές δεξιότητες χωρίς να δέχονται συνεχή και εξειδικευμένη διδασκαλία. Επιπλέον, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες για τα άτομα αυτά κρίνονται αναγκαίες προκειμένου να μπορούν να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους αποτελεσματικά.

Τέλος, στη σοβαρή ειδική μαθησιακή δυσκολία, τα άτομα δυσκολεύονται σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό να μάθουν ακαδημαϊκές δεξιότητες και δεν έχουν την ικανότητα να μάθουν χωρίς να δέχονται συνέχεια, εντατικά και για το πιο μεγάλο μέρος των μαθητικών τους χρόνων εξειδικευμένη και εξατομικευμένη διδασκαλία, ενώ η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών δεν εγγυάται απόλυτα ότι τα άτομα θα μπορούν να ολοκληρώνουν με αποτελεσματικότητα τις εργασίες τους.

3.15 Ταξινόμηση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με τους Fletcher, Lyon, Fuchs και Barnes (2007, όπ. αναφ. στο Τάνταρος, 2011) υπάρχουν πέντε τύποι ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Αυτοί είναι οι δυσκολίες στην αναγνώριση της λέξης, στην αναγνωστική ευχέρεια, στην αναγνωστική κατανόηση, οι δυσκολίες στα μαθηματικά και τέλος, στη γραπτή έκφραση.

Με βάση το ICD-10, το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, η ταξινόμηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών γίνεται ως ακολούθως: ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, του συλλαβισμού (δυσγραφία), των αριθμητικών ικανοτήτων (δυσαριθμησία) και επιπλέον, μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και τέλος, μη προσδιορισμένη αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων (Βασιλειάδης, 2013).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι πρόσφατα, οι μαθησιακές δυσκολίες με βάση την ταξινόμηση του DSM-V έχουν μετονομαστεί σε ειδικές μαθησιακές διαταραχές (specific learning disorders) (American Psychiatric Association, 2013· Μέττα & Σκορδιαλός, 2020) και όλες οι προηγούμενες κατηγοριοποιήσεις που αφορούν στις μαθησιακές δυσκολίες δηλαδή, η διαταραχή της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης, των μαθηματικών, και η μαθησιακή διαταραχή που δεν προσδιορίζεται διαφορετικά, εγκαταλείπονται και υπογραμμίζεται ότι η μορφή της δυσκολίας εξαρτάται από τη διάγνωση (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018).

3.16 Ανάλυση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Στην παρούσα ενότητα θα αναλυθούν οι εξής ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: η δυσλεξία, η δυσορθογραφία, η δυσαριθμησία, η δυσαναγνωσία και η δυσγραφία, οι οποίες συγκαταλέγονται στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με βάση το Νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Τσίτου, 2017).

3.16.1 Δυσλεξία

Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία έχει εξεταστεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις άλλες και αρκετές φορές ταυτίζεται με τον όρο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνοντας τη δυσγραφία και δυσαριθμησία (Βασιλειάδης, 2013).

Αναλυτικά, η δυσλεξία αναφέρεται στη μετατροπή του προφορικού σε γραπτό λόγο ή το αντίθετο και παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν προβλήματα με τα αισθητήρια όργανα και η νοημοσύνη είναι σε φυσιολογικά επίπεδα παρατηρείται μια δυσκολία στην εκμάθηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Τζίβα-Κωσταλά, 2009).

Γενικά, η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που εμφανίζεται στο μαθητικό πληθυσμό σε σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 5% των μαθητών, είναι πιο συνηθισμένη στα αγόρια, ενώ αποτελεί ένα από τα πιο συχνά μαθησιακά προβλήματα που ταλαιπωρούν το 80% των παιδιών που έχουν διαγνωσθεί (Τζίβα-Κωσταλά, 2009). Υπάρχουν επομένως πολλοί

μαθητές που εμφανίζουν δυσλεξία, προβλήματα δηλαδή με την ανάγνωσή ή/και την γραφή και οι οποίοι αν δεν λάβουν την κατάλληλη βοήθεια ώστε να κατακτήσουν τη γλώσσα τότε η ανάπτυξή τους, γνωστική και νοητική παρουσιάζει καθυστέρηση. Μαθητές που παρουσιάζουν δυσχέρειες την αναγνωστική κατανόηση, δυσκολεύονται στο να αποκωδικοποιούν σύμβολα και να επεξεργάζονται σύνθετες και αφηρημένες έννοιες ταυτόχρονα, ενώ επιπλέον φαίνεται να υπάρχουν και προβλήματα που αφορούν στην αναγνωστική κατανόηση αριθμητικών προβλημάτων (Λιβανίου, 2004· Νικολόπουλος, 2016).

Η δυσλεξία υπάρχει εκ γενετής στα άτομα, επηρεάζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με τη γλώσσα και εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής των ατόμων. Αφορά σε δυσκολίες που εντοπίζονται στην έμφυτη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων, στη μνήμη, στην ταχύτητα επεξεργασίας, στη γρήγορη ονοματολογία αντικειμένων και στη φωνολογική επεξεργασία (Γαλανοπούλου, 2011) ή όπως σημειώνεται από την Τζίβα-Κωσταλά (2009), η δυσλεξία σχετίζεται με δυσκολίες απόκτησης νευροφυσιολογικών λειτουργιών της γραφής, της ανάγνωσης και της ορθογραφίας και η αιτία ύπαρξής της είναι η δυσλειτουργία κέντρων του λόγου που βρίσκονται στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Πρόκειται για μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, που συνήθως σχετίζεται με φωνολογικά ελλείμματα (Snowling, Nash, Gooch, Hayiou-Thomas, Hulme, & Wellcome Language and Reading Project Team, 2019).

Ενώ, τα άτομα με δυσλεξία έχουν κατά κύριο λόγο, ένα επαρκές επίπεδο νοητικών ικανοτήτων και επιδεικνύουν καλή επίδοση σε άλλους τομείς, εμφανίζουν δυσκολίες που αφορούν στη γραφημική αναπαράσταση του προφορικού λόγου ή στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Επομένως, τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία των λέξεων (Παντελή, 2012).

Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν και αναγνωστικές δυσκολίες οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την χαμηλή επίδοση τους στην ανάγνωση. Παρόλα αυτά, δυσκολίες με την ανάγνωση συναντώνται και σε παιδιά που έχουν αναπτυξιακή διαταραχή λόγου (δυσφασία) καθώς και σε παιδιά που αντιμετωπίζουν κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα ή έχουν πιο χαμηλό νοητικό δυναμικό. Αναλυτικά, όταν ένα παιδί εμφανίζει αναγνωστικές δυσκολίες διαβάζει μονότονα και αργά υπερβολικά στην ανάγνωση κειμένων, παραλείπει άρθρα, κάνει λάθη που αφορούν στη γραμματική, αντικαθιστά λέξεις, προφέρει λανθασμένα λέξεις, δυσκολεύεται να διαβάσει ακόμα και τη δική του χειρόγραφο γραφή, ενώ έχει την τάση να αφαιρεί σημαντικά μορφήματα (Τζιβνίκου, 2015, σ. 34 & 43).

3.16.2 Δυσορθογραφία

Η δυσορθογραφία χαρακτηρίζεται από μια εξαιρετική δυσκολία να αποκτηθεί η ορθογραφημένη γραφή εν αντιθέσει με την ανάγνωση η οποία δείχνει να γίνεται με αποτελεσματικό τρόπο και ανεμπόδιστα και να συμβαδίζει με τη νοητική ικανότητα και την ηλικία των μαθητών (Παντελιάδου, 2000· Μέττα & Σκορδιαλός, 2020). Η δυσορθογραφία μπορεί να συνυπάρχει με τη δυσλεξία, παρόλα αυτά μπορεί να εμφανιστεί μόνη της χωρίς να παρατηρούνται αναγνωστικές δυσκολίες (Μιχελουγιάννης & Τζενάκη, 1998· Μπέκου, 2020).

Σύμφωνα με τον Στασινό (1999, όπ. αναφ. στο Μπέκου, 2020) οι πιο βασικές μορφές των δυσκολιών που συνδέονται με την ορθογραφία είναι οι εξής: α) η ειδική δυσκολία που αφορά στον ανορθόγραφο τρόπο γραφής των λέξεων σε σημείο που δεν μπορεί να αναγνωριστούν εύκολα οι λέξεις, β) η ειδική δυσκολία που σχετίζεται με την ακατάστατη γραφή σε τέτοιο βαθμό που κάνει δυσχερή την ανάγνωση, όπως είναι για παράδειγμα η ύπαρξη πολλών ορθογραφικών λαθών κ.ά. και τέλος, γ) η εκφραστική δυσκολία που αναφέρεται στη γραπτή έκφραση του μαθητή και συγκεκριμένα στην ύπαρξη λαθών τέτοιων που κάνει αδύνατη την κατανόηση του γραπτού του.

Οι μαθητές με δυσορθογραφία εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, παραλείπουν, προσθέτουν και αντικαθιστούν γράμματα ή συλλαβές, κάνουν λάθη σε βασικούς ορθογραφικούς κανόνες και δε γενικεύουν τους κανόνες αυτούς σε όλες τις λέξεις, ενώ επίσης, παρατηρούνται λάθη ιστορικής ορθογραφίας, ενώ γράφουν κολλώντας τα γράμματα. Επιπλέον, χρησιμοποιούν λάθος τα κεφαλαία γράμματα, δεν αφήνουν κενά μεταξύ των λέξεων στις προτάσεις, αντιστρέφουν συλλαβές, παραλείπουν να βάλουν τόνους ή παρατηρείται παρατονισμός λέξεων (Παντελιάδου, 2000· Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

3.16.3 Δυσαριθμησία

Ο όρος δυσαριθμησία αφορά σε μια ομάδα διάχυτων διαταραχών που σχετίζονται με την απόκτηση μαθηματικών δεξιοτήτων και οι οποίες δεν οφείλονται σε χαμηλή νοημοσύνη ή σε μη κατάλληλη σχολική φοίτηση, ενώ επιδρούν σε όλο το φάσμα των μαθηματικών γνώσεων (Αλεξανδρόπουλος, 2017). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με τη συγκεκριμένη διαταραχή δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έννοια του αριθμού, να κάνουν γρήγορα και με ακρίβεια υπολογισμούς, καθώς και να απομνημονεύσουν αριθμητικές πράξεις. Επιπρόσθετα, παρουσιάζουν δυσκολίες στη μαθηματική λογική (APA, 2013· Pham & Riviere, 2015· Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016).

Ακόμη, οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν προβλήματα μνήμης (Τσόμπολη, 2017) και συγκεκριμένα έχουν αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν μαθηματικές έννοιες οι οποίες παρίστανται οπτικά, να σχηματίσουν μη λεκτικές πληροφορίες καθώς και να αξιοποιήσουν τους σωστούς αλγόριθμους προκειμένου να επιλύσουν πράξεις και προβλήματα. Επίσης, οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται από γνωστικό ύψος το οποίο είναι άκαμπτο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα που αφορούν στην αναγνώριση, την αναδόμηση καθώς και τη χρήση μαθηματικών κανόνων και προτύπων (Αλεξανδρόπουλος, 2017).

Επιπλέον δυσκολίες εντοπίζονται στη λεπτή κινητικότητα, στο να διακρίνουν αντιληπτικές μορφές και στο να συγκεντρωθούν σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα όταν αυτό πλαισιώνεται από άλλα όμοιά του. Ακόμη, παρουσιάζουν προβλήματα που αφορούν στα σύμβολα των αριθμών και στους αλγόριθμους καθώς και δυσκολίες στο άκουσμα, την αντιγραφή την ανάγνωση και τη γραφή των αριθμών. Επιπρόσθετα, εμφανίζουν ελλειμματική προσοχή, ανεπάρκεια γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, αδυναμία ως προς την αφηρημένη σκέψη και τον οπτικοακουστικό συντονισμό, δυσκολεύονται να διαχειριστούν χωρικές και χρονικές έννοιες και να εντοπίζουν όμοιους αριθμούς, σχήματα και σύμβολα, ενώ ταλαιπωρούνται και από συναισθηματικά προβλήματα, (Τσομπόλη, 2016).

3.16.4 Δυσαναγνωσία

Η δυσαναγνωσία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που σχετίζεται με την ανάγνωση και έχει μελετηθεί πιο πολύ συγκριτικά με άλλες μαθησιακές δυσκολίες (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Επικεντρώνεται στην εξέταση της αναγνωστικής δεξιότητας όπου οι μαθητές δεν αποδίδουν το αναμενόμενο όριο με βάση την ηλικία, τη νοημοσύνη τους και το επίπεδο εκπαίδευσης στο οποίο βρίσκονται (Τσίτου, 2017).

Η δυσαναγνωσία τις περισσότερες φορές συνυπάρχει με τις υπόλοιπες τέσσερις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η πρόωπη διάγνωση των μαθητών όπως και η σωστή παρέμβαση θεωρούνται καίριας σημασίας προκειμένου οι μαθητές με τη συγκεκριμένη δυσκολία να έχουν μια ικανοποιητική πορεία στη συνέχεια (Τρίγκα - Μερτικά, 2010· Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Οι μαθητές με τη συγκεκριμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία δεν μπορούν εύκολα να χειριστούν τα νοήματα ενός κειμένου και ιδιαίτερα αδυνατούν να εντοπίσουν διάφορα στοιχεία σε αυτό ή να έχουν μια συνολική εικόνα για το νόημα αυτού που έχουν διαβάσει. Στα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσαναγνωσία περιλαμβάνεται, η άχρωμη, αργή και μονότονη ανάγνωση, η παράλειψη των σημείων στίξης καθώς και των συνδετικών λέξεων, ο παρατονισμός λέξεων, η

αναστροφή των γραμμμάτων ή συλλαβών, η δυσκολία στην κατανόηση και στο συνδυασμό των γραμμμάτων σε λέξεις, η παραποίηση των λέξεων, η συλλαβιστή ανάγνωση και το μπέρδεμα των γραμμμάτων ή των λέξεων που έχουν ομοιότητες στην προφορά ή τη γραφή. Επιπλέον, δυσκολεύονται σε λέξεις που δεν γνωρίζουν καθώς και στις πολυσύλλαβες λέξεις, έχουν φτωχή οπτική μνήμη, δυσκολεύονται στα συμπλέγματα συμφώνων και στο να ξεχωρίσουν τις λέξεις εκείνες που μοιάζουν στο σχήμα, παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν μικρές λέξεις, ενώ τέλος, δεν μπορούν να διαβάσουν εύκολα κείμενα που είναι χειρόγραφα, ακόμα και αν αυτά είναι γραμμένα από τους ίδιους (Τσίτου, 2017).

3.16.5 Δυσγραφία

Σε αρκετά εγχειρίδια η ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσγραφίας συναντάται ως υποκατηγορία της δυσλεξίας (Βασιλειάδης, 2013). Η δυσγραφία αποτελεί διαταραχή που σχετίζεται με τη δεξιότητα της γραφής. Συγκεκριμένα, συνδέεται με δυσκολίες στη γραφική εμφάνιση και την αναπαραγωγή γραμμμάτων και αριθμών. Για παράδειγμα, ο μαθητής με δυσγραφία μπορεί να δείχνει αδυναμία ως προς τη συμμόρφωσή του με το σχήμα και το μέγεθος των γραμμμάτων, με τα άκρα του χαρτιού ή ως προς την κατεύθυνση της κίνησης, ή ακόμα και στο να ακολουθεί τη γραμμή της γραφής. Επίσης, μπορεί να μην αφήνει κενά διαστήματα ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις, να μην πιάνει σωστά το αντικείμενο γραφής ή να μην το πιέζει καλά πάνω στο χαρτί, ενώ ενδέχεται να παρουσιάσει δυσκολία ως προς την αντιγραφή εικόνων και γεωμετρικών σχημάτων από μαυροπίνακα (Καρασπύλιος, 2016).

Ακόμη, τα άτομα με δυσγραφία μπορούν να εμφανίσουν δυσκολίες στις δεξιότητες γραπτού λόγου όπως είναι τα πολλά και διάφορα ορθογραφικά λάθη, η φτωχή καλλιγραφία, η πλημμελής οργάνωση της παραγράφου καθώς και τα λάθη στη γραμματική και τη στίξη. Επιπλέον, παραλείπουν ολόκληρες λέξεις ή μέρη αυτών, δυσκολεύονται να καταγράψουν τις ιδέες τους και να τις διατυπώσουν με λογική ακολουθία, χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους και την ενέργειά τους κατά τη συγγραφή (Τζιβινίκου, 2015, σ. 34-35), ενώ γενικά παρουσιάζουν ελλείμματα ως προς την οργάνωση και τη σαφήνεια της γραπτής έκφρασης (APA, 2013· Pham & Riviere, 2015· Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016).

3.17 Νομοθεσία

Στο άρθρο 3, παράγραφος 1, του Νόμου 3699/2008 για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται ότι «.....Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες ...».

Με βάση το άρθρο 4, του Νόμου 3699/2008, «Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων. Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους.»

Ως προς τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με το 6, παρ. 1 του Νόμου 3699/2008, σημειώνεται ότι «Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ». β) «Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ.....», γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: α) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ. Για την ίδρυση ΤΕ απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν κατ' ελάχιστον τρεις μαθητές και σχετική πρόταση από διαγνωστική υπηρεσία. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα ΤΕ συνενώνονται μέχρι του μέγιστου αριθμού δώδεκα (12) μαθητών ανά ΤΕ».

Τέλος, σημειώνεται ότι σύμφωνα με το Ν. 4547/2018 τα ΚΕΔΔΥ πλέον έχουν μετονομαστεί σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), όπου αποστολή τους είναι όπως αναφέρεται στο άρθρο 7, παράγραφος 1, του ίδιου νόμου «...η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ. της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου.....». Συγκεκριμένα, το Κ.Ε.Σ.Υ. διερευνά τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες, προχωρά σε αξιολογήσεις, σχεδιάζει και

υλοποιεί παρεμβάσεις αλλά και δράσεις με στόχο να υποστηριχτεί το έργο των σχολείων ή των εργαστηριακών κέντρων. Τέλος, ενημερώνει, επιμορφώνει και ευαισθητοποιεί το κοινωνικό σύνολο.

3.18 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου μπορεί να δυσκολεύονται στο να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα φωνήματα, να διαβάζουν μονοσύλλαβες λέξεις καθώς και να αναγνωρίζουν λέξεις που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά. Ακόμη, υπάρχει πιθανότητα να μην μπορούν να ανακαλέσουν μαθηματικά δεδομένα, ενώ μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να εκτελούν βασικές πράξεις αριθμητικής. Επιπρόσθετα, μπορεί να παρατηρηθούν λάθη στη σειρά γραφής των ψηφίων ενός αριθμού ή και των γραμμάτων σε λέξεις. Επίσης, τα παιδιά αρκετές φορές μπορεί να βρίσκουν επίπονες τις διαδικασίες της ανάγνωσης και της αριθμητικής και να προσπαθούν να τις αποφύγουν.

Στις επόμενες τάξεις, δηλαδή από την Δ' έως και την Στ' τάξη του δημοτικού, τα παιδιά μπορούν να μην προφέρουν σωστά πολυσύλλαβες λέξεις ή να μην προφέρουν όλα τα τμήματα τους. Επιπλέον, η ανάγνωση τους μπορεί να είναι αργή, να γίνεται με εξαιρετική δυσκολία, να παρουσιάζει ανακρίβεια και να μην μπορούν να αναγνώσουν ούτε και μικρές λειτουργικές λέξεις. Επίσης, υπάρχει πιθανότητα να κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη και το γραπτό τους να παρουσιάζει μια κακή εικόνα, ενώ τέλος, ενδέχεται να παρουσιάζουν προβλήματα ως προς την κατανόηση κειμένου και να δυσκολεύονται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ονόματα, αριθμούς τηλεφώνων και ημερομηνίες (APA, 2013· Μπαστέα, 2014).

3.19 Χαρακτηριστικά μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με την Prior (1996) ένα παιδί με ειδική μαθησιακή δυσκολία θα πρέπει να έχει δείκτη νοημοσύνης πάνω από το 80 και να εμφανίζει δυσκολίες σε τουλάχιστον μία ακαδημαϊκή περιοχή (ανάγνωση, γραπτός λόγος, μαθηματικά) που σχετίζεται με συγκεκριμένα γνωστικά προβλήματα όπως είναι τα προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης, η φτωχή ακουστική διάκριση, τα οπτικοαντιληπτικά προβλήματα και άλλα παρόμοια (Κεναρίδου, 2017).

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επομένως, διαθέτουν φυσιολογική νοημοσύνη και δεν έχουν εμφανή ελλείμματα (Westwood, 2004, p. 71). Συγκεκριμένα, δεν εμφανίζουν πρωτογενείς συναισθηματικές διαταραχές, αν και μπορεί να αναπτύξουν δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της έλλειψης επιτυχίας τους στο σχολείο, και

επίσης, δεν έχουν κανένα αξιοσημείωτο πολιτιστικό ή γλωσσικό μειονέκτημα (Yuen et al., 2005).

Συγκεκριμένα, αυτοί οι μαθητές βρίσκουν την εκμάθηση βασικών γνώσεων γραμματισμού και μαθηματικών δεξιοτήτων εξαιρετικά δύσκολη παρά το γεγονός ότι έχουν συνήθως τουλάχιστον μέσο όρο νοημοσύνης, ενώ δεν έχουν αισθητηριακές διαταραχές, ούτε σημαντικά προβλήματα υγείας, συναισθηματικές διαταραχές ή κοινωνικοπολιτισμικά μειονεκτήματα, και έχουν λάβει κατάλληλη διδασκαλία. Παρά λοιπόν την ύπαρξη αυτών των θετικών συνθηκών, εξακολουθούν να αποτυγχάνουν στο να αποκτήσουν κανονική επάρκεια στις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Οι δυσκολίες μπορεί επίσης να εκδηλωθούν ως προς την εκφραστική και την αντιληπτική ικανότητα ομιλίας, την επίλυση προβλημάτων, τις κινητικές δεξιότητες, την αυτοδιαχείριση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Westwood, 2004: 71).

Όπως όλοι οι άλλοι μαθητές, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν κανονικές ευκαιρίες να μάθουν με συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά παρουσιάζουν εξαιρετική δυσκολία στην απόκτηση επαρκούς επάρκειας στις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προσελκύουν την προσοχή επειδή τα μαθησιακά τους προβλήματα φαίνονται δύσκολο να αντιμετωπιστούν μέσα σε μια γενική τάξη χρησιμοποιώντας κανονικές μεθόδους διδασκαλίας. Είναι γενικά αποδεκτό ότι αυτοί οι μαθητές απαιτούν εντατική διορθωτική παρέμβαση από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς προκειμένου να σημειώσουν πρόοδο (Yuen et al., 2005).

3.20 Διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους Βασιλείου και Χαριτάκη (2015), οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρά το γεγονός ότι δεν έχουν κατάλληλες γνώσεις και επιμόρφωση σε ορισμένους τομείς, ενώ φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι σε κάποιο βαθμό από την ικανότητά τους να εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ο Νικολόπουλος (2016), από τη μεριά του σημειώνει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχει η τάση να ακολουθείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κατά γράμμα και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στο σχολικό βιβλίο, ενώ προτιμάται η καθοδηγούμενη διδασκαλία, αγνοώντας τις όποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Ακόμη, δεν δίνεται

έμφαση σε ζητήματα που αφορούν στην εννοιολογική κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων καθώς και στη δημιουργία δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και διευκολύνουν τη νοηματοδότηση.

Στη συνέχεια, οι Πολίτη-Γεωργούση και Καραμπατζάκη (2020) σημειώνουν ότι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να αντιμετωπίσουν προβλήματα που έχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, χρησιμοποιούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και ενσωματώνουν ευκαιριακά και κατά περίπτωση εξειδικευμένα εργαλεία και υλικά, ενώ τονίζουν την επιτακτική ανάγκη να λάβουν κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε συνδυαστικά με τη διδακτική τους εμπειρία να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις όποιες δυσκολίες των μαθητών αυτών.

Το ίδιο υποστηρίζει και η Ευαγγέλου (2020), η οποία σημειώνει ότι ως προς τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να επικρατεί μια παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας.

3.21 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις, μέθοδοι και μοντέλα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια κατάλληλη μέθοδο, καθώς λαμβάνει υπόψη τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών και εστιάζεται στον προσδιορισμό της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων των μαθητών και του μαθησιακού τους στυλ. Η ικανότητα μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, και το μαθησιακό στυλ προσαρμόζονται με διαφοροποίηση στο περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο προϊόν ή αλλιώς αποτέλεσμα. Ακόμη, η προσαρμογή στο μαθησιακό υλικό ενισχύει την κριτική σκέψη των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Συνεπώς, η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει σημαντική βοήθεια τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2008), και επιπλέον, τους επιτρέπει να πετύχουν εξαιρετικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα στην τάξη (Dara, 2017).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μέρος της γενικής τάξης και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και οι δικές τους ικανότητες αντιμετώπισης των ακαδημαϊκών δυσκολιών. Ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία που εστιάζει στο δικαίωμα αυτών των μαθητών να μάθουν αξιοποιώντας στο μέγιστο τις δυνατότητές τους (Siam & Al-Natour, 2016). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στο βαθμό εκείνο που η διδασκαλία και η αξιολόγηση με ποικίλους τρόπους ταιριάζουν σε απόλυτο βαθμό στα χαρακτηριστικά που έχουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, αφού κανένας τρόπος εργασίας, όπως είναι για παράδειγμα η συμμετοχή σε διαφορετικές ομάδες ή

η ενασχόληση των μαθητών με διαφορετικό υλικό, δεν θεωρείται ξεχωριστός ή ειδικός και συνεπώς δε στιγματίζει τους μαθητές που έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία (Παντελιάδου, 2008).

Αναλυτικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλους με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, παρέχοντας εκπαιδευτικές μεθόδους και υλικά που ταιριάζουν σε αυτές τις ατομικές τους ανάγκες. Η χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής να διαθέτουν ευέλικτες διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς και να είναι ευέλικτοι ως προς την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Ford, 2013).

Η Tomlinson (2001) υπογραμμίζει πέντε οδηγίες για την εφαρμογή επιτυχημένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Αυτές είναι: (α) η διευκρίνηση όλων των βασικών εννοιών και γενικεύσεων, (β) η χρήση αξιολόγησης ως εργαλείου διδασκαλίας για επέκταση και όχι μόνο ως μέτρηση, (γ) η κριτική και η δημιουργική σκέψη να είναι στόχος του σχεδιασμού τους μαθήματος (δ) η εμπλοκή κάθε μαθητή στη μάθηση, και (ε) η ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ των εργασιών που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό και αυτών που επιλέγονται από τους μαθητές.

Ορισμένες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπιστούν με την παροχή εκπαιδευτικών προσαρμογών. Μια προσαρμογή είναι μια αλλαγή ή τροποποίηση στον κανονικό τρόπο που ένας μαθητής αναμένεται να μάθει, να ολοκληρώσει εργασίες ή να συμμετάσχει στην τάξη. Οι προσαρμογές μειώνουν ή αφαιρούν τον αντίκτυπο της μαθησιακής δυσκολίας δίνοντας στους μαθητές περισσότερες και ίσες ευκαιρίες για επιτυχία. Υπάρχουν τρεις τύποι προσαρμογών: α) οι προσαρμογές στην τάξη και το φυσικό περιβάλλον, β) οι προσαρμογές στη διδασκαλία όπως είναι για παράδειγμα ένα εναλλακτικό υλικό ανάγνωσης, και γ) οι προσαρμογές στην αξιολόγηση, όπως είναι για παράδειγμα τα προφορικά διαγωνίσματα ή η παροχή επιπλέον χρόνου ολοκλήρωσης ενός διαγωνίσματος. Συγκεκριμένα, κάποιες απλές προσαρμογές που θα μπορούσαν να γίνουν σε δυσκολίες που αφορούν στην ανάγνωση θα ήταν η χρήση πιο εύκολου ή εναλλακτικού υλικού ανάγνωσης, η μείωση της απαιτούμενης ποσότητας ανάγνωσης, η δυνατότητα να μπορούν οι μαθητές να καταγράψουν διαλέξεις και συζητήσεις στην τάξη, να επιλέγουν εναλλακτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως το μαγνητόφωνο, η υπαγόρευση, οι συνεντεύξεις, τα ενημερωτικά δελτία, η παροχή δυνατότητας επέκτασης του χρόνου για ολοκλήρωση των εργασιών, η ανάγνωση δυνατά των οδηγιών προς τους μαθητές, η χρήση γραπτών οδηγιών πριν την έναρξη ενός διαγωνίσματος κ.ά. Ακόμη, ως προς τη γραπτή

έκφραση κάποιες προσαρμογές θα μπορούσαν να είναι το να επιτρέπεται στους μαθητές να καταγράφουν διαλέξεις και συζητήσεις στην τάξη, να μειώνεται ο όγκος της εργασίας τους, να παρέχετε επιπλέον χρόνος για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, να προσφέρονται εναλλακτικές εργασίες, να επιτρέπονται τα ορθογραφικά λάθη σε γραπτές εργασίες, να δίνεται επιπλέον χρόνος για να ολοκληρώσουν εργασίες και διαγωνίσματα, να απαλλάσσονται από απαιτήσεις που αφορούν στην ορθογραφία, τα σημεία στίξης και την παραγραφοποίηση, να χρησιμοποιούν την τεχνολογία όπως είναι οι επεξεργαστές κειμένου, λογισμικά ελέγχου γραμματικής κ.ά. (The Alberta Teachers' Association, 2002).

Όλα τα παραπάνω συμβάλουν στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές σε μια τάξη που δεν αποκλείει κανένα μαθητή και αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα πλεονέκτημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παρά το πλεονέκτημα αυτό, η πρακτική έχει κάποιους περιορισμούς. Ένας περιορισμός είναι ότι ορισμένοι μαθητές μπορεί να αισθάνονται στιγματισμένοι επειδή λαμβάνουν ένα λιγότερο προκλητικό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, αυτός ο περιορισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία χωρίς να φαίνεται ότι ξεχωρίζουν κάποιον μαθητή (Ford, 2013).

Στην ενότητα 3.22, παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο οι προσαρμογές που μπορούν να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

3.22 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος αφορούν στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους καθώς και στο μαθησιακό προϊόν ή διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα που αξιολογείται μέσα από την επίδοση των μαθητών (Τζιβινίκου, 2015, σ. 112).

Η παρουσία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε μια γενική τάξη χωρίς να τους παρέχεται πρόσθετη βοήθεια ή να γίνονται προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα υποβιβάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης προς τους συγκεκριμένους μαθητές. Σε αυτή τη συνθήκη ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης καλείται να αναλάβει την υποχρέωση ώστε να διδάξει σε όλους τους μαθητές (Κοτσιφάκη, 2011).

Συγκεκριμένα, εφόσον οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μέρος της γενικής τάξης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τις ικανότητές αυτών των μαθητών να αντιμετωπίζουν τις ακαδημαϊκές δυσκολίες (Siam & Al-

Natour, 2016), καθώς οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν πιο δύσκολα συγκριτικά με τους συμμαθητές τους.

Προκειμένου όμως οι μαθητές με δυσκολίες να επωφεληθούν από την εκπαίδευσή τους στη γενική τάξη η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους (Κοτσιφάκη, 2011), και το πιο δημοφιλές μοντέλο αυτή τη στιγμή για την προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με άλλες ειδικές ανάγκες στο γενικό πρόγραμμα σπουδών είναι η διαφοροποίηση. Η διαφοροποίηση σε αυτό το πλαίσιο συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα προσαρμόσουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις στρατηγικές ομαδοποίησης και τους εκπαιδευτικούς πόρους προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ικανότητες μάθησης, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών στις τάξεις μικτής ικανότητας. Σε αρκετές χώρες, η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται πλέον ως η βέλτιστη πρακτική. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών και ότι αυτές οι διαφορές πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη μεγιστοποίηση της μάθησης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι οι μαθητές τους διαφέρουν ως προς τις ικανότητες και θεωρούν αυτές τις διαφορές ως αφετηρία για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Yuen et al., 2005).

Πράγματι, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συμπεριληφθούν καλύτερα στις γενικές τάξεις όταν τους παρέχονται επαρκείς ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή, θετική αναγνώριση και ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, με τη βοήθεια εκπαιδευτικών που δημιουργούν και εφαρμόζουν μαθήματα τα οποία έχουν σχεδιαστεί ουσιαστικά για να προσαρμοστούν σε όλους τους μαθητές, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Siam & Al-Natour, 2016).

Υπάρχουν άλλωστε στοιχεία σε διεθνείς μελέτες τα οποία δείχνουν ότι οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιτύχουν καλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς το 40-50% από αυτούς μπορεί να φτάσει στο επίπεδο των συνομηλίκων τους στην γενική τάξη και να βελτιώσει τα επιτεύγματά του, όταν λαμβάνει αποτελεσματική διδασκαλία (Mcleskey & Nancy, 2011· Siam & Al-Natour, 2016).

Ακόμη, στόχος των αναλυτικών προγραμμάτων στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες των οποίων τα μεγαλύτερα προβλήματα εντοπίζονται στην ανάγνωση, τον γραπτό λόγο και τα μαθηματικά, να έχουν πρόσβαση σε αυτά και οι ατομικές διαφορές τους να αντιμετωπίζονται με τον κατάλληλο δυνατό τρόπο. Ένα τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι να γίνονται προσαρμογές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος ώστε να μπορούν να το παρακολουθούν οι μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες. Συνεπώς, οι στόχοι για τους συγκεκριμένους μαθητές θα πρέπει να είναι παρόμοιοι με αυτούς των υπολοίπων μαθητών, απλά μπορεί να διαφοροποιηθεί το επίπεδο δυσκολίας και η μέθοδος προσέγγισης. Άλλωστε το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να δεχτεί προσαρμογές σε διάφορα επίπεδα (περιεχόμενο μαθημάτων, προσαρμογή διδακτικών στρατηγικών κ.ά.) προκειμένου να διαμορφωθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον για τους μαθητές αυτούς (Τζουριάδου, 2017).

Αναλυτικά, οι Scott et al. (1998, όπ. αναφ. στο Κοτσιφάκη, 2011) προτείνουν οχτώ κατηγορίες όπου μπορούν να γίνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης, μεταξύ των οποίων είναι: 1) η τροποποίηση της διδασκαλίας, 2) των εργασιών και 3) της συμπεριφοράς, 4) η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και 5) του εκπαιδευτικού υλικού και τέλος, 6) η διδασκαλία μαθησιακών δεξιοτήτων, 7) η διδακτική ομαδοποίηση και 8) η αξιολόγηση.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι προσαρμογές όπως και η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν ένα κοινό πλαίσιο και αυτό είναι οι τροποποιήσεις που μπορούν να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου αυτό να είναι προσιτό σε ολοένα και περισσότερους μαθητές, με τη μόνη διαφορά ότι οι προσαρμογές έχουν την προέλευσή τους στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη γενική εκπαίδευση. Στην ουσία, ο όρος «προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος» θεωρείται όρος-ομπρέλα στον οποίο περιλαμβάνεται και η διαφοροποίηση (Τζιβνίκου, 2015, σ. 113).

Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται κάποιες από τις πιο βασικές προσαρμογές και τροποποιήσεις για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 3.1 Προσαρμογές/τροποποιήσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

	Προσαρμογές/Τροποποιήσεις	Ερευνητές
1	Χρήση τεχνικών που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών.	Lawrence (1987)
2	Εφαρμογή της διδασκαλίας μεταξύ συνομηλίκων. Οι μαθητές αναλαμβάνουν κάποιες φορές το ρόλο του εκπαιδευτικού και άλλες φορές του μαθητή.	Hoover (1990)
3	Διδασκαλία της παρακολούθησης της επίδοσης των μαθητών από τους ίδιους.	Hoover (1990) Bender (1992)
4	Εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας όταν κρίνεται αναγκαίο.	Hoover (1990) Vaughn et a. (1999)
5	Χρήση συγκεκριμένων περιοχών στην τάξη για παιδαγωγικό σκοπό (π.χ. γωνία της μελέτης ή ηρεμίας, κ.ά.)	Hoover (1990) Vaughn et a. (1999)

6	Σχεδιασμός εξατομικευμένων προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς.	Hoover (1990) Bender (1992) Vaughn et a. (1999) Katsiyannis et al. (2000)
7	Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων διόρθωσης και αξιοποίησης λαθών του μαθητή.	Schumm & Vaughn (1991)
8	Προσαρμογή των κριτηρίων βαθμολόγησης.	Schumm & Vaughn (1991)
9	Διασφάλιση της τήρησης των κανόνων στην αίθουσα διδασκαλίας.	Schumm & Vaughn (1991)
10	Δημιουργία φακέλου εργασιών του μαθητή (portfolio).	Paulson, Paulson & Meyer (1991)
11	Παροχή άμεσης ανατροφοδότησης στους μαθητές.	Chalmers (1991)
12	Δημιουργία κατάλληλων ομάδων μαθητών με βάση τους διδακτικούς στόχους.	Bender (1992)
13	Εκπαίδευση μαθητών στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων προκειμένου να προσαρμόζονται καλύτερα στο κοινωνικό περιβάλλον.	Algozzine & Ysseldyke (1992)
14	Δημιουργία θετικού κλίματος εντός της αίθουσας διδασκαλίας.	Scruggs & Mastropieri (1992)
15	Δημιουργία κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας εντός της αίθουσας διδασκαλίας.	Scruggs & Mastropieri (1992)
16	Χρήση μνημονικών τεχνικών και βοηθημάτων.	Bender (1992) Algozzine & Ysseldyke (1992) Παντελιάδου (2009)
17	Διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών για το πώς να κρατούν σημειώσεις.	Scruggs & Mastropieri (1992) Kochhar & West (1996) Παντελιάδου (2009)
18	Διδασκαλία στρατηγικών μελέτης στους μαθητές (π.χ. δημιουργία γνωστικών χαρτών).	Ellet (1993) Deshler, Ellis & Lenz (1996)
19	Χρήση εναλλακτικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας.	Salend (1994)
20	Καταγραφή των λαθών των μαθητών με ακρίβεια και στη συνέχεια ομαδοποίησή τους.	Salend (1994) Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2007)
21	Ανάλυση μιας δραστηριότητας σε βήματα (ανάλυση έργου/task analysis).	Salend (1994) Vaughn et al. (1999)

		Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2007)
22	Διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης κειμένου.	Brown, Palinscar & Arbruster (1994) Παντελιάδου (2009)
23	Χρήση κατάλληλων νύξεων και χρονοδιαγραμμάτων προκειμένου η μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη να γίνεται γρήγορα, χωρίς διακοπή.	Alper et al. (1995)
24	Εκπαίδευση μαθητών στις στρατηγικές αυτορρύθμισης.	Algozzine & Ysseldyke (1992) Choate (1997)
25	Ερμηνεία των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών με στόχο την τροποποίησή τους.	Choate (1997)
26	Χρήση αποτελεσματικών ερωτήσεων προκειμένου να ενθαρρύνεται η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.	Choate (1997)
27	Εκπαίδευση μαθητών στις κοινωνικές δεξιότητες.	Vaughn et al. (1999)
28	Προσαρμογή γραπτών δοκιμασιών στις ανάγκες των μαθητών.	Katsiyiannis et al. (2000)
29	Διδασκαλία στους μαθητές βασικών υπολογιστικών στρατηγικών στα Μαθηματικά.	Αγαλιώτης (2000)
30	Διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων στα Μαθηματικά.	Αγαλιώτης (2000)
31	Ρύθμιση της φυσικής διάταξης της αίθουσας διδασκαλίας προκειμένου να μη διασπάται η προσοχή των μαθητών.	Bender (2004)
32	Εφαρμογή των κατάλληλων προγραμμάτων ενίσχυσης για την απόκτηση επιθυμητής συμπεριφοράς.	Higgs, Williams, McLaughlin (2001)
33	Αξιολόγηση των κινήτρων των μαθητών για την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.	Voltz et al. (2001) Παντελιάδου (2009)
34	Τροποποίηση της διδασκαλίας βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών.	Voltz et al. (2001) Παντελιάδου (2009)
35	Διδασκαλία στρατηγικών συμμετοχής σε διαγωνίσματα.	Παντελιάδου (2009)
36	Διδασκαλία στρατηγικών διαχείρισης χρόνου.	Παντελιάδου (2009)
37	Εφαρμογή δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας και αποκωδικοποίησης.	Παντελιάδου (2009)
38	Εφαρμογή τεχνικών για την ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου.	Παντελιάδου (2009)
39	Χρήση τεχνικών για την ενίσχυση της ορθογραφίας.	Παντελιάδου (2009)
40	Εφαρμογή δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης.	Παντελιάδου (2009)
41	Διδασκαλία στους μαθητές στρατηγικών οργάνωσης.	Παντελιάδου (2009)

Πηγή: Προσαρμογή από Κοτσιφάκη (2011)

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι προσαρμογές είναι πιο αποτελεσματικές όταν οι εκπαιδευτικοί:

- ✓ Κατανοούν το σκοπό: Οι προσαρμογές δεν δίνουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ένα άδικο πλεονέκτημα έναντι άλλων μαθητών, ούτε οι προσαρμογές αντικαθιστούν την ανάγκη για ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι προσαρμογές αντισταθμίζουν τις μαθησιακές προκλήσεις των μαθητών και δίνουν σε αυτούς τις ίδιες ευκαιρίες να μάθουν όπως οι άλλοι μαθητές.
- ✓ Επιλέγουν τις κατάλληλες προσαρμογές: Είναι σημαντικό να επιλέξουν τις προσαρμογές βάσει των μοναδικών αναγκών του μαθητή που έχουν προσδιοριστεί στο προφίλ του μαθητή, αντί να βασιστούν στις πιο προφανείς ή στις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες προσαρμογές.
- ✓ Χρησιμοποιούν τις προσαρμογές με συνέπεια: Οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να προσαρμοστούν στις προσαρμογές και να μάθουν να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά. Οι μαθητές χρειάζεται να χρησιμοποιούν την προσαρμογή τακτικά προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να γνωρίζει αν αυτή ωφελεί τον μαθητή.
- ✓ Εμπλέκουν τους μαθητές: Η έρευνα δείχνει ότι όταν οι μαθητές συμμετέχουν στην επιλογή προσαρμογών, είναι λιγότερο ανασφαλείς σχετικά με τη χρήση τους. Ακόμα κι αν μια προσαρμογή φαίνεται ιδανική για έναν μαθητή, μπορεί να μην είναι επιτυχής αν ο μαθητής είναι απρόθυμος να τη χρησιμοποιήσει (Manitoba Education and Advanced Learning, n.d.).

3.23 Προκλήσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Η χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας πιθανότατα να συνεχίσει να αυξάνεται καθώς ολοένα και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τοποθετούνται σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Gibson, 2013).

Άλλωστε όπως σημειώνεται από τον Munro (2012), η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζεται ως μέσο για την κάλυψη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και θεωρείται όλο και πιο πολύ ως ευθύνη των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μπορεί να μειώσει το άγχος που ασκείται στους εκπαιδευτικούς στην τάξη που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές. Συνεπώς, η επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξαρτάται σε

μεγάλο βαθμό από το πόσο καλά είναι προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική τους προσέγγιση για να παρέχουν το κατάλληλο επίπεδο διδασκαλίας. Οι προκλήσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μετριαστούν παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς την εκπαίδευση και τους πόρους που χρειάζονται για να εφαρμόσουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτοί οι πόροι περιλαμβάνουν την πρόσβαση σε ισχυρή και ενημερωτική επαγγελματική ανάπτυξη και επαρκείς αναλογίες στελέχωσης για τη διαχείριση των απαιτήσεων σε τάξεις συμπερίληψης. Εάν εφαρμοστεί όπως προορίζεται, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την επιτυχία όλων των μαθητών. Ωστόσο, χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη και τους πόρους οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χάσουν την πίστη τους στις στρατηγικές και να τις διαγράψουν ως μια άλλη εκπαιδευτική μόδα που τελικά θα εξαφανιστεί (Gibson, 2013).

Συγκεκριμένα, σε χώρες όπου η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει εφαρμοστεί, έχει αποδειχτεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη δυσκολία στην εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και ιδιαίτερα στη διατήρηση της χρήσης τους με την πάροδο του χρόνου. Τα βασικά εμπόδια στη διαφοροποίηση περιλαμβάνουν τον περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας, το μεγάλο μέγεθος τάξης, το φόρτος εργασίας, την έλλειψη πόρων, την έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη διαφοροποίηση και την έλλειψη κινήτρου των εκπαιδευτικών για διαφοροποίηση (Yuen et al., 2005).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Carolan και Guinn (2007), πολλοί εκπαιδευτικοί διστάζουν να εφαρμόσουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, επειδή πιστεύουν ότι δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο, δεν έχουν την υποστήριξη της διοίκησης, καθώς και τους αναγκαίους πόρους για επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ κάποιοι βλέπουν τη διαφοροποίηση ως μια άλλη γραφειοκρατική ευθύνη που συσσωρεύεται στον ήδη αυξανόμενο φόρτο εργασίας που έχουν.

Σε γενικές γραμμές η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται μια σημαντική αλλά σύνθετη ικανότητα διδασκαλίας την οποία πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατακτήσει και αισθάνονται απροετοίμαστοι για να την εφαρμόσουν (van Geel, Keuning, Frèrejean, Dolmans, van Merriënboer, & Visscher, 2019). Επομένως, μπορεί να αποτελέσει μια αποθαρρυντική εργασία για τους εκπαιδευτικούς καθώς απαιτεί ένα νέο τρόπο σκέψης για το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία (Tobin & Tippett, 2014).

Συγκεκριμένα, οι λόγοι τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται για να δικαιολογήσουν τη μη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις τους για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατ' επέκταση με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι παρακάτω:

- ✓ Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούν εξαιρετικά χρονοβόρες διαδικασίες.
- ✓ Είναι δύσκολο να εφαρμοστούν διαφορετικές διαδικασίες στην τάξη για ορισμένα μεμονωμένα άτομα, ενώ οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ασχοληθούν και με άλλους μαθητές που κάνουν κάποια εργασία, ενώ ταυτόχρονα καλούνται να διαχειριστούν και την τάξη.
- ✓ Η απλοποίηση του περιεχομένου του μαθήματος και η επιβράδυνση του ρυθμού μπορεί υποβιβάσει τις ανάγκες των μαθητών που σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις.
- ✓ Η χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων και διαφορετικών πόρων απαιτεί να δίνεται περισσότερη προσοχή στους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.
- ✓ Η ειδική στήριξη και το να γίνονται τα πράγματα πιο εύκολα δεν προετοιμάζουν τους μαθητές για τον «πραγματικό κόσμο», όπου ελάχιστες θα είναι οι τροποποιήσεις που θα γίνουν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα άτομο (Westwood, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας έρευνας αρχικά παρουσιάζεται και περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα, ενώ στο παρακάτω κεφάλαιο αναλύονται διεξοδικά ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας. Επίσης, περιγράφεται με αναλυτικό τρόπο η ερευνητική διαδικασία και η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου που αποτελεί και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη μέτρηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποίησε η παρούσα έρευνα και στο τέλος του κεφαλαίου αναλύονται ο τρόπος με τον οποίο συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα.

4.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Αρχικά, πριν την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης έγινε επισκόπηση του θέματος μέσα από τη μελέτη παλαιότερων ερευνών και σχετικών με το θέμα άρθρων καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο πλαίσιο παρέμβασης μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Μπέλλου, 2019).

Το θέμα της παρούσας εργασίας αφορά στην χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικά, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη.

Για τη διενέργειά της, επιλέχθηκε η διεξαγωγή της στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ως βασικού ερευνητικού εργαλείου. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου συνίσταται σε κοινωνικά ερευνητικά προβλήματα που ενδιαφέρονται για την αποτύπωση τάσεων των ατόμων (Robson, 2010). Συνεπώς, κρίθηκε κατάλληλη για την συγκεκριμένη έρευνα που επιχειρεί να διερευνήσει αντιλήψεις. Επιπρόσθετα, ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός αποτελεί ένα δημοφιλή σχεδιασμό στο χώρο της εκπαίδευσης προκειμένου να καταγραφούν και να περιγραφούν αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές ή και τα χαρακτηριστικά του δείγματος ή του πληθυσμού

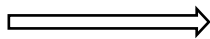
στον οποίο απευθύνεται ένα ερωτηματολόγιο. Τα σημαντικά χαρακτηριστικά της δειγματοληπτικής έρευνας είναι αρχικά η δειγματοληψία από κάποιον πληθυσμό. Στην προκειμένη περίπτωση το δείγμα αποτελούσαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Δωδεκανήσου. Κάποιο άλλο χαρακτηριστικό είναι η συγκέντρωση δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο, ως εργαλείο, θεωρείται ότι παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων που αφορούν στο ίδιο θέμα από μεγάλο δειγματοληπτικό αριθμό σε σύντομο χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993). Σε αυτή την έρευνα, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προέκυψε στη βάση δύο άλλων εργαλείων που περιγράφονται παρακάτω στην 4.4 ενότητα.

Στην διαδικασία που ακολουθεί η παρούσα έρευνα πρόκειται να συγκεντρωθούν ποσοτικά δεδομένα και να αναλυθούν στατιστικά προκειμένου να περιγραφούν τάσεις αναφορικά με τις απαντήσεις στα ερωτήματα και να ελεγχθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται. Επιπρόσθετα, θα ερμηνευτεί η σημασία των δεδομένων μέσα από το συσχετισμό δεδομένων με άλλες έρευνες που έγιναν παλαιότερα. Ακόμη, η ποσοτική ερευνητική μέθοδος προτείνεται για τις περιπτώσεις που επιδιώκεται να εξεταστεί η σχέση μεταξύ εξεταζόμενων μεταβλητών (Creswell, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση, οι ανεξάρτητες μεταβλητές όπως είναι η περιοχή του σχολείου, το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η ειδικότητα, η οργανικότητα του σχολείου, η σχέση εργασίας, τα προσόντα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συμπεριλήφθηκαν στο σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολογίου) και εξετάστηκαν συναρτήσει του επιπέδου γνώσης και της συχνότητας εφαρμογής στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, εξετάστηκε και η σχέση ανάμεσα στο βαθμό γνώσης και τη συχνότητας εφαρμογής στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

4.2 Καθορισμός του δείγματος-Δειγματοληψία

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσε αντιπροσωπευτικός αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του Ν. Δωδεκανήσου.

