



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Π.Μ.Σ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Διπλωματική εργασία

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή  
της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διαπολιτισμικές τάξεις**

**(The views of primary school teachers on implementing differentiated  
instruction in intercultural classes)**

Της

**Αλμπάνη Καλλιόπης**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γρίβα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εξεταστές: Ντίνιας Κων/νος, Καθηγητής

Στάμου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Φλώρινα, Ιανουάριος 2019

Copyright ©Αλμπάνη Καλλιόπη, 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μην κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς το συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο:** Αλμπάνη Καλλιόπη

**A.E.M.:** : 671

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** ms0671@nured.uowm.gr

**Έτος εισαγωγής:** 2016-17

**Κατεύθυνση:** Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διαπολιτισμικές τάξεις

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 7-1-2019

Η δηλούσα

Αλμπάνη Καλλιόπη

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να απευθύνω ένα μεγάλο και ειλικρινές ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κα Γρίβα Ελένη, η οποία δέχτηκε πρόθυμα να συνεργαστεί μαζί μου για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Σε όλη τη διάρκεια συγγραφής της, ήταν πάντα πρόθυμη και με βοηθούσε ουσιαστικά με τις υποδείξεις και τις συμβουλές της να ολοκληρώσω αυτή την ερευνητική προσπάθεια. Ακόμα, έδειχνε πάντοτε απόλυτη κατανόηση στις όποιες δυσκολίες αντιμετώπισα και είχε πάντα διάθεση να με βοηθήσει με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω, ακόμα, τους καθηγητές/επιβλέποντες κύριο Ντίνα Κων/νο και την κυρία Στάμου Αναστασία.

Επιπλέον, θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μην ευχαριστήσω όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν και συμμετείχαν στην έρευνα που διεξήχθη, καθώς χωρίς τη συμβολή τους η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Τέλος, θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω και την οικογένειά μου, τους ανθρώπους που πάντα με στήριζαν και βρίσκονταν πίσω από κάθε μου δυνατή στιγμή, πίσω από κάθε επιτυχία για να χαρούν μαζί μου, αλλά και πίσω από κάθε λύπη και απογοήτευση για να με βοηθήσουν να σταθώ και πάλι δυνατή.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
Κατάλογος Πινάκων.....	11
Κατάλογος γραφημάτων.....	13
Εισαγωγή.....	14
1. Προσδιορισμός Πολιτισμού και Πολιτισμικής Ταυτότητας.....	16
1.1. Πολιτισμός.....	16
1.2. Πολιτισμική ταυτότητα.....	18
1.3 Κουλτούρα.....	19
2. Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.....	20
2.1. Η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας.....	20
2.1.1. Το φαινόμενο της Μετανάστευσης.....	20
2.1.2. Η άφιξη Προσφύγων στην Ελλάδα.....	21
2.2. Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα.....	22
2.2.1 Το Πολυπολιτισμικό κοινωνικό πλαίσιο.....	22
2.2.2. Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικό σύστημα.....	24
2.2.2.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης Πολυπολιτισμικότητας.....	25
2.2.2.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαιδευτική πρακτική.....	29
3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά πλαίσια.....	35
3.1. Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και θεωρητικές αποσαφηνίσεις.....	36
3.2. Πεδία/Τομείς Διαφοροποίησης.....	40
3.3. Χαρακτηριστικά και Αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	43
3.4. Στρατηγικές και Τεχνικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	46
3.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	50

3.6. Ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	51
4. Έρευνα.....	59
4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	59
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα .....	60
4.3. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	61
4.3.1. Ερευνητική Στρατηγική .....	61
4.3.2. Συμμετέχοντες.....	62
4.3.2.1. Περιγραφή δείγματος.....	62
4.3.2.2. Δειγματοληψία.....	62
4.3.3. Εργαλεία της Έρευνας.....	63
4.3.4. Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας.....	66
4.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	67
5. Αποτελέσματα Έρευνας.....	69
5.1 Ανάλυση Δημογραφικών στοιχείων.....	69
5.2. Οφέλη Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	72
5.3. Εμπόδια Εφαρμογής Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	76
5.4. Σπουδαιότητα και Συχνότητα Χρήσης Πρακτικών σχετικών με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διδακτικό Σχεδιασμό.....	80
5.5. Σπουδαιότητα και Συχνότητα Χρήσης Πρακτικών σχετικών με το Διδακτικό Περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές Στρατηγικές.....	86
5.6. Συγκριτική Ανάλυση απόψεων για τη Σπουδαιότητα και τη Συχνότητα χρήσης Πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	94
5.7. Επαγωγική στατιστική/Συσχετίσεις.....	98

<b>6. Συμπεράσματα.....</b>	<b>101</b>
<b>6.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας.....</b>	<b>101</b>
<b>6.2. Περιορισμοί της έρευνας.....</b>	<b>107</b>
<b>6.3 Προτάσεις-Προεκτάσεις Έρευνας.....</b>	<b>108</b>
<b>7. Βιβλιογραφία.....</b>	<b>109</b>
<b>7.1. Ξενόγλωσση.....</b>	<b>109</b>
<b>7.2. Ελληνόγλωσση.....</b>	<b>114</b>
<b>8. Παράρτημα.....</b>	<b>122</b>

## Περίληψη

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις αρχές, τις στρατηγικές-πρακτικές, τα εμπόδια εφαρμογής της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, καθώς και το αν υπάρχει ταύτιση ή διαφοροποίηση στις απόψεις τους ως προς τη *Σπουδαιότητα* των θέσεων της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* και τη *Συχνότητα* ενσωμάτωσης στους στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Τα παραπάνω μελετώνται, με γνώμονα τη σύγχρονη πολυπολιτισμική σύνθεση των ελληνικών σχολείων, στα οποία, πέρα από τα παιδιά της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, φοιτά πληθώρα παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Έτσι, διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που καλείται να ενσωματώσει αποτελεσματικά και να αξιοποιήσει δημιουργικά τα ποικίλα πολύμορφα χαρακτηριστικά των μαθητών του.

Η έρευνα επικεντρώνεται σε τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες οι απόψεις των συμμετεχόντων για τα οφέλη εφαρμογής των πρακτικών *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων, β) Ποια τα εμπόδια εφαρμογής της διδακτικής διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, γ) Ποιες οι απόψεις τους για τη σπουδαιότητα των πρακτικών *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* που σχετίζονται με το *Αναλυτικό Πρόγραμμα* και το *Διδακτικό Σχεδιασμό* και με ποια συχνότητα τις αξιοποιούν στην τάξη τους, δ) Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη σπουδαιότητα των πρακτικών της που σχετίζονται με το *Διδακτικό Περιεχόμενο* και τις *Εκπαιδευτικές Στρατηγικές* και με ποια συχνότητα τις αξιοποιούν στην τάξη τους και, τέλος, αν ε) Σημειώνεται ταύτιση ή απόκλιση/διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη *Σπουδαιότητα των πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* και την *πρακτική τους εφαρμογή*.

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αναλύθηκε στατιστικά με υπολογιστικά φύλλα Excel. Αναφορικά με τα αποτελέσματά της, εν συντομία αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη *Σπουδαιότητα* και τα οφέλη της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, πάραυτα αναδεικνύεται πως αδυνατούν να την εφαρμόσουν καθολικά στη διδακτική διαδικασία, λόγω εμποδίων, όπως η ελλιπής κατάρτιση. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και συνολικής αναδιαμόρφωσης των σύγχρονων εκπαιδευτικών δεδομένων.



**Λέξεις κλειδιά:** Διαφοροποιημένη διδασκαλία, απόψεις εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρακτικές εφαρμογής, πολυπολιτισμικότητα, μετανάστες, πρόσφυγες μαθητές

## Abstract

The purpose of this paper is to investigate the beliefs of Greek primary education teachers in relation to principles, strategic practices, obstacles to the implementation of Differentiated Instruction and if the importance of the positions of Differentiated Instruction and the frequency of integration during their daily routine differentiate. The above are studied, based on the modern multicultural composition of the Greek schools, where attend a large number of children of immigrants and refugees, besides the children of the dominant ethnic group. Thus, an educational environment with special educational needs is formulated, which is required to effectively integrate and creatively exploit the diverse polymorphic characteristics of its pupils.

The research focuses on four main questions: a) What are the views of the participants about the benefits of implementing *Differentiated Instruction* practices in classes with students of diverse cultures, b) What are the obstacles to the application of the educational modulation in the educational process, c) their views on the importance of *Differentiated Instruction* practices related to the curriculum and the teaching design and how often they use them in their classroom, d) What are their views on the importance of its practices related to the teaching content and the educational strategies and with what frequency do they use in their class and, finally, whether e) There is an identification or divergence/differentiation between the views of the teachers on the *importance of Differentiated Instruction Practices and their practical application*.

A questionnaire with closed-ended questions was used to prepare this survey, which was analyzed statistically with Excel spreadsheets. In terms of its results, it is briefly stated that teachers recognize the Importance and Benefits of *Differentiated Instruction*, but it is shown to be unable to apply it universally to the teaching process, due to obstacles such as inadequate training. Thus, there is a need to educate teachers and to overhaul the modern educational data.

**Key words:** Differentiated instruction, teachers' perspectives, primary education teachers, implementation practices, multiculturalism, immigrant students, refugee students

## Κατάλογος Πινάκων

Α/Α	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΠΙΝΑΚΑ	ΣΕΛΙΔΑ
1	<i>Το φύλο των συμμετεχόντων</i>	69
2	<i>Η ηλικία και φύλο των εκπαιδευτικών</i>	69
3	<i>Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός</i>	69
4	<i>Βασικές και Επιπλέον Σπουδές Εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα</i>	70
5	<i>Κατάρτιση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ)</i>	71
6	<i>Ανάγκη επιμόρφωσης στη ΔΔ</i>	71
7	<i>Αποτελεσματικότητα συγκριτικά με την Παραδοσιακή διδασκαλία</i>	73
8	<i>Βελτίωση των επιδόσεων</i>	73
9	<i>Κίνητρο συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία</i>	74
10	<i>Πρόσβαση στη γνώση</i>	74
11	<i>Ενίσχυση Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων</i>	75
12	<i>Προώθηση ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης</i>	75
13	<i>Οργάνωση της διδασκαλίας</i>	76
14	<i>Επάρκεια κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών</i>	77
15	<i>Η απουσία επιμόρφωσης ως εμπόδιο εφαρμογής</i>	77
16	<i>Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος ως εμπόδιο εφαρμογής</i>	78
17	<i>Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην αίθουσα ως εμπόδιο εφαρμογής</i>	78
18	<i>Η απουσία διαθέσιμου διδακτικού υλικού ως εμπόδιο εφαρμογής</i>	79
19	<i>Η συνεργασία με συναδέλφους</i>	79
20	<i>Η προσαρμογή των στόχων του ΑΠ</i>	80
21	<i>Ενημέρωση μαθητών για τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα</i>	81
22	<i>Συμπύκνωση/προέκταση διδακτικού περιεχομένου</i>	82
23	<i>Απλοποίηση/Επιμερισμός διδακτικού περιεχομένου</i>	82

24	<i>Αρχική αξιολόγηση μαθησιακής ετοιμότητας</i>	83
25	<i>Αξιολόγηση-ανίχνευση ενδιαφερόντων/κλίσεων</i>	84
26	<i>Αξιολόγηση μαθησιακού στυλ</i>	84
27	<i>Αξιοποίηση Αξιολόγησης για Προσαρμογή Διδασκαλίας</i>	85
28	<i>Επικέντρωση σε κύριες ιδέες</i>	86
29	<i>Προσαρμογή μαθησιακού ρυθμού στις ανάγκες των μαθητών</i>	86
30	<i>Δυνατότητα επιλογής θεμάτων/εργασιών/δραστηριοτήτων</i>	87
31	<i>Ανάθεση καθηκόντων βάσει μαθησιακών προτιμήσεων</i>	88
32	<i>Ανάθεση εργασιών με ποικίλα επίπεδα δυσκολίας</i>	89
33	<i>Παροχή πρόσθετων διδακτικών υλικών</i>	89
34	<i>Αξιοποίηση βοηθητικών τεχνικών-εργαλείων</i>	90
35	<i>Επιλογή συναφών δραστηριοτήτων βάσει επιπέδου επάρκειας μαθητή</i>	91
36	<i>Ευέλικτη Ομαδοποίηση</i>	91
37	<i>Οργάνωση Κέντρων Μάθησης</i>	92
38	<i>Επιλογή διδακτικής μεθόδου βάσει μαθησιακών αναγκών</i>	93
39	<i>Τεχνική Επαίνου-επιβράβευσης</i>	93

## Κατάλογος γραφημάτων

<b>A/A</b>	<b>ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΟΣ</b>	<b>ΣΕΛΙΔΑ</b>
1	<i>Δηλώσεις 14-21: Συγκριτική απόδοση Μ.Ο</i>	95
2	<i>Δηλώσεις 22-33: Συγκριτική απόδοση Μ.Ο</i>	97

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδακτική μέθοδο της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται οι θέσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τα οφέλη που ανακύπτουν από την αξιοποίηση των πρακτικών της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την απόπειρα ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και τη Σπουδαιότητα και Συχνότητα χρήσης των πρακτικών –τόσο αυτών που σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διδακτικό Σχεδιασμό, όσο και αυτών που συναρτώνται με το Διδακτικό Περιεχόμενο και τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές-. Με την ανάλυση αυτή, επιδιώκεται να αναδειχθεί αν υπάρχει ταύτιση ή διαφοροποίηση ανάμεσα στη θεωρία, δηλαδή, στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη Σπουδαιότητα των πρακτικών και στην πράξη, δηλαδή, στη συχνότητα υιοθέτησής τους στη διδακτική διαδικασία. Όλα αυτά ερευνώνται εν συναρτήσει της σύγχρονης ελληνικής πολυπολιτισμικής σχολικής και κοινωνικής σύνθεσης, καθώς έντονη είναι η πολιτισμική ανομοιογένεια και ποικιλομορφία στις σχολικές τάξεις και, ευρύτερα, στο κοινωνικό σύνολο.