Πληθυσμός αναφοράς-
Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης του Ν.
Δωδεκανήσου



Δείγμα- συνολικά εκπαιδευτικοί,
(περίπου 12,3% επί του αριθμού
των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου)

Δειγματοληψία

Πηγή: Προσαρμογή από Φίλια, 1998

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου, οι οποίοι επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία. Αυτό σημαίνει ότι η κάθε μονάδα του πληθυσμού ή το κάθε μέλος του έχει ίση πιθανότητα επιλογής (Κουτσόπουλος, 2000· Λαγκαδίνου, 2014· Παπαγεωργίου, 2015). Στο πίνακα 4.1, παρουσιάζεται το πλήθος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου με βάση τα αρχεία της διεύθυνσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δωδεκανήσου. Στον πίνακα δεν περιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί και οι ειδικότητες της ειδικής αγωγής καθώς δεν ανήκουν στον πληθυσμό από όπου επιλέχθηκε το δείγμα μας.

Πίνακας 4.1 Πίνακας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου

Κωδικός ειδικότητας	Κύρια ειδικότητα	Πλήθος
ΠΕ05	Γαλλικής Φιλολογίας	17
ΠΕ06	Αγγλικής Φιλολογίας	100
ΠΕ07	Γερμανικής Φιλολογίας	20
ΠΕ08	Καλλιτεχνικών	44
ΠΕ11	Φυσικής Αγωγής	108
ΠΕ70	Δάσκαλοι	1.022
ΠΕ79.01	Μουσικής επιστήμης	42
ΠΕ86	Πληροφορικής	45
ΠΕ91.01	Θεατρικών σπουδών	28
ΠΕ91.01	Δραματικής Τέχνης	3
Σύνολο όλων των ειδικοτήτων		1.412

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται περίπου το 12,3% του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου. Αναλυτικά, απάντησε το 15,4% περίπου του πλήθους των δασκάλων, το 8% περίπου τους πλήθους της ειδικότητας της Αγγλικής Φιλολογίας, το 13,3% περίπου του πλήθους της ειδικότητας της Πληροφορικής, το 3,8% περίπου του πλήθους της ειδικότητας των Θεατρικών σπουδών, το 0,9% περίπου της ειδικότητας της Φυσικής Αγωγής και το 2,3% περίπου του πλήθους της ειδικότητας των Καλλιτεχνικών. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στο διάστημα από 13 Φεβρουαρίου του

2021 έως και 28 Απριλίου του 2021 σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου.

4.3 Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα από τις 25/01/2021 έως και τις 01/02/2021 σε επτά εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι το ερωτηματολόγιο (παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι) είναι σαφές και κατανοητό. Η επιλογή των εκπαιδευτικών της πιλοτικής έρευνας έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η ομοιότητα αυτών με το τελικό δείγμα, ενώ οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν μετέπειτα στην διενέργεια της έρευνας. Από την πιλοτική έρευνα έγιναν κάποιες μικρές διορθώσεις στην διατύπωση κάποιων ερωτήσεων και στη συνέχεια ξεκίνησε η ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου σταδιακά στις διευθύνσεις των σχολείων μέσω email στις 13/02/2021. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε και σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης που αφορούν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι: οι «Εκπαιδευτικοί Αθμιας», οι «Αναπληρωτές δάσκαλοι», οι «Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», οι «Αναπληρωτές Α΄ Δωδεκανήσου» και οι «Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας στο Facebook». Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε ηλεκτρονικά από την ερευνήτρια σε εκπαιδευτικούς που γνώριζε, καθώς η ίδια υπηρετεί σε σχολείο του Ν. Δωδεκανήσου.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα όπου διευκρινίζονταν με σαφήνεια η ταυτότητα, ο σκοπός της έρευνας και ο χρόνος που απαιτούνταν κατά προσέγγιση για να συμπληρωθεί. Επίσης, εξασφάλιζε την ανωνυμία του ερωτώμενου και τη δυνατότητα που είχε ο ερωτώμενος να έχει στη διάθεσή του τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακόμη, ήταν σύντομο ώστε να ενθαρρύνει τον ερωτώμενο να το επιστρέψει (Creswell, 2011). Οι εκπαιδευτικοί το συμπλήρωναν ηλεκτρονικά με βάση τις οδηγίες που υπήρχαν σε κάθε ερώτηση και το υπέβαλαν μέσω της φόρμας GoogleForm. Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου (παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ).

4.4 Ερευνητικό εργαλείο: Διαμόρφωση ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στους στόχους και, ειδικότερα, στα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να εγγυάται την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται δύο ήδη διαμορφωμένα ερωτηματολόγια, στα οποία έγιναν κάποιες αλλαγές προκειμένου να

προκύψει ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτής της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε αποτελείται από τέσσερις άξονες.

1ος άξονας ερωτηματολογίου: Αναλυτικά, ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, δηλαδή τις ανεξάρτητες μεταβλητές και αφορούν στην περιοχή του σχολείου, το φύλο, την ηλικία, τα συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση, την ειδικότητα, καθώς επίσης και την οργανικότητα του σχολείου, τη σχέση εργασίας, τους τίτλους σπουδών/επίπεδο γνώσεων (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού) και τέλος, ο άξονας αυτός ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις που αφορούν στο αν οι ερωτηθέντες έχουν παρακολουθήσει αρχικά κάποιο μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με την ειδική αγωγή καθώς και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Για τη καταγραφή των γενικών αυτών στοιχείων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις επιλογής μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών απαντήσεων και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου με καταγραφή σύντομης απάντησης στην περίπτωση της καταγραφής της ειδικότητας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

2ος άξονας ερωτηματολογίου: Ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου αποτελεί μια κλίμακα μέτρησης που διερευνά τη γνώση συγκεκριμένων προτεινόμενων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αναλυτικά αξιοποιήθηκε ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020), ο οποίος εξέτασε το βαθμό γνώσης 103 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος άξονας αποτελείται από εννέα ερωτήσεις τύπου Likert και η κλίμακα έχει την εξής διαβάθμιση: 1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ. Το ερωτηματολόγιο του Yetnayet (2020) στο οποίο βασίστηκε ο δεύτερος άξονας έχει ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Yetnayet (2020) ο δείκτης Cronbach's Alpha για όλα τα στοιχεία του ερωτηματολογίου είναι 0.891, ενώ συγκεκριμένα για το δεύτερο άξονα που χρησιμοποιήθηκε εδώ είναι 0.712, και τιμές πάνω από 0.70, θεωρούνται αξιόπιστες. Το ερευνητικό εργαλείο του Yetnayet (2020) δεν εντοπίστηκε μεταφρασμένο στα ελληνικά, οπότε μεταφράστηκε από την ερευνήτρια και στη συνέχεια ελέγχθηκε από την επιβλέπουσα. Επιπρόσθετα, πριν διανεμηθεί δόθηκε σε καθηγήτρια αγγλικών προκειμένου να γίνουν όλες οι αναγκαίες διορθώσεις και βελτιώσεις και χρησιμοποιήθηκε η αντίστροφη μετάφραση. Στη συνέχεια, στον Πίνακα 4.2. στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι ερωτήσεις όπως διατυπώθηκαν από τον Yetnayet (2020), στη δεύτερη παρουσιάζεται η ακριβής μετάφραση των ερωτήσεων και στην τρίτη στήλη παρουσιάζονται οι

ερωτήσεις όπως αυτές προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες αυτής της έρευνας. Η αρίθμηση στην πρώτη στήλη ακολουθεί την αρίθμηση του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020), ενώ στη δεύτερη και τρίτη στήλη ακολουθείται η αρίθμηση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 4.2 Μετάφραση και προσαρμογή του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020) για χρήση στην παρούσα έρευνα

Έρευνα Yetnayet (2020)	Ακριβής μετάφραση	Προσαρμογή για χρήση στην παρούσα έρευνα
1. Agreement between student and teacher where freedoms are put in a place for designing and completing work.	10.1. Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	10.1. Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.
2. Provision of multiple assignments to different students at the same time that are related to the same concept or topic but differ in complexity.	10.2. Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	10.2. Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.
3. Teacher facilitation to systematically aid students in developing curiosity, pursuing topics that interest them, identifying intriguing questions, and time management.	10.3. Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.	10.3. Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.
4. Pretesting of students before a unit and then eliminating instruction in the areas of competence.	10.4. Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους.	10.4. Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους.
5. A collection of materials where students explore topics or practice a set of skills.	10.5. Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	10.5. Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.
6. Utilization of varied subject materials according to student readiness, interest, or other areas of student difference.	10.6. Αξιοποίηση ποικίλων θεματικών υλικών ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	10.6. Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.
7. Provision of students with a choice of content, process, product, and learning environment.	10.7. Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	10.7. Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.
8. Grouping of students for completion of instruction, specific task or assignments and the group changes as needed based on students' abilities, interests, and readiness.	10.8. Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.	10.8. Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.
9. Variation of the sorts of questions posed to learners in the discussion and on tests, based on their readiness, interests, and learning styles.	10.9. Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην ολομέλεια και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	10.9. Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την

3^{ος} άξονας ερωτηματολογίου: Ο τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου αποτελεί μια κλίμακα μέτρησης που εξετάζει τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αναλυτικά αξιοποιήθηκε ο τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020). Ο συγκεκριμένος άξονας αποτελείται από 25 ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες μετράνε τη συχνότητα εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συνάρτηση με το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν μάθησης, την αξιολόγηση και τέλος, το μαθησιακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, υπάρχουν 6 ερωτήσεις τύπου Likert για το περιεχόμενο, 7 ερωτήσεις για τη διαδικασία, 3 ερωτήσεις για το προϊόν μάθησης, 5 ερωτήσεις για την αξιολόγηση και τέλος, 4 ερωτήσεις για το μαθησιακό περιβάλλον, συνολικά δηλαδή 25 ερωτήσεις και έχουν την παρακάτω διαβάθμιση: 1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020), όπως έχει αναφερθεί παραπάνω έχει ελεγχθεί και συγκεκριμένα για τον τρίτο άξονα, ο δείκτης Cronbach's Alpha, είναι για τα στοιχεία του ερωτηματολογίου που αφορούν στο περιεχόμενο 0.871, για τα στοιχεία που αφορούν στη διαδικασία 0.855, για τα στοιχεία που αφορούν στον προϊόν μάθησης 0.790, για τα στοιχεία που αφορούν στην αξιολόγηση 0.729 και τέλος, για τα στοιχεία που αφορούν στο μαθησιακό περιβάλλον 0.913. Όλες οι τιμές θεωρούνται αξιόπιστες καθώς είναι πάνω από το 0.70. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το ερευνητικό εργαλείο του Yetnayet (2020) δεν εντοπίστηκε μεταφρασμένο στα ελληνικά, οπότε μεταφράστηκε και έγινε αντίστροφη μετάφραση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αφορούν στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020), η μετάφραση και η προσαρμογή αυτών για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, στον Πίνακα 4.3. στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι ερωτήσεις όπως διατυπώθηκαν από τον Yetnayet (2020), στη δεύτερη παρουσιάζεται η ακριβής μετάφραση των ερωτήσεων και στην τρίτη στήλη παρουσιάζονται οι ερωτήσεις όπως αυτές προσαρμόστηκαν. Η αρίθμηση στην πρώτη στήλη ακολουθεί την αρίθμηση του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020), ενώ στη δεύτερη και τρίτη στήλη ακολουθείται η αρίθμηση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 4.3 Μετάφραση και προσαρμογή του τρίτου άξονα του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020) για χρήση στην παρούσα έρευνα

Έρευνα Yetnayet (2020)	Ακριβής μετάφραση	Προσαρμογή για χρήση στην παρούσα έρευνα
Content	Περιεχόμενο	Περιεχόμενο
1.I use materials for students with disability that represent a variety of formats (e.g., text, video, audio).	11.1.Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	11.1.Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).
2.I provide supplemental materials/resources to support students with disability who have difficulty understanding course content.	11.2.Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	11.2.Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.
3.I present course content using examples that reflect students with disability interests or experiences.	11.3.Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	11.3.Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
4.I create more advanced opportunities for students with disability who master course content with minimal effort.	11.4.Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	11.4.Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.
5.I provide high-achieving students with disability with enrichment tasks.	11.5.Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	11.5.Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.
6.I select the most important tasks for very low-achieving students with disability.	11.6.Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	11.6.Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.
Process	Διαδικασία	Διαδικασία
7. I design activities/assignments that help students with disability to understand course content by interacting with each other.	11.7.Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	11.7.Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.
8.I vary the pace of the instruction based on the needs of individual learner with disability.	11.8.Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	11.8.Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.
9.I purposely group students with disability with other students for learning activities based on readiness.	11.9.Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με	11.9.Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους

	άλλους μαθητές με βάση την ετοιμότητά τους.	μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.
10.I purposely group students with disability with other students based on their interest.	11.10.Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	11.10.Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.
11.I purposely group students with disability with other students based on their learning profile.	11.11.Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους προφίλ.	11.11.Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στιλ.
12.I use a variety of flexible grouping formats for students with disability during class (e.g., whole class, small group, individual).	11.12.Χρησιμοποιώ μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά).	11.12.Χρησιμοποιώ μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά).
13.I create activities/assignments that offer format options for students with disability (e.g., write a paper, create a visual, or give a presentation).	11.13.Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).	11.13.Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).
Product	Προϊόν μάθησης	Προϊόν μάθησης
14.I allow students with disability to present their products in a written manner.	11.14.Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	11.14.Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.
15. I allow students with disability to present their products verbally.	11.15.Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	11.15.Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.
16.I provide supplemental support to students with disability who have difficulty completing activities.	11.16.Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	11.16.Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.
Assessment	Αξιολόγηση	Αξιολόγηση
17.I gave extra time for students with disability to complete tasks/exams.	11.17.Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	11.17.Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.
18.I use continuous and varied assessments of students with disability.	11.18.Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	11.18.Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
19.I use three or more forms of assessment to determine course grades (e.g., a paper, presentation, participation, final exam).	11.19.Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό,	11.19.Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ.

	παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).	γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).
20.I adjust assignment deadlines in response to students with disability needs and/or circumstances.	11.20.Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	11.20.Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.
21.I pre-assess students with disability before the beginning of the lesson.	11.21.Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.	11.21.Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.
Learning Environment	Μαθησιακό Περιβάλλον	Μαθησιακό Περιβάλλον
22.I create activities/assignments to develop a sense of community among students with and without disability.	11.22.Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	11.22.Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
23. I take deliberate efforts to ensure each student with disability feels known, welcome, and respected.	11.23.Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	11.23.Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.
24. I take deliberate efforts to ensure students with disability participate consistently and equitably during class.	11.24.Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	11.24.Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.
25. I motivate students with disability to help each other with students without disability.	11.25.Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	11.25.Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

4^{ος} άξονας ερωτηματολογίου: Ο τέταρτος άξονας του ερωτηματολογίου αποτελείται από δυο ερωτήσεις τύπου κλίμακας κατάταξης-ιεράρχησης όπου διερευνώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αναλυτικά αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Rodriguez (2012) το οποίο με βάση την ερευνήτρια αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δύο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, η έβδομη και η όγδοη ερώτηση, οι οποίες μετατράπηκαν σε ερωτήσεις κατάταξης-ιεράρχησης για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Αναλυτικά, η μία ερώτηση αφορά στους παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ενισχύουν περισσότερο την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη

διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους, ενώ η άλλη ερώτηση της ενότητας αυτής αφορά στους παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι εμποδίζουν περισσότερο την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Για την κάθε ερώτηση δίνεται η επιλογή 8 παραγόντων και οι ερωτηθέντες καλούνται να ιεραρχήσουν αυτούς τους παράγοντες κατά φθίνουσα σειρά από τον πιο σημαντικό προς τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα. Επιπρόσθετα, τους δίνεται και επιλογή «Κάτι άλλο/άλλα.....», σε περίπτωση που ο ερωτώμενος επιθυμεί να σημειώσει κάτι το οποίο δεν υπάρχει στις επιλογές που του δίνονται. Το ερευνητικό εργαλείο της Rodriguez (2012) δεν βρέθηκε μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα και επομένως μεταφράστηκε από την ερευνήτρια, ενώ ακολούθως ελέγχθηκε από την επιβλέπουσα. Ακόμη, πριν διανεμηθεί δόθηκε σε καθηγήτρια αγγλικών προκειμένου να διορθωθεί και να βελτιωθεί όπου χρειαζότανε και έγινε και αντίστροφη μετάφραση. Στον παρακάτω Πίνακα 4.4. στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι ερωτήσεις όπως διατυπώθηκαν από την Rodriguez (2012, δηλαδή όπως ήταν στην αρχική τους μορφή, στη δεύτερη παρουσιάζεται η ακριβής μετάφραση των ερωτήσεων και στην τρίτη στήλη παρουσιάζονται οι ερωτήσεις όπως αυτές προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η αρίθμηση στην πρώτη στήλη ακολουθεί την αρίθμηση του ερωτηματολογίου της Rodriguez (2012), ενώ στη δεύτερη και τρίτη στήλη ακολουθείται η αρίθμηση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 4.4 Μετάφραση και προσαρμογή των ερωτήσεων 7 και 8 του ερωτηματολογίου της Rodriguez (2012) για χρήση στην παρούσα έρευνα

Έρευνα Rodriguez (2012)	Ακριβής μετάφραση	Προσαρμογή για χρήση στην παρούσα έρευνα
7.What factors do you think help your ability when implementing Differentiated instruction in your classroom? (Check all that apply). Administration/school leadership Range of diversity in the Classroom Availability of materials Amount of planning time Parent Expectation Support of other staff Knowledge and Experience Staff Development OTHER (Please specify)	12.Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι ενισχύουν την ικανότητά σας να εφαρμόσετε διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη σας; (Παρακαλώ τσεκάρτε όλα όσα εφαρμόζετε). Διεύθυνση/σχολική διοίκηση Εύρος διαφορετικότητας στην τάξη Διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών μέσων Διαθέσιμος χρόνος για σχεδιασμό διδασκαλίας Προσδοκίες γονέων Υποστήριξη από άλλο προσωπικό Γνώση και εμπειρία Ανάπτυξη προσωπικού Άλλο (Παρακαλώ προσδιορίστε)	12.Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι ενισχύουν περισσότερο την ικανότητά σας να εφαρμόσετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη σας; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1, 2, 3 4 τους παρακάτω παράγοντες. Να βάλετε το 1 για τον πιο σημαντικό και το 8 για τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα). Η διεύθυνση/σχολική διοίκηση Το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών μέσων Ο διαθέσιμος χρόνος για σχεδιασμό διδασκαλίας Οι προσδοκίες των γονέων Η υποστήριξη από άλλο προσωπικό

		Η γνώση και εμπειρία σας Η κατάρτιση/επιμόρφωσή σας Κάτι άλλο/άλλα
<p>8.What factors do you think hinder your ability when implementing Differentiated Instruction in your classroom? (Check all that apply).</p> <p>Administration/school leadership Range of diversity in the Classroom Availability of materials Amount of planning time Parent Expectation Support of other staff Knowledge and Experience Staff Development OTHER (Please specify)</p>	<p>13.Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι εμποδίζουν την ικανότητά σας να εφαρμόσετε διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη σας; (Παρακαλώ τσεκάρετε όλα όσα εφαρμόζετε).</p> <p>Διεύθυνση/σχολική διοίκηση Εύρος διαφορετικότητας στην τάξη Διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών μέσων Διαθέσιμος χρόνος για σχεδιασμό διδασκαλίας Προσδοκίες γονέων Υποστήριξη από άλλο προσωπικό Γνώση και εμπειρία Ανάπτυξη προσωπικού Άλλο (Παρακαλώ προσδιορίστε)</p>	<p>13.Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι εμποδίζουν περισσότερο την ικανότητά σας να εφαρμόσετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη σας; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1, 2, 3, 4 τους παρακάτω παράγοντες. Να βάλετε το 1 για τον πιο σημαντικό και το 8 για τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα).</p> <p>Η διεύθυνση/σχολική διοίκηση Το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών μέσων Ο διαθέσιμος χρόνος για σχεδιασμό διδασκαλίας Οι προσδοκίες των γονέων Η υποστήριξη από άλλο προσωπικό Η γνώση και εμπειρία σας Η κατάρτιση/επιμόρφωσή σας</p>

4.5 Μέτρηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου

Το ερευνητικό εργαλείο αυτής της εργασίας είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο προτού χρησιμοποιηθεί εξετάστηκε τόσο την εγκυρότητα όσο και την αξιοπιστία του. Αναλυτικά, ως προς την εσωτερική του εγκυρότητα αυτή διασφαλίζεται από το γεγονός ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία και είναι αντιπροσωπευτικό, καθώς αυτό προήλθε από τον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου. Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο διατυπώθηκαν σε απλή γλώσσα, με σαφήνεια και ήταν σαφές το τι διερευνάται, καθώς οι ερωτήσεις ήταν συγκεντρωμένες με βάση άξονες ή διαφορετικά ενότητες.

Ακόμη, το ερευνητικό εργαλείο απαρτίζεται από άξονες που στηρίζονται σε ερωτηματολόγια τα οποία έχουν ελεγχθεί από προηγούμενους ερευνητές για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο τόσο εγκυρότητα όσο και αξιοπιστία της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια των Yetnayet (2020) και της Rodríguez (2012) τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτής της έρευνας.

Επιπλέον, προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου μετά από την αντίστροφη μετάφραση που προηγήθηκε, αυτό δόθηκε σε εκπαιδευτικούς και έτσι με αυτό τον τρόπο διενεργήθηκε ένας πιλοτικός έλεγχος κατά τον οποίο ελέγχθηκαν τυχόν

ασάφειες σε έννοιες ή νοήματα και εντοπίστηκαν τυχόν λάθη που μπορεί να υπήρχαν όπως π.χ. συντακτικά λάθη. Από την πιλοτική έρευνα, προέκυψαν κάποιες απαραίτητες βελτιώσεις προκειμένου το ερευνητικό εργαλείο να γίνει πιο κατανοητό και έγκυρο, προτού αυτό διανεμηθεί.

Επιπλέον, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, κρίθηκε απαραίτητο να ελεγχθούν οι διαστάσεις των κλιμάκων μέτρησης αναφορικά με την εσωτερική τους συνέπεια. Αυτό επιτεύχθηκε με την μέτρηση του δείκτη Cronbach's alpha, ο οποίος υπολογίστηκε για κάθε μία κλίμακα ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, η τιμή του συγκεκριμένου δείκτη θα πρέπει να είναι πιο μεγάλη από το 0.70 (>0.70) ώστε να εξασφαλιστεί η εσωτερική συνάφεια του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιείται (Bryman, 2015). Ο πίνακας 4.5 παρουσιάζει το πώς ερμηνεύεται η αξιοπιστία του δείκτη Cronbach's alpha σύμφωνα με τους Bland και Altman (1997).

Πίνακας 4.5 Ερμηνεία αξιοπιστίας του δείκτη Cronbach's alpha

Τιμή δείκτη Cronbach's alpha	Ερμηνεία αξιοπιστίας
$\alpha < 0,5$	μη αποδεκτή
0,5-0,59	ανεπαρκής
0,6-0,69	αμφισβητήσιμη
0,7-0,79	αποδεκτή
0,8-0,89	καλή
0,9-0,94	εξαιρετική

Συγκεκριμένα για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας ο δείκτης Cronbach's alpha, διαμορφώνεται, ερμηνεύεται και παρουσιάζεται στον πίνακα 4.6.

Πίνακας 4.6 Τιμή δείκτη Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου και ερμηνεία αυτού

	Διάσταση	Πλήθος λημμάτων	Τιμή δείκτη Cronbach's alpha	Ερμηνεία αξιοπιστίας
Γνώση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	9	0,917	Εξαιρετική
	Περιεχόμενο	6	0,923	Εξαιρετική
	Διαδικασία	7	0,914	Εξαιρετική
	Προϊόν μάθησης	3	0,860	Καλή
	Αξιολόγηση	5	0,844	Εξαιρετική

Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Μαθησιακό περιβάλλον	4	0,922	Εξαιρετική
---	----------------------	---	-------	------------

Συνεπώς, όπως φαίνεται από τον πίνακα, οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha κυμαίνονται από 0,844 έως 0,923, τιμές αξιόπιστες αφού όλες είναι πάνω από το 0,70 ενώ, συγκεκριμένα όπως σημειώνεται από τους Bland και Altman (1997), τιμές από 0,90-0,94 κρίνονται ως εξαιρετικές, ενώ τιμές από 0,80-0,89 θεωρούνται καλές.