Στο πρώτο κεφάλαιο, περιγράφονται ορισμένοι βασικοί όροι που κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνισή τους για την ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος, όπως ο *πολιτισμός*, η *κουλτούρα* και η *πολιτισμική ταυτότητα*.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, σκιαγραφείται το πολυπολιτισμικό πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών, όπως αυτό διαμορφώνεται από την αθρόα έλευση προσφύγων και μεταναστών σε μία χώρα, όπως η Ελλάδα. Εν συνεχεία, προεκτείνεται η ανάλυση αυτή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στα θεωρητικά μοντέλα που έχουν κυριαρχήσει για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και στην πλέον σύγχρονη και επιθυμητή διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύεται η διδακτική μέθοδος της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και, πιο συγκεκριμένα, η αναγκαιότητα, ο ορισμός και το θεωρητικό της υπόβαθρο, τα πεδία/τομείς εκπαιδευτικής πράξης που επιτελείται, τα χαρακτηριστικά και οι αρχές της, οι στρατηγικές-τεχνικές της, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη

διαφοροποίηση, αλλά και οι ερευνητικές δραστηριότητες που έχουν προηγηθεί πάνω στο θέμα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, καταγράφεται η έρευνα που εκπονήθηκε. Ειδικότερα, υπάρχει ανάλυση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, οι συμμετέχοντες – περιγραφή δείγματος και δειγματοληψία-, τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία, καθώς και τα μέτρα αξιοπιστίας και εγκυρότητας που λήφθηκαν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, αναλύονται κατά άξονες τα αποτελέσματα της έρευνας, με πίνακες και ραβδογράμματα.

Στο έκτο κεφάλαιο, καταγράφονται τα συμπεράσματα, υπάρχει αναλυτική συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ επισημαίνονται ορισμένοι περιορισμοί και ηθικά διλήμματα της ερευνητικής μας προσπάθειας, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα.

Το έκτο και το έβδομο κεφάλαιο συνιστούν τη βιβλιογραφία και το παράρτημα της έρευνας.

## 1. Προσδιορισμός Πολιτισμού και Πολιτισμικής Ταυτότητας

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά σε ορισμένους βασικούς όρους, που σχετίζονται με το υπό εξέταση θέμα και των οποίων η αποσαφήνιση κρίνεται απαραίτητη για την πληρέστερη κατανόηση του. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθούν κάποια θεωρητικά στοιχεία για τους όρους *Πολιτισμός*, *Κουλτούρα* και *Πολιτισμική Ταυτότητα*.

### 1.1. Πολιτισμός

Πάρα την ευρεία χρήση του όρου *Πολιτισμός*, η αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία αποδεικνύει πως δεν έχει ένα απόλυτα σαφές και «οριοθετημένο» περιεχόμενο. Η υποκειμενική θέαση του όρου από κάθε κοινωνική ομάδα και η δυναμική και μεταβαλλόμενη, βάσει των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, χροιά του αιτιολογούν την απουσία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού. Πράγματι, διαπιστώνεται αδυναμία απόδοσης ενός καθολικού ορισμού της έννοιας τόσο σε σχέση με τις διάφορες επιστήμες, όσο και διαχρονικά (Hollins, 2007).

Έτσι, αποδεχόμαστε πως διακρίνεται από πολυσημία και επιδέχεται πλήθος ερμηνειών, δεδομένου του ότι συνδέεται εννοιολογικά με τις συνιστώσες της παιδείας, της επιμόρφωσης, της επικοινωνίας, της ψυχαγωγίας, των επιστημών, της πνευματικής και ψυχικής αναβάθμισης, της κοινωνικής συμμετοχής και των τεχνολογικών επιτευγμάτων (Badie, 1995), ενώ στα όρια του εμπίπτουν, επίσης, η γλώσσα, η παράδοση, οι αξίες και οι συλλογικές κοινωνικές νόρμες (Δαμανάκης, 2005). Για την πλήρη περιγραφή του όρου πρέπει να ληφθούν υπόψη εξωτερικά, εσωτερικά κριτήρια (αξίες, κανόνες, συμπεριφορές, τρόποι κοινωνικοποίησης), αλλά και το χαρακτηριστικό στοιχείο της μεταβίβασης-«κληροδότησης» πολιτισμικών χαρακτηριστικών στις νέες γενιές (Πορτελάνος, 2015).

Ένας σύγχρονος ορισμός της έννοιας αποτυπώνεται από την Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO, σύμφωνα με τον οποίο «ο πολιτισμός θα πρέπει να θεωρείται ως το σύνολο των διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας, και ότι περιλαμβάνει, εκτός από τις τέχνες και τα γράμματα, τον τρόπο ζωής, τους τρόπους συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τα πιστεύω» (UNESCO, 2001). Ο Μπαμπινιώτης (2006), με τον όρο *Πολιτισμός* αναφέρεται ως επί το πλείστον στα εκλεπτυσμένα ήθη, την πνευματική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις μεταξύ



των ανθρώπων, την αισθητική έκφραση και τον τρόπο ζωής ενός κοινωνικού συνόλου. Πράγματι, ως *Πολιτισμός* εκλαμβάνεται το αναπτυγμένο επίπεδο του λαού στους χώρους των ηθών, των γραμμάτων και τεχνών, των θρησκευτικών και πολιτικών ιδεολογιών, μύθων και πίστεων, της συλλογικής μνήμης, της ιστορίας, της παράδοσης και του τρόπου ζωής και δράσης (Ευαγγέλου, 2002).

Περιλαμβάνει, επομένως, το περίπλοκο εσωτερικευμένο σύστημα υλικών και πνευματικών αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών, τα κατορθώματα και τις δραστηριότητες των ανθρώπων που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά, διαμέσου του εθνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Έτσι, δημιουργείται μια κοινή, συλλογική εικόνα για ένα σύνολο ατόμων και η ιδέα μιας κοινής αφετηρίας, κοινών αναφορών και κοινών βιωμάτων, παραπέμποντας σε μία πορεία σταθερής εξέλιξης (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992· Μπαμπινιώτης, 1998· Μπιτσάνη, 2004). Επεκτείνοντας τα παραπάνω, διαπιστώνεται εύλογα πως ο *Πολιτισμός* συνιστά στοιχείο κοινωνικής συνοχής, αποτελώντας σημείο αναφοράς της συλλογικής ταυτότητας κι επιτελώντας, ταυτόχρονα, τρεις σημαντικές λειτουργίες για το κοινωνικό σύνολο, αυτές της *αναγνώρισης*, της *ένταξης* και της *συμμετοχής*. Χάρη στον *Πολιτισμό*, τα μέλη του κοινωνικού συνόλου αναγνωρίζονται μεταξύ τους, εντάσσονται στο κοινωνικό γίνεσθαι και συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, αφού δομήσουν την ατομική τους ταυτότητα και προσδιοριστούν ως αυτόνομες προσωπικότητες (Τσαούσης, 1983· Cuche, 2001).

Επιπλέον, αναφέρεται πως ο *Πολιτισμός*, ο οποίος εκλαμβάνεται ως δεύτερη φύση του ανθρώπου, που δομήθηκε μέσω της εργασίας και των γνώσεών του (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002), χαρακτηρίζεται από τον αφομοιωτικό του χαρακτήρα, ενώ είναι μεταβιβάσιμος (Πασχαλίδης, 2002), δυναμικός, «αυτομετασχηματιστικός» και επιλεκτικός (Παπάς, 2001· Αλμπάνης, 2003· Γκόβαρης, 2004· Νικολάου, 2011· Γεωργογιάννης, 1997). Παράλληλα, καθοδηγεί και τη στάση της κάθε κοινότητας απέναντι στις άλλες, καθώς μόνο μέσω αυτού δύνανται να ερμηνευθούν και να αξιολογηθούν οι συμπεριφορές των «άλλων» (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002). Συνεπώς, ο τρόπος προσέγγισης και κατανόησης των μη εχόντων κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο προδίδει τον πολιτισμό και το είδος της κοινωνίας.

## 1.2 Πολιτισμική ταυτότητα

Η *Πολιτισμική Ταυτότητα* συνιστά τη συλλογική συνείδηση των μελών της κοινωνίας και την αίσθηση ότι αποτελούν ένα ξεχωριστό σύνολο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Στην έννοια αυτή περιλαμβάνεται η γλώσσα, οι αξίες, οι ιδεολογίες, τα πρότυπα ατομικής και οικογενειακής συμπεριφοράς, η πολιτική και επιστημονική κληρονομιά, ενώ αποτελεί απόδειξη της διαλεκτικής σχέσης του λαού με την κοινότητα (Μπιτσάνη, 2004). Τα άτομα στη συμβίωση μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο με συγκεκριμένη πολιτιστική ζωή μοιράζονται συγκινήσεις, αισθήματα αλληλεγγύης και οδηγούνται στην εσωτερίκευση πολιτισμικών μοντέλων, οπότε και, τελικά, ταυτίζονται με την ομάδα καταγωγής τους. Στην ουσία, λοιπόν, η *Πολιτισμική Ταυτότητα* εμφανίζεται ως μία ουσιώδης και εγγενής ιδιότητα της ομάδας, που μεταβιβάζεται εσωτερικά στα μέλη της (Cuche, 2001).

Η διαμόρφωση ολοκληρωμένης *Πολιτισμικής Ταυτότητας* αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, καθώς προϋποθέτει μείωση των εσωτερικών συγκρούσεων του ατόμου και η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι τόσο στη δική του όσο και στις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Βέβαια, για επιτευχθεί αυτό απαιτείται η ικανότητα αμφισβήτησης και κριτικής προσέγγισης του ίδιου του πολιτισμού και η οικοδόμηση διαλεκτικής σχέσης με τους άλλους πολιτισμούς. Μέσω αυτής της διαδικασίας, το άτομο καταφέρνει να αποδεχτεί τον εαυτό του, αλλά και να αποδέχεται θετικά το διαφορετικό (Μάρκου, 1996).

Το ευμετάβλητο του χαρακτήρα της *Πολιτισμικής Ταυτότητας* αποδεικνύεται από το γεγονός πως στο συγκέρασμα των χαρακτηριστικών διαφορετικών πολιτισμών, δημιουργεί μια νέα *Πολιτισμική Ταυτότητα* για τα άτομα που δέχονται διαφορετικές πολιτισμικές επιδράσεις (Γεωργογιάννης, 2009). Πράγματι, συμβαίνει υποκείμενα να ταυτίζονται με περισσότερες από μία ομάδες, να αλλάζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον ή να αναπτύσσουν την ικανότητα να εναλλάσσουν πολιτισμικά πεδία αναφοράς, διατηρώντας ταυτόχρονα την ατομική τους ταυτότητα (Νικολάου, 2011).

Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί πως η *Πολιτισμική Ταυτότητα* δεν συνιστά αυτόνομο τύπο ταυτότητας, αφού δεν είναι ανεξάρτητη από τους άλλους τύπους ταυτοτήτων

(ατομική, κοινωνική, εθνική), αλλά τους συμπεριλαμβάνει στο εύρος της (Νικολάου, 2011). Σημειώνεται, ακόμα, πως δεν είναι στατική έννοια, αλλά εξελικτική διαδικασία, διαμορφούμενη μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του ατόμου, υπό το πρίσμα συγκεκριμένων ιστορικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών (Δαμανάκης, 2005).

### **1.3. Κουλτούρα**

Όπως διαπιστώθηκε με την έννοια του *Πολιτισμού*, έτσι και με αυτήν της *Κουλτούρας*, η έννοια δεν φαίνεται να αποδίδεται με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο. Κοινή παραδοχή, πάντως, αποτελεί πως η *Κουλτούρα* συνιστά ένα ιδιαίτερο, μεταβλητό κι αμεταβίβαστο χαρακτηριστικό ενός κοινωνικού συνόλου, με βασικά γνωρίσματα τα ήθη, τα έθιμα, το δίκαιο, τη θρησκεία, την τέχνη, την επιστήμη και κάθε άλλη ικανότητα, που αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας, ώστε τελικά να υιοθετήσει ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής (Μπιτσάνη 2004· Πορτελάνος, 2015).

Σύμφωνα με κάποιους μελετητές η *Κουλτούρα* και ο *Πολιτισμός* ταυτίζονται ή, έστω, συγγενεύουν (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992· Τσαούσης, 1983· Μπιτσάνη, 2004), ενώ άλλοι, όπως οι Βούρτσης και Μανακίδου (1999), αντιτίθενται στην παραπάνω παραδοχή, υποστηρίζοντας πως η *Κουλτούρα* σχετίζεται με τον μη υλικό ή πνευματικό πολιτισμό, εν αντιθέσει με τον *Πολιτισμό* που αναφέρεται στον υλικό πολιτισμό. Ο Braudel (2002), προσθέτει πως ο *Πολιτισμός* συνιστά ένα σύνολο τεχνικών, πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, που επιτρέπουν στον άνθρωπο να δρα επάνω στη φύση, ενώ *Κουλτούρα* είναι οι κανονιστικές αρχές, οι ηθικές παραδόσεις, οι αξίες, τα ιδεώδη, οι τέχνες και το πνεύμα, όποτε και δύναται να χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμο της *Μόρφωσης*, *Καλλιέργειας* και της *Παιδείας*.

## **2. Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον**

### **2.1. Η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας**

#### **2.1.1. Το φαινόμενο της Μετανάστευσης**

Η *Μετανάστευση* ως σύγχρονο, παγκόσμιο, κοινωνιολογικό φαινόμενο αποτελεί μια περίπλοκη και σύνθετη διαδικασία σε παγκόσμιο επίπεδο. Πέραν της αριθμητικής της διάστασης, έχει έναν έντονο κοινωνικό χαρακτήρα και επιπτώσεις τόσο στη ζωή των ίδιων των μεταναστών, όσο και των ανθρώπων της χώρας υποδοχής. Η *Μετανάστευση*, η οποία στην εποχή μας δεν έχει οργανωμένο χαρακτήρα (Baldwin-Edwards, 2002), συνδέεται άρρηκτα με βιώματα γεωγραφικής, επαγγελματικής, κοινωνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ασυνέχειας (Γκότοβος, 2002). Μία περιγραφική προσέγγιση της έννοιας δίνεται από τον Μπένο (2004), σύμφωνα με τον οποίο, ως *Μετανάστευση* ερμηνεύεται η γεωγραφική μετακίνηση ανθρώπων από ένα τόπο σ' ένα άλλο για μόνιμη ή προσωρινή εγκατάσταση που γίνεται εκούσια ή ακούσια, με στόχο την αλλαγή του τρόπου ζωής και την αναζήτηση καλύτερης τύχης. Συνιστά μορφή κινητικότητας είτε πληθυσμιακής μέσα στον περιβάλλοντα χώρο, είτε κοινωνικής που εμφανίζεται ως η μετακίνηση ενός ανθρώπου ή μιας ομάδας από μια κοινωνική τάξη ή ένα κοινωνικό στρώμα σ' ένα άλλο στους κόλπους του κοινωνικού συστήματος. Φυσικά, δεν πραγματοποιείται πάντα με νόμιμο τρόπο. Έτσι, ανακύπτει η *Λαθρομετανάστευση*, μία μορφή μετανάστευσης, που διαφοροποιείται ως προς το στοιχείο της νομιμότητας (Κατρουγάλος, 1997· Χλέτσος-Ναζάκης, 2001). Το κύριο αίτιο του φαινομένου της μετανάστευσης και, κατ' επέκταση, της λαθρομετανάστευσης είναι η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης σε χώρες οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά αναπτυγμένες (Baldwin-Edwards, 2002).

Συγκεκριμένα, η χώρα μας, από τις αρχές της δεκαετίας 1990, αποτέλεσε πόλο έλξης πολλών οικονομικών μεταναστών και, έτσι, γνώρισε την εμπειρία της χώρας υποδοχής (Παπαδοπούλου, 2009). Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως από την πρώτη στιγμή εμφάνισης του φαινομένου στον ελλαδικό χώρο, η πλειονότητα των μεταναστών επιδίωκε την παροχή μισθωτής εργασίας ή την αναζήτηση και εύρεση δουλειάς. Ακόμα και στις μέρες μας, η συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών συνιστά ευέλικτο εργατικό δυναμικό, καθώς αποτελούν μετανάστες μισθωτούς (Αμίτσης & Λαζαρίδης, 2001β), ενώ υποστηρίζεται πως οι περισσότεροι παράνομοι

αλλοδαποί στην Ελλάδα είναι άτομα τα οποία έχουν έρθει παράνομα στη χώρα (Χλέτσος-Ναζάκης, 2001). Τα αίτια της *Μετανάστευσης* στη χώρα μας είναι η μορφολογία και η δυσκολία φύλαξης των συνόρων, η μεγάλη έκταση των ακτών και η γεωγραφική της θέση (Κατρουγάλος, 1997· Χλέτσος-Ναζάκης, 2001). Ακόμα, ως αίτια μαζικής εισροής των μεταναστών στη χώρα καταγράφεται η αδυναμία του κράτους και η έλλειψη οργανωμένης μεταναστευτικής πολιτικής με άξονες την εφαρμογή αυστηρού πλαισίου απομάκρυνσης παράνομων αλλοδαπών, αλλά και την ουσιαστική μέριμνα ενσωμάτωσης των νόμιμων (Αμίτσης & Λαζαρίδης, 2001β). Πιο αναλυτικά, είναι χώρα του Μεσογειακού Νότου και αποτελεί γεωγραφικό κομβικό σημείο, προσελκύοντας μετανάστες από την Ευρώπη, από άλλες Μεσογειακές χώρες, από χώρες της Ασίας, της Αφρικής, της Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Γενικότερα, η *Μετανάστευση* στον Ελλαδικό χώρο θα μπορούσε χαρακτηριστεί ως *Εξωτερική*, αφού γίνεται από ένα άλλο κράτος στην Ελλάδα και ως *Εκούσια*, αφού οι μετανάστες επιλέγουν να μετακινηθούν προς αναζήτηση καλύτερης ζωής (Τσαούσης, 1985). Αναφορικά με το στοιχείο του χρόνου διαμονής, η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών φτάνουν στη χώρα *Μόνιμα* και σκοπεύει να μείνει για πάντα ή, έστωμ για αρκετά χρόνια, οπότε και αναβάλλεται η πρόθεση επανόδου (Χλέτσος, 2002). *Προσωρινά* καταφτάνουν κυρίως όσοι σκοπεύουν να περάσουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και χρησιμοποιούν την Ελλάδα ως ενδιάμεσο σταθμό.

Έρευνες για τα χαρακτηριστικά των μεταναστών στη χώρα καταδεικνύουν πως υπάρχει πολυμορφία και ανομοιογένεια σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, την εθνικότητα τους και την εργατική τους εμπειρία στη χώρα υποδοχής τους (Αμίτσης & Λαζαρίδης 2001β). Στην Ελλάδα, συγκεκριμένα, ζουν περισσότεροι από 577.000 μετανάστες με χαρτιά, από περίπου 150 διαφορετικά κράτη προέλευσης. Οι πέντε πολυπληθέστερες κοινότητες μεταναστών είναι οι Αλβανοί (401.402), οι Ουκρανοί (19.850), οι Γεωργιανοί (19.196), οι Πακιστανοί (16.964) και οι Ρώσοι (15.207).

### **2.1.2. Η άφιξη Προσφύγων στην Ελλάδα**

Πέραν όμως από τη *Μετανάστευση*, στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια ολοένα και εντείνεται το φαινόμενο άφιξης προσφύγων. Σύμφωνα με τον ορισμό που καταγράφεται στη Συνθήκη της Γενεύης (28 Ιουλίου 1951), όπως συμπληρώθηκε από

το πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης (31 Ιανουαρίου 1967), πρόσφυγας είναι «...κάθε πρόσωπο, το οποίο επειδή έχει δικαιολογημένο φόβο διωγμού λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα, βρίσκεται έξω από τη χώρα της υπηκοότητάς του και δεν μπορεί, ή εξαιτίας αυτού του φόβου, δεν θέλει να προσφύγει στην προστασία της χώρας αυτής» (Καυάλης, 2003: 37).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της Ελληνικής Υπηρεσίας Ασύλου του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής αναφορικά με την αθρόα έλευση προσφύγων, οι άνθρωποι που έχουν αφήσει τη χώρα τους, είτε επειδή αναζητούν ένα καλύτερο κοινωνικοοικονομικό μέλλον, είτε επειδή εκεί κινδυνεύει η ζωή τους, η σωματική τους ακεραιότητα ή ασφάλειά τους λόγω πολεμικών συγκρούσεων και ζητούν άσυλο, από το 2013 έως το 2018 είναι 191.825, ενώ στις 7.372 ανέρχονται τα ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά. Συγκεκριμένα, το 2015 σχεδόν 857.000 άτομα διήλθαν στην Ελλάδα και το 2016 μόνο από τη θάλασσα έφθασαν στην χώρα σχεδόν 173.000 άνθρωποι (UNCHR). Το 2017 πέρασαν στη χώρα συνολικά 204.718 πρόσφυγες και την ίδια χρονιά οι αιτούντες άσυλο ανέρχονταν στις 47.000, ενώ τον Ιούνιο του 2018 σε 58.000, σύμφωνα με στοιχεία που έδωσε στη δημοσιότητα η αντιπροσωπεία στην Ελλάδα της *Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ* για τους πρόσφυγες. Οι επικρατέστερες χώρες προέλευσης των *Προσφύγων* είναι, σύμφωνα με την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου, η Συρία (31,1%), το Αφγανιστάν (12,9%), το Πακιστάν (12,5%), το Ιράκ (11,4%), η Αλβανία (4,5%), η Τουρκία (3,1%), το Μπαγκλαντές (2,9%), το Ιράν (2,3%), η Γεωργία (2,1%), και η Παλαιστίνη (1,8%).

## **2.2. Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα**

### **2.2.1. Το Πολυπολιτισμικό κοινωνικό πλαίσιο**

Τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν εύλογα στο συμπέρασμα πως στη χώρα μας πλέον, που συνιστά μια ανομοιογενή φυλετικά κοινωνία, έχει διαμορφωθεί ένα παγκόσμιο πολυπολιτισμικό πλαίσιο και περιβάλλον (Αλμπάνης, 2003). Εξαιτίας των οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών μεταβολών και των μεταναστευτικών κυμάτων (Λυκίδη, 2012), ο σύγχρονος κόσμος έγινε πολυσύνθετος με τα έθνη να αλληλοδιαπλέκονται και ανταλλάσσουν συνεχώς στοιχεία (Γκούντρα, 2007). Αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης είναι η συγκρότηση κοινωνικών μορφωμάτων, τα

οποία δεν στηρίζονται σε ένα κοινό, ενιαίο και ομοιόμορφο πυρήνα πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά σε μία ποικιλία τέτοιων πυρήνων. Η μαζική και απρογραμματίστη είσοδος ατόμων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, οδήγησε στη συνύπαρξη και συμβίωση των γηγενών με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, και κατ' επέκταση, με διαφορετικές γλώσσες, ήθη, έθιμα και τρόπο ζωής (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Η *Πολυπολιτισμικότητα*, όμως, δεν ενέχει κινδύνους για τις διάφορες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, αφού δε συνεπάγεται επιλογή μεταξύ ποικίλων πολιτιστικών ταυτοτήτων (Taylor, 1997). Στην ουσία, αφορά τη συμβίωση και συνύπαρξη κοινοτήτων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις και αξίες (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998· Νικολάου, 2011). Στόχος, λοιπόν, της πολυσύνθετης πολυφυλετικής ελληνικής κοινωνίας, στους κόλπους της οποίας διαβιούν ζωτικά τα στοιχεία της ετερότητας και της πολυμορφίας (Γεωργογιάννης, 2008), θα πρέπει να είναι η λειτουργία της ως *Διαπολιτισμική*.

Η έννοια της *Διαπολιτισμικότητας* συνιστά δυναμική διαδικασία πολιτισμικής και δημοκρατικής εξέλιξης (Γεωργογιάννης, 2008), καθώς κάθε σύγχρονο κράτος οφείλει να υπηρετεί τα διαπολιτισμικά ιδεώδη, προωθώντας τις θρησκευτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες (Καραμάνου, 2011). Προϋπόθεση της είναι ο σεβασμός της ταυτότητας του «άλλου», η αντιμετώπιση του ως μέρος του όλου, η αναίρεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, η επαφή, η συνεννόηση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, χωρίς συγκρούσεις παρά τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις τους (Νικολάου, 2011). Ως αρχές της *Διαπολιτισμικότητας* ονομάζονται η προώθηση ισότιμων ηθικών αξιών και η ποιοτική επικοινωνία των πολιτισμών (Πορτελάνος, 2015). Επιδιώκεται, δηλαδή, η απροκατάληπτη αντιμετώπιση των πολιτών ή των κοινωνικών ομάδων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Στόχο αποτελεί η επιδίωξη της αμοιβαιότητας, της πολιτισμικής αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού της κουλτούρας και της ειρηνικής, αρμονικής κοινωνικής συνύπαρξης των ανθρώπων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998· Λυκίδη, 2012). Με τον τρόπο αυτό, προάγεται η τροποποίηση στάσεων-συμπεριφορών, η σύνθεση κοινωνιών με ισότιμους και ισάξιους πολίτες, η προώθηση και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η εγκαθίδρυση ενός αυθεντικού κλίματος ουσιαστικής πολιτισμικής επικοινωνίας (Νικολάου, 2011) και η προάσπιση των διαφορετικών χαρακτηριστικών κάθε κοινωνίας, με απώτερο, μακροπρόθεσμο σκοπό την εγκαθίδρυση της παγκόσμιας ειρήνης (Ζωγράφου, 2003), μέσα σε διαλογικό και συνεργατικό κλίμα αποδοχής και

δημιουργικής αξιοποίησης της ετερότητας μέσα στο ίδιο κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2011· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

Τελικά, η *Διαπολιτισμικότητα* αναφέρεται ως η ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμών (Δαμανάκης, 2007), ώστε να δομούνται σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και δεξιότητες διαχείρισης ζητημάτων, που ανακύπτουν κατά τη συνεργασία τους (Pentini, 2005· Γεωργογιάννης, 2008· Πορτελάνος, 2015). Έτσι, δύναται να επιτευχθεί ο ολοκληρωτικός μετασχηματισμός της κοινωνίας και μία δημιουργική κοινωνική σύνθεση, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα προάσπισης έκφρασης και εμπλουτισμού με νέα πολιτισμικά στοιχεία όλων των ατομικών και συλλογικών προσωπικοτήτων (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014) και να ωφελείται το σύνολο των πολιτών σε κάθε πτυχή και διαδικασία της κοινωνικής ζωής (Νικολάου, 2011· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

### ***2.2.2. Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικό σύστημα***

Η κοινωνική πραγματικότητα, λοιπόν, όπως εξελίχθηκε τα τελευταία χρόνια, ορίζει και την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού όλο και μεγαλύτερο γίνεται το ποσοστό των μαθητών που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Από τη στιγμή, λοιπόν, που οι πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούν γεγονός και η σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης είναι αμφίπλευρη, αναφύονται νέες εκπαιδευτικές, μορφωτικές ανάγκες και η ανάγκη *διαπολιτισμικού προσανατολισμού* της εκπαίδευσης.

Εναργέστερα, η πολιτισμική ετερότητα είναι ο κανόνας σε παγκόσμια κλίμακα, λόγω της έντονης κινητικότητας και της πολιτισμικής επαφής (Cummins, 2003). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω κεφάλαια, η πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας δημιουργεί ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, με ολοένα και αυξανόμενη γλωσσική, εθνικολογική, οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια (Gurian, Henley & Trueman, 2001· Santamaria, 2009). Πράγματι, διαπιστώνεται εύλογα ότι ο μαθητικός πληθυσμός είναι ποικιλόμορφος, προερχόμενος από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα με τους περισσότερους μαθητές, παιδιά οικονομικών μεταναστών, αλλά και προσφύγων από διάφορες χώρες (McCoy & Ketterlin-Gellen, 2004· VanSciver, 2005). Συνεπώς, συνυπάρχουν και συμβιώνουν διαφορετικά κοινωνικά,



οικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014), με αποτέλεσμα η πολιτισμική, γλωσσική και κοινωνική διαφορετικότητα να συνιστά, τελικά, βασικό στοιχείο του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Χριστίδης, 2001).

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη από την δεκαετία του '60 δεν είχε πάντοτε μια ενιαία και σταθερή αντιμετώπιση. Η εκπαιδευτική πολιτική διαχείριση που επιλέγεται από την πολιτεία για την εξυπηρέτηση των ανακύπτουσων κοινωνικών αναγκών, διαμορφώνει τους σκοπούς, τον προσανατολισμό και τις λειτουργίες του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2007). Το σχολείο είναι ο βασικός κοινωνικός θεσμός και χώρος κοινωνικοποίησης του μαθητή, αλλά και ο μοναδικός επίσημος θεσμός παροχής, γνώσεων, δεξιοτήτων, τρόπων συμπεριφοράς, με τις κοινά αποδεκτές λειτουργίες του να συνοψίζονται στις εξής: η *Παιδαγωγική-Κοινωνικοποιητική*, η *Διδακτική-Μαθησιακή*, η *Αξιολογική-Επιλεκτική* και η *Εποπτική-Κουστωδιακή* (Κωνσταντίνου, 2007).