4.6 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που θα συλλέχθηκαν ήταν ηλεκτρονικά αφού η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε μέσω του GoogleForms. Σύμφωνα με τον Creswell (2011) η συγκέντρωση ηλεκτρονικών δεδομένων στην ποσοτική έρευνα είναι αρκετά δημοφιλής, αφού τα δεδομένα συλλέγονται εύκολα και γρήγορα. Η επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου έγινε με το πρόγραμμα Microsoft Excel και το IBM SPSS Statistics 20. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Παρακάτω παρουσιάζονται οι βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου καθώς και η αντιστοιχία με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και η ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε για κάθε μία από τις ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τις παρακάτω τέσσερις βασικούς άξονες:

A. Γενικά στοιχεία

B. Γνώση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Γ. Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Δ. Παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου συνδέεται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Πίνακας 4.7 Ερωτήσεις ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου και αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα και το είδος ανάλυσης

Ερευνητικό ερώτημα	Ερωτήσεις ερωτηματολογίου	Στατιστική ανάλυση
1 ^ο Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας γνωρίζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας;	10	Περιγραφική
2 ^ο Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας εφαρμόζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους;	11	Περιγραφική

3 ^ο Διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	Επαγωγική
4 ^ο Διαφοροποιείται η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11	Επαγωγική
5 ^ο Πώς σχετίζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της;	10,11	Επαγωγική
6 ^ο Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με τους παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους;	12	Περιγραφική
7 ^ο Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους;	13	Περιγραφική

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν ως εξής:

- Γενικά στοιχεία του πρώτου άξονα, στα οποία περιλαμβάνονται η περιοχή σχολείου, το φύλο, η ηλικία, τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας, η ειδικότητα, η οργανικότητα του σχολείου, η σχέση εργασίας, οι τίτλοι σπουδών καθώς και τα στοιχεία που αφορούν στην παρακολούθηση κάποιου μαθήματος κατά τη διάρκεια των σπουδών ή κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ή στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Για τα παραπάνω στοιχεία υπολογίστηκαν οι συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες. Οι παραπάνω μεταβλητές αποτελούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος και είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας.
- Ερωτήσεις του δεύτερου και τρίτου άξονα. Αυτές είναι ερωτήσεις likert και υπολογίστηκαν εκτός από τις συχνότητες και τις σχετικές συχνότητες και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις.
- Ερωτήσεις του τέταρτου άξονα. Αυτές είναι ερωτήσεις κατάταξης-ιεράρχησης και θα υπολογιστεί ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

Μετά την ολοκλήρωση της περιγραφικής στατιστικής, ακολουθήθηκε η επαγωγική στατιστική, προκειμένου να ελεγχθούν με στατιστικά κριτήρια τα εξής.

α) αν διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

β) αν διαφοροποιείται η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

γ) πώς σχετίζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της.

Στα δεδομένα μας εφαρμόσαμε το Kolmogorov-Smirnov επειδή ο αριθμός του δείγματός μας είναι ($N > 50$) και επειδή τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, πήραμε μη παραμετρικά κριτήρια για τον έλεγχο των διαφορών. Για τους ελέγχους χρησιμοποιήσαμε το επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ (5%).

Αναλυτικά, έγινε χρήση του Kruskal-Wallis με το οποίο ελέγχθηκε αν διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (περιοχή σχολείου, ηλικία, συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ειδικότητα, οργανικότητα, σχέση εργασίας), καθώς επίσης το ίδιο κριτήριο χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί αν διαφοροποιείται η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (περιοχή σχολείου, ηλικία, συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ειδικότητα, οργανικότητα, σχέση εργασίας). Ακόμη, χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο One-Way Anova προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες για τα περιγραφικά αποτελέσματα και στη συνέχεια εκτελέστηκε το Kruskal-Wallis από όπου αξιοποιήσαμε τα πιθανολογικά.

Επιπρόσθετα, έγινε χρήση του Mann-Whitney με το οποίο ελέγχθηκε αν διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, τίτλοι σπουδών, παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία). Ακόμη, με το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney ελέγχθηκε αν διαφοροποιείται η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, τίτλοι σπουδών, παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία). Θα πρέπει να

σημειωθεί ότι προκειμένου να αντλήσουμε τα περιγραφικά στοιχεία, δηλαδή τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις εφαρμόστηκε το κριτήριο t-test.

Επιπλέον, με το στατιστικό κριτήριο Spearman's rho ελέγχθηκε αν και σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Δωδεκανήσου, που στόχο είχε να διερευνήσει τις αντιλήψεις τους για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, παρουσιάζεται και πραγματοποιείται ανά ερευνητικό ερώτημα. Η παρούσα εργασία εξέτασε επτά συνολικά ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ανά ερευνητικό ερώτημα, ενώ στην αρχή δίνονται οι πληροφορίες που αφορούν στα χαρακτηριστικά του δείγματος.

5.1 Χαρακτηριστικά δείγματος

Ο πίνακας 5.1 παρουσιάζει την περιοχή του σχολείου από την οποία προέρχεται το δείγμα της παρούσας έρευνας, το οποίο αποτελείται από 174 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στο Ν. Δωδεκανήσου. Το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές (46%), ακολουθούν, οι ημιαστικές (36,8%) και τέλος οι αγροτικές περιοχές (17,2%).

Πίνακας 5.1 Περιοχή σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Αστική με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους	80	46,0	46,0
Ημιαστική με πληθυσμό από 2.001 έως και 10.000 κατοίκους	64	36,8	82,8
Αγροτική με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους	30	17,2	100
Σύνολο	174	100,0	

Στον πίνακα 5.2 φαίνεται πώς κατανέμεται το δείγμα των 174 εκπαιδευτικών με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, το (69,5%) των εκπαιδευτικών αποτελούν γυναίκες, ενώ το (30,5%) του δείγματος άντρες. Η μεγάλη διαφορά στο ποσοστό μεταξύ αντρών και γυναικών οφείλεται στο γεγονός ότι το γυναικείο φύλο έχει πιο μεγάλη παρουσία στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Πίνακας 5.2 Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Αντρας	53	30,5	30,5
Γυναίκα	121	69,5	100,0
Σύνολο	174	100,0	

Ο πίνακας 5.3 δείχνει το εύρος της ηλικίας των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας. Το μεγαλύτερο ποσοστό (34,5%) ανήκει στο εύρος ηλικιών 31-40, ακολουθεί το εύρος ηλικιών 41-50 με ποσοστό της τάξεως του 32,8%, η ηλικιακή ομάδα των 30 και κάτω με ποσοστό της τάξεως του 27% και τέλος, το εύρος ηλικιών που κυμαίνεται μεταξύ του 51 και του 60, σε ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,7%.

Πίνακας 5.3 Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
< 30	47	27,0	27,0
31 - 40	60	34,5	61,5
41 - 50	57	32,8	94,3
51 - 60	10	5,7	100,0
Σύνολο	174	100,0	

Ο πίνακας 5.4 παρουσιάζει τα συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση που έχει το δείγμα της παρούσας έρευνας. Το μεγαλύτερο ποσοστό (51,1%) έχει 0-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ακολουθεί το ποσοστό 42,5% που εκπροσωπείται από εκπαιδευτικούς με 11-20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τέλος, το ποσοστό 6,3% στο οποίο ανήκουν εκπαιδευτικοί με 21-30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Πίνακας 5.4 Συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
0 - 10	89	51,1	51,1
11 - 20	74	42,5	93,7
21 - 30	11	6,3	100,0
Σύνολο	174	100,0	

Ο πίνακας 5.5 δείχνει το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα ανά ειδικότητα. Το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό (90,2%) προέρχεται από την ειδικότητα των δασκάλων και αυτό είναι εύλογο καθώς η συγκεκριμένη ειδικότητα καλύπτει το μεγαλύτερο ποσοστό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ακολουθεί η ειδικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Φιλολογίας (4,6%), ενώ πολύ μικρά είναι και τα ποσοστά συμμετοχής άλλων ειδικοτήτων, όπως είναι της Πληροφορικής (3,4%), των Καλλιτεχνικών (0,6%), της Θεατρικής Αγωγής (0,6%) και της Φυσικής Αγωγής (0,6%).

Πίνακας 5.5 Ειδικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Δάσκαλοι/-ες	157	90,2	90,2
Αγγλικής Φιλολογίας	8	4,6	94,8
Πληροφορική	6	3,4	98,3
Καλλιτεχνικών	1	0,6	98,6
Θεατρικής Αγωγής	1	0,6	99,4
Φυσικής Αγωγής	1	0,6	100,0
Σύνολο	174	100,0	

Ο πίνακας 5.6 παρουσιάζει την οργανικότητα του σχολείου από την οποία προέρχεται το δείγμα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό 60,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετεί σε σχολεία 7/θ-12/θ, ακολουθεί το ποσοστό 36,2% που υπηρετεί σε σχολεία 4/θ-6/θ και τέλος το 3,4% που υπηρετεί σε 1/θ-3/θ σχολεία.

Πίνακας 5.6 Οργανικότητα σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
1/θ - 3/θ	6	3,4	3,4
4/θ -6/θ	63	36,2	39,7
7/θ- 12/θ	105	60,3	100,0
Σύνολο	174	100,0	

Ο πίνακας 5.7 δείχνει τη σχέση εργασίας που έχει το δείγμα της παρούσας έρευνας. Αναλυτικά, το μεγαλύτερο ποσοστό (55,2%) είναι αναπληρωτές, ακολουθεί το (39,1%) που έχουν οργανική θέση και το (5,7%) που είναι σε απόσπαση.

Πίνακας 5.7 Σχέση εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Οργανική	68	39,1	39,1
Απόσπαση	10	5,7	44,8
Αναπληρωτής/τρια	96	55,2	100,0
Σύνολο	174	100,0	

Ο πίνακας 5.8 παρουσιάζει την κατοχή επιπλέον πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού. Συγκεκριμένα, το 8% του δείγματος των εκπαιδευτικών, κατέχει ένα επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Πίνακας 5.8 Τίτλοι σπουδών (επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ)

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Μη κάτοχοι επιπλέον πτυχίου Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι.	160	92,0	92,0
Κάτοχοι επιπλέον πτυχίου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	14	8,0	100,0
Σύνολο	174	100,0	

Ο πίνακας 5.9 παρουσιάζει την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Συγκεκριμένα, το 29,9% του δείγματος των εκπαιδευτικών έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 5.9 Τίτλοι σπουδών (μεταπτυχιακό)

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Μη κάτοχοι μεταπτυχιακού	122	70,1	70,1
Κάτοχοι μεταπτυχιακού	52	29,9	100,0
Σύνολο	174	100,0	

Ο πίνακας 5.10 παρουσιάζει την κατοχή διδακτορικού τίτλου σπουδών. Συγκεκριμένα, μόλις το 1% του δείγματος των εκπαιδευτικών κατέχει διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 5.10 Τίτλοι σπουδών (διδακτορικό)

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Μη κάτοχοι διδακτορικού	173	99,4	99,4
Κάτοχοι διδακτορικού	1	0,6	0,6
Σύνολο	174	100,0	

Ο πίνακας 5.11 δίνει στοιχεία που αφορούν στην παρακολούθηση μαθήματος ή στην επιμόρφωση στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (86,2%) έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή. Και αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα προπτυχιακά τμήματα των παιδαγωγικών σχολών προσφέρουν μαθήματα που αφορούν στην ειδική αγωγή αλλά και στο ότι τα τελευταία χρόνια προσφέρονται σε μεγάλο βαθμό αλλά και επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικά σεμινάρια καθώς και μεταπτυχιακά προγράμματα που εμπίπτουν στην περιοχή της ειδικής αγωγής.

Πίνακας 5.11 Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Μη παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή	24	13,8	13,8
Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή	150	86,2	100
Σύνολο	174	100,0	

Ο πίνακας 5.12 δίνει στοιχεία που αφορούν στην παρακολούθηση μαθήματος ή στην επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, ένα αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό (69%) έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχει λάβει επιμόρφωση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αποκομίσει γνώσεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είτε στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών, είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο είτε ακόμα μέσα από κάποια επιμόρφωση όπως είναι παρακολούθηση ενός σεμιναρίου.

Πίνακας 5.12 Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Μη παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία	54	31,0	31,0
Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία	120	69,0	100,0
Σύνολο	174	100,0	

5.2 Βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (1ο ερευνητικό ερώτημα).

Ο πίνακας 5.13 αφορά στο βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εμφανίζει τις συχνότητες και τις σχετικές συχνότητες. Αναλυτικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνωρίζει λίγο (48,3%) έως πολύ (38,5%), τη στρατηγική που αφορά στη συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών, ενώ το 13,2% δηλώνει ότι δεν τη γνωρίζει καθόλου.

Ως προς την παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (48,3%) δείχνει να γνωρίζει λίγο αυτού του είδους τη στρατηγική διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το 38,5% δείχνει να τη γνωρίζει πολύ, ενώ το 13,2% δεν τη γνωρίζει καθόλου.

Στη συνέχεια, το μεγαλύτερο ποσοστό (48,3%) δείχνει να γνωρίζει πολύ τη στρατηγική που σχετίζεται με την παροχή στους μαθητές βοήθειας με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις

που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους, ενώ το 33,3% δηλώνει ότι την γνωρίζει λίγο και το 10,3% καθόλου.

Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (56,9%) γνωρίζει για τη στρατηγική που αφορά στον προέλεγχο των μαθητών πριν από μία ενότητα και στην οριοθέτηση μετέπειτα της διδασκαλίας στους τομείς των ικανοτήτων τους, ενώ το 36,2% δηλώνει ότι γνωρίζει λίγο τη συγκεκριμένη στρατηγική και μόλις το 6,9% ότι δεν τη γνωρίζει καθόλου.

Ως προς τη στρατηγική της συλλογής υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αρκετοί εκπαιδευτικοί (47,7%) δηλώνουν ότι γνωρίζουν αυτή τη στρατηγική πολύ, το 43,7% ότι τη γνωρίζουν λίγο και το 8,6% καθόλου. Στα ίδια περίπου επίπεδα κυμαίνεται και η γνώση των εκπαιδευτικών που αφορά στην αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών, καθώς το 48,3% φαίνεται να γνωρίζει πολύ τη συγκεκριμένη στρατηγική, λίγο δηλώνει ότι την γνωρίζει το 43,1% και καθόλου το 8,6%.

Το μεγαλύτερο ποσοστό (51,1%) δηλώνει ότι γνωρίζει πολύ τη στρατηγική που αναφέρεται στην παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης, ενώ το 38,5% δηλώνει ότι τη γνωρίζει λίγο και το 10,3% καθόλου.

Στη συνέχεια, το μεγαλύτερο ποσοστό (49,4%) δηλώνει ότι γνωρίζει πολύ τη στρατηγική που αφορά στην ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, μια συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών, ενώ ένα λίγο μικρότερο ποσοστό 40,2% δηλώνει ότι τη γνωρίζει λίγο και ένα ακόμη, συγκεκριμένα το 10,3% καθόλου.

Τέλος, ως προς τη στρατηγική που σχετίζεται με την τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τη γνωρίζουν πολύ ένα ικανοποιητικό ποσοστό, περισσότεροι από τους μισούς (55,2%), ενώ λίγο δηλώνει ότι τη γνωρίζει το 38,5% και καθόλου ένα πολύ μικρό ποσοστό (6,3%).

Πίνακας 5.13 Πίνακας κατανομής συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων του βαθμού γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

a/a	Στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
		(1)	(2)	(3)

1	Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	23 13,2%	84 48,3%	67 38,5%
2	Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	18 10,3%	72 41,4%	84 48,3%
3	Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.	14 8,0%	58 33,3%	102 58,6%
4	Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους.	12 6,9%	63 36,2%	99 56,9%
5	Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	15 8,6%	76 43,7%	83 47,7%
6	Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	15 8,6%	75 43,1%	84 48,3%
7	Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	18 10,3%	67 38,5%	89 51,1%
8	Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.	18 10,3%	70 40,2%	86 49,4
9	Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	11 6,3%	67 38,5%	96 55,2%

Ο πίνακας 5.14 δείχνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις του βαθμού γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η βαθμονόμηση είναι: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3= Πολύ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν περισσότερο τη στρατηγική που αφορά στην παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους (μ.ό. 2,51), ακολουθεί η στρατηγική που αφορά στον προέλεγχο των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους (μ.ό. 2,50), η στρατηγική που αφορά στην τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα

και το στυλ μάθησής τους (μ.ό. 2,49), η στρατηγική που αφορά στην παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης (μ.ό. 2,41), η στρατηγική που αφορά στην αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών (μ.ό. 2,40), οι στρατηγικές που αφορούν στη συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στην ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών, με ίδιο μέσο όρο (μ.ό. 2,39) και σε λιγότερο βαθμό ακολουθούν η στρατηγική που αφορά στην παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα (μ.ό. 2,38) και τέλος, η στρατηγική που αφορά στη συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών (μ.ό. 2,25).

Πίνακας 5.14 Πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων του βαθμού γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

<i>a/a</i>	Στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	M.O.	T.A.
1	Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	2,25	0,675
2	Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	2,38	0,667
3	Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.	2,51	0,643
4	Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους.	2,50	0,625
5	Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,39	0,643
6	Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,40	0,643
7	Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	2,41	0,672

8	Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.	2,39	0,669
9	Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	2,49	0,615

5.3 Συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (2ο ερευνητικό ερώτημα).

Ο πίνακας 5.15 δείχνει τις συχνότητες και τις σχετικές συχνότητες της εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικά, ως προς συχνότητα εφαρμογής πρακτικών που αφορούν στο περιεχόμενο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μοιράζονται κυρίως μεταξύ του συχνά και του μερικές φορές, με την επιλογή συχνά να συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά, ενώ σε μία πρακτική οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και το πάντα σε ικανοποιητικό ποσοστό. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνά (44,3%) πρακτικές όπως είναι η χρησιμοποίηση υλικού που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών, ενώ μερικές φορές δηλώνει το 35,1%. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρέχουν συχνά (43,7%) συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων και μερικές φορές το 34,5% των εκπαιδευτικών. Η παρουσίαση του περιεχομένου των μαθημάτων με τη χρήση παραδειγμάτων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια πρακτική που εφαρμόζεται συχνά σε ποσοστό 41,4% και μερικές φορές σε ποσοστό 31,0%, η δημιουργία ευκαιριών προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια εφαρμόζεται συχνά σε ποσοστό 39,7% και μερικές φορές σε ποσοστό της τάξεως του 33,9%, η παροχή εμπλουτισμένων εργασιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση εφαρμόζεται συχνά σε ποσοστό 40,8%, ενώ μερικές φορές σε ποσοστό 35,6%. Τέλος, η επιλογή των πιο σημαντικών εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση αποτελεί μια πρακτική που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί συχνά σε ποσοστό 41,4%, μερικές φορές σε ποσοστό 26,4% και πάντα σε ποσοστό 22,4%.

Ως προς τη διαδικασία ισχύει το ίδιο, δηλαδή οι επιλογές των εκπαιδευτικών είναι κυρίως μεταξύ του συχνά και του μερικές φορές με τη επιλογή συχνά να συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα

ποσοστά, ενώ δύο πρακτικές δηλώνονται από αρκετούς εκπαιδευτικούς ότι χρησιμοποιούνται εξίσου πάντα πέραν του συχνά και των μερικών φορές. Αναλυτικά, ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων/εργασιών που βοηθούν του μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους αποτελεί μια πρακτική που χρησιμοποιείται συχνά (40,8%) και μερικές φορές (29,3%), η αλλαγή του ρυθμού της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται συχνά σε ποσοστό 42,0%, πάντα σε ποσοστό 31,0% και μερικές φορές σε ποσοστό 21,3%, η ομαδοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα χρησιμοποιείται ως πρακτική συχνά (43,1%) και μερικές φορές σε ποσοστό 25,3%. Ακόμη, η ομαδοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους χρησιμοποιείται συχνά (38,5%) και μερικές φορές σε ποσοστό 27,6%, η ομαδοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με βάση τα μαθησιακά τους στυλ χρησιμοποιείται συχνά (36,2%) και μερικές φορές σε ποσοστό 26,4%. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνά (42,5%) μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ μερικές φορές δηλώνει το 29,3% των εκπαιδευτικών. Τέλος, η δημιουργία δραστηριοτήτων/εργασιών που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εφαρμόζεται συχνά σε ποσοστό 39,7%, συχνά σε ποσοστό 29,3% και πάντα σε ένα εξίσου ικανοποιητικό ποσοστό της τάξεως του 23,6%.

Ως προς το προϊόν μάθησης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι εφαρμόζει τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας μερικές φορές, συχνά έως και πάντα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν συχνά (44,3%) στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα γραπτά, μερικές φορές σε ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 27,0% και πάντα σε ποσοστό 23,6%. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν συχνά (43,7%) τα αποτελέσματά τους προφορικά, ενώ πάντα δηλώνει το 29,3 % και μερικές φορές το 24,1% των εκπαιδευτικών. Τέλος, η παροχή συμπληρωματικής υποστήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες, εφαρμόζεται πάντα σε ποσοστό 40,8%, συχνά σε ποσοστό 35,6% και μερικές φορές σε ποσοστό 21,3%.

Ως προς την αξιολόγηση ισχύει και εδώ το ίδιο, δηλαδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να εφαρμόζουν τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας από μερικές φορές, συχνά έως και πάντα ενώ σε μία πρακτική η πλειοψηφία μοιράζεται μεταξύ του συχνά και του πάντα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δίνουν πάντα (40,2%) επιπλέον χρόνο στους μαθητές

με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης ενώ συχνά έχει δηλώσει το 37,9%. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συχνά (37,5%), μερικές φορές το 33,9% και πάντα το (20,7%). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσουν τη βαθμολογία συχνά σε ποσοστό 39,1%, πάντα σε ποσοστό 28,7% και μερικές φορές σε ποσοστό 27,6%. Ακόμη, προσαρμόζουν τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά σε ποσοστό 42,0%, πάντα σε ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 25,9% και μερικές φορές σε ποσοστό 23,6%. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος συχνά σε ποσοστό 39,1%, μερικές φορές σε ποσοστό 26,4% και πάντα σε ποσοστό 20,1%.

Αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον, οι επιλογές των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται κυρίως στις επιλογές συχνά και πάντα καθώς εκεί εντοπίζονται τα μεγαλύτερα ποσοστά. Αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν συχνά (43,1%) δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξουν μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ενώ πάντα δηλώνει το 29,3% των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καταβάλουν πάντα (45,4%) συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός, ενώ το 39,1% δηλώνει ότι εφαρμόζει συχνά τη συγκεκριμένη πρακτική. Ακόμη, η πρακτική που αφορά στην συνειδητή προσπάθεια που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη, δηλώνεται ότι εφαρμόζεται πάντα σε ποσοστό 46,6% και συχνά σε ένα μικρότερο ποσοστό του 39,7%. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πάντα (41,4%) κινητοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ενώ συχνά δηλώνει ότι εφαρμόζει τη συγκεκριμένη πρακτική το 32,2% των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5.15 Πίνακας κατανομής συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς

a/a	Περιεχόμενο	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
1	Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	13 7,5%	61 35,1%	77 44,3%	23 13,2%

2	Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	25 14,4%	60 34,5%	76 43,7%	13 7,5%
3	Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	23 13,2%	54 31,0%	72 41,4%	25 14,4%
4	Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	26 14,9%	59 33,9%	69 39,7%	20 11,5%
5	Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	27 15,5%	62 35,6%	71 40,8%	14 8,0%
6	Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	17 9,8%	46 26,4%	72 41,4%	39 22,4%
a/a	Διαδικασία	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
7	Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	27 15,5%	51 29,3%	71 40,8%	25 14,4%
8	Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	10 5,7%	37 21,3%	73 42,0%	54 31,0%
9	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.	29 16,7%	44 25,3%	75 43,1%	26 14,9%
10	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	31 17,8%	48 27,6%	67 38,5%	28 16,1%
11	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στυλ.	43 24,7%	46 26,4%	63 36,2%	22 12,6%
12	Χρησιμοποιώ μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά).	16 9,2%	51 29,3%	74 42,5%	33 19,0%
13	Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).	13 7,5%	51 29,3%	69 39,7%	41 23,6%
a/a	Προϊόν Μάθησης	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
14	Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	9 5,2%	47 27,0%	77 44,3%	41 23,6%

15	Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	5 2,9%	42 24,1%	76 43,7%	51 29,3%
16	Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	4 2,3%	37 21,3%	62 35,6%	71 40,8%
a/a	Αξιολόγηση	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
17	Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	10 5,7%	28 16,1%	66 37,9%	70 40,2%
18	Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	14 8,0%	59 33,9%	65 37,4%	36 20,7%
19	Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).	8 4,6%	48 27,6%	68 39,1%	50 28,7%
20	Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	15 8,6%	41 23,6%	73 42,0%	45 25,9%
21	Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.	25 14,4%	46 26,4%	68 39,1%	35 20,1%
a/a	Μαθησιακό Περιβάλλον	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
22	Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	10 5,7%	38 21,8%	75 43,1%	51 29,3%
23	Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	4 2,3%	23 13,2%	68 39,1%	79 45,4%
24	Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	3 1,7%	21 12,1%	69 39,7%	81 46,6%
25	Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	11 6,3%	35 20,1%	56 32,2%	72 41,4%

Ο πίνακας 5.16 δείχνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις της εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικά, εκείνη η πρακτική που χρησιμοποιείται περισσότερο από όλες είναι αυτή κατά στην οποία οι εκπαιδευτικοί καταβάλουν συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη (μ.ό. 3,31), στη

συνέχεια η αμέσως επόμενη αφορά στη συνειδητή προσπάθεια που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να διασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός (μ.ό. 3,28). Οι δύο αυτές πρώτες πιο συχνά χρησιμοποιούμενες πρακτικές αφορούν στη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Στη συνέχεια η επόμενη πιο συχνά χρησιμοποιούμενη πρακτική αφορά στη διαφοροποίηση του προϊόντος μάθησης και είναι η παροχή συμπληρωματικής υποστήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες (μ.ό. 3,15), ακολουθεί από την περιοχή της αξιολόγησης η πρακτική που αφορά στην παροχή επιπλέον χρόνου στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης (μ.ό. 3,13) και η πρακτική που αφορά στη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και σχετίζεται με την κινητοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες (μ.ό. 3,09).