#### 2.2.2.1. Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης Πολυπολιτισμικότητας

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση της συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες διακρίνονται σε πέντε κυρίες προσεγγίσεις-μοντέλα με συγκεκριμένες ιδεολογικές κατευθύνσεις: το *αφομοιωτικό*, το *μοντέλο ενσωμάτωσης*, το *πολυπολιτισμικό*, το *αντιρατσιστικό* και το *διαπολιτισμικό* μοντέλο (Νικολάου, 2011· Μάρκου, 1996· Γκόβαρης, 2004· Pentini, 2005· Γκότοβος, 2002· Tietd, 2006· Γεωργογιάννης, 1997· Γεωργογιάννης, 2008). Τα δύο πρώτα είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα και στηρίζονται σε αφομοιωτική πολιτική, που απαξιώνει τον πολιτισμό τη μειονότητας και των μεταναστών/προσφύγων και πρεσβεύει ότι θα πρέπει να ενσωματωθούν πλήρως και καθολικά στη χώρα υποδοχής. Τα άλλα τρία πολυπολιτισμικά εμποτίζονται από τις αρχές του πολιτισμικού πλουραλισμού, που υποστηρίζει τη διαφορετικότητα και ισότητα των πολιτισμών (Κεσίδου, 2008). Φυσικά, τα μοντέλα αυτά δεν νοούνται ως χρονικά κλειστές φάσεις, ενώ αρκετές κατευθυντήριες αρχές τους δεν έχουν ακόμα ξεπεραστεί και επηρεάζουν τη διαχείριση των παιδαγωγικών προβλημάτων και προκλήσεων της κοινωνίας, ακόμη και στις μέρες μας (Γκόβαρης, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, το *αφομοιωτικό μοντέλο* (έως τα μέσα της δεκαετίας '60-αναδεικνύει την αναγκαιότητα απόκτησης υπηκοότητας, η οποία λειτουργεί ως προϋπόθεση αναγνώρισης ίσων δικαιωμάτων (Pentini, 2005· Γεωργογιάννης, 1997). Στόχο συνιστά η αντιστάθμιση του πολιτισμικού ελλείμματος και η καθολική, πλήρης αφομοίωση του πολιτισμικά ετερογενούς υποκειμένου από τη συλλογικότητα της κυρίαρχης πλειονότητας (Γκότοβος, 2002), ώστε να εξασφαλίζεται η ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στην καθημερινή ζωή όλων των ανθρώπων χωρίς τους επηρεάζει η προέλευσή-καταγωγή τους (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 2008). Αυτονόητα, επιβάλλεται η εγκατάλειψη των χαρακτηριστικών της ομάδας καταγωγής και η υιοθέτηση των χαρακτηριστικών της ομάδας υποδοχής, ώστε να ξεπεραστεί ο σκόπελος της εθνικής καταγωγής και να επιτευχθεί η διατήρηση ενός πολιτισμικά ενιαίου συνόλου (Μάρκου, 1996· Banks, 2004).

Επιπλέον, ως μονοπολιτισμική προσέγγιση, δεν αποδέχεται τη διδασκαλία του μητρικού γλωσσικού κεφαλαίου και των πολιτιστικών αγαθών της χώρας προέλευσης, αλλά την αποκλειστική διδασκαλία της «ανώτερης» γλώσσας και πολιτισμού, ώστε τα προβλήματα να ξεπεραστούν χωρίς κάποιο ιδιαίτερο μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής (Μάρκου, 1996· Νικολάου, 2011· Γεωργογιάννης, 1997). Κατανοούμε, λοιπόν, πως οι προσωπικές ικανότητες και η ικανότητα προσαρμογής (Μάρκου, 1996· Γκότοβος, 2002· Γκόβαρης, 2004· Νικολάου, 2011) δύνανται να εξασφαλίσουν στα παιδιά των μειονοτήτων την επιτυχή απορρόφηση και ένταξη τους στην κοινωνία. Έτσι, επιτυγχάνεται η *προσαρμογή* ως διαδικασία ένταξης των μεταναστών σε περιθωριακές θέσεις και, τελικά, η *αφομοίωση* (Γκόβαρης, 2004· Πορτελάνος, 2015), καθώς απαιτείται από τον μετανάστη να ξεπεράσει μόνος του όλα τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στις χώρες υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997:130· Γκότοβος, 2002).

Το μοντέλο της *Ενσωμάτωσης* (integration) θεμελιώνεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της ανεκτικότητας, ενώ επιδιώκει τη δημιουργία ενός πολιτισμικά αρμονικού και ισόνομου κοινωνικού συνόλου (Μάρκου, 1996· Pentini, 2005· Νικολάου, 2011). Γίνεται αποδεχτή η πολιτισμική ετερότητα, αφού οι μετανάστες εκλαμβάνονται ως φορείς διαφορετικού πολιτισμού, ο οποίος επηρεάζεται, αλλά και επηρεάζει την κοινωνία υποδοχής (Μάρκου, 1996:10· Γεωργογιάννης, 1997· Γεωργογιάννης, 2008). Απότοκο αυτής της αντίληψης είναι η δόμηση μίας νέας

εθνικής ταυτότητας και πολιτισμικής έκφρασης. Υπάρχει μερική αποδοχή και μερική απόρριψη όσων πολιτισμικών παραδοχών συγκρούονται με τις πολιτισμικές αξίες, αρχές, ήθη και έθιμα της κυρίαρχης κοινωνίας (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 1997). Η διαφορετικότητα, επομένως, κρίνεται θεμιτή στο βαθμό που δεν «απειλεί» τις κυρίαρχες πολιτισμικές αρχές (Νικολάου, 2011· Γεωργογιάννης, 1997). Το βέβαιο είναι πως υπάρχει συμμόρφωση και αποδοχή του κυρίαρχου κοινωνικού συστήματος, άρα υποκρύπτονται αφομοιωτικοί στόχοι (Δραγώνα & Φραγουδάκη, 2001). Στο χώρο του σχολείου, προβλέπεται, πέρα από την κοινά αποδεκτή γλώσσα, η οργάνωση και λειτουργία προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης που θα αποσκοπούν στην πλήρη ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία (Μάρκου, 1996), ενώ χρήσιμη κρίνεται και η προώθηση γνώσεων σχετικά με ιστορικές και πολιτισμικές πτυχές των ποικίλων μεταναστευτικών συνόλων, ώστε να υπάρξει πολύπλευρη κατανόηση και εξοικείωση την ετερότητα και με αντίστοιχες διαφοροποιήσεις στον τρόπο ζωής (Νικολάου, 2011). Όπως και στο προηγούμενο μοντέλο, λοιπόν, η ευθύνη αποδίδεται στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, για να ανταποκριθούν σε ένα σχολικό πλαίσιο διαμορφωμένο στα δεδομένα και τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας. Έτσι αδυνατεί να καλύψει τις ιδιαίτερες απαιτήσεις των μαθητών των μειονοτήτων αφού παραγνωρίζει τις αξίες και τις δικές τους πολιτισμικές νόρμες (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 1997).

Το *Πολυπολιτισμικό (multicultural) μοντέλο* (δεκαετία του '70) αποδέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από ομάδες με ποικιλία πολιτισμικών χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων (Γεωργογιάννης, 1997). Επιδιώκει την ισότητα δικαιωμάτων (Pentini, 2005:38) και πρεσβεύει πως χρέος κάθε κοινωνίας αποτελεί η εγκαθίδρυση αρχών περί ενότητας των ανθρώπων, αφού αναγνωριστεί και γίνει καθολικά αποδεκτή η πολιτισμική ετερότητα στην κοινωνία, διατηρηθούν οι πολιτισμικές παραδόσεις και τα ιστορικά χαρακτηριστικά κάθε πολιτισμικής ομάδας, υπάρξει αλληλογνωριμία πολιτισμών και αποβληθούν οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και οι εθνικές διακρίσεις (Μάρκου, 1996). Αναφορικά με την εκπαιδευτική πράξη προβάλλεται η αναγκαιότητα χρήσης διαφορετικών πρακτικών, δράσεων και υλικών, στοχεύοντας στο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό όφελος των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γκόβαρης, 2004). Δεν επιδιώκεται η ενσωμάτωση των μαθητών σε ένα κοινό πολιτισμό (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 2008). Αντίθετα,

πρεσβεύεται πως η δημιουργία και δόμηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με γνώμονα τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, που αναδεικνύουν τον εθνικό πολιτισμό και την παράδοση τους, μπορεί να συντελέσει καθοριστικά στη σχολική επιτυχία τους. Παράλληλα, η ενασχόληση με θεματολογία σχετική με την απάμβλυνση των προκαταλήψεων των μαθητών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, καθώς και η γνώση του «άλλου», του «ξένου», του «διαφορετικού», πιστεύεται πως θα μειώσει τις διακρίσεις απέναντι στα γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένα άτομα (Μάρκου, 1996). Έτσι, πρόκειται να προωθηθεί η κοινωνική συνοχή και να δομηθεί ένα περιβάλλον στα πλαίσια του οποίου όλοι ανεξαιρέτως οι πολιτισμοί θα δύνανται να συνυπάρξουν και να αναπτυχθούν δημιουργικά (Γκόβαρης, 2004· Γεωργογιάννης, 1997· Νικολάου, 2011). Στα πλαίσια αυτά, το σχολείο οφείλει να μεταρρυθμιστεί και να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σχολικής και κοινωνικής αποτελεσματικότητας, ώστε να καλλιεργηθεί θετική αυτοαντίληψη των μαθητών μεταναστευτικών ομάδων, σεβασμός και ανεκτικότητα στα διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα και προώθηση της πολύπλευρης και ενδεδειγμένης εξέτασης των κοινωνικών φαινομένων (Μάρκου, 1996).

Το *Αντιρατσιστικό μοντέλο* (μέσα της δεκαετίας του '80) εστιάζει και εμβαθύνει στην προώθηση, ανάλυση και λεπτομερή επεξεργασία θεμάτων, που σχετίζονται με το ρατσισμό και τις διακρίσεις εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Στα πλαίσια αυτά, ανακύπτει η αναγκαιότητα ολικής αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών δομών και η προώθηση παρεμβάσεων που επιδιώκουν την απελευθέρωση των προγραμμάτων σπουδών από ρατσιστικά στοιχεία, ώστε να μειωθούν και να αποδομηθούν προκαταλήψεις και στερεοτυπικές εκδηλώσεις (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 1997· Γκόβαρης, 2004). Απώτερο πρόκειται να αποδυναμωθούν και να μειωθούν στο ελάχιστο οι ρατσιστικές συμπεριφορές τόσο στο σχολικό χώρο, όσο και σε κάθε κοινωνική πτυχή και θεσμό (Μάρκου, 1996). Τρεις βασικοί σκοποί της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η *Ισότητα*, η *Δικαιοσύνη* και η *Χειραφέτηση* (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 2008), που συνιστούν και τους άξονες δόμησης της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το *Διαπολιτισμικό μοντέλο* (intercultural) (δεκαετία του '80) προέκυψε ως μια αναγκαιότητα καθώς οι προηγούμενες προσεγγίσεις αδυνατούσαν να ανταπεξέλθουν τελικά στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις, ενώ, ταυτόχρονα, οι

μετακινήσεις πληθυσμών παγκοσμίως γίνονται όλο και συνηθέστερο φαινόμενο, που καταλήγει σχεδόν καθημερινότητα (Νικολάου, 2011· Πορτελάνος, 2015). Έτσι, η κάθε κοινωνία μετατρέπεται αναπόφευκτα σε πολυπολιτισμική. Η *πολυπολιτισμικότητα*, λοιπόν, που χαρακτηρίζει μία δεδομένη υπάρχουσα κατάσταση επιβάλλει την υιοθέτηση διαπολιτισμικών αρχών. Συνεπώς, η *Διαπολιτισμικότητα* προϋποθέτει την ύπαρξη *πολυπολιτισμικότητας*, όμως δεν είναι αυτονόητη ή δεδομένη, αφού δεν απορρέει αυτόματα από την πρώτη (Parekh, 2000· Δαμανάκης, 2005). Αποτελεί μια γνωστική περιοχή, η οποία προκύπτει ως αναγκαιότητα λόγω της πολυπολιτισμικής μετεξέλιξης των σύγχρονων κοινωνιών και δημιουργεί τις προϋποθέσεις ισότιμης αλληλεπίδρασης και δημιουργικής επικοινωνίας ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις και αξίες (Γκόβαρης, 2004). Αναντίρρητα, μία τέτοια πολιτική διαχείριση επιδιώκει την καλλιέργεια και προώθηση της διαπολιτισμικής αγωγής, καθώς διαπαιδαγωγεί όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου της πολυσύνθετης πολιτισμικά κοινωνίας και συμβάλλει στην υιοθέτηση συναφών στάσεων και τρόπου ζωής (Δαμανάκης, 2005). Πράγματι, η *Διαπολιτισμικότητα* είναι οφείλει να είναι εμφανής σε κάθε έκφραση των σχέσεων μεταξύ παιδιών, οικογενειών των παιδιών του ίδιου σχολείου, αλλά και στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών, των οικογενειών και της κοινωνίας συνολικά (Pentini, 2005).

#### 2.2.2.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαιδευτική πρακτική

Η *Διαπολιτισμική εκπαίδευση* είναι μια ανάγκη της εποχής μας, κατά την οποία έθνη και πολιτισμοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλοπροσέγγισης (Χριστοπούλου, 2006). Συνιστά πτυχή της γενικής παιδείας που χρέος έχει τη διασφάλιση για όλους τους μαθητές ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για σχολική μάθηση, κοινωνική συμμετοχή και ένταξη χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα πιθανά διαφορετικά χαρακτηριστικά τους στοιχεία (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010). Έτσι, η σύγχρονη *Διαπολιτισμική παιδαγωγική* στοχεύει στη θετική και παιδαγωγική αξιοποίηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων κοινωνικών ομάδων που διαβιούν σε άλλο πολιτισμικό περιβάλλον, στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων και δεσμών μεταξύ των μαθητών με πολιτισμική ετερότητα και όσων κατάγονται από τη χώρα υποδοχής (Σταμέλος, 1999) και στην αποτελεσματική διαχειριστεί των πολιτισμικών εισροών, ώστε να ωφεληθούν όλα τα άτομα μίας χώρας πολιτισμικά ομοιογενή και μη, με βάση σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές. Στην ουσία, οφείλει να προωθεί τα διαπολιτισμικά

ιδεώδη και να προστατεύει τις θρησκευτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες (Καραμάνου, 2011).

Εναργέστερα, στοχεύει στην αλληλεγγύη και στον αλληλοσεβασμό των πολιτισμών, της κουλτούρας, καθώς και στην δημιουργική κοινωνική συμβίωση των ανθρώπων, προασπίζοντας την ποικιλομορφία των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (Ζωγράφου, 2003), ενώ, παράλληλα, επιδιώκεται η προαγωγή του διαλόγου, της διαλλακτικότητας και της ανεκτικότητας για να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών στο πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο κοινωνικό γίγνεσθαι (Καγκά, 2007· Μπάρος, 2014). Η στόχευση της *διαπολιτισμικής προσέγγισης* εστιάζεται στη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών θεσμών, ώστε να μπορούν όλοι ανεξαιρέτως να αλληλεπιδράσουν, να αναπτύξουν ολόπλευρα την ατομική και συλλογική τους προσωπικότητα και αναπτύξουν ενιαία συναντίληψη για τις πανανθρώπινες αξίες και αρχές (Πορτελάνος, 2002· Γεωργογιάννης, 2008· Μπάρος, 2014).