Σε λιγότερο βαθμό χρησιμοποιείται, η παροχή δυνατότητας στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα προφορικά (μ.ό. 2,99) που αφορά στη διαφοροποίηση του προϊόντος μάθησης, η αλλαγή του ρυθμού της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (μ.ό. 2,98) που αφορά στη διαφοροποίηση της διαδικασίας, η δημιουργία δραστηριοτήτων/εργασιών για την ανάπτυξη μιας αίσθησης κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (μ.ό. 2,96) που εμπίπτει στην περιοχή διαφοροποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος και η χρησιμοποίηση τριών ή περισσότερων μορφών αξιολόγησης για τον καθορισμό της βαθμολογίας που αφορά σε πρακτική διαφοροποίησης της αξιολόγησης (μ.ό. 2,92).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό την πρακτική που αφορά στην παροχή δυνατότητας στους μαθητές να παρουσιάζουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα γραπτά (μ.ό. 2,86) και που εμπίπτει στην περιοχή της διαφοροποίησης του προϊόντος μάθησης, την πρακτική που σχετίζεται με τη διαφοροποίηση ως προς την αξιολόγηση και αφορά στην προσαρμογή των προθεσμιών ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων (μ.ό. 2,85), την πρακτική που αφορά τη δημιουργία δραστηριοτήτων/εργασιών που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (μ.ό. 2,79) και σχετίζεται με τη διαφοροποίηση της διαδικασίας, την πρακτική από την περιοχή της διαφοροποίησης περιεχομένου που αφορά στην επιλογή των πιο σημαντικών εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση (μ.ό. 2,76), ενώ στον ίδιο βαθμό χρησιμοποιείται η πρακτική από την περιοχή της διαφοροποίησης της διαδικασίας και αφορά στη χρησιμοποίηση ποικίλων ευέλικτων

μορφών ομαδοποίησης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (μ.ό. 2,71) και η πρακτική που σχετίζεται με τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης και αφορά στη χρήση συνεχών και ποικίλων αξιολογήσεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (μ.ό. 2,71).

Σε ακόμα λιγότερο βαθμό χρησιμοποιείται η πρακτική που αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος (μ.ό. 2,65) και που εμπίπτει στην περιοχή της διαφοροποίησης της αξιολόγησης, η χρησιμοποίηση υλικού για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (μ.ό. 2,63) και η παρουσίαση του περιεχομένου των μαθημάτων με χρήση παραδειγμάτων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (μ.ό. 2,57) και που αφορούν και οι δύο στη διαφοροποίηση του περιεχομένου. Η ομαδοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα (μ.ό. 2,56), ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων/εργασιών που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους (μ.ό. 2,54) και η ομαδοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους (μ.ό. 2,53) που αφορούν στη διαφοροποίηση της διαδικασίας.

Η δημιουργία ευκαιριών προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια (μ.ό. 2,48), η παροχή συμπληρωματικού υλικού/πόρων για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων (μ.ό. 2,44), η παροχή εμπλουτισμένων εργασιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση (μ.ό. 2,41) από την περιοχή της διαφοροποίησης του περιεχομένου και τέλος, από την περιοχή της διαφοροποίησης της διαδικασίας η πρακτική που αφορά στην ομαδοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στυλ (μ.ό. 2,37).

Πίνακας 5.16 Πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς

α/α	Περιεχόμενο	Μ.Ο.	Τ.Α.
1	Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	2,63	0,806
2	Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,44	0,829
3	Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,57	0,895

4	Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,48	0,885
5	Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,41	0,847
6	Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	2,76	0,910
α/α	Διαδικασία		
7	Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	2,54	0,922
8	Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	2,98	0,870
9	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.	2,56	0,940
10	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	2,53	0,966
11	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στυλ.	2,37	0,993
12	Χρησιμοποιώ μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά).	2,71	0,879
13	Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).	2,79	0,888
α/α	Προϊόν Μάθησης	M.O.	T.A.
14	Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	2,86	0,835
15	Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	2,99	0,808
16	Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	3,15	0,833
α/α	Αξιολόγηση	M.O.	T.A.
17	Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,13	0,884
18	Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,71	0,887
19	Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).	2,92	0,863
20	Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	2,85	0,906

21	Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.	2,65	0,961
α/α	Μαθησιακό Περιβάλλον	Μ.Ο.	Τ.Α.
22	Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	2,96	0,863
23	Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,28	0,778
24	Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	3,31	0,750
25	Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	3,09	0,930

5.4 Σχέση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (3ο ερευνητικό ερώτημα).

Ο πίνακας 5.17 δείχνει ότι ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιείται με βάση την περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές έχουν περισσότερη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε αστικές και τέλος σε ημιαστικές περιοχές.

Πίνακας 5.17 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	Περιοχή						H	df	p
	Αστική με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους		Ημιαστική με πληθυσμό από 2.001 έως και 10.000 κατοίκους		Αγροτική με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους				
Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.			

Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	2,29	0,660	2,11	6,669	2,47	0,681	6,604	2	.037
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	2,39	0,626	2,26	0,717	2,73	0,521	13,361	2	.001
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,38	0,582	2,28	0,723	2,67	0,547	7,427	2	.024
Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	2,43	0,591	2,44	0,687	2,77	0,430	7,590	2	.022

Στη συνέχεια, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας δε διαφοροποιείται με βάση το φύλο, καθώς δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Εξίσου, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας δε διαφοροποιείται με βάση την ηλικία, καθώς και στη συγκεκριμένη περίπτωση δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Απεναντίας, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιείται με βάση την εμπειρία, καθώς βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες παρουσιάζονται στον

πίνακα 5.18. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία δείχνουν να έχουν περισσότερη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Πίνακας 5.18 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας						Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	0-10		11-20		21-30		H	df	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.			
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,29	0,710	2,45	0,553	2,82	0,405	6,843	2	.033
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,25	0,679	2,53	0,579	2,73	0,467	10,239	2	.006
Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	2,36	0,661	2,59	0,547	2,82	0,405	8,759	2	.013

Μεταξύ των ειδικοτήτων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την εξής πρόταση: «Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος

(εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης». Συγκεκριμένα (Δάσκαλοι/ες μ.ό. 2,46, Αγγλικής Φιλολογίας μ.ό. 2,00, Πληροφορικής μ.ό. 1,67, Καλλιτεχνικών μ.ό. 1,00, Θεατρικής αγωγής μ.ό. 3,00, Φυσικής Αγωγής μ.ό. 2,00). $H(5)=15,500, p=.008$. Παρόλα αυτά λόγω του εξαιρετικά πολύ μικρού ποσοστού συμμετοχής των ειδικοτήτων είμαστε επιφυλακτικοί για το συγκεκριμένο εύρημα.

Στη συνέχεια, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιείται με βάση την οργανικότητα του σχολείου. Συγκεκριμένα, από τον πίνακα 5.19, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 1/θ-3θ σχολεία δείχνουν να γνωρίζουν περισσότερο πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε 7/θ-12θ και τέλος, σε 4θ-6θ σχολεία.

Πίνακας 5.19 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Οργανικότητα σχολείου						Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	1/θ-3/θ		4/θ-6/θ		7/θ-12/θ		H	df	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.			
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	3,00	0,000	2,25	0,740	2,44	0,570	8,199	2	.017
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	3,00	0,000	2,27	0,723	2,44	0,587	7,898	2	.019

Στη συνέχεια, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιείται με βάση τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 5.20. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση και

απόσπαση δείχνουν να γνωρίζουν καλύτερα συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τις αναπληρώτριες.

Πίνακας 5.20 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με τη σχέση εργασίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Σχέση εργασίας						Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Οργανική		Απόσπαση		Αναπληρωτή ς/τρια		H	df	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.			
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,54	0,531	2,60	0,516	2,26	0,700	7,333	2	.026
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,50	0,560	2,90	0,316	2,27	0,688	11,237	2	.004
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	2,56	0,632	2,60	0,699	2,28	0,676	8,770	2	.012
Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	2,65	0,540	2,60	0,516	2,36	0,651	8,555	2	.014

Στη συνέχεια, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας δε διαφοροποιούνται με βάση την κατοχή επιπλέον πτυχίου, καθώς δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Όμως ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται με βάση την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.21. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 5.21. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Μεταπτυχιακό		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	Ναι	Όχι	U	p		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	2,50	0,610	2,15	0,676	2287,000	.001
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	2,60	0,569	2,29	0,686	2404,000	.005
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,63	0,525	2,29	0,662	2282,500	.001
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,65	0,480	2,29	0,674	2263,000	.001
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	2,67	0,474	2,30	0,712	2288,000	.001
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.	2,60	0,569	2,30	0,691	2454,000	.009

Ακόμη, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιείται μεταξύ αυτών των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και μεταξύ αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν λάβει κάποια γνώση σχετικά με την ειδική αγωγή, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 5.22.

Πίνακας 5.22 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την παρακολούθηση μαθήματος ή την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Ναι		Όχι		U	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	2,31	0,623	1,92	0,881	1341,000	.028
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	2,45	0,619	1,92	0,776	1116,000	.001
Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.	2,55	0,608	2,21	0,779	1364,000	.029
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,45	0,586	2,00	0,834	1256,000	.008
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,47	0,575	1,96	0,859	1203,000	.004
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	2,49	0,621	1,92	0,776	1076,000	.000
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή	2,45	0,619	2,00	0,834	1256,000	.008

εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.						
Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	2,55	0,574	2,08	0,717	1155,500	.001

Επιπλέον, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιούνται μεταξύ αυτών των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μεταξύ αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, από τα στοιχεία του πίνακα 5.23, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει το ακριβώς αντίθετο.

Πίνακας 5.23 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την παρακολούθηση μαθήματος ή την επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Ναι		Όχι		U	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	2,45	0,532	1,81	0,754	1759,000	.000
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	2,58	0,560	1,94	0,685	1686,000	.000
Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.	2,73	0,448	2,02	0,739	1560,000	.000
Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους.	2,68	0,502	2,09	0,680	1731,000	.000

Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,58	0,529	1,98	0,687	1766,500	.000
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,61	0,507	1,93	0,669	1542,000	.000
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	2,63	0,533	1,91	0,680	1465,500	.000
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.	2,54	0,578	2,06	0,738	2080,000	.000
Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	2,67	0,508	2,09	0,652	1735,000	.000

5.5 Σχέση της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (4ο ερευνητικό ερώτημα).

Ο πίνακας 5.24 δείχνει ότι η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη διαφοροποιείται με βάση την περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές.

Πίνακας 5.24 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Περιοχή Σχολείου

Αστική με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους	Ημιαστική με πληθυσμό από 2.001 έως και 10.000 κατοίκους	Αγροτική με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	H	df	p
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,38	0,832	2,36	0,849	2,77	0,817	6,190	2	.045
Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	2,70	0,848	2,64	0,998	3,20	0,761	8,762	2	.013
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	2,78	0,842	2,80	0,858	3,23	0,679	7,152	2	.028
Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	3,00	0,886	3,02	1,016	3,47	0,776	6,672	2	.036

Ο πίνακας 5.25 δείχνει ότι η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη διαφοροποιείται με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους άντρες.

Πίνακας 5.25 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην

τάξη, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	Φύλο				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Αντρας		Γυναίκα			
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας						
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	2,77	0,824	3,07	0,877	2540,500	.021
Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,49	0,823	2,80	0,900	2608,500	.039
Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).	2,68	0,779	3,02	0,880	2505,500	.015
Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	2,57	0,844	2,98	0,908	2373,000	.004
Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	2,77	0,847	3,04	0,860	2644,000	.050
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,13	0,735	3,34	0,791	2655,000	.050
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	3,17	0,700	3,37	0,765	2641,000	.043
Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	2,89	0,934	3,17	0,919	2630,000	.046

Ο πίνακας 5.26 δείχνει ότι η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη διαφοροποιείται με βάση την ηλικία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας δείχνουν να εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τις μικρότερες ηλικιακές ομάδες καθώς όσο μεγαλώνει η ηλικιακή ομάδα τόσο μεγαλώνει η συχνότητα εφαρμογής. Επτά στις 8 περιπτώσεις όπου έχουν βρεθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο ηλικιακό εύρος 51-60 δείχνουν να εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ σε μία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο ηλικιακό εύρος των 41-50 εφαρμόζουν συχνότερα συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Πίνακας 5.26 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Ηλικία								Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	<30		31-40		41-50		51-60		H	df	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.			
Χρησιμοποίη υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	2,53	0,856	2,53	0,769	2,67	0,764	3,50	0,527	12,682	3	.005
Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,32	0,958	2,33	0,816	2,53	0,684	3,20	0,632	10,343	3	.016
Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που	2,34	0,939	2,47	0,873	2,70	0,823	3,50	0,527	15,317	3	.002

ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.												
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,32	0,810	2,35	0,936	2,61	0,861	3,20	0,632	10,943	3	.012	
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,36	0,819	2,22	0,846	2,53	0,826	3,20	0,632	12,043	3	.007	
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.	2,30	0,976	2,53	0,999	2,70	0,823	3,20	0,632	9,168	3	.027	
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	2,66	0,815	2,80	0,798	3,02	0,896	3,30	0,483	8,163	3	.043	
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	2,89	0,938	3,07	0,899	3,37	0,794	3,20	0,789	8,054	3	.045	

Ο πίνακας 5.27 δείχνει ότι η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη διαφοροποιείται με βάση τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία και συγκεκριμένα 21-30 χρόνια δείχνουν να εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες

στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με αυτούς που έχουν 11-20 ή 0-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Πίνακας 5.27 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας						Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	0-10		11-20		21-30		H	df	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.			
Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	2,48	0,827	2,74	0,760	3,09	0,701	6,513	2	.039
Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,33	0,914	2,76	0,808	3,27	0,647	15,317	2	.000
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,30	0,884	2,59	0,843	3,09	0,831	8,930	2	.012
Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	2,56	0,988	2,95	0,774	3,18	0,751	8,000	2	.018
Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	2,39	0,937	2,64	0,885	3,09	0,831	6,234	2	.044
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	2,40	0,997	2,62	0,932	2,91	0,833	6,239	2	.044

Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	2,71	0,842	2,96	0,818	3,45	0,522	9,947	2	.007
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	2,71	0,842	2,96	0,818	3,45	0,522	10,227	2	.006
Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	2,83	0,801	3,11	0,804	3,55	0,522	6,218	2	.045
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,02	0,879	3,23	0,786	3,64	0,505	9,288	2	.010
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,13	0,828	3,41	0,701	3,55	0,688	6,015	2	.049

Στη συνέχεια, η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη δεν διαφοροποιείται με βάση την ειδικότητα, όμως όπως προκύπτει από τον πίνακα 5.28, διαφοροποιείται με βάση την οργανικότητα του σχολείου καθώς όσοι υπηρετούν σε 1/θ-3/θ σχολεία εφαρμόζουν πιο συχνά μια συγκεκριμένη πρακτική συγκριτικά με όσους υπηρετούν σε 7/θ-12/θ και τέλος, σε 4/θ-6/θ σχολεία.

Πίνακας 5.28. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Οργανικότητα σχολείου						Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	10/30		40/60		70/120		H	df	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.			
Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	3,83	0,408	2,71	1,038	2,88	0,805	8,780	2	.012

Ο πίνακας 5.29 δείχνει ότι η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη διαφοροποιείται με βάση τη σχέση εργασίας. Συγκεκριμένα, όσοι διαθέτουν οργανική θέση ή βρίσκονται σε απόσπαση εφαρμόζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη πιο συχνά από τους αναπληρωτές και τις αναπληρώτριες. Αναλυτικά, σε 8 μεταβλητές βρέθηκε ότι όσοι διαθέτουν οργανική θέση εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη σε σύγκριση με αυτούς που είναι σε απόσπαση και τους αναπληρωτές ή τις αναπληρώτριες, ενώ σε 4 μεταβλητές βρέθηκε ότι όσοι βρίσκονται σε απόσπαση εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με όσους έχουν οργανική θέση και είναι αναπληρωτές ή αναπληρώτριες.

Πίνακας 5.29 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με τη σχέση εργασίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Σχέση εργασίας						Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Οργανική		Απόσπαση		Αναπληρωτή ς/τρια		H	df	p
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.			
Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,69	0,697	2,50	0,527	2,26	0,897	9,517	2	.009
Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,84	0,822	2,60	0,699	2,38	0,921	9,545	2	.008

Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,76	0,813	2,40	0,699	2,28	0,903	12,418	2	.002
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,68	0,742	2,30	0,823	2,24	0,880	10,930	2	.004
Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	3,04	0,818	2,90	0,568	2,55	0,950	10,390	2	.006
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	3,15	0,815	3,30	0,438	2,83	0,914	6,358	2	.042
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στιλ.	2,60	0,949	2,30	1,059	2,21	0,994	6,121	2	.047
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	3,07	0,798	3,10	0,876	2,69	0,825	10,071	2	.007
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,26	0,803	3,70	0,483	2,91	0,934	8,781	2	.012
Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις	2,81	0,833	3,40	0,516	2,56	0,916	9,492	2	.009

μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.									
Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.	2,93	0,903	2,60	1,174	2,46	0,939	9,374	1	.009
Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	3,29	0,811	2,70	0,823	2,98	0,995	6,318	2	.042

Ο πίνακας 5.30 δείχνει ότι η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη διαφοροποιείται με βάση την κατοχή επιπλέον πτυχίου από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους μη κατόχους επιπλέον πτυχίου.

Πίνακας 5.30 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την κατοχή επιπλέον πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Ναι		Όχι		U	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	3,07	0,616	2,59	0,811	751,000	.028
Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,93	0,829	2,40	0,818	729,000	.021
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	3,43	0,646	2,94	0,878	779,500	.045

Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).	3,36	0,842	2,74	0,878	699,000	.014
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	3,43	0,646	2,96	0,811	762,500	.035
Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	3,79	0,579	3,09	0,830	581,500	.001
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,57	0,756	3,09	0,886	758,000	.032
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,64	0,633	3,24	0,783	794,500	.050

Ο πίνακας 5.31 δείχνει ότι η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη διαφοροποιείται με βάση την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους μη κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Πίνακας 5.31 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Μεταπτυχιακό				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Ναι		Όχι		U	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	3,00	0,594	2,48	0,835	2017,000	.000
Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,81	0,627	2,29	0,857	2072,000	.000

Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,98	0,700	2,39	0,914	2057,000	.000
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,73	0,819	2,37	0,893	2489,000	.018
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,67	0,706	2,30	0,880	2428,500	.009
Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	3,06	0,669	2,64	0,971	2416,500	.009
Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	2,90	0,748	2,39	0,949	2150,000	.000
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	3,33	0,706	2,84	0,894	2215,000	.001
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.	2,92	0,860	2,21	0,934	2181,000	.001
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	2,94	0,958	2,35	0,917	2070,500	.000
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στυλ.	2,63	0,971	2,25	0,984	2483,500	.018
Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).	3,21	0,800	2,61	0,867	1996,000	.000
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	3,33	0,648	2,85	0,830	2174,000	.000
Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	3,48	0,671	3,01	0,858	2204,500	.001
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,46	0,609	2,98	0,945	2309,000	.002
Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	3,06	0,752	2,56	0,900	2208,000	.001
Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).	3,21	0,696	2,80	0,899	2359,000	.005
Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	3,23	0,703	2,69	0,937	2162,000	.000

Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,56	0,574	3,16	0,823	2336,500	.003
--	------	-------	------	-------	----------	------

Ο πίνακας 5.32 δείχνει ότι η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη διαφοροποιείται με βάση το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Πίνακας 5.32. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Ναι		Όχι		U	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,57	0,814	1,92	1,100	1115,500	.002
Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	2,61	0,851	2,13	1,227	1367,000	.046
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	3,03	0,874	2,71	0,806	1373,500	.048
Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.	2,71	0,959	2,29	0,908	1359,500	.044
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.	3,32	0,771	3,00	0,780	1372,000	.041
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	3,35	0,743	3,04	0,751	1371,000	.040

Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	3,15	0,895	2,67	1,049	1325,000	.028
---	------	-------	------	-------	----------	------

Ο πίνακας 5.33 δείχνει ότι η συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη διαφοροποιείται με βάση το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Πίνακας 5.33 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, ανάλογα με την παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σε σχέση με την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Ναι		Όχι			
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).	2,80	0,643	2,26	0,994	2121,000	.000
Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.	2,64	0,658	2,00	0,991	1930,000	.000
Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,78	0,727	2,11	1,058	1969,500	.000
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	2,73	0,733	1,93	0,949	1678,000	.000
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	2,65	0,682	1,89	0,945	1639,000	.000
Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	3,05	0,720	2,13	0,972	1565,000	.000

Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	2,85	0,706	1,85	0,979	1409,000	.000
Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.	3,28	0,661	2,33	0,932	1445,500	.000
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.	2,86	0,748	1,91	0,996	1537,500	.000
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	2,79	0,849	1,94	0,960	1723,500	.000
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στυλ.	2,62	0,900	1,81	0,973	1805,000	.000
Χρησιμοποιώ μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά).	2,94	0,737	2,20	0,959	1822,500	.000
Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).	3,02	0,767	2,30	0,944	1854,000	.000
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.	3,05	0,708	2,44	0,945	2067,000	.000
Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.	3,20	0,669	2,54	0,905	1879,500	.000
Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.	3,38	0,711	2,65	0,872	1775,300	.000
Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.	3,38	0,649	2,57	1,075	1869,000	.000
Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	2,96	0,738	2,15	0,940	1675,000	.000
Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).	3,17	0,702	2,37	0,938	1679,000	.000
Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.	3,08	0,705	2,33	1,082	1913,000	.000
Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.	2,86	0,919	2,19	0,892	1963,500	.000
Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	3,19	0,652	2,44	1,040	1867,000	.000
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές	3,52	0,334	2,74	0,955	1747,000	.000

δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.						
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	3,54	0,517	2,80	0,919	1755,00	.000
Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	3,38	0,688	2,43	1,057	1597,000	.000

5.6 Σχέση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της εκ μέρους τους (5ο ερευνητικό ερώτημα).

Το στατιστικό κριτήριο Spearman's rho δείχνει ότι μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και της συχνότητας εφαρμογής της εκ μέρους τους, υπάρχει θετική συσχέτιση σε όλες τις μεταβλητές σε επίπεδο σημαντικότητας, $p=.000$. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η γνώση των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο αυξάνεται και η συχνότητα εφαρμογής τους. Μεταξύ κάποιων μεταβλητών σημειώνεται ανύπαρκτη συσχέτιση δηλαδή με τιμή $\leq [+0,29]$, σε άλλες χαμηλή συσχέτιση δηλαδή με τιμή που κυμαίνεται μεταξύ $[+0,30]-[+0,49]$ και σε άλλες μέτρια θετική συσχέτιση, με τιμή δηλαδή που κυμαίνεται μεταξύ $[+0,50] - [+0,69]$. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μεταβλητές που έχουν μέτρια θετική συσχέτιση καθώς δε βρέθηκε πουθενά κάποια υψηλή συσχέτιση. Αναλυτικά, η μεταβλητή που αφορά στη γνώση της εξής στρατηγικής για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία: «Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους», συσχετίζεται θετικά με μέτρια συσχέτιση με τις μεταβλητές που παρουσιάζονται στον πίνακα 5.34.

Πίνακας 5.34 Συσχέτιση μεταβλητής: «Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους» με άλλες μεταβλητές

Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	
$r=0,502$	$p=.000$
Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	

$r=0,506$	$p=.000$
Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.	
$r=0,531$	$p=.000$
Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.	
$r=0,536$	$p=.000$

Η μεταβλητή που αφορά στη γνώση της εξής στρατηγικής για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία: «Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων», συσχετίζεται θετικά με μέτρια συσχέτιση με τις μεταβλητές που παρουσιάζονται στον πίνακα 5.35.

Πίνακας 5.35 Συσχέτιση μεταβλητής: «Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων» με άλλες μεταβλητές

Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.	
$r=0,526$	$p=.000$
Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	
$r=0,548$	$p=.000$
Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.	
$r=0,525$	$p=.000$
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	
$r=0,502$	$p=.000$

Η μεταβλητή που αφορά στη γνώση της εξής στρατηγικής για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία: «Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών», συσχετίζεται θετικά με μέτρια συσχέτιση με την παρακάτω μεταβλητή που παρουσιάζεται στον πίνακα 5.36.

Πίνακας 5.36 Συσχέτιση μεταβλητής: «Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών» με άλλη μεταβλητή

Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.	
$r=0,520$	$p=.000$

Η μεταβλητή που αφορά στη γνώση της εξής στρατηγικής για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία: «Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης», συσχετίζεται θετικά με μέτρια συσχέτιση με την παρακάτω μεταβλητή που παρουσιάζεται στον πίνακα 5.37.

Πίνακας 5.37 Συσχέτιση μεταβλητής: «Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης», με άλλη μεταβλητή

Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.

$r=0,504$

$p=.000$

Η μεταβλητή που αφορά στη γνώση της εξής στρατηγικής για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία: «Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών», συσχετίζεται θετικά με μέτρια συσχέτιση με τις παρακάτω μεταβλητές που παρουσιάζονται στον πίνακα 5.38.

Πίνακας 5.38 Συσχέτιση μεταβλητής: «Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών» με άλλες μεταβλητές

Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

$r=0,551$

$p=0,000$

Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.

$r=0,544$

$p=0,000$

Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.

$r=0,518$

$p=0,000$

Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.

$r=0,524$

$p=0,000$

Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.

$r=0,516$	$p=0,000$
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.	
$r=0,522$	$p=0,000$
Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στυλ.	
$r=0,530$	$p=0,000$
Χρησιμοποιώ μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά).	
$r=0,577$	$p=0,000$

Η μεταβλητή που αφορά στη γνώση της εξής στρατηγικής για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία: «Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους», συσχετίζεται θετικά με μέτρια συσχέτιση με τις μεταβλητές που παρουσιάζονται στον πίνακα 5.39.

Πίνακας 5.39 Συσχέτιση μεταβλητής: «Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους» με άλλες μεταβλητές

Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.	
$r=0,515$	$p=0,000$
Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.	
$r=0,527$	$p=0,000$

5.7 Παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους (6ο ερευνητικό ερώτημα).

Ο πίνακας 5.40 αφορά την αξιολόγηση της σημαντικότητας των παραγόντων που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους παρουσιάζοντας τους μέσους όρους. Η ιεράρχηση έγινε με σειρά σημαντικότητας ξεκινώντας από τον πιο σημαντικό (1) έως τον λιγότερο σημαντικό (8). Οι παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους είναι, αρχικά η γνώση και η εμπειρία που διαθέτουν (μ.ό. 3,17), ακολουθούν η κατάρτιση και η επιμόρφωσή τους (μ.ό. 3,29), ο διαθέσιμος χρόνος για το σχεδιασμό

διδασκαλίας (μ.ό. 3,51), η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών μέσων (μ.ό. 3,71), το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη (μ.ό. 4,71), η υποστήριξη από άλλο προσωπικό (μ.ό. 5,38), η διεύθυνση ή σχολική διοίκηση (μ.ό. 5,7) και τέλος, οι προσδοκίες των γονέων (μ.ό. 6,53).

Πίνακας 5.40 Πίνακας μέσων όρων αξιολόγησης της σημαντικότητας των παραγόντων που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους

<i>Αξιολόγηση της σημαντικότητας των παραγόντων που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους</i>	M.O.	T.A.
Η διεύθυνση/σχολική διοίκηση	5,7	2,060
Το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη	4,71	2,150
Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών μέσων	3,71	1,932
Ο διαθέσιμος χρόνος για σχεδιασμό διδασκαλίας	3,51	1,686
Οι προσδοκίες των γονέων	6,53	1,749
Η υποστήριξη από άλλο προσωπικό	5,38	1,829
Η γνώση και εμπειρία σας	3,17	2,137
Η κατάρτιση/επιμόρφωσή σας	3,29	2,126

5.8 Παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους (7ο ερευνητικό ερώτημα).

Ο πίνακας 5.41 αφορά την αξιολόγηση της σημαντικότητας των παραγόντων που εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους παρουσιάζοντας τους μέσους όρους. Η ιεράρχηση έγινε με σειρά σημαντικότητας ξεκινώντας από τον πιο σημαντικό (1) έως τον λιγότερο σημαντικό (8). Οι παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους είναι αρχικά, ο διαθέσιμος χρόνος για το σχεδιασμό διδασκαλίας (μ.ό. 3,18), ακολουθούν η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών μέσων (μ.ό. 3,37), το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη (μ.ό. 4,08), η κατάρτιση και η επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών (μ.ό. 4,76), η γνώση και η εμπειρία που διαθέτουν (μ.ό. 4,80), η υποστήριξη από άλλο προσωπικό (μ.ό. 5,25), η διεύθυνση ή η σχολική διοίκηση (μ.ό. 5,25) και τέλος, οι προσδοκίες των γονέων (μ.ό. 5,30).

Πίνακας 5.41 Πίνακας μέσω των όρων αξιολόγησης της σημαντικότητας των παραγόντων που εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους

Αξιολόγηση της σημαντικότητας των παραγόντων που εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους	M.O.	T.A.
Η διεύθυνση/σχολική διοίκηση	5,25	2,325
Το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη	4,08	2,178
Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών μέσων	3,37	1,909
Ο διαθέσιμος χρόνος για σχεδιασμό διδασκαλίας	3,18	1,997
Οι προσδοκίες των γονέων	5,30	2,249
Η υποστήριξη από άλλο προσωπικό	5,25	1,872
Η γνώση και εμπειρία σας	4,80	2,258
Η κατάρτιση/επιμόρφωσή σας	4,76	2,377

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται να γίνει η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στόχος είναι να εξαχθούν χρήσιμα και εποικοδομητικά συμπεράσματα που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, η συζήτηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, παρουσιάζεται και πραγματοποιείται ανά ερευνητικό ερώτημα. Η παρούσα εργασία εξέτασε επτά συνολικά ερευνητικά ερωτήματα οπότε, τα αποτελέσματα που προέκυψαν συζητούνται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ανά ερευνητικό ερώτημα.

6.1 Βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (1ο ερευνητικό ερώτημα).

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό στην έρευνα της Φωτοπούλου (2017), όπου οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, οι Shareefa et al. (2019) στην έρευνά τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν καλή γνώση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως και στην έρευνα της Heneghan (2017) όπου οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να κατανοούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπρόσθετα, στην έρευνα του Μούτλα (2021), οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν γνώσεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να τη χρησιμοποιούν στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, στην έρευνα τους, οι Sakellariou et al. (2018) σημειώνουν τη γνωστική ικανότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο και την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Απεναντίας, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό στην έρευνα των Ismajli και Imami-Morina (2018) όπου η κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς δεν φάνηκε να είναι στο σωστό επίπεδο. Ακόμη, στην έρευνα της Αργυροπούλου (2018) οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην έχουν κατανοήσει επαρκώς το

περιεχόμενο της έννοιας και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί η διαφοροποίηση στην τάξη.

Αναλυτικά, με βάση τις στρατηγικές που εξέτασε η παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν περισσότερο από όλες τη στρατηγική που αφορά στην παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους, ακολουθεί η στρατηγική που αφορά στον προέλεγχο των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους, η στρατηγική που αφορά στην τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους και η στρατηγική που αφορά στην παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης. Στη συνέχεια, ακολουθούν η στρατηγική που αφορά στην αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.

Επιπλέον, στον ίδιο βαθμό δείχνουν να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις στρατηγικές που αφορούν στη συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στην ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών. Σε λιγότερο βαθμό γνωρίζουν τη στρατηγική που αφορά στην παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα και τέλος, τη στρατηγική που αφορά στη συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.

6.2 Συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (2ο ερευνητικό ερώτημα).

Οι Βασιλείου και Χαριτάκη (2015) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ικανοποιημένοι σε κάποιο βαθμό από την ικανότητά τους να εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξη όπου υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και

στην παρούσα έρευνα όπως προκύπτει από τα ευρήματα της φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη.

Αναλυτικά, η συχνότητα εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποιημένης στην τάξη, παρουσιάζονται στη συνέχεια με βάση την περιοχή διαφοροποίησης, δηλαδή, το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν μάθησης, την αξιολόγηση και τέλος, το μαθησιακό περιβάλλον.

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, οι πρακτικές τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά είναι κατά φθίνουσα σειρά: α) η επιλογή των πιο σημαντικών εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση, β) η χρησιμοποίηση υλικού για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών, την οποία πρακτική δείχνουν να χρησιμοποιούν στον ίδιο περίπου βαθμό και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Μπέλλου (2019). γ) Η παρουσίαση του περιεχομένου των μαθημάτων με χρήση παραδειγμάτων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, δ) η δημιουργία ευκαιριών προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια, ε) η παροχή συμπληρωματικού υλικού/πόρων για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων και τέλος, στ) η παροχή εμπλουτισμένων εργασιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.

Ως προς τη διαφοροποίηση της διαδικασίας, οι πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς είναι κατά φθίνουσα σειρά: α) η αλλαγή του ρυθμού της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, β) η δημιουργία δραστηριοτήτων/εργασιών που προσφέρουν επιλογές στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, γ) η χρησιμοποίηση ποικίλων ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία αποτελεί και πρακτική που φαίνεται να χρησιμοποιείται συχνά και στην έρευνα της Μπέλλου (2019) και της Psarianou (2019), δ) η ομαδοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, ε) ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων/εργασιών που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους, και στ) η ομαδοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους και τέλος, ζ) με βάση τα μαθησιακά τους στυλ.

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση του προϊόντος μάθησης, χρησιμοποιούνται κατά φθίνουσα σειρά οι παρακάτω πρακτικές: α) η παροχή συμπληρωματικής υποστήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες, πρακτική

η οποία φάνηκε να χρησιμοποιείται και από εκπαιδευτικούς στην έρευνα της Μπέλλου (2019), β) η παροχή δυνατότητας στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα προφορικά και τέλος, γ) η παροχή δυνατότητας στους μαθητές να παρουσιάζουν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα γραπτά. Οι δύο τελευταίες πρακτικές που αναφέρονται στον τρόπο παρουσίασης των μαθησιακών αποτελεσμάτων φαίνεται να χρησιμοποιούνται εξίσου συχνά και από τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα της Μπέλλου (2019) αλλά και της Psariganou (2019).

Ως προς τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης, χρησιμοποιούνται πιο συχνά κατά φθίνουσα σειρά οι εξής πρακτικές: α) η πρακτική που αφορά στην παροχή επιπλέον χρόνου στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης, η οποία αποτελεί πρακτική που φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνά και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Μπέλλου (2019) και της Psariganou (2019). Στη συνέχεια, η πρακτική που αφορά β) στη χρησιμοποίηση τριών ή περισσότερων μορφών αξιολόγησης για τον καθορισμό της βαθμολογίας, που χρησιμοποιείται συχνά και στην έρευνα της Μπέλλου (2019), ενώ η πρακτική που αναφέρεται στην γ) προσαρμογή των προθεσμιών ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων χρησιμοποιείται συχνά και στην έρευνα της Psariganou (2019) όσο και στην έρευνα της Μπέλλου (2019). Λιγότερο συχνά συγκριτικά με τις προηγούμενες πρακτικές οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κάνουν δ) χρήση συνεχών και ποικίλων αξιολογήσεων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τέλος, ε) να αξιολογούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.

Αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον, οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά αφορούν αρχικά, α) στη συνειδητή προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη, ακολουθεί με μικρότερη συχνότητα η πρακτική που αναφέρεται β) στη συνειδητή προσπάθεια που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να διασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός, γ) η πρακτική που αφορά στην κινητοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και τέλος, σε λιγότερο βαθμό χρησιμοποιείται, δ) η πρακτική που αφορά στη δημιουργία δραστηριοτήτων/εργασιών για την ανάπτυξη μιας αίσθησης κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η ενθάρρυνση και η κινητοποίηση των μαθητών για αλληλεπίδραση και συμμετοχή αποτελούν πρακτικές που επιλέγουν να χρησιμοποιούν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Psariganou (2019), όσο και στην έρευνα της Μπέλλου (2019).

6.3 Σχέση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (3ο ερευνητικό ερώτημα).

Ο παράγοντας «περιοχή σχολείου» δείχνει ότι επηρεάζει το βαθμό γνώσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές έχουν περισσότερη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε αστικές και τέλος, σε ημιαστικές περιοχές. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό της έρευνας της Μπέλλου (2019), όπου η περιοχή του σχολείου δε φάνηκε να επηρεάζει το επίπεδο γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο παράγοντας «φύλο» δείχνει να μην επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό της έρευνας του Μούτλα (2021), όπου το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει τη γνώση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο εύρημα συγκλίνει με αυτό στην έρευνα του Yetnayet (2020) όπου οι γνώσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στο πλαίσιο της συμπερίληψης για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά με βάση το φύλο. Ακόμη, το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί και με την έρευνα της Μπέλλου (2019), όπου το φύλο δεν έδειξε να επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο παράγοντας «ηλικία» δεν δείχνει να επηρεάζει το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με αυτό της Μπέλλου (2019) όπου υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία, όπου συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στο εύρος ηλικιών 31-40 φάνηκε να γνωρίζουν περισσότερο τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας από αυτούς που βρίσκονταν στην ηλικιακή ομάδα των 50 και πάνω.

Ο παράγοντας «εμπειρία» δείχνει να επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία δείχνουν να έχουν περισσότερη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό της έρευνας του Yetnayet (2020) και του Μούτλα (2021), όπου φάνηκε ότι όσο αυξάνεται η διδακτική

εμπειρία τόσο αυξάνεται και ο βαθμός γνώσης των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Μεταξύ των ειδικοτήτων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την εξής πρόταση: «Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης».

Ο παράγοντας «οργανικότητα σχολείου» δείχνει να επηρεάζει το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 1/θ-3θ σχολεία δείχνουν να γνωρίζουν περισσότερο πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε 7/θ-12θ και τέλος, σε 4/θ-6/θ σχολεία.

Ο παράγοντας «σχέση εργασίας» δείχνει να επηρεάζει τον βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση και απόσπαση δείχνουν να γνωρίζουν καλύτερα συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τις αναπληρώτριες. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με αυτό της έρευνας της Μπέλλου (2019), όπου η σχέση εργασίας δε φάνηκε να επηρεάζει το επίπεδο γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο παράγοντας «τίτλοι σπουδών» και συγκεκριμένα η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών δείχνει να επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό του Yetnayet (2020), όπου οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα προσόντα γνωρίζουν καλύτερα τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ το ίδιο υποστηρίζεται και από τον Μούτλα (2021).

Ο παράγοντας που συνδέεται με την παρακολούθηση κάποιου μαθήματος ή την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή επηρεάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν λάβει κάποια γνώση σχετικά με την ειδική αγωγή. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό στην έρευνα της Μπέλλου (2019), όπου οι

εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή και επομένως έχουν λάβει επιμόρφωση σε αυτό τον τομέα, γνωρίζουν καλύτερα τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ο παράγοντας που συνδέεται με την παρακολούθηση κάποιου μαθήματος ή την επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία επηρεάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν λάβει κάποια γνώση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με αυτό της έρευνας της Μπέλλου (2019), όπου οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν λάβει επιμόρφωση είτε σε προπτυχιακό, είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο, είτε είχαν επιμορφωθεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, γνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

6.4 Σχέση της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (4ο ερευνητικό ερώτημα).

Ο παράγοντας «περιοχή σχολείου» δείχνει ότι επηρεάζει τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι εξαιτίας του μικρού αριθμού των μαθητών στα σχολεία των αγροτικών περιοχών, υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία πιο εύκολα, αν αναλογιστεί κανείς ότι το μέγεθος της τάξης αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της. Αντιθέτως, όμως στην έρευνας της Μπέλλου (2019), η περιοχή του σχολείου δε φάνηκε να επηρεάζει το βαθμό εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο παράγοντας «φύλο» φαίνεται ότι επηρεάζει τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους άντρες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό στην έρευνα των Φιλιππάτου και Βεντίτσα (2017),

όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν περισσότερο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Απεναντίας, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα της Μπέλλου (2019), όπου ο παράγοντας φύλο δεν έδειξε να επηρεάζει το βαθμό εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ο παράγοντας «ηλικία» φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας δείχνουν να εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με εκείνους που ανήκουν σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες. Το έρευνα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα στην έρευνα του Μούτλα (2021) όπου μεταξύ της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ηλικίας υπήρχε αρνητική συσχέτιση.

Ο παράγοντας «εμπειρία» δείχνει να επιδρά στον βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία δείχνουν να εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με αυτούς που έχουν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό της έρευνας του Yetnayet (2020), όπου όσο μεγαλώνει η εμπειρία των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις συμπερίληψης. Επίσης, το εύρημα αυτό συγκλίνει και με αυτό στην έρευνας της Tadesse (2020), όπου οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία εφαρμόζουν περισσότερο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συγκριτικά με όσους έχουν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Ο παράγοντας «σχέση εργασίας» φαίνεται να επηρεάζει τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Συγκεκριμένα, όσοι διαθέτουν οργανική θέση ή βρίσκονται σε απόσπαση εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη πιο συχνά από τους αναπληρωτές και τις αναπληρώτριες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό της έρευνας της Μπέλλου (2019), όπου η σχέση εργασίας δε φάνηκε να επηρεάζει το βαθμό εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο παράγοντας «τίτλοι σπουδών» δείχνει ότι επιδρά στον βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους μη κατόχους. Το εύρημα αυτών συγκλίνει με αυτό της έρευνας

του Yetnayet (2020) και της Tadesse (2020), όπου οι εκπαιδευτικοί με πιο πολλά προσόντα εφαρμόζουν περισσότερο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους. Επιπρόσθετα το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα της Mantrouidi (2016), όπου οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών τείνουν να έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στη χρήση πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ο παράγοντας που συνδέεται με την παρακολούθηση κάποιου μαθήματος ή την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή επηρεάζει τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με αυτό στην έρευνα της Μπέλλου (2019), όπου οι εκπαιδευτικοί που έχουν κατέχουν κάποιο τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή και συνεπώς έχουν επιμορφωθεί σε αυτό τον τομέα, εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ο παράγοντας που συνδέεται με την παρακολούθηση κάποιου μαθήματος ή την επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία επηρεάζει τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα της Μπέλλου (2019) όπου οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν επιμόρφωση είτε σε προπτυχιακό, ή μεταπτυχιακό επίπεδο, είτε επιμορφώθηκαν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, εφαρμόζαν περισσότερο τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, το εύρημα αυτό συγκλίνει και με αυτό στην έρευνα της Tadesse (2020), όπου οι εκπαιδευτικοί που είχαν ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζαν με μεγαλύτερο βαθμό τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους.

6.5 Σχέση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της εκ μέρους τους (5ο ερευνητικό ερώτημα).

Μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και της συχνότητας εφαρμογής της εκ μέρους τους, υπάρχει θετική συσχέτιση που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η γνώση των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο αυξάνεται και η συχνότητα εφαρμογής τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αυτά της έρευνας του Μούτλα (2021), ο οποίος εξέτασε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και κατέληξε στο ότι μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών και της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υπάρχει θετική συσχέτιση. Παρόμοια ευρήματα εντοπίστηκαν και στην έρευνα του Yetnayet (2020), όπου σημειώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών και της πρακτικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών όπως είναι αυτά στην έρευνα της Μπέλλου (2019), η οποία εξέτασε το επίπεδο κατανόησης και εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και κατέληξε στο ότι εκπαιδευτικοί δείχνουν να κατανοούν περισσότερο τις πρακτικές από ότι να τις εφαρμόζουν, δηλαδή υπήρχε μια ασυμφωνία μεταξύ του βαθμού κατανόησης και εφαρμογής. Ακόμη, τα ευρήματα της έρευνας της Φωτοπούλου (2017), η οποία εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μαθησιακές δυσκολίες, έδειξαν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν την εφαρμόζουν στην πράξη κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφού παρατηρείται ότι η γνώση συνεπάγεται και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

6.6 Παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους (6ο ερευνητικό ερώτημα).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιεραρχικά ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη, πρωτίστως τη γνώση και τη εμπειρία που διαθέτουν, δευτερευόντως την κατάρτιση και επιμόρφωση που

έχουν λάβει και ακολουθούν ο διαθέσιμος χρόνος για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών μέσων, το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη, η υποστήριξη από άλλο προσωπικό, η διεύθυνση ή σχολική διοίκηση και τέλος, οι προσδοκίες των γονέων.

Πράγματι, σημαντικό ρόλο στην απόφαση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους παίζει η εμπειρία και η επιμόρφωση, ενώ αυτοί οι δύο παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική εφαρμογή της (Φιλίππατου & Βεντίστα, 2017). Ακόμη, εκτός από τις επιμορφωτικές δράσεις και η αύξηση διαθέσιμων διδακτικών πόρων αποτελεί παράγοντα που ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την πρόθεση αυτών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Αργυροπούλου, 2018). Την επιμόρφωση υπογραμμίζουν και οι Ismajli και Imami-Mogina (2018), καθώς αυτή μπορεί να συμβάλει στην επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη. Ομοίως η Παπαδοπούλου (2019) τονίζει ότι επιμόρφωση αποτελεί σημαντικό παράγοντα που συμβάλει στη διαφοροποίηση, ενώ την ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σημειώνει και η Φωτοπούλου (2017). Επιπρόσθετα, η Βαλιαντή (2015) πέραν από την επιμόρφωση που σημειώνει και εκείνη ως έναν από τους παράγοντες που συμβάλει στην αποτελεσματική διαφοροποίηση, αναφέρει επιπλέον και τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

6.7 Παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους (7ο ερευνητικό ερώτημα).

Οι παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους είναι με βάση σημαντικότητας, αρχικά ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος για το σχεδιασμό διδασκαλίας, η μη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών μέσων, το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη, η μη ή η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη γνώσης και εμπειρίας, η μη υποστήριξη από άλλο προσωπικό, η διεύθυνση ή η σχολική διοίκηση και τέλος, οι προσδοκίες των γονέων.

Πράγματι, ο ελλιπής χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί ώστε να εργαστούν ξεχωριστά με τον κάθε μαθητή αλλά και για να προγραμματίσουν και να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους ώστε αυτή να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών αποτελεί τον πιο βασικό παράγοντα που δυσχεραίνει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών στην έρευνα της Psarianou (2019). Επιπλέον, η

έλλειψη χρόνου και η μη επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούσαν τις πιο βασικές δυσκολίες που σημειώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα που διεξήγαγε η Μπέλλου (2019). Ομοίως, η έλλειψη χρόνου, η ελλιπής κατάρτιση αλλά και η μη ύπαρξη κατάλληλου βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού σημειώνονται από την Παπαδοπούλου (2019) ως προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης, ο Μούτλας (2021), η Roiha (2014) και οι Sakellariou et al. (2018) αναφέρουν την έλλειψη χρόνου και υλικών ως τις μεγαλύτερες δυσκολίες ή διαφορετικά προκλήσεις ως προς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ η Mavroudi (2016) σημειώνει μεταξύ άλλων την έλλειψη πόρων, την ελλιπή κατάρτιση, τον περιορισμένο χρόνο και τη μη υποστήριξη από συναδέλφους και διοίκηση. Επιπλέον, ο Yetnayet (2020) εκτός από την έλλειψη χρόνου και υλικών, υπογραμμίζει και την έλλειψη εκπαίδευσης, καθώς και το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη ως βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ακόμη, οι Siam και Al-Natour (2016) σημειώνουν και αυτοί με τη σειρά τους την έλλειψη χρόνου ως μία από τις κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μεταξύ άλλων αναφέρουν και την έλλειψη μαθησιακών πόρων, καθώς και την αδύναμη διοικητική και γονική υποστήριξη.

Επιπρόσθετα, οι Ismajli και Imami-Morina (2018) υπογραμμίζουν και αυτοί με τη σειρά τους την έλλειψη χρόνου και πόρων, καθώς και την ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών, ενώ το μεγάλο μέγεθος της τάξης που συνεπάγεται και μεγάλο εύρος διαφορετικότητας στην τάξη εμποδίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Από τη μεριά τους, οι Rontou (2012) και Βαλιαντή (2015) σημειώνουν ότι η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν τους στόχους τους για διαφοροποίηση. Το ίδιο υποστηρίζει και η Tadesse (2020), η οποία εκτός από τα κενά στη γνώση και την κατάρτιση, σημειώνει και την αδύναμη υποστήριξη από τη διοίκηση, όπως και η Τατσιώκα (2016), η οποία υπογραμμίζει ότι η έλλειψη επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών αποτελούν παράγοντες που κάνουν δύσκολο το έργο της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Περίληψη

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα η οποία είχε σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στο Ν. Δωδεκανήσου ως προς τη χρήση των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης σε μαθητές που ανήκουν στην πληθυσμιακή ομάδα των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, στο κεφάλαιο αυτό εκτός από τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης εργασίας επιχειρείται να γίνει παρουσίαση καθώς και περιγραφή των προτάσεων στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής και στη συνέχεια, των προτάσεων για περαιτέρω και μελλοντική έρευνα, ενώ το τελευταίο αυτό κεφάλαιο κλείνει με τους περιορισμούς που είχε η εν λόγω έρευνα.

7.1 Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, η εργασία είχε σκοπό να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με: α) το βαθμό που γνωρίζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, β) τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους, γ) τη σχέση των γνώσεών τους για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, δ) τη σχέση της συχνότητας εφαρμογής συγκεκριμένων προτεινόμενων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, ε) τη σχέση των γνώσεών τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της εκ μέρους τους, στ) τους παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους και ζ) τους παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους.

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κάτι που είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό και αισιόδοξο.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να γνωρίζουν περισσότερο από όλες τη στρατηγική που αφορά στην παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.

Ως προς τη συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, η πρακτική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά αφορά στην επιλογή των πιο σημαντικών εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση. Ως προς τη διαφοροποίηση της διαδικασίας, η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη πρακτική αφορά στην αλλαγή του ρυθμού της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Αναφορικά με τη διαφοροποίηση του προϊόντος μάθησης, η πρακτική που επιλέγουν να χρησιμοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αφορά στην παροχή συμπληρωματικής υποστήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες. Στη συνέχεια, ως προς τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης, υπερισχύει σε συχνότητα η πρακτική που αφορά στην παροχή επιπλέον χρόνου στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης, ενώ τέλος, αναφορικά με το μαθησιακό περιβάλλον, η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη πρακτική αφορά στη συνειδητή προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.