Επιπρόσθετα, το στοίχημα της προσέγγισης συνοψίζεται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του μαθητή με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, στην εγκαθίδρυση της ταυτότητας του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου» μέσα στο σχολικό πλαίσιο, στη λειτουργική ένταξη του σε κοινωνικές ομάδες, αλλά και στην παραγωγική συνεργασία των ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 1997· Γκότοβος, 2002). Με τις πρακτικές αυτές, μακροπρόθεσμη στόχευση αποτελεί η αποσόβηση των προκαταλήψεων, η προώθηση της δικαιοσύνης και της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, που οφείλει να διαπνέει τις σύγχρονες ευνομούμενες δημοκρατικές κοινωνίες, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ο περιορισμός του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολικού θεσμού (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Απαιτείται, επομένως, αλλαγή του περιεχομένου και της μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού συστήματος, των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη συνεργασία για την παγκόσμια ανάπτυξη και την ειρήνη, καθώς αναδεικνύουν την παγκοσμιότητα της έννοιας άνθρωπος, η οποία ενυπάρχει τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε τοπικό επίπεδο (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

Προκειμένου, βέβαια, να υπάρξει και να διαρκέσει ένα ευνοϊκό διαπολιτισμικό περιβάλλον, κρίνεται απαραίτητος ο μετασχηματισμός των ήδη ισχυουσών εκπαιδευτικών δομών και η εξέταση και αναθεώρηση όλων των πτυχών του σχολικού θεσμού, όπως οι πολιτικές του, οι στάσεις των εκπαιδευτικών του, η ποικιλία των

διδασκασίας, η ευελιξία των μεθόδων αξιολόγησης και η πρωτοτυπία των μορφών διδασκαλίας του (Banks, 1981· Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001). Ακόμα, θα πρέπει να αναγνωριστούν τα ιδιαίτερα στοιχεία των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών και να ενταθούν λειτουργικά στους παιδαγωγικούς σχεδιασμούς. Φυσικά, επιβάλλεται η ύπαρξη γενικότερης πολιτικής με σαφείς και δομημένες διαδικασίες για την αντιμετώπιση του ρατσισμού και την ενστάλαξη στις συνειδήσεις των μαθητών αρχών σεβασμού και δημιουργικής αξιοποίησης της διαφορετικότητας, καθώς και η ενεργή και πολύπλευρη συμμετοχή των γονιών και της ευρύτερης κοινότητας στο σχολείο (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Σύμφωνα δε με τους Banks & Tucker (1998), στις εκπαιδευτικές διαστάσεις των πολυπολιτισμικών τάξεων περιλαμβάνονται διαδοχικά η *ικανοποιητική ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικά του κυρίαρχου πολιτισμού χαρακτηριστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου*, η *διαδικασία κατασκευής της γνώσης*, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν τους μαθητές στην επεξεργασία, κατανόηση και ορισμού των νέων πολιτισμικών πλαισίων και της σημασίας των εννοιών, η *ισότιμη παιδαγωγική*, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μεταβάλλουν και προσαρμόζουν τις μεθόδους τους, ώστε να παρέχουν σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής, η *μείωση των προκαταλήψεων και η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής*.

Πρακτικότερα, το σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυσύνθετο σχολείο χρέος έχει να υιοθετήσει και να εφαρμόσει σημαντικές τροποποιήσεις και προσθήκες στον τρόπο και την μορφή διδασκαλίας. Για παράδειγμα, η προώθηση της *συνεργατικής μάθησης* δύναται να προσφέρει δυνατότητες δημιουργικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, ώστε να αποδυναμωθούν μέχρι να εξασθενίσουν οριστικά τα στερεότυπα, οι κατηγοριοποιήσεις και οι σχετικοί στιγματισμοί ανθρώπων και συγκεκριμένων πολιτισμικών ή/και κοινωνικών χαρακτηριστικών (Γκόβαρης, 2004). Ακόμα, χρήσιμη είναι η επιλογή σαφούς, κατανοητής και στοχευμένης θεματολογίας, βάσει των ξεχωριστών αναγκών των μαθητών, και η *εξατομικευμένη διδασκαλία*, που θα διαμορφώνεται στα πλαίσια της κεντρικής διδασκαλίας, δεν θα στερεί από το μαθητή τη δυνατότητα κοινωνικής συμμετοχής στη συνολική μαθησιακή διαδικασία και θα αξιολογείται διαρκώς, ώστε να τροποποιείται όποτε κρίνεται απαραίτητο (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Παράλληλα, επισημαίνεται η αναγκαιότητα συνεχούς παρακολούθησης της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η διάσταση της *διαπολιτισμικότητας* πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην εκπαιδευτική πράξη. Για την αποτελεσματική διαχείριση της κατάστασης αυτής που εντοπίζεται έντονα και στα ελληνικά σχολεία του αιώνα μας επιβάλλεται η σχετική επιμόρφωση σε ζητήματα *διαπολιτισμικότητας* των καθημερινών διαχειριστών της εκπαιδευτικής πράξης, των εκπαιδευτικών (Παπάς, 1998), οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν έναν πολυπρισματικό ρόλο, που θα επιτρέψει τη γνωστική, πνευματική και κοινωνική προετοιμασία των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ώστε να ενταχθούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σκηνικό κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οφείλουν να έχουν κατάλληλη συμπεριφορά, γνώσεις και διάθεση για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά αυτό το «πολύχρωμο» μαθητικό πλαίσιο με τη ζωτική παρουσία διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων (Tiedt & Tiedt, 2006).

Πιο αναλυτικά, ως ανάγκη αναδεικνύεται η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μελλοντικούς παιδαγωγούς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, που θα περιλαμβάνει τόσο θεωρητικά στοιχεία και κατάρτιση για τα πολιτισμικά ιδεώδη, όσο και σχετικές πρακτικές ασκήσεις. Επιπλέον, η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να συνεχίζεται, ενδεχομένως περιοδικά, κατά τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματός τους, με μορφή μετεκπαίδευσης (Tiedt & Tiedt, 2006), ώστε να καταρτίζεται επαρκώς στους πλέον σύγχρονους τρόπους ενσωμάτωσης πολυπολιτισμικών πρακτικών στη διδακτική πράξη και το αναλυτικό πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να εξασφαλιστεί η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, όπως η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, αναφορικά με τις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετηθούν, τα θεωρητικά και πρακτικά χαρακτηριστικά της *διαπολιτισμικής αγωγής*, την πλέον αποτελεσματική διδακτική μεθοδολογία για τις τάξεις διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων, τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, τις αρχές, τις στρατηγικές και τις μεθόδους *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Μάρκου, 1996), τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με πολιτισμικά ετερόμορφα χαρακτηριστικά (Μάρκου & Παρθένης, 2011), τα *ιδιάζοντα* χαρακτηριστικά και τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης των μαθητών αυτών (Ζωγράφου, 2003). Φυσικά, πέραν των επιμορφώσεων, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν αναπτύξει την ικανότητα ενσυναίσθησης, κατανόησης και θετικής διαχείρισης των πολιτισμικών



διαφορών, συμπεριφορών και νορμών, αλλά και των ψυχολογικών, διανοητικών και αναπτυξιακών συμπεριφορών των μαθητών (Γεωργογιάννης, 2006).

Εν κατακλείδι, το σχολείο, ως ο βασικός διάυλος για τη διαμόρφωση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της πολυσύνθετης πολιτιστικής κληρονομιάς των σύγχρονων κοινωνιών (Γεωργογιάννης, 2008), πρέπει να προάγει ρηξικέλευθες καινοτομίες για την επιτυχή αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση λόγω της πολιτισμικής ετερότητας (Μάρκου, 1996· Μάρκου & Παρθένης, 2011), να καταδικάζει τη διάκριση και κατηγοριοποίηση ατόμων σύμφωνα με την προέλευση τους και να ενισχύει την διαφορετικότητα σε κάθε κοινωνική και πολιτισμική πτυχή της καθημερινής ζωής (Γεωργογιάννης, 2008). Πρέπει να πιστεύει στην ετερότητα και τα οφέλη που μπορεί να προσδώσει σε όλους, καθώς σε αντίθετη περίπτωση το αποτέλεσμα θα είναι αρνητικό και αναντίστοιχο των σύγχρονων μορφωτικά ανώτερων και πεπαιδευμένων κοινωνιών, καθώς έχει αποδειχθεί πως οι λανθάνουσες αντιλήψεις και προσδοκίες σε έναν αναπόσπαστο της κοινωνίας θεσμό, όπως το σχολείο, έχουν συνήθως μεγαλύτερη επίδραση στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών από ότι το ίδιο το μάθημα και η διδασκαλία (Μάρκου, 1996· Ζωγράφου, 2003).

Τέλος, θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να στέκονται με κριτικό τρόπο και σκέψη, τόσο απέναντι στις δικές τους πολιτισμικές παραδοχές, όσο και απέναντι στο πολιτισμικό υπόβαθρο της κοινωνίας υποδοχής. Έτσι, οι μαθητές θα αποκτήσουν θετική αίσθηση αυτοεκτίμησης, αίσθημα συμπάθειας για τους άλλους και ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες πρόσβασης στην επιτυχία (Cummins, 2003), ενώ πρόκειται να οριοθετήσουν πληρέστερα την ταυτότητά τους και το σχολείο να αντιληφθεί επαρκέστερα τις ανάγκες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους (μη) λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας τους και να υιοθετήσει διάφορες διδακτικές μεθόδους για τη αποτελεσματική διδακτική προώθηση εννοιών και ζητημάτων (Banks & Tucker, 1998). Η εγκαθίδρυση θετικών και υγιών σχέσεων σεβασμού και εμπιστοσύνης των μαθητών της κυρίαρχης αριθμητικά κουλτούρας με τους μαθητές που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων δημιουργεί ευνοϊκότερες συνθήκες για αποτελεσματική μάθηση και υψηλές επιδόσεις, αλλά και ισχυρότερο κίνητρο για ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία, έχοντας δομήσει μία παγιωμένη ιδέα προσωπικής ταυτότητας και αίσθηση του «ανήκειν» στη μαθησιακή κοινότητα της

σχολικής τους τάξης (Brophy, 1983· Jussim, 1989· Jussim & Eccles, 1992· Cummins, 2003· Κατσίλης, 2005· Λυκίδη 2012).

### **3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά πλαίσια**

Από τις παραπάνω αναλύσεις αναδείχθηκε πως οι γενικές τάξεις στα ελληνικά δημοτικά σχολεία απαρτίζονται από μαθητικό δυναμικό με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, την κοινωνική τους προέλευση, το φύλο, την κουλτούρα, το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, το προτιμώμενο μαθησιακό τους προφίλ, τις δεξιότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους (Oxford, 2011· Rock et al., 2008· Santamaria, 2009· Tomlinson, 2001). Πράγματι, το μαθητικό δυναμικό διαφοροποιείται με βάση πολλά στοιχεία, όπως το μαθησιακό προφίλ, την προτιμώμενη νοημοσύνη, τις προηγούμενες εμπειρίες και αντιλήψεις, την κοινωνικοοικονομική προέλευση και τη συναισθηματική του κατάσταση (Gregory & Chapman, 2007). Τα στοιχεία αυτά, λοιπόν, διαμορφώνουν σχολικές αίθουσες διδασκαλίες μεικτές ως προς τις επιδόσεις και τον ρυθμό μάθησης των μαθητών/τριών τους (Bender, 2008), οι οποίοι/ες κατακτούν δομές γνώσεων, εννοιών και γνωστικών σχημάτων-εμπειριών με διαφορετικό τρόπο και ρυθμούς (Fischer & Rose, 2001).

Το γεγονός αυτό καθιστά την παραδοσιακή διδασκαλία αναποτελεσματική ή μάλλον ανεπαρκή, καθώς η αυθεντία του εκπαιδευτικού και η ομοιόμορφη αντιμετώπιση του μαθητικού πληθυσμού ως αδιαφοροποίητο, ομοιογενή και παθητικό δέκτη πληροφοριών (Koutselini & Rersianis, 2001 στο Κουτσελίνη, 2010) είναι εσφαλμένη αντίληψη και δεν μπορεί να επιφέρει σε καμία περίπτωση θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Για την επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης αναγκαία είναι η γνώση και κατανόηση των αναπτυξιακών και ατομικών διαφορών των μαθητών, η παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή, η δημιουργία κινήτρων για δραστηριότητες με νόημα για να μαθησιακά υποκείμενα, η αναδόμηση των προϋπάρχουσων γνώσεων, αλλά και η χρήση στρατηγικών για σύνδεση νέων πληροφοριών με τις ήδη κατακτηθείσες γνώσεις (Βοσνιάδου, 2001).

Έτσι, υποδεικνύεται η ανάγκη κινητοποίησης των εκπαιδευτικών, διαχείρισης ετερογενών τάξεων και διαμόρφωσης-προσαρμογής των διδακτικών πρακτικών (Lawrence-Brown, 2004), ώστε να εδραιωθούν οι κατάλληλες συνθήκες για ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία και, κατ' επέκταση, στην αποτελεσματική μάθηση (Peacock, 2001). Στα πλαίσια, λοιπόν, του πολυπολιτισμικού και ποικιλόμορφου σχολείου, στόχο συνιστά η υιοθέτηση αρχών,

πρακτικών και αντιλήψεων της *διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Έτσι, θα εδραιωθεί ένα κατάλληλο και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον που θα ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Subban, 2006· Cox, 2008). Συνεπώς, όσο οι τάξεις γίνονται πιο πολύμορφες πολιτισμικά, τόσο περισσότερο επιτακτική είναι η ανάγκη *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* (Cox, 2008).

Πράγματι, οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές και διακηρύξεις (Νόμος 1566/85) εστιάζουν στη βασική στοχοθεσία του σχολικού θεσμού που δεν είναι άλλη, από την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη κάθε μαθητή και η προετοιμασία του για να αναλάβει ενεργά το ρόλο του ως μελλοντικός ενήλικος πολίτης μίας αληθινά δημοκρατικής κοινωνίας (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Ως μέσο για την επίτευξή της ονομάζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητικών υποκειμένων στη μαθησιακή διαδικασία, ο αμοιβαίος διάλογος, η αλληλεγγύη, η αποδοχή και αξιοποίηση της ετερότητας και, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι βελτιωμένες πρακτικές, που προσαρμόζονται αναλόγως των εκπαιδευτικών αναγκών των τάξεων τους. Η παραπάνω ανάλυση αναδεικνύει έντονα την ανάγκη υιοθέτησης αρχών *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*.

Ακολουθούν κατά κεφάλαια βασικά στοιχεία σχετικά με τον ορισμό, το θεωρητικό υπόβαθρο, τα πεδία και τους τομείς διαφοροποίησης τις αρχές και τα χαρακτηριστικά, τις πρακτικές, τις στρατηγικές της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και το ρόλο του εκπαιδευτικού* στη διδακτική αυτή μέθοδο, που θα διαμορφώσουν μια σφαιρικότερη εικόνα και θα σχηματιστούν πληρέστερα το περιεχόμενο και τις διαστάσεις της διδακτικής αυτής μεθόδου.

### **3.1. Προσδιορισμός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και θεωρητικές αποσαφηνίσεις**

Η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* συνιστά προσαρμογή της διδασκαλίας και εκπαιδευτική φιλοσοφία, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτσες κοινωνικοπολιτισμικές, μορφωτικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητικών υποκειμένων, δεσμεύεται ότι επιδιώκει τη διασφάλιση της παροχής σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές κατάλληλων μαθησιακών ευκαιριών, αλλά και της πλήρους ανατροφοδότησης, ώστε τελικά να ανταποκριθούν επαρκώς σε κάθε διαφορετική περίσταση-συνθήκη (Tomlinson, 2000). Το ζήτημα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της μάθησης είναι ένα από τους πλέον βασικούς παράγοντες στις προσεγγίσεις για διδασκαλία σε

σχολικές αίθουσες μικτής ικανότητας, αφού η αποτελεσματικότητά της επηρεάζεται άμεσα τόσο από το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο («τι διδάσκεται;»), όσο και από τον μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται («σε ποιους διδάσκεται;») (Κουτσελίνη, 2008). Η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, επομένως, είναι οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική (Κουτσελίνη, 2001), μια οργανωμένη και κατάλληλα σχεδιασμένη διαδικασία, που λειτουργεί ως τρόπος σκέψης και ως διδακτικός σχεδιασμός για την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ποικιλόμορφες και διαρκώς αναδυόμενες διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του (Corley, 2005).

Η διαφοροποίηση συνιστά μια διδακτική, μέσω της οποίας επιδιώκεται η αποτελεσματική διδασκαλία διαφορετικών μεταξύ τους μαθητών με πολλαπλούς και δομημένους-ιεραρχημένους τρόπους, μέσα, διαδικασίες, περιβάλλον, συνυπολογίζοντας ορισμένα κριτήρια (Κανάκης, 1991). Έτσι, μπορεί ο σχολικός θεσμός να καλύψει επαρκώς τις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που απαρτίζουν τάξεις μεικτής ικανότητας και πολιτισμικής προέλευσης. Απαραίτητα συστατικά της είναι η συνεχής αξιολόγηση και η ευέλικτη ομαδοποίηση (Tomlinson, 2000). Εξ ορισμού, αποτελείται από συγκεκριμένες δεσμεύσεις και επιλογές σχετιζόμενες με το περιβάλλον, το περιεχόμενο και τη μαθησιακή διαδικασία (Καραγεώργου, 2013) και περιλαμβάνει ένα σύνολο θεωρητικών αρχών, υλικών εργαλείων και πρακτικών στρατηγικών, που αποσκοπούν στην εξεύρεση και παροχή λύσεων κατά την απόπειρα διαχείρισης και δημιουργικής αξιοποίησης αυτής της ποικιλίας των μαθησιακών αναγκών (Heacox, 2002). Εν αντιθέσει με την παραδοσιακή διδασκαλία, που ταυτίζεται με την διαδικασία μεταφοράς και μεταβίβασης γνώσεων σε αδιαφοροποίητες και ομοιογενείς πληθυσμιακά τάξεις (Koutselini & Persianis, 2001), η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* συνιστά μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης που ικανοποιεί τις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες, καθώς παρέχει πληθώρα τρόπων προσέγγισης του *περιεχομένου*, του *αποτελέσματος* και της *διαδικασίας* της μάθησης, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα/κλίσεις και το μαθησιακό στυλ των μαθητών (Tomlinson, 1995· Chapman & King, 2005· Tomlinson & Imbeau, 2012).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2003), σημείο εκκίνησης και βασική θέση των διδακτικών της αρχών, στη βάση των οποίων δομείται η συνολική μαθησιακή διαδικασία είναι πως η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να εκκινούν από το γνωστικό, συναισθητικό, κοινωνικό και πολιτισμικό σημείο που βρίσκεται ο κάθε

μαθητής, απορρίπτοντας εκ θεμελίων προκαθορισμένα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης που αγνοούν την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό τους προφίλ. Οι μαθητές, βάσει αυτής της λογικής και μεθόδου διδασκαλίας που αποσκοπεί στη θεμελίωση των γνώσεων τους, εκλαμβάνονται ως βιογραφίες και όχι ως πανομοιότυπα αντίγραφα ενός αμετάβλητου και άκαμπτου προτύπου (Κουτσελίνη, 2006).

Όπως κάθε διδακτική μέθοδος, έτσι και η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, έχει θεμελιωθεί στη βάση ορισμένων θεωριών, από τις οποίες αντλεί στοιχεία και διαμορφώνει τις αρχές και τις πρακτικές της. Ειδικότερα, υποστηρίζεται από τις θεωρίες της *Πολλαπλής Νοημοσύνης* (Gardner, 2006), της *Συναισθηματικής Νοημοσύνης* (Goleman, 2011), της *Κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας μάθησης με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης* (Vygotsky, 1988).

Ως προς τη θεωρία της *Πολλαπλής Νοημοσύνης*, αναφέρεται πως ο Gardner (1983) ταυτίζει τη Νοημοσύνη με την ύπαρξη ενός ή περισσότερων βασικών λειτουργιών ή μηχανισμών επεξεργασίας πληροφοριών για το φιλτράρισμα, επεξεργασία και αποθήκευση των χρήσιμων στοιχείων από τις εισροές του ανθρώπου κατά την καθημερινή του ζωή και κοινωνική επαφή. Έτσι, η *Νοημοσύνη* ορίζεται ως το σύνολο των νοητικών λειτουργιών που χρησιμοποιούμε για να αντιμετωπίσουμε νέες καταστάσεις ή προβληματικές. Είναι η βάση, το θεμέλιο πάνω στο οποίο τα άτομα δομούν τις νέες γνώσεις. Η συνεχής επίλυση προβλημάτων και κρίσιμων καταστάσεων από έναν άνθρωπο είναι αυτή που θα υποδείξει έμμεσα στην κλίση του συγκεκριμένου ατόμου προς ένα συγκεκριμένο τύπο νοημοσύνης (Gregory & Kuzmich, 2004). Η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, τώρα, έρχεται να «εκμεταλλευτεί» την αξιολόγηση των κλίσεων του ατόμου ως προς τις προτιμήσεις, δυνατότητες μάθησης του μαθητή και του συνόλου της τάξης. Όταν εξακριβωθεί από τους μαθητές ο τρόπος που προτιμούν να μαθαίνουν και κρίνουν οι ίδιοι πως τους βοηθά στην αποτελεσματικότερη μάθηση, ο δάσκαλος θα έχει επαρκή στοιχεία για να διαφοροποιήσει κατάλληλη τη διδακτική του πράξη (Checkley, 1997) και οφείλει σε κάθε δυνατή ευκαιρία και στιγμή να παρέχει δυνατότητα στο μαθητή του να αξιοποιήσει στο έπακρο τον συγκεκριμένο κάθε φορά τύπο νοημοσύνης (γλωσσική, λογικο-μαθηματική, νατουραλιστική, οπτική-χωροταξική, μουσικορυθμική, σωματοκινησθητική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική). Με βάση αυτά, θα προσαρμοστεί και θα οργανωθεί η διδασκαλία με τέτοιο τρόπο, ώστε θα ενθαρρύνει σε

συγκεκριμένες παραγωγικές δραστηριότητες ή θα παρέχει συγκεκριμένα υλικά επεξεργασίας που θα επιπίπτουν στον τύπο νοημοσύνης που ενδείκνυται για κάθε μαθητή, με απώτερο σκοπό την κατάκτηση ουσιαστικών και παγιωμένων γνώσεων για όλους ανεξαιρέτως.

Προχωρώντας στον Daniel Goleman, αναφέρεται η θεωρία της *Συναισθηματικής Νοημοσύνης*, η οποία περικλείει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που επιτρέπουν στο άτομο να διαχειρίζεται με επιτυχία κάθε συναισθηματική κατάσταση της καθημερινής ζωής, είτε σχετίζεται με το ίδιο, είτε με τον περίγυρο του (Matthews et. al., 2001· Shimazu et. al., 2004). Η *Συναισθηματική Νοημοσύνη* συνδέεται με την αντιληπτική ικανότητα των ατόμων, την επεξήγηση και ερμηνεία των συναισθημάτων, την χαλιναγώγηση και τον καθορισμό ορίων στα συναισθήματα και στον τρόπο εξωτερικεύσής τους (Mayer και Salovey, 1993· Salovey και Sluyter, 1997· Mayer και Salovey, 1997· Cobb, 2000· Mayer et. al., 2002). Αναλυτικότερα, ο Goleman (2001) αναλύει τη *Συναισθηματική Νοημοσύνη* αναφερόμενος στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων (*αυτεπίγνωση*: συναισθηματική επίγνωση, αυτο-αξιολόγηση, αυτοπεποίθηση), την ικανότητα ρύθμισης-ελέγχου των συναισθημάτων (*αυτοδιαχείριση*: συναισθηματικό αυτοέλεγχο, προσαρμοστικότητα, προσανατολισμό στους στόχους και θετικότητα), την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (*κοινωνική επίγνωση*: ενσυναίσθηση, επίγνωση του συνόλου και προσανατολισμό στην εξυπηρέτηση των συνανθρώπων) και, τέλος, την ικανότητα ελέγχου και χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων (*διαχείριση σχέσης*: ηγεσία, παρακίνηση, δυνατότητα ανάπτυξης των τρίτων, αντιμετώπιση συγκρούσεων, σύσφιξη των σχέσεων και ομαδικότητα-συνεργασία). Αποδεικνύεται, λοιπόν, πως η *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, που περιλαμβάνει τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Goleman, 2011), συναρτάται με τη νοητική, σχολική και μετέπειτα επαγγελματική πορεία, ενός ατόμου (Nettelbeck & Wilson, 2004). Η διδασκαλία, έτσι, πρέπει να διαμορφώνεται, να δομείται και να λαμβάνει υπόψη τις πτυχές της *Συναισθηματικής Νοημοσύνης*, ώστε να επιλέγει την κατάλληλη διαφοροποίηση της θεματολογίας, των στόχων, των υλικών, των προϊόντων και των μεθόδων, με γνώμονα, πέρα από το γνωστικό πεδίο, την καλλιέργεια και ανάπτυξη των προαναφερθέντων αξόνων της *Συναισθηματικής Νοημοσύνης*, για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και για καταστεί σε θέση να διαχειρίζεται κοινωνικές καταστάσεις και σχέσεις, ορθά ενταγμένο στο κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα, τέλος, με το ρώσο ψυχολόγο Lev Vygotsky (1988) και την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του, η μάθηση συνιστά ενεργό διαδικασία, κατά την οποία για να κωδικοποιηθεί η γνώση και να καταστεί επεξεργάσιμη, πρέπει να αξιοποιηθούν οι προϋπάρχουσες έννοιες, τα κατεκτημένα σημασιολογικά δίκτυα και τα ήδη διαμορφωμένα γνωστικά σχήματα (Weinstein & Mayer, 1986· Vosniadou, 1994). Η γνώση, λοιπόν, οικοδομείται και νοηματοδοτείται μέσω των προαπαιτούμενων εμπειριών του ανθρώπου (Ζωγόπουλος & Γκολώνης, 2014). Οι προηγούμενες, γνώσεις, εμπειρίες και κουλτούρα καθορίζουν σε ένα σημαντικό βαθμό τον τρόπο που θα ερμηνευθεί ο κόσμος από το άτομο, τι θα ανακαλύπτει κατά τη μαθησιακή διαδικασία και, φυσικά, τη διδακτική διαδικασία εν συνόλω (Wersch, 1997, όπως πρατίζεται στο Burkett, 2013). Γίνεται έτσι φανερό πως για την ανάπτυξη των γνωστικών μηχανισμών απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, που προάγεται από το σχολικό πλαίσιο με το ετερογενές μαθησιακό του περιβάλλον. Χρέος του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι η αξιολόγηση του πραγματικού επιπέδου μάθησης κάθε μαθητή, αλλά και το επίπεδο-σημείο που μπορεί να κατακτήσει με την κατάλληλη υποστήριξη. Καταγράφοντας αυτά τα δύο στοιχεία, ο εκπαιδευτικός θα καταφέρει να διαφοροποιήσει τη διδακτική διαδικασία, τα υλικά και τις μεθόδους του, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες και το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή (Burkett, 2013). Ταυτόχρονα, ο Vygotsky, αναφορικά με τη *Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης*, επισημαίνει πως στο μαθητή πρέπει να παρέχονται οι κατάλληλες οδηγίες, συμβουλές και υποδείξεις, ώστε να συνεχίσει να προσπαθεί και να φτάσει στο σημείο, που εμπίπτει στις δυνατότητές του, όμως δεν θα μπορούσε να κατακτήσει, χωρίς την αρωγή του έμπειρου ενηλίκου ή τη συνεργασία με ένα πιο ικανό, «προχωρημένο» γνωστικά συνομήλικό του (Woodfolk, 2007).

### **3.2. Πεδία/Τομείς Διαφοροποίησης**

Για την εφαρμογή της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, αξιοποιούνται ορισμένα μέτρα για την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, που αποσκοπούν στην προσαρμογή της, με γνώμονα τις ιδιαίτερες κλίσεις, τις ικανότητες, την επίδοση και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να υπάρξουν οι ευνοϊκότερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ενδυνάμωσης, ανάπτυξης και προόδου, αλλά και η διασφάλιση ενός κοινά αποδεκτού επιπέδου βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων προς κατάκτηση (Κανάκης, 2007). Η διαφοροποίηση λαμβάνει χώρα σε τέσσερα πεδία της εκπαιδευτικής πράξης αναλόγως της ετοιμότητας, του ενδιαφέροντος ή του



μαθησιακού προφίλ των μαθητευόμενων υποκειμένων (Tomlinson, 1995, 1999· Winebrenner, 1992, 1996). Πιο συγκεκριμένα, ονομαστικά τα πεδία αυτά είναι *το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι διαδικασίες, ο τρόπος παρουσίασης των εργασιών και το μαθησιακό περιβάλλον* (Garderen & Whittaker, 2006· Hoffman & Brauhn, 2008).