Η περιοχή σχολείου επηρεάζει το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές έχουν περισσότερη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε αστικές και τέλος σε ημιαστικές περιοχές. Επιπλέον, το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει το βαθμό γνώσης τους για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από την άλλη η εμπειρία επηρεάζει το βαθμό γνώσης καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία δείχνουν να έχουν περισσότερη γνώση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ακόμη, η στρατηγική που αφορά στην παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης διαφέρει μεταξύ των ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες δείχνουν να την εφαρμόζουν περισσότερο, συγκριτικά με τις ειδικότητες, όμως αυτό το εύρημα

διατυπώνεται με επιφύλαξη καθώς δεν υπήρχε μεγάλη συμμετοχή των ειδικοτήτων στην έρευνα.

Ακόμη, η οργανικότητα του σχολείου επιδρά στο επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 1/θ με 3/θ σχολεία δείχνουν να γνωρίζουν περισσότερο πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε 7/θ με 12/θ και τέλος, σε 4/θ με 6/θ σχολεία. Επιπρόσθετα, η σχέση εργασίας επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση και απόσπαση δείχνουν να γνωρίζουν καλύτερα συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τις αναπληρώτριες.

Ακόμη, η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφού οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν λάβει κάποια γνώση σχετικά με την ειδική αγωγή. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση επιμόρφωσης ή παρακολούθησης μαθήματος στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν λάβει κάποια γνώση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Στη συνέχεια, η περιοχή του σχολείου επηρεάζει τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Ακόμη, με βάση το φύλο, οι γυναίκες εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους άντρες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και αυτοί που έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενώ ως προς τη σχέση

εργασίας, όσοι διαθέτουν οργανική θέση ή βρίσκονται σε απόσπαση εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη πιο συχνά από τους αναπληρωτές και τις αναπληρώτριες.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εφαρμόζουν και αυτοί πιο συχνά συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από αυτούς που δεν διαθέτουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή εφαρμόζουν πιο συχνά συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Στη συνέχεια, μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και της συχνότητας εφαρμογής, υπάρχει θετική συσχέτιση γεγονός που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η γνώση των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο αυξάνεται και η συχνότητα εφαρμογής τους.

Τέλος, οι πιο σημαντικοί παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών για διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι κατά προτεραιότητα η γνώση και η εμπειρία και δευτερευόντως η κατάρτιση και η επιμόρφωση, ενώ εκείνοι που εμποδίζουν την ικανότητά τους είναι πρωταρχικά ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος για το σχεδιασμό διδασκαλίας και ακολουθεί η μη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών μέσων ως λιγότερο σημαντικός λόγος.

7.2. Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Στους πιο σημαντικούς παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και που επιχείρησε η παρούσα έρευνα να καταγράψει συγκαταλέγονται η γνώση, η εμπειρία καθώς και η επιμόρφωση. Ακόμη, φάνηκε ότι αυτοί οι παράγοντες συμβάλουν στη γνώση αλλά και στη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ αποδείχθηκε ότι όσο πιο καλά γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο περισσότερο τις εφαρμόζουν. Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η παροχή των απαραίτητων γνώσεων που αφορούν όχι μόνο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά και στην ειδική αγωγή, αφού οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί σε θέματα

ειδικής αγωγής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και γνωρίζουν και εφαρμόζουν περισσότερο στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συνεπώς, η παροχή μαθήματος σε προπτυχιακό επίπεδο αλλά και οι δράσεις επιμόρφωσης που μπορεί να οργανώσει το υπουργείο παιδείας μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά. Επίσης, σημαντική κρίνεται και η ευαισθητοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών αφού τα επιπλέον προσόντα που αποκτούν και η επιμόρφωση συμβάλουν στη γνώση αλλά και στη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η ευαισθητοποίηση μπορεί να προέλθει από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον τρόπο χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα οφέλη αυτής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Την ενημέρωση μπορεί να αναλάβουν όλοι οι εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση φορείς, όπως είναι το υπουργείο, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, οι σχολικοί σύμβουλοι αλλά και οι διευθυντές. Επιπλέον, εκτός από την ευαισθητοποίησή πρέπει να υπάρχει και κίνητρο τέτοιο που να κάνει τους εκπαιδευτικούς να επιθυμούν να αποκτήσουν γνώσεις και να επιμορφωθούν και αυτό το κίνητρο μπορεί να αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη τους καθώς και η αναγνώριση και επιβράβευσή της προσπάθειάς τους.

Εκτός της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από την παροχή των απαραίτητων μέσων και υλικών προκειμένου να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στις τάξεις τους, αλλά και διαθέσιμου χρόνου προκειμένου να μπορούν να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στον διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό. Πράγματι, σε αυτό θα διευκόλυνε ένα προσαρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα, που θα είναι ευέλικτο, θα προσφέρει επιλογές και θα αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό για τους εκπαιδευτικούς που καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με το δύσκολο και σύνθετο έργο της διδασκαλίας σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων, δυνατοτήτων και αναγκών.

7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να συμπεριληφθεί η διερεύνηση της γνώσης και της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πανελλαδικό επίπεδο προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα είχε στο πλαίσιο αυτό να εξεταστούν και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι παράγοντες που συμβάλουν στην ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί το θέμα και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά και ως προς μια συγκεκριμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία στον ελληνικό εκπαιδευτικό

χώρο. Ακόμη, ενδιαφέρον θα είχε να προσεγγιστεί το θέμα κάνοντας χρήση τόσο ποιοτικών μεθόδων όπως είναι η συνέντευξη και η παρατήρηση όσο και ποσοτικών μεθόδων ώστε να γίνει τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, ενώ τέλος, θα μπορούσε μεθοδολογικά το θέμα να προσεγγιστεί διεξάγοντας έρευνα δράσης.

7.4 Περιορισμοί

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το γεγονός ότι δεν εξετάστηκε η χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση την κάθε ειδική μαθησιακή δυσκολία ξεχωριστά. Ακόμη, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποίησε η παρούσα εργασία, είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς και αυτό μπορεί να δημιουργήσει την πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να δώσουν απαντήσεις που να είναι κοινωνικά αποδεκτές και έτσι να προκληθεί απόκλιση από τα πραγματικά δεδομένα που υπάρχουν αναφορικά με τη γνώση και τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Creswell, 2007, όπ. αναφ. στο Μπέλλου, 2019).

Επιπρόσθετα, ένας άλλος περιορισμός στην έρευνα αυτή είναι η μονοδιάσταση προσέγγιση του θέματος, δηλαδή το ότι η έρευνα χρησιμοποίησε μόνο ποσοτικές μεθόδους, δηλαδή ερωτηματολόγιο, χωρίς τα αποτελέσματα να προκύψουν και να συνδυαστούν και από ποιοτικές μεθόδους όπως είναι η συνέντευξη και η παρατήρηση προκειμένου να γίνει τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Ακόμη, στους περιορισμούς συγκαταλέγεται ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας, καθώς το δείγμα αποτελούσαν μόνο εκπαιδευτικοί του νομού Δωδεκανήσου, ενώ επιπλέον σημαντικός περιορισμός θεωρείται το μικρό δείγμα όπως και το γεγονός ότι υπήρξε πολύ μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Τέλος, η πανδημία απέκλεισε τη δυνατότητα για διαζώσης διανομή του ερωτηματολογίου πέραν της ηλεκτρονική διανομής του καθώς θα μπορούσαν να δοθούν περισσότερες διευκρινήσεις στους ερωτώμενους αν χρειαζόταν και να υπήρχε μια πιο άμεση επαφή της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2017, Ιούνιος 24). *Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.945>
- Αουρέλα, Β. & Γεωργοβρεττάκου, Σ. (2016, Απρίλιος 16). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας*. 3^ο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός». Αθήνα. <https://docplayer.gr/66600301-Neos-paidagogos-n-p-ta-praktika-toy-3-oy-synedrioy-neos-paidagogos-athina-16-17-apriliyoy-epimeleia-tomoy-f-goysias.html>
- Αργυροπούλου Α. (2018). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του γυμνασίου: από τη θεωρία στη πράξη* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43452>
- Βαλιαντή, Σ. (2010). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας/διαδικασίες μάθησης και αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου]. Ιδρυματικό αποθετήριο Πανεπιστημίου Κύπρου "Γνώσις" <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/39171>
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1(2015), 8-35. http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/18_5_2015_Άρθρο_1_διαφοροποίηση.pdf
- Βασιλειάδης, Η. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης*. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/343365654_Eidikes_Mathesiakes_Dyskolies_Diacheirise_kai_tropoi_parembases
- Βασιλείου, Ε. & Χαριτάκη, Γ. (2015, Ιούνιος 19). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης για την ένταξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες*. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.161>
- Βασιλείου Η. (2018). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45468>
- Γαλανοπούλου, Μ. (2011). *Βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης μαθητών με δυσλεξία με την εικονογραφική μέθοδο* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/41249/10193.pdf?sequence=1>
- Γιαβρίμης, Π. & Παλιβάνη, Μ. (2018). *Μαθησιακές δυσκολίες και στίγμα*. Ανάκτηση από <https://www.plogos.gr/TEYXH/2018/6.pdf>
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου Μτφ.). Έλλην.
- Δινάκη, Ε. (2019). *Παραδοσιακή και διαφοροποιημένη διδασκαλία: διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23422>

- Ευαγγέλου, Β. (2020). *Πεποιθήσεις, αυτοαποτελεσματικότητα και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23722/4/EuangelouVasilikiMsc2020.pdf>
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2008). *NΟΜΟΣ 3699/2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2018). *NΟΜΟΣ 4547/2018 Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εθνικό Τυπογραφείο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Έλλην.
- Καραβά, Ε. & Ζουγανέλη, Κ. (2013). *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις Του ΕΠΣ-ΕΓ*. <https://rce12.enl.uoa.gr/files/xenesglossesedu/ODHGOS TOMOS kefalaiο3.pdf>
- Καρασπίλιος, Π. Β. (2016). *Νευροψυχολογική αξιολόγηση σε μαθητές με δυσορθογραφία* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45837/14907.pdf?sequence=1>
- Κενανίδου, Ε. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια στρατηγικών γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό καταθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1825/Kenanidou%20Eleni.pdf?sequence=1>
- Κλουβάτος Κ. (2014). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 83-114). Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Εναλλακτική Διδακτική*. Gutenberg.
- Κοτσιφάκη, Ε. (2011). *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/14388/P0014388.pdf?sequence=1>
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Εκδόσεις Κέδρος.
- Μεταλλίδου, Π., & Πλατσίδου, Μ. (2004). Μαθησιακά στυλ και προτιμώμενες στρατηγικές λύσης προβλημάτων. Στο Ν. Μακρής & Δεσλή, Δ.(Επιμ.), *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης* (σσ. 1-5). Τυπωθήτω.
- Μέττα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2020). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Στο Ι. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, & Γ. Κουμέντος (Επιμ.), *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 707-720). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μιχελουγιάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μούτλας, Α. (2021). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ανάγνωση σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις και διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών γενικού σχολείου* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Μακεδονίας. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/25134/1/MoutlasAntoniosMsc2021.pdf>

- Μπανιά, Α. (2014). *Μελέτη της μνήμης και της γραπτής έκφρασης σε μαθητές Δ' δημοτικού με κανονική επίδοση και με μαθησιακές δυσκολίες* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών. <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8167/1/Μπανιά%20Αθανασία-Μελέτη%20της%20μνήμης%20και%20της%20γραπτής%20έκφρασης%20σε%20μαθητές%20Δ%27%20Δημοτικού%20με%20κανονική%20επίδοση%20και%20με%20μαθησιακές%20δυσκολίες.pdf>
- Μπαστέα Α. (2014). *Αντιμέτωπιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με τη δημιουργία πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/42117>
- Μπαστέα, Α. & Παπαδάτος, Ι. (2016, Ιούνιος 24). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής–υπερκινητικότητας και μαθησιακές δυσκολίες*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1025>
- Μπέκου, Μ. (2020). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: η στάση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, σε σχολεία του Ν. Κορινθίας* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5859/2%20CD.pdf?sequence=1>
- Μπέλλου, Π. (2019). *Η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/29490/1/M.E.%20ΜΠΕΛΛΟΥ%20ΠΕΛΑΓΙΑ%20202019.pdf>
- Νικολόπουλος, Γ. (2016, Ιούνιος 19). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, αναγκαία η δημιουργία λεξιλογίου εννοιών*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.402>
- Παντελή, Μ. Σ. (2012). *Πειραματική διερεύνηση φωνολογικών παραγόντων της ελληνικής γλώσσας στη δυσλεξία* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών. <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6086/1/MariaPanteliDissertation%2002-03-12.pdf>
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Εκδόσεις Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 7-17). Εκδόσεις Γράφημα.
- Παπαδοπούλου, Μ. Θ. (2014). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Προγράμματα Σπουδών-Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα* 2(30), 30-46. https://ekpaideyitikhpepikairothta.gr/wp-content/uploads/2016/04/Papadopoulou_.pdf
- Παπαδοπούλου, Γ. (2019, Ιούνιος 21). *Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρισματικών Μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.3157>
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα

- Πλατσίδου, Μ. & Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό στυλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 160-177. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Platsidou/publication/255730492_To_mathesiako_styl_kai_oi_strategikes_epilyses_gnostikon_ergon/inks/0deec52095fa9b3090000000/To-mathesiako-styl-kai-oi-strategikes-epilyses-gnostikon-ergon.pdf
- Πολίτη-Γεωργούση, Σ., & Καραμπατζάκη, Ζ. (2020, Ιούνιος 21). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις στρατηγικές αποκατάστασης προβλημάτων γραπτού λόγου των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρismaticών Μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.3162>
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική προσέγγιση*. Αυτοέκδοση.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Π. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού Μτφ.). Gutenberg.
- Σκοταράς, Ν. (2012). *Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στην Τάξη*. Ανάκτηση, από https://pappanna.files.wordpress.com/2015/08/ceb4ceb9ceb1cf86cebfcf81cebfcf80cebfc9ceb7cf83ceb7-cf80ceb9_cf83cebacebfcf84ceb1cf81ceb1cf83.pdf
- Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. (2015). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με αξιοποίηση ηλεκτρονικών μέσων. Στο Γ. Στυλιάρης & Β. Δήμου (Επιμ.), *Διδακτική της πληροφορικής* (σσ. 162-206). Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τάνταρος, Σ. (2011). *Δυσκολίες Μάθησης: Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Τατσιώκα, Μ. (2016). *Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/395/Τατσιώκα%20Μαρία.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Τζίβα-Κωσταλά, Β. (2009). *Διερεύνηση συνύπαρξης αναπτυξιακών διαταραχών του συντονισμού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία σε παιδιά του δημοτικού σχολείου* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/1839/P0001839.pdf?sequence=1>
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες-διδακτικές παρεμβάσεις*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Ανάκτηση από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/957/3/957.pdf>
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τρίκου, Ε. (2012). *Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Μακεδονίας. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15257/6/TrikouEiriniMsc2012.pdf>
- Τσερώνη, Μ. (2019). *Η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία* [Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2886796/theFile>

- Τσίτου, Ε. (2017). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανίχνευση και την Παιδαγωγική τους Διαχείριση* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28091/1/M.E.%20ΤΣΙΤΟΥ%20ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ%202017.pdf>
- Τσομπόλη, Ε. (2016, Ιούνιος 24). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσαριθμησία*. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1011>
- Τσώτσου Γ. (2019). *Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1441>
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2009). *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ.61-98). Πεδίο.
- Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68), 17-183. <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/294>
- Φωτοπούλου, Α. (2017). *Οι εκπαιδευτικοί "μιλούν" για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ένταξη και ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/608/Alexandra%20Fotopoulou.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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(2018), 130-143. <https://doi.org/10.12681/dial.16126>

Ξενόγλωσση

- Alavinia, P., & Farhady, S. (2012). Using differentiated instruction to teach vocabulary in mixed ability classes with a focus on multiple intelligences and learning styles. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(4), 72–82. https://www.ijastnet.com/journals/Vol_2_No_4_April_2012/11.pdf
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

- Bailey, J. P., & Williams-Black, T. H. (2008). Differentiated instruction: Three teachers' perspectives. In K. L. Whalen, M. Garcia, & L. Cochran (Ed.), *Navigating the Literacy Waters: Research, Praxis, and Advocacy* (pp. 133-151). The College reading association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512605.pdf#page=147>
- Bland, J. M., & Altman, D. G., (1997). Statistics notes: Cronbach's Alpha. *British Medical Journal*, 314(7080), 572. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Brentnall, K. (2016). *Believing everyone can learn: Differentiating instruction in mixed ability classrooms* [Doctoral dissertation, College of Saint Elizabeth]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://search.proquest.com/openview/4509e9567c4b735452fb2eb691a25f7a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Brevik, L. M., Gunnulfson, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71(2018), 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Bryman, A. (2015). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bushie, C. (2015). Literature Review: Differentiation in Education. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(2), 35-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1230703>
- Calleja, C. (2005). *Differentiating instruction in the primary classroom: A whole school approach for achieving excellence*. Ministry of Education.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickenson, D. (1999). *Teaching and learning through multiple intelligences* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Cannon, C. G. (2017). *Teacher and Student Perceptions of Computer-Assisted Instructional Software to Differentiate Instruction* [Master's thesis, Walden University]. Walden University Scholarworks. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3664/>
- Carolan, J., & Guinn, A. (2007). Differentiation: lessons. *Educational leadership*, 64(5), 44-47.
- Coffey, S. (2007). Differentiation in theory and practice In J. Dillon, & M. Maguire (Eds.), *Becoming a Teacher* (pp. 187 - 200). Open University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Dapa, A. (2017, September). Differentiated Learning Model For Student With Reading Difficulties. In 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017) (pp. 976-980). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icset-17.2017.157>
- Davis, C. (2020). *Elementary Reading Teachers' Perceptions about Differentiated Instruction* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://search.proquest.com/openview/3091b354ece35cf5efed717a2da436f3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- de Jager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 53(2017), 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.004>
- De Neve, D., Devos, G. & Tuytens, M. (2015). The Importance of Job Resources and Self-efficacy for Beginning Teachers' Professional Learning in Differentiated Instruction. *Teaching and Teacher education*, 47, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- Evans-Hellman, L. A., & Haney, R. (2017). Differentiation (DI) in higher education (HE): Modeling what we teach with pre-service teachers. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(5), 28-38.

- Ford, J. (2013). Educating students with learning disabilities in inclusive classrooms. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 1-20.
- Gibson, L. (2013). *Differentiated instruction and students with learning disabilities*. Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2013\)0000024012](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000024012)
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: one size does not fit all*. Corwin Press.
- Hawk, T. F., & Shah, A. J. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00125.x>
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom, How to Reach and Teach All Learners Grade 3-12*. Free Spirit Publishing.
- Haelermans, C., Ghysels, J., and Prince, F., (2015). Increasing performance by differentiated teaching? Experimental evidence of the student benefits of digital differentiation. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1161–1174. <https://doi.org/10.1111/bjet.12209>
- Heneghan, H. (2017). *Exploring teachers' conceptions and implementation of differentiated reading in primary and elementary schools* [Doctoral dissertation, Trinity College Dublin]. Trinity Theses and Dissertations. <http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/82839/EXPLORING%20TEACHERS%20%20.pdf?sequence=1>
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253. <https://doi.org/10.1177/0016986209346927>
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of All the Students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11315a>
- Jeffries, S., & Everatt, J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10(3), 196-214. <https://doi.org/10.1002/dys.278>
- Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with homogeneous groups. *Gifted Child Today*, 26(2), 5-6. <https://doi.org/10.1177/107621759902200201>
- Johnson, C. C. (2007). Effective science teaching, professional development and No Child Left Behind: Barriers, dilemmas, and reality. *Journal of Science Teacher Education*, 18(2), 33- 136. <https://doi.org/10.1007/s10972-006-9037-0>
- Juránková, M. (2019). *Differentiation in English language teaching at the elementary school* [Master's thesis, Charles University]. Digital Repository of Charles University. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/110131>
- Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice* [Master's thesis, Western Michigan University]. Western Michigan University Scholarworks. <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/427>
- Koeze, P. (2006). *Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school* [Doctoral dissertation, Eastern Michigan University]. Digital Commons @ Emu. <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1030&context=theses>

- Kormos, J. (2017). The effects of specific learning difficulties on processes of multilingual language development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 30-44. <https://doi.org/10.1017/S026719051700006X>
- Kovtuh, S. (2017). *Differentiated Instruction: Accommodating the Needs of All Learners* [Master's thesis, University of Toronto]. University of Toronto Tspace. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/77069>
- Light, J. K. (2012). *The efficacy of differentiated instruction in meeting the needs of gifted middle school learners* [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://search.proquest.com/openview/8c6db454730c668759ed811d68f5bce7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Manitoba Education and Advanced Learning (n.d.). *Manitoba Education*. <https://www.edu.gov.mb.ca/>
- Margari, L., Buttiglione, M., Craig, F., Cristella, A., de Giambattista, C., Matera, E., ... & Simone, M. (2013). Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC neurology*, 13(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1471-2377-13-198>
- McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- Mcleskey, J., & Nancy, L. (2011). The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00324.x>
- McMillan, A. (2011). *The relationship between professional learning and middle school teachers' knowledge and use of differentiated instruction* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://search.proquest.com/docview/864037425?accountid=15870>
- McQuarrie, L. M., & McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The alberta initiative for school improvement (AIS). *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4), 1-18.
- Mavroudi, A. (2016). *Differentiated instruction for the teaching of English in the Greek state school* [Doctoral dissertation, Doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ. <http://ikee.lib.auth.gr/record/287229/files/GRI-2017-18355.pdf>
- Mengistie, S. M. (2020). Primary School Teachers' Knowledge, Attitude and Practice of Differentiated Instruction. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 98-114.
- Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34-38. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.832130>
- Munro, J. (2012). *Effective strategies for implementing differentiated instruction*. Semantic scholar. <http://alearningplace.com.au/wp-content/uploads/2021/01/Effective-strategies-for-implementing-differentiated-instruction.pdf>
- Muthomi, M. W., & Mbugua, Z. K. (2014). Effectiveness of differentiated instruction on secondary school students achievement in mathematics. *International Journal of Applied Science and Technology*, 4(1), 116-122.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2011). *Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice*. LD online. <http://www.ldonline.org/pdfs/njclld/>

- Nicolae, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128(2014), 426-431. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.182>
- 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.
- Ordoover, A. (2012). *Teacher perceptions of differentiated instruction* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://search.proquest.com/openview/9644a3450f4f96fb512b20ee0882f935/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Papadakis, S., & Ziskos, V. (2015). Design and implementation of differentiated instruction digital scenarios in LAMS. *MIBES Transactions*, 9(2), 39-48.
- Psarianou M. (2019). *Investigating the Implementation of Differentiated Instruction in terms of the Strategies used within the EFL context in Greece* [Master's thesis, EAP]. Apothesis of EAP. https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/43979/1/110442_psarianou_maria.pdf
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons.
- Pham, A. V., & Riviere, A. (2015). Specific learning disorders and ADHD: current issues in diagnosis across clinical and educational settings. *Current psychiatry reports*, 17(6), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0584-y>
- Prior, M. R. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Psychology Press.
- Robinson, L. (2013). *A study of teachers' attitudes, thoughts, and perceptions about successful implementation of differentiated instruction* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://search.proquest.com/openview/8f88ccfacb1d20d95fb353149f065627/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction* [Doctoral dissertation, Olivet Nazarene University]. Digital Commons @ Olivet. https://digitalcommons.olivet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=edd_diss
- Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Rontou, M. (2012). Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a Foreign Language at secondary school. *Support for Learning*, 27(4), 140-149. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12003>
- Roundtable, L. D. (2002). *Specific learning disabilities: Finding common ground*. US Department of Education, Office of Special Education Programs, Office of Innovation and Development.
- Ryan, K., & Cooper, J. (2007). *Those who can, teach*. MA Wadsworth Cenage Learning.
- Sakellariou, M., Mitsi, P., & Konsolas, E. (2018). *Investigating the factors of difficulty in the Implementation of Differentiated Instruction in Greek Primary Education*. Ανάκτηση από <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2018/12/icrbs-5-53-174.pdf>
- Senturk, C., & Sari, H. (2018). Investigation of impacts of differentiated instruction applied in a primary school in attitudes of students towards the course. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(2), 240-248. <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i2.3359>