Ειδικότερα, αναφορικά με το *Περιεχόμενο της διδασκαλίας*, το ενδιαφέρον εστιάζεται στις γνωστικές δομές, τις έννοιες και τις δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητευόμενοι, αλλά και στα διδακτικά μέσα, τα υλικά και τους μηχανισμούς που προωθούν τη μάθηση (Bender, 2008). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες ισότιμης πρόσβασης στο περιεχόμενο, να διδάσκει τις ίδιες έννοιες, μεριμνώντας, όμως, να αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των μαθητών του και να προσαρμόζει αναλόγως το ρυθμό και το βαθμό πολυπλοκότητας της διδασκαλίας του. Στα πλαίσια αυτά, μπορεί να αξιοποιεί διαφοροποιημένο υλικό ανάγνωσης (Stradling & Saunders, 1993), να παρέχει λεξιλόγιο ποικίλων επιπέδων, να προωθεί μελέτη από βιντεοσκοπημένο ή μαγνητοφωνημένο υλικό και να διδάσκει κεντρικές έννοιες μέσω οπτικών ή/και ακουστικών μέσων. Αξιολογώντας τη *μαθησιακή ετοιμότητα* του μαθητικού δυναμικού του μπορεί να παρέχει κείμενα και δραστηριότητες-εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας, να χρησιμοποιεί οπτικοακουστικό υλικό, γνωστικούς χάρτες και οργανωτές, διαγράμματα, έτοιμες υπογραμμισμένες λέξεις/κείμενα και να προβαίνει σε συνεχείς επαναλήψεις. Λαμβάνοντας υπόψη τα *ενδιαφέροντα* των μαθητών, χρήσιμη κρίνεται η δημιουργία και οργάνωση κέντρων ενδιαφερόντων, η δόμηση της διδασκαλίας και η επιλογή του υλικού προς επεξεργασία βάσει των ερωτήσεων-αποριών ή των θεμάτων που αναδεικνύουν τα παιδιά, η αξιοποίηση παραδειγμάτων βασισμένων στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες καθημερινής ζωής των παιδιών, η χρήση μνημοτεχνικών, η παροχή διευκρινήσεων για την κατανόηση του βασικού λεξιλογίου και των όρων του μαθήματος, η ενθάρρυνση για καλλιέργεια στρατηγικών μάθησης και μεταγνωστικών ικανοτήτων και η χρήση συμβολαίου εργασίας. Τέλος, σχετικά με το *μαθησιακό προφίλ* των μαθητών, προτείνεται η παρουσίαση του διδακτικού υλικού με πολυαισθητηριακό τρόπο και προσεγγίσεις, η αξιοποίηση ποικίλων τύπων νοημοσύνης, η συνθετική και αναλυτική διδασκαλία, η ευελιξία ως προς το χρόνο εργασίας του μαθητή, η λειτουργική σύνδεση παλιών και νέων γνωστικών δομών και σχημάτων (Tomlinson, 2003, όπως δίνεται στο Παππά, 2013) και η έμφαση σε

θεματολογία που δύναται να ενισχύσει περισσότερο τις δεξιότητες και τις γνωστικές δομές των προχωρημένων μαθητών (Santamaria, 2009).

Περνώντας στη *Διαδικασία*, αναμένεται η οργάνωση πληθώρας δραστηριοτήτων με ποικιλία επιπέδων δυσκολίας (Tomlinson, 1999), διαβαθμισμένης πολυπλοκότητας και υποστήριξης, ώστε κάθε μαθητής να συμμετέχει επιδιώκοντας να διαλευκάνει και να κατακτήσει και δεξιότητες. Μελετώντας τη διαφοροποίηση ως προς τη *μαθησιακή ετοιμότητα* αναδεικνύεται η σπουδαιότητα διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων και σεβασμός-ενσωμάτωση των διαφορετικών ρυθμών των μαθητών στη διδακτική πράξη (παροχή περισσότερου ή λιγότερου χρόνου για κατανόηση και εργασία σε ένα θέμα), η παροχή οδηγιών, κατευθυντήριων γραμμών και υποδείξεων για την αποτελεσματική εργασία και η υποστήριξη, όποτε απαιτείται (Tomlinson, 1999), η διδασκαλία σε ομάδες των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες και οι ευέλικτες ομάδες εργασίας (Gregory, 2007· Langa & Yost, 2007). Με γνώμονα τα *ενδιαφέροντα*, συνίσταται η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στον σχεδιασμό, την επιλογή δραστηριοτήτων και του τρόπου εργασίας (Σφυροέρα, 2007), η οργάνωση ομάδων με κοινά ενδιαφέροντα, η υιοθέτηση κριτηρίων αξιολόγησης βάσει τόσο της ατομικής/προσωπικής προόδου, όσο και του γενικότερου επιπέδου της τάξης και η δημιουργία μικρών εργαστηρίων υποστήριξης. Τέλος, σχετικά με το *μαθησιακό προφίλ*, χρήσιμη είναι η παροχή δυνατότητας πολλαπλών επιλογών δραστηριοτήτων, η εργασία με ποικίλα μέσα που συνδυάζουν ήχο και εικόνα, (υπέρ)πολυμέσα και η ενθάρρυνση για αποτελεσματική εργασία είτε κατά μόνας είτε ομαδικά (Tomlinson, 2003, όπως δίνεται στο Παππά, 2013).

Εν συνεχεία, σχετικά με τους *Τρόπους Παρουσίασης των Αποτελεσμάτων* ή, αλλιώς, *των Τελικών Προϊόντων*, δηλαδή, την εφαρμογή, τον τρόπο παρουσίασης της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας που επιλέγεται από τους μαθητευόμενους, αλλά και τη παρουσίαση των τρόπων που θα μπορούσαν να επεκτείνουν όλα όσα κατέκτησαν γνωστικά, μέσα από μία τελική εργασία (Tomlinson, 1999· Landrum & Mc Duffie, 2010), ως προς τη *μαθησιακή ετοιμότητα* προτείνεται η δημιουργία και παραγωγή ποικίλων εργασιών διαβαθμισμένης δυσκολίας, ως προς τα *ενδιαφέροντα* συστήνεται η δυνατότητα επιλογών με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών, όπως η χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, η συμπύκνωση των εργασιών για ανάδειξη των βασικών εννοιών/δεξιοτήτων, η διαφοροποίηση των εργασιών για χρήση μικρότερης

μνήμης εργασίας και ευκαιρίες ανάπτυξης ανεξάρτητων ερευνών από τους μαθητές (Heacox, 2009).

Τέλος, εξετάζοντας το *μαθησιακό περιβάλλον*, το οποίο συνίσταται στον τρόπο λειτουργίας της τάξης (Tomlinson, 1995), στόχο αποτελεί η εύρεση και αξιοποίηση μίας σειράς ποικίλων τρόπων παρέμβασης στον χώρο της τάξης, ώστε να διαμορφωθεί ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον μάθησης για όλα τα μαθητευόμενα υποκείμενα (Burkett, 2013). Έτσι, επιδιώκεται η καλλιέργεια και εγκαθίδρυση ενός κλίματος οικειότητας, ασφάλειας και κατανόησης των ποικίλων ρυθμών τρόπων εργασίας μέσα στη σχολική τάξη. Η αίθουσα, συγκεκριμένα, για να λειτουργεί βάσει των αρχών της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* θα πρέπει να έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει κατά περίπτωση την συμμετοχική ή ατομική εργασία, ενώ θα πρέπει να υπάρξει μέριμνα και για τον κατάλληλο φωτισμό, τη θερμοκρασία, τα χρώματα, τα έπιπλα, τα μέσα διδασκαλίας και την προσβασιμότητα της, ώστε όλοι οι μαθητές να ζουν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον και ένα σχολικό κλίμα, που θα νιώθουν «γνωστικά» και «συναισθηματικά» ασφαλείς (Δημητροπούλου, 2013).

### **3.3. Χαρακτηριστικά και Αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* γίνεται κατανοητό πως πρεσβεύει και δομείται βάσει των αρχών της ισότιμης συμμετοχής, της πλήρους πρόσβασης στη γνώση και της ολόπλευρης ανάπτυξης όλων ανεξαιρέτως, προβάλλοντας ως σύνθημα την σύγχρονη ανάγκη της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών μέσα σε ένα ασφαλές και δημοκρατικό περιβάλλον (Αργυρόπουλος, 2013). Στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής, δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που το σύνολο των μαθητών μπορεί και έχει τη δυνατότητα να εμπλακεί σε έργα και δραστηριότητες εφάμιλλες των δεξιοτήτων-ικανοτήτων τους. Έτσι, πρόκειται να αισθανθούν μαθησιακά επαρκείς και συναισθηματικά ασφαλείς (Δημητροπούλου, 2013). Βασική, λοιπόν, στοχοθεσία της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* είναι η προβολή και ανάδειξη της αξίας κάθε μαθητή, καθώς και η ομαλή ένταξη του στο σχολικό-μαθησιακό περιβάλλον. Έτσι, ο διδακτικός προγραμματισμός και η σχετική διαφοροποίηση γίνεται, αφού συνυπολογιστούν η μαθησιακή ετοιμότητα, οι ενδοπροσωπικές διαφορές και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, ενώ η αξιολόγηση οφείλει να είναι αδιάκοπη και διαγνωστική, ώστε να προσαρμόζονται οι διδακτικοί στόχοι, τα υλικά, οι μορφές διδασκαλίας και οι δραστηριότητες. Τονίζεται, ακόμα, πως η επίδοση αξιολογείται

από την πρόοδο του μαθητή στη χρήση δεξιοτήτων για την αντίληψη και κατανόηση βασικών εννοιών και αρχών με κριτήριο το σημείο από το οποίο ξεκίνησε (Tomlinson, 2003).

Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ορίσουν τι είναι απαραίτητο να μάθουν οι μαθητές και να λάβουν υπόψη τα διαφορετικά στυλ μάθησης, με αποτέλεσμα να βοηθήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία, να συνεργαστούν μαζί τους και να είναι ευέλικτοι στους τρόπους εργασίας και στη χρήση ομάδων (Gentry, 2013). Έτσι, το μαθητικό δυναμικό αποκτά διαφορετικό ενδιαφέρον και κίνητρο για το σχολείο, αφού αυτό προσαρμόζεται βάσει των προσωπικών τους μαθησιακών επιπέδων (Κουτσελίνη, 2008), ενώ η γνώση παράγεται μέσω των εμπειριών και το μαθητικό υποκείμενο οικοδομεί μόνο του τα γνωστικά νοήματα, που φροντίζει, μετά από αναστοχαστική σκέψη, να αναδομεί και αναδιαμορφώνει διαρκώς, κινούμενο εντός συγκεκριμένου διδακτικού συγκειμένου (Θεοφιλίδης, 2008).

Πρέπει, ακόμα, το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται σε βασικές έννοιες και γενικεύσεις, να προωθείται η κριτική και δημιουργική σκέψη και η παροχή κινήτρου για την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, η προσπάθεια σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πράξης, με γνώμονα όσα ο μαθητής γνωρίζει αλλά και με όσα πρέπει να μάθει (Tomlinson, 1999). Στα πλαίσια αυτά, η αξιολόγηση συνιστά ουσιαστικό και χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο διδασκαλίας (Santamaria, 2009), ενώ προτείνεται η διαρκής και ενδεδειγμένη διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση (Gregory & Chapman, 2002) από ποικίλες πηγές, πέραν του παραδοσιακού προφορικού και γραπτού λόγου (π.χ οργάνωση πειράματος, κατασκευές, άρθρο σε εφημερίδα), ώστε να λειτουργεί ως μέσο υποστήριξης της μάθησης και βοήθεια προς τον εκπαιδευτικό και το μαθητή να εντοπίσει και να εμβαθύνει μεταγνωστικά στις αληθινές ανάγκες, αδυναμίες, δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών και όχι ως μέσο βαθμολόγησης και κατάταξης των μαθητών σε κατηγορίες (Παντελιάδου, 2008).

Επιπλέον, στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης τάξης, η αξιολόγηση οφείλει κι αυτή να είναι διαφοροποιημένη, να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών και να μελετά τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, ώστε, με βάση αυτά, να προβεί ο εκπαιδευτικός σε σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Moon, 2005, Tomlinson, 2005, όπως παρατίθεται από Φιλίππατου, 2013). Η *Διαμορφωτική αξιολόγηση* μπορεί, για

παράδειγμα, να πραγματοποιηθεί με αξιολόγηση ερωτήσεις–απαντήσεις, φάκελο μαθητή, κέντρα ενδιαφέροντος, αυτοαξιολόγηση, ομαδική συζήτηση και η *Αθροιστική αξιολόγηση* με έλεγχο κάθε ενότητας, εργασίες μέτρησης επίδοσης ή την επίδειξη κάποιου τελικού παραγόμενου προϊόντος.

Πριν, όμως, ο διδάσκων προβεί σε αποφάσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση που θα επιλέξει, οφείλει να έχει και να κοινοποιεί ξεκάθαρους και ρεαλιστικούς στόχους ως προς το τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές, το τι θα μπορούν να κάνουν μετά το τέλος της διδακτικής ενότητας ή το τι θα κατακτήσουν, ώστε και οι μαθητές να αποκτήσουν, τελικά, δεξιότητες αυτορρύθμισης και αίσθηση της μαθησιακής επάρκειας (Αργυρόπουλος, 2013). Έτσι, θα βιώσουν προσωπική επιτυχία τόσο ατομικά, όσο και ομαδικά, γεγονός που λειτουργεί ως εργαλείο κινητοποίησης ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης μέσα στην τάξη (Δημητροπούλου, 2013).

Η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* ως συστηματική προσέγγιση, λοιπόν, αφορά στην αναπροσαρμογή και το σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και πολιτισμικό υπόβαθρο, προτού οδηγηθούν στην αποτυχία και όχι μετά απ' αυτήν ως διορθωτική παρέμβαση. Επομένως, η *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*, που από τη φύση της είναι συμμετοχική, δεν αποτελεί στάδιο της διδασκαλίας, αλλά οργανικό και αναπόσπαστο κομμάτι της που σχετίζεται με τη συνεχή μάθηση και πρόοδο των μαθητών και περιλαμβάνει λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση (Tomlinson, 2010). Για την εφαρμογή της, κρίνεται απαραίτητη η συλλογή πληθώρας πληροφοριών από ποικίλες πηγές, ώστε να γίνουν τροποποιήσεις αναφορικά με το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών. Στην πρακτική της αξιοποιούνται όλοι οι τύποι ομαδοποίησης (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία, ευέλικτη), η οργάνωση της διδασκαλίας γίνεται μέσω του συνδυασμού των επιλογών εκπαιδευτικού και μαθητών, ενώ ακολουθεί αναλυτικός στοχασμός ανά τακτά διαστήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των επιλογών αυτών (Παντελιάδου, 2008).