- Shareefa, M., Moosa, V., Zin, R. M., Abdullah, N. Z. M., & Jawawi, R. (2019). Teachers' perceptions on differentiated instruction: do experience, qualification and challenges matter?. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 214-226. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.13>
- Shareefa, M., & Moosa, V. (2020). The Most-Cited Educational Research Publications on Differentiated Instruction: A Bibliometric Analysis. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 331-349. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.331>
- Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p167>
- Smets, W., & Struyven, K. (2018). Aligning with Complexity: System-Theoretical Principles for Research on Differentiated Instruction. *Frontline Learning Research*, 6(2), 66-80. <https://doi.org/10.14786/flr.v6i2.340>
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Wellcome Language and Reading Project Team. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child development*, 90(5), 548-564. <https://doi.org/10.1111/cdev.13216>
- Stanford, E., & Delage, H. (2020). Complex syntax and working memory in children with specific learning difficulties. *First Language*, 40(4), 411-436. <https://doi.org/10.1177/0142723719889240>
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1216-1238. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488>
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International education journal*, 7(7), 935-947. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67(2017), 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- Tadesse, M. (2015). Differentiated Instruction: Perceptions, Practices and Challenges of Primary School Teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253-265. <https://www.ajol.info/index.php/star/article/view/142991>
- Tadesse, M. M. (2020). Differentiated Instruction: Analysis of Primary School Teachers' Experiences in Amhara Region, Ethiopia. *Bahir Dar Journal of Education*, 20(1), 91-113. <https://doi.org/10.4314/star.v4i3.37>
- Taylor, S. C. (2017). Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 1, 55-68. <https://exchanges.warwick.ac.uk/index.php/exchanges/article/view/44>
- The Alberta Teachers' Association (2002). *CALM Guide to Implementation*. Ανάκτηση από https://education.alberta.ca/media/482271/calm_ch7.pdf
- Tobin, R. (2008). Conundrums in the differentiated literacy classroom. *Reading Improvement* 45(4): 159-69. <https://go.gale.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA191098386&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00340510&p=AONE&sw=w>
- Tobin, R., & A. McInnes (2008). Accommodating differences: Variations in differentiated literacy instruction in grade 2/3 classrooms. *Literacy* 42(1): 3-9. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2008.00470.x>

- Tobin, R., & Tippett, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9414-z>
- Tomlinson, C., Callahan, C., & Lelli, K. (1997). Challenging expectations: Case studies of high-potential, culturally diverse young children. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 5-17. <https://doi.org/10.1177/001698629704100202>
- Tomlinson, C. A. (2000a). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED443572>
- Tomlinson, C. A. (2000b). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-13. <http://esblogin.k12albemarle.org/attachments/7b8c23a2-1dd0-4aab-943f-d417df093124.pdf>
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed). ASCD.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategie and tools for responsive teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature introduction. *Journal of the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. (2005). Differentiating instruction: Why bother? *Middle Ground*, 9(1), 12-15.
- Tomlinson C.A., & Moon T. R., (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tulbure, C. (2011). Differentiated instruction for pre-service teachers: An experimental investigation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30(2011), 448-452. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.088>
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated Instruction: Hong Kong Prospective Teachers' Teaching Efficacy and Beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148-176. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249. <https://doi.org/10.1080/03004430600722671>
- Weber, C. L., Johnson, L., and Tripp, S., (2013) Implementing Differentiation: A School's Journey. *Gifted Child Today*, 36 (3), 175 -186. <https://doi.org/10.1177/1076217513486646>
- Westwood, P. (1997). *Commonsense Methods for Children with Special Needs* (3rd ed.). Routledge Falmer.
- Westwood, P. (2001). Differentiation'as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6(1), 5-11. <https://doi.org/10.1080/19404150109546651>

- Westwood, P. S. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. Australian Council for Educational Research Press.
- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of *DSM–IV* attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490– 499. <https://doi.org/10.1007/s13311-012-0135-8>
- Willis, S., & Mann, L. (2000). Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs. *Curriculum Update*, 4(2000), 1-3.
- Wilujeng, N. C. S. (2012). The differentiated instruction and its implementation for developing countries: Partnership students learning Indonesian language in bridging course program. *Journal of Education*, 5(1), 49-52. <https://doi.org/10.1109/ICEELI.2012.6360659>
- Yetnayet, W. (2020). *Knowledge, practices and challenges of implementing differentiated instruction among primary school teachers in Bahir Dar City* [Master's thesis, Bahir Dar University]. Bahir Dar University. <https://ir.bdu.edu.et/bitstream/handle/123456789/11260/YETNAYET%20WOLDU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2005). Meeting the Needs of Students with Specific Learning Difficulties in the Mainstream Education System: Data from Primary School Teachers in Hong Kong. *International Journal of Special Education*, 20(1), 67-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ846528>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο: «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διεξάγεται έρευνα που έχει στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου 15 λεπτά. Θα σας παρακαλούσα θερμά, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνει σύμφωνα με τις υποδείξεις. Τέλος, αν σας ενδιαφέρουν τα αποτελέσματα της έρευνας, θα είναι στη διάθεσή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Παπανθύμου Αναστασία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή»

Ημερομηνία

...../...../.....

A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Περιοχή Σχολείου:

- α. Αστική με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους
β. Ημιαστική με πληθυσμό από 2.001 έως 10.000 κατοίκους
γ. Αγροτική με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: α. 30 και κάτω β. 31-40 γ. 41-50 δ. 51-60

ε. 61 και άνω

3. Συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση:

α. 0-10 β. 11-20 γ. 21-30 δ. 31-40

4. Ειδικότητα:

5. Οργανικότητα σχολείου: α. 1/θ-3/θ β. 4/θ - 6/θ γ. 7/θ – 12 /θ

6. Σχέση εργασίας: α. Οργανική β. Απόσπαση

γ. Αναπληρωτής/τρια δ. Ωρομίσθιος/ια

7. Τίτλοι Σπουδών / επίπεδο γνώσεων (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού, τσεκάρετε ό,τι από τα παρακάτω διαθέτετε):

α. Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ

β. Μεταπτυχιακός Τίτλος

γ. Διδακτορικό

8. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με την ειδική αγωγή ;

Ναι Όχι

9. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

Ναι Όχι

B. ΓΝΩΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τις παρακάτω στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας; (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ)

Στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας		Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Πολύ (3)
10.1	Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.			
10.2	Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.			
10.3	Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.			
10.4	Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους.			

10.5	Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.			
10.6	Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.			
10.7	Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.			
10.8	Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.			
10.9	Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.			

Γ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εφαρμόζετε τις παρακάτω πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας; (1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα)

Περιεχόμενο		Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
11.1	Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχος).				
11.2	Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων.				
11.3	Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.				
11.4	Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια.				
11.5	Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση.				

11.6	Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση.				
Διαδικασία		Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
11.7	Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους.				
11.8	Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.				
11.9	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.				
11.10	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.				
11.11	Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στυλ.				
11.12	Χρησιμοποιώ μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά).				
11.13	Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης).				
Προϊόν Μάθησης		Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
11.14	Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά.				
11.15	Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά.				
11.16	Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες.				
Αξιολόγηση		Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
11.17	Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης.				
11.18	Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.				

11.19	Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση).				
11.20	Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων.				
11.21	Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος.				
Μαθησιακό Περιβάλλον		Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
11.22	Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.				
11.23	Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός.				
11.24	Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη.				
11.25	Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.				

Γ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

12. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι ενισχύουν περισσότερο την ικανότητά σας να εφαρμόσετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη σας; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1, 2, 3, 4 τους παρακάτω παράγοντες. Να βάλετε το 1 για τον πιο σημαντικό και το 8 για τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα).

- Η διεύθυνση/σχολική διοίκηση
- Το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη
- Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών μέσων

- Ο διαθέσιμος χρόνος για σχεδιασμό διδασκαλίας
- Οι προσδοκίες των γονέων
- Η υποστήριξη από άλλο προσωπικό
- Η γνώση και εμπειρία σας
- Η κατάρτιση/επιμόρφωσή σας
- Κάτι άλλο/άλλα
-

13. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι εμποδίζουν περισσότερο την ικανότητά σας να εφαρμόσετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη σας; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1, 2, 3, 4 τους παρακάτω παράγοντες. Να βάλετε το 1 για τον πιο σημαντικό και το 8 για τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα).

- Η διεύθυνση/σχολική διοίκηση
- Το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη
- Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών μέσων
- Ο διαθέσιμος χρόνος για σχεδιασμό διδασκαλίας
- Οι προσδοκίες των γονέων
- Η υποστήριξη από άλλο προσωπικό

- Η γνώση και εμπειρία σας
- Η κατάρτιση/επιμόρφωσή σας
- Κάτι άλλο/άλλα
.....

Ερωτηματολόγιο

Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο: «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διεξάγεται έρευνα που έχει στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου 15 λεπτά. Θα σας παρακαλούσα θερμά, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνει σύμφωνα με τις υποδείξεις. Τέλος, αν σας ενδιαφέρουν τα αποτελέσματα της έρευνας, θα είναι στη διάθεσή σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων
Παπανθύμου Αναστασία
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή»

[Επόμενο](#)

Ερωτηματολόγιο

* Απαιτείται

Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Περιοχή σχολείου *

Επιλογή ▼

Φύλο *

Επιλογή ▼

Ηλικία *

Επιλογή ▼

Συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση *

Επιλογή



Ειδικότητα *

Η απάντησή σας

Οργανικότητα σχολείου *

Επιλογή



Σχέση εργασίας *

Επιλογή



Επιπλέον τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού, τσεκάρτε ό, τι από τα παρακάτω διαθέτετε)

- Επιπλέον Πτυχία ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακός Τίτλος
- Διδακτορικό

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με την ειδική αγωγή; *

Επιλογή ▼

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία; *

Επιλογή ▼

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

Ερωτηματολόγιο

* Απαιτείται

ΓΝΩΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τις παρακάτω στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ)

Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών. *

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ

	1	2	3	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα. *

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ

	1	2	3	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους. *

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ

	1	2	3	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους. *

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ

	1	2	3	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. *

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ

	1	2	3	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών *

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ

	1	2	3	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης. *

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ

	1	2	3	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών. *

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ

	1	2	3	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους. *

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ

	1	2	3	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

Ερωτηματολόγιο

* Απαιτείται

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εφαρμόζετε τις παρακάτω πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
(1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα)

Περιεχόμενο

Χρησιμοποιώ υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιπροσωπεύει μια ποικιλία μορφών (π.χ. κείμενο, βίντεο, ήχο). *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Παρέχω συμπληρωματικό υλικό/πόρους για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Παρουσιάζω το περιεχόμενο των μαθημάτων χρησιμοποιώντας παραδείγματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Δημιουργώ ευκαιρίες προχωρημένου επιπέδου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που μαθαίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος με ελάχιστη προσπάθεια. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Παρέχω εμπλουτισμένες εργασίες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Επιλέγω τις πιο σημαντικές εργασίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πολύ χαμηλή επίδοση. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Διαδικασία

Σχεδιάζω δραστηριότητες/εργασίες που βοηθούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Αλλάζω το ρυθμό της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τη μαθησιακή τους ετοιμότητα. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Ομαδοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με άλλους μαθητές με βάση τα μαθησιακά τους στυλ. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Χρησιμοποιώ μια ποικιλία ευέλικτων μορφών ομαδοποίησης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη (π.χ. όλη η τάξη, μικρή ομάδα, ατομικά). *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες που προσφέρουν επιλογές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. γραπτή εργασία, δημιουργία βίντεο ή παρουσίασης). *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Προϊόν Μάθησης

Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους γραπτά. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Επιτρέπω στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματά τους προφορικά. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Παρέχω συμπληρωματική υποστήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν δραστηριότητες. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Αξιολόγηση

Δίνω επιπλέον χρόνο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να ολοκληρώσουν εργασίες/δοκίμια αξιολόγησης. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Χρησιμοποιώ συνεχείς και ποικίλες αξιολογήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Χρησιμοποιώ τρεις ή περισσότερες μορφές αξιολόγησης για να καθορίσω τη βαθμολογία (π.χ. γραπτό, παρουσίαση, συμμετοχή, τελική εξέταση). *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Προσαρμόζω τις προθεσμίες ολοκλήρωσης των εργασιών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βάσει των αναγκών ή/και των περιστάσεων. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Αξιολογώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πριν από την έναρξη του μαθήματος. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Μαθησιακό Περιβάλλον

Δημιουργώ δραστηριότητες/εργασίες για να αναπτύξω μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ότι αξίζει το σεβασμό και είναι αποδεκτός και σημαντικός. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Καταβάλλω συνειδητή προσπάθεια για να διασφαλίσω ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν ισότιμα και με συνέπεια στην τάξη. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

Κινητοποιώ τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να αλληλοβοηθούνται με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. *

1=Ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πάντα

	1	2	3	4	
Ποτέ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάντα

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

Ερωτηματολόγιο

* Απαιτείται

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι ενισχύουν περισσότερο την ικανότητά σας να εφαρμόσετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη σας; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1, 2, 3, 4 τους παρακάτω παράγοντες. Να βάλετε το 1 για τον πιο σημαντικό και το 8 για τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα). *

	1	2	3	4	5	6	7	8
Η διεύθυνση/σχολική διοίκηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών μέσων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ο διαθέσιμος
χρόνος για
σχεδιασμό
διδασκαλίας

Οι προσδοκίες
των γονέων

Η υποστήριξη από
άλλο προσωπικό

Η γνώση και
εμπειρία σας

Η κατάρτιση/
επιμόρφωσή σας

Υπάρχουν κάποιοι άλλοι παράγοντες τους οποίους θεωρείτε ότι ενισχύουν περισσότερο την ικανότητά σας να εφαρμόσετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη σας; Αν ναι, μπορείτε να τους καταγράψετε παρακάτω.

Η απάντησή σας

Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι εμποδίζουν περισσότερο την ικανότητά σας να εφαρμόσετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη σας;(Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1, 2, 3, 4 τους παρακάτω παράγοντες. Να βάλετε το 1 για τον πιο σημαντικό και το 8 για τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα). *

	1	2	3	4	5	6	7	8
Η διεύθυνση/ σχολική διοίκηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το εύρος της διαφορετικότητας στην τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών μέσων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ο διαθέσιμος χρόνος για σχεδιασμό διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι προσδοκίες των γονέων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η υποστήριξη από άλλο προσωπικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η γνώση και εμπειρία σας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η κατάρτιση/
επιμόρφωσή σας

Υπάρχουν κάποιοι άλλοι παράγοντες τους οποίους θεωρείτε ότι εμποδίζουν περισσότερο την ικανότητά σας να εφαρμόσετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη σας; Αν ναι, μπορείτε να τους καταγράψετε παρακάτω.

Η απάντησή σας

Πίσω

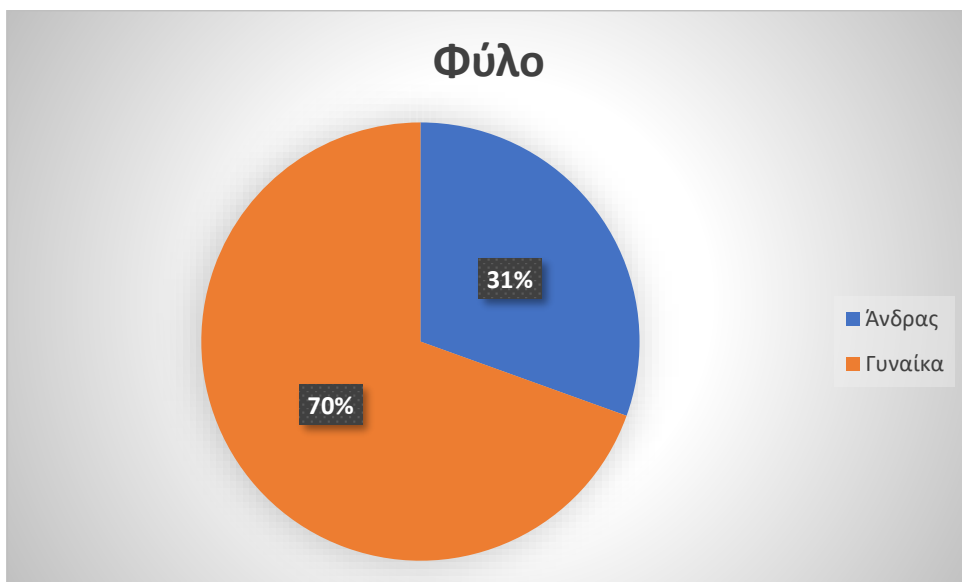
Υποβολή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

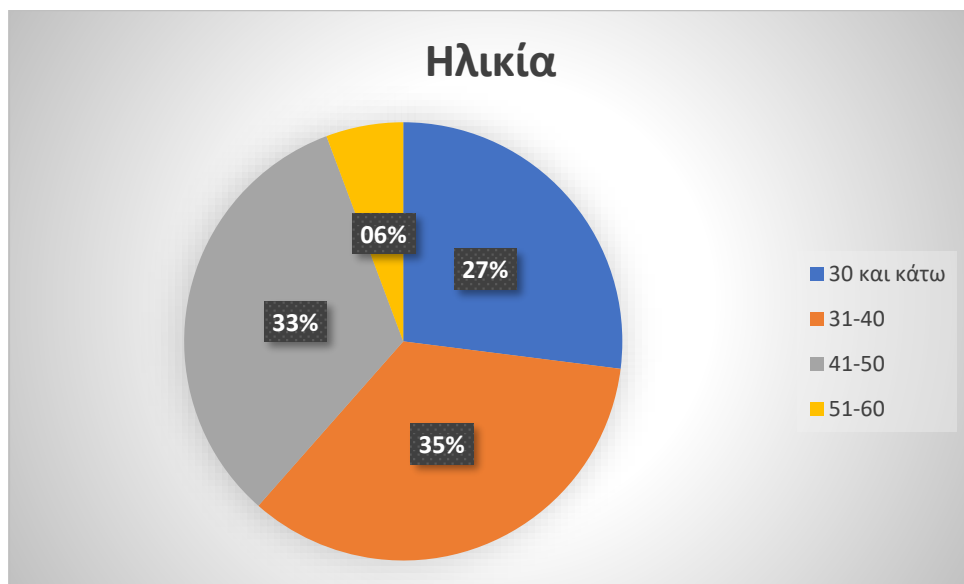
Διάγραμμα 1. Περιοχή Σχολείου



Διάγραμμα 2. Φύλο



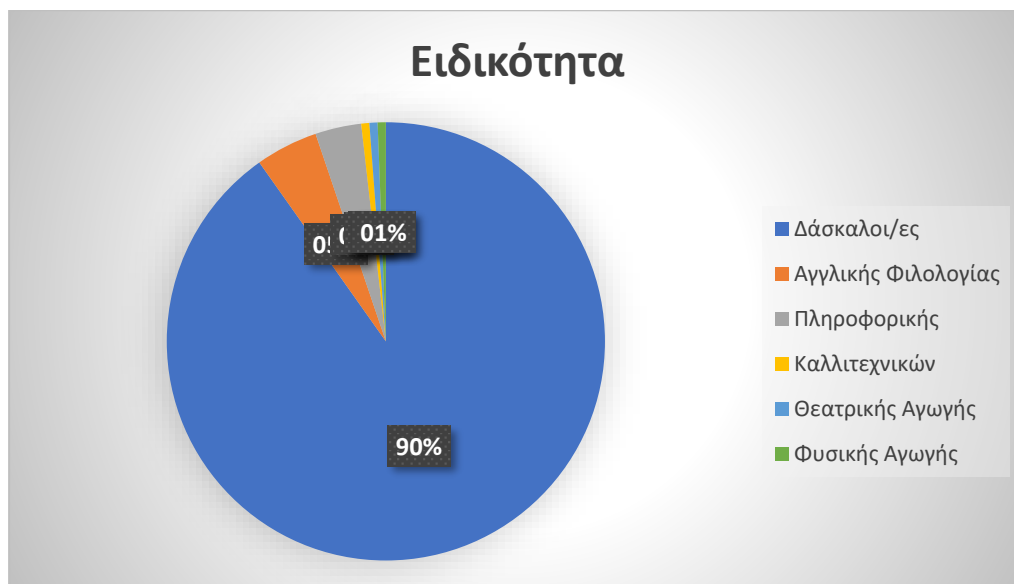
Διάγραμμα 3. Ηλικία



Διάγραμμα 4. Συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση



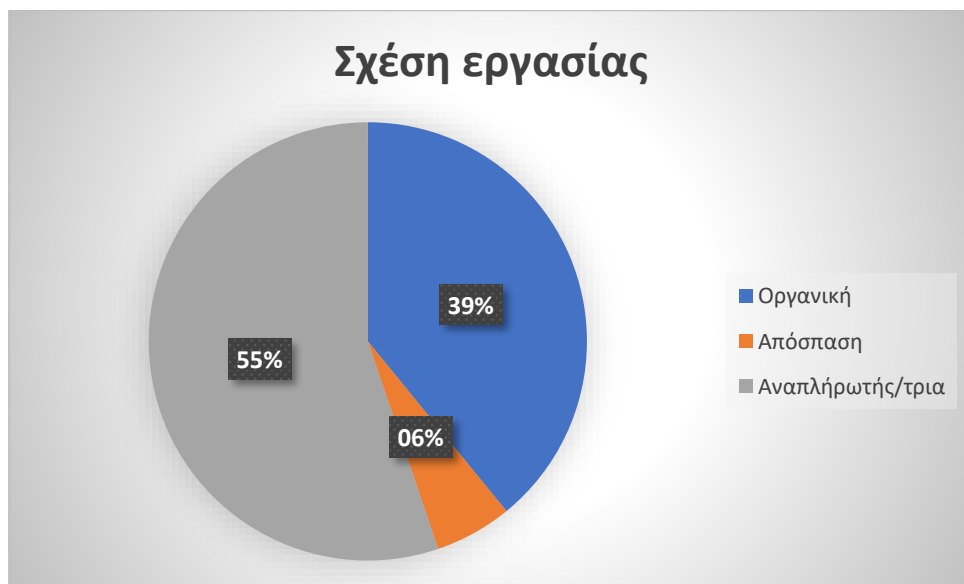
Διάγραμμα 5. Ειδικότητα



Διάγραμμα 6. Οργανικότητα σχολείου



Διάγραμμα 7. Σχέση εργασίας



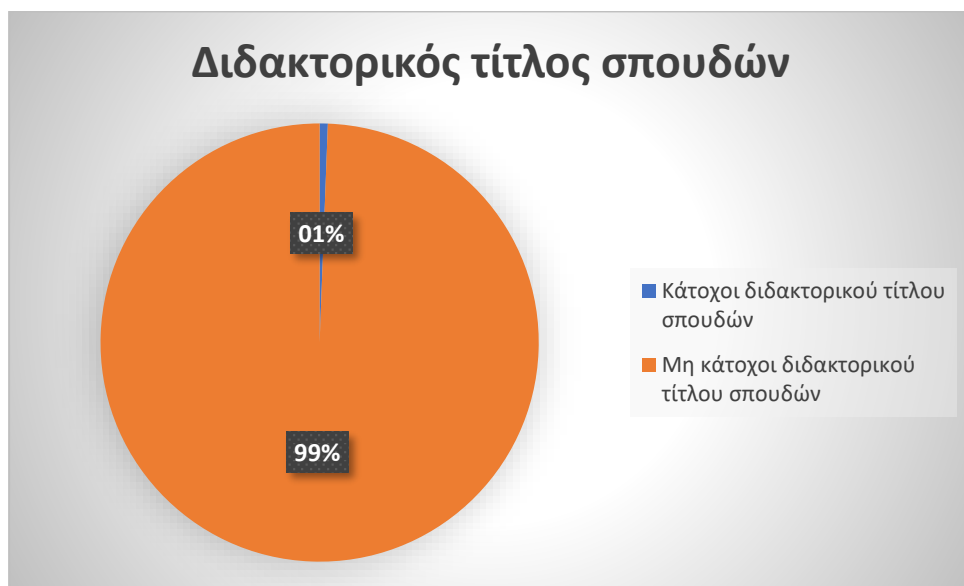
Διάγραμμα 8. Επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ



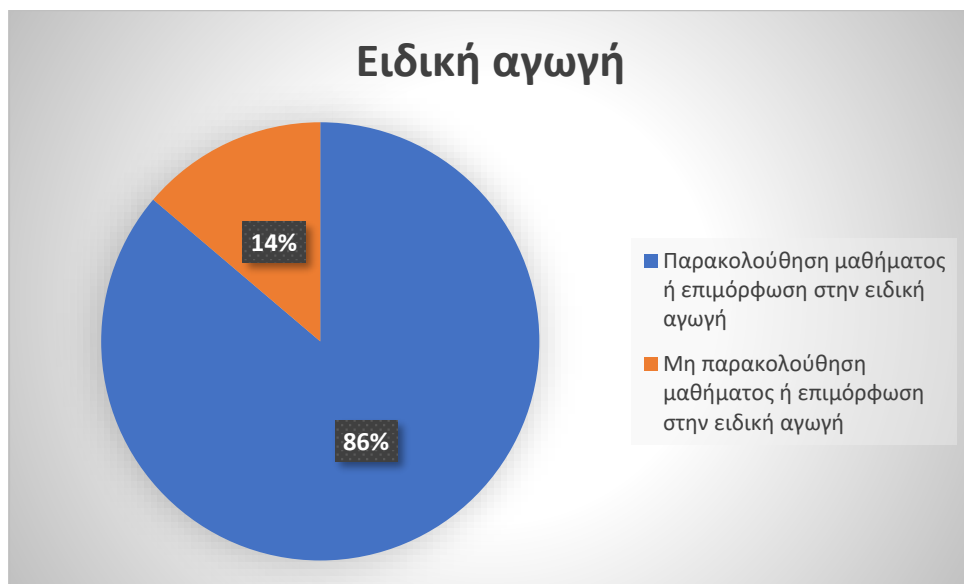
Διάγραμμα 9. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών



Διάγραμμα 10. Διδακτορικός τίτλος σπουδών



Διάγραμμα 11. Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή



Διάγραμμα 12. Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