Βασικό στοιχείο για την αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, επομένως, είναι ο συνυπολογισμός δύο παραγόντων, του αναλυτικού προγράμματος και του μαθητή. Σε ό,τι αφορά τον πρώτο άξονα, δηλαδή, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, διακρίνονται τρεις διαστάσεις, *το περιεχόμενο, την επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν* (Παντελιάδου 2008). Για τον δεύτερο, ειδικότερα,

πρέπει να μελετώνται τα ψυχοκοινωνικά του χαρακτηριστικά (Φιλιππάτου, 2013), η ετοιμότητα, δηλαδή, το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μία συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα), το ενδιαφέρον, δηλαδή, η περιέργεια του για ένα συγκεκριμένο θέμα ή δεξιότητα και το μαθησιακό προφίλ, δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής και μπορεί να διαμορφωθεί από τον τύπο της νοημοσύνης, το φύλο του, το μαθησιακό του στυλ, το πολιτισμικό του περιβάλλον (Θεοφιλίδης, 2008· Tomlinson, 2010). Επιπλέον, προτείνεται η επικέντρωση στα ουσιώδη, η προώθηση τόσο της ομαδικής, όσο και της ατομικής εργασίας (Tomlinson, 1999· Tomlinson & Allan, 2001) και η διαρκής ανταπόκριση στη διαφορετικότητα, τις ατομικές και ενδοατομικές διαφορές των μαθητών (Tomlinson, 1999), αλλά και τις διατομικές διαφορές ως προς τις ικανότητες σε διάφορες ακαδημαϊκές περιοχές (Φιλιππάτου, 2013), οι οποίες μελετώνται ως βάση για τον προγραμματισμό σε ένα ευνοϊκό πλαίσιο για από κοινού οικοδόμηση της γνώσης (Santamaria, 2009).

Επιπρόσθετα, ορισμένες ακόμα, βασικές αρχές και θέσεις της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, σύμφωνα με την Tomlinson (2010), είναι πως η εξαιρετική επίδοση καθορίζεται βάσει της προόδου του μαθητή από το σημείο που ξεκίνησε, η αξιολόγηση υπαγορεύει τις αναγκαίες διδακτικές ρυθμίσεις και του επιθυμητού διδακτικού σχεδιασμού, η μάθηση εστιάζεται στη χρήση βασικών δεξιοτήτων για την αντίληψη και κατανόηση βασικών εννοιών και αρχών, ο χρόνος χρησιμοποιείται ευέλικτα αναλόγως των μαθησιακών αναγκών, ενώ, τέλος, κανόνας είναι η ανάθεση εναλλακτικών μορφών εργασίας. Άλλωστε, έχει αποδειχθεί πως η μάθηση προάγεται αποτελεσματικότερα εντός ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που η γνώση είναι σωστά οργανωμένη και αρκετά συναφής με το ήδη κατεκτημένο επίπεδο των μαθητών (Howard, 1994), οι οποίοι θα πρέπει να εμπλέκονται ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να αισθάνονται ασφαλείς (Brandt, 1998) και να δομούν οι ίδιοι προσωπικά τη μάθηση αξιοποιώντας ποικίλους διαφορετικούς τρόπους (Gardner, 1983· Sternberg, 1985) βάσει των ενδιαφερόντων τους και των εμπειριών-αρχών τους (National Research Council, 1990).

### **3.4. Στρατηγικές και Τεχνικές στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* προϋποθέτει οργάνωση, σαφείς διαδικασίες, συστηματική αξιολόγηση και συμμετοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Παντελιάδου, 2008). Σημείο εκκίνησης των στρατηγικών

και διάφορων τεχνικών της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* είναι πως πρέπει να υπάρχει ένας συγκεκριμένος κάθε φορά διδακτικός στόχος, για την επίτευξη του οποίου ανατίθενται σαφείς διαφοροποιημένες εργασίες και δραστηριότητες. Έτσι, επιτελείται σταδιακά η μετάβαση από τις βασικές πυρηνικές γνώσεις στις μετασχηματιστικές γνώσεις που οδηγούν στην αφομοίωση νέων γνωστικών σχημάτων, δομών και εννοιών (Good, 2006). Αναφορικά με το ρυθμό της μάθησης, λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών και ο χρόνος που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων που τους ανατίθενται ατομικά ή ομαδικά, οπότε και διαμορφώνεται ανάλογα το μαθησιακό πλαίσιο (Tomlinson, 2001).

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητεύομενοι εμπλέκονται σε παρόμοιες εργασίες, οι οποίες έχουν προσαρμοστεί στα ατομικά τους χαρακτηριστικά και μαθησιακό επίπεδο και αποβλέπουν στην επίτευξη καθορισμένων στόχων και σκοπών. Κατά τη διάρκεια ενασχόλησης τους με τα καθήκοντα τους, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να παρέχει κατάλληλη, αναλυτική και αντικειμενική ανατροφοδότηση σχετική με τις ανάγκες, την πρόοδο, τις ελλείψεις και τις παραλείψεις τους, με στόχο τη μέγιστη δυνατή προσωπική ανάπτυξη κάθε μαθητή (Tomlinson, 1999). Επιπρόσθετα, πρέπει να διατίθεται ποικιλία και πληθώρα διδακτικών υλικών και μέσων, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής αυτού, που ο βαθμός δυσκολίας του ανταποκρίνεται καλύτερα στο μαθησιακό επίπεδο, την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις κάθε μαθητικού υποκειμένου (Bender, 2008). Στην ίδια λογική, σημαντική κρίνεται η συνεισφορά των οπτικοακουστικών μέσων, όταν η χρήση τους γίνεται με ποικίλους και εναλλακτικούς τρόπους, ως εργαλεία για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η ανάγκη ορθής και «δημοκρατικής» διαρρύθμισης του χώρου, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες και να συντρέχουν οι προϋποθέσεις ομαδικής, συνεταιριστικής και/ή ατομικής εργασίας (Βαλιαντή, 2013). Εν ολίγοις, ο χρόνος, ο χώρος και τα υλικά πρέπει να αξιοποιούνται με ευελιξία, ώστε να επιτρέψουν στους μαθητές να απασχοληθούν αποτελεσματικά και να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις υποχρεώσεις τους (Tomlinson & Eidson, 2003).

Ορισμένες χρήσιμες και πλέον αποτελεσματικές στρατηγικές διδακτικής διαφοροποίησης είναι οι *διαφοροποιημένες ερωτήσεις και ασκήσεις/δραστηριότητες*, που προσαρμόζονται στο επίπεδο κάθε μαθητή (μεγαλύτερης δυσκολίας στους πιο προχωρημένους και μικρότερης στους πιο αδύναμους) και εφαρμόζονται, πέρα από την προφορική αλληλεπίδραση, και στην γραπτή έκφραση-δοκιμασία (Tomlinson &

Kalbeisch, 1998). Ακόμα, προτείνεται η *σύμπτυξη-«συμπίεση»* του Αναλυτικού Προγράμματος και της διδακτέας ύλης (Tomlinson, 2001). Έτσι, οι πιο προχωρημένοι ως προς την ικανότητα σκέψης μαθητές θα αναλαμβάνουν πιο σύνθετες δραστηριότητες και οι μαθητές με ικανότητα κατανόησης μικρότερη από το μέσο όρο του επιπέδου της τάξης θα εκπονούν λιγότερο απαιτητικές εργασίες. Πάντοτε, όμως, οι δραστηριότητες είτε σύνθετες είτε απλούστερες λειτουργούν ως εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης των ίδιων στόχων (Tomlinson, 1999). Επίσης, απαραίτητες οι *κλιμακωτές/διαβαθμισμένες εργασίες* που συναρτώνται πάντοτε με το διδακτικό στόχο και την έννοια-γενίκευση προς κατάκτηση από τους μαθητές, η *επιτάχυνση/επιβράδυνση του ρυθμού* με τον οποίο γίνεται η διαχείριση της διδακτέας ύλης, ώστε οι πιο αδύναμοι μαθητές να εστιάζουν σε έννοιες που δυσκολεύονται και ίσως χρειάζονται προσαρμοσμένες δραστηριότητες, που θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν το στόχο τους με πιο αργό ρυθμό και όσοι έχουν υψηλότερες ικανότητες και έχουν ήδη ολοκληρώσει το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης να αναλαμβάνουν εναλλακτικές δραστηριότητες (Βαλιαντή & Λεύκιος, 2017).

Ακόμα, ωφέλιμη είναι η *ευέλικτη ομαδοποίηση*, σύμφωνα με την οποία λαμβάνεται υπόψη η διαφορετική επίδοση σε διαφορετικά μαθήματα, οπότε με βάση αυτό διαμορφώνονται διαφορετικές ομάδες (Tomlinson, 1999). Από την πρακτική αυτή, ευνοούνται και οι χαρισματικοί μαθητές, καθώς δέχονται ως πρόκληση να συνδράμουν για να ξεχωρίσει η ομάδα τους. Επιπρόσθετα, σημαντική στρατηγική είναι η *διδασκαλία από συμμαθητές*, κατά την οποία οι μαθητές που δυσκολεύονται σε κάποιες έννοιες ή γνωστικά αντικείμενα συνεργάζονται με τους μαθητές που σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις, οπότε βοηθούνται από αυτούς. Πέραν των άλλων, *οι κολλητοί ανάγνωσης και η εργασία ανά ζεύγη (εταιρικά σχήματα)* είναι πρακτικές που μπορούν να καλλιεργήσουν την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ ισότιμων μαθητών (Ματσαγγούρας, 1998), ενώ ο μαθητής που συναντά κάποιες δυσκολίες στη μάθηση μπορεί να χρειάζεται μια *διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο*, δηλαδή δασκάλου-μαθητή και ο δυνατός μαθητής διδάσκει αυτό που έμαθε στο άλλο μέλος της ομάδας. Έτσι, θα επωφεληθούν και οι δύο μαθητές, ο πρώτος γιατί θα αποκτήσει αυτοπεποίθηση και θα κατανοήσει πληρέστερα το περιεχόμενο και ο δεύτερος γιατί θα μάθει να ακούει με μεγαλύτερη προσοχή, χωρίς να απογοητεύεται και να ματαιώνεται για τη δυσκολία που αντιμετώπισε (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005).



Επιπρόσθετα, μπορούν να πραγματοποιηθούν, με κατάλληλη υποστήριξη, ανεξάρτητες έρευνες/ανεξάρτητη μελέτη ή ερευνητική εργασία σχετική με τα ενδιαφέροντά τους, στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές καλούνται να βελτιώσουν και να οργανώσουν το ανεξάρτητο διάβασμα τους, καθώς και το χρόνο, την παραγωγικότητα τους και την απόδοση των ιδεών τους. Επίσης, ως βοηθητικές στρατηγικές προτείνονται η *συναρμολόγηση*, οι *λογοτεχνικοί κύκλοι*, τα *πολλαπλά κείμενα* ή *μυθιστορήματα* και τα *μαθησιακά συμβόλαια*, κατά τα οποία εκπαιδευτικός και μαθητής δημιουργούν μια γραπτή συμφωνία, που επιτρέπει στον δεύτερο την ανεξάρτητη εργασία, τον καθορισμό των καθημερινών ή εβδομαδιαίων στόχων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης και στον πρώτο να μπορεί ευκολότερα να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών του (Tomlinson, 1999). Πέραν των άλλων, η *οργάνωση κέντρων μάθησης* είναι μια καλή πρακτική, σύμφωνα με την οποία οι μαθητευόμενοι συγκεντρώνουν υλικό-πηγές και πρακτικές δεξιότητες για να πραγματευτούν ένα συγκεκριμένο θέμα- θεματική περιοχή, μέσω μικρών ομάδων, που μελετούν όλες κατά σειρά τα ποικίλα κέντρα του ίδιου μαθήματος, που φέρουν διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας.

Επίσης, χρήσιμη είναι η αξιοποίηση *άγκυρων*, *φακέλου επιτευγμάτων* και οι *εργασίες-δραστηριότητες* που διαμορφώνονται αναλόγως του μαθησιακού στυλ των μαθητών (Tomlinson, 1999). Τέλος, πρακτική στρατηγική είναι η *σύνθετη διδασκαλία* κατά την οποία ικανοποιούνται οι ανάγκες των πολιτισμικά, γλωσσικά και ακαδημαϊκά διαφορετικών μαθητών και παρέχονται εργασίες, υλικό και πηγές διαφόρων επιπέδων, η επεξεργασία των οποίων γίνεται σε μικρές ποικιλόμορφες ομάδες με ανάθεση ρόλων στο κάθε μέλος που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής ιδεών και ανώτερης, συμβολικής και διερευνητικής σκέψης (Tomlinson, 2001).

Ως προς το *τελικό προϊόν*, πρέπει να προάγεται ανάλογα με τον προτιμώμενο τύπο νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα για τη *Λεκτική/Γλωσσική* νοημοσύνη, μπορεί να οργανωθεί μια έκθεση βιβλίου, ένα διαφημιστικό φυλλάδιο, ημερολόγια, μία συνέντευξη, μία περιγραφή, ένα ποίημα, μία εφημερίδα, ένα περιοδικό, ένα ραδιοφωνικό δελτίο, ένα μήνυμα, μια συνταγή, ένα σταυρόλεξο ή μια αφήγηση. Για την *Οπτική/χωρική*, προτείνονται τα κινούμενα σχέδια, τα παιχνίδια γνώσεων, ο γνωστικός χάρτης, το διάγραμμα ή μία ταινία, ενώ για τη *Λογικο-Μαθηματική* ένα παζλ, ένα χρονοδιάγραμμα, οι λίστες ελέγχου, ο χάρτης, η βιβλιογραφία, τα

γραφήματα, τα στατιστικά στοιχεία και για την *Κινησθητική* η δραματοποίηση, η παντομίμα, η παρουσίαση, το παιχνίδι με κάρτες, το παζλ και ο χορός. Ακόμα, για όσους έχουν κλίση στη *Μουσική* μπορεί να παραχθεί ένα τραγούδι, μία ταινία, ρυθμικά μοτίβα/υπόκρουση, για όσους εκφράζονται ορθότερα κατά τη *Διαπροσωπική* επικοινωνία μπορεί να υπάρξει κάποια συνέντευξη, έρευνα, συζήτηση ή συμβουλή, για όσους προτιμούν την *Ενδοπροσωπική*, προτείνεται η συμβουλή και η αυτοαξιολόγηση και τέλος για τους λάτρεις της *Φυσιοκρατικής* υπάρχει η δυνατότητα συλλογής, παρατήρησης, λευκώματος και η δημιουργία μοντέλου (Santgelo & Tomlinson, 2009).

### **3.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο εκπαιδευτικός στις σύγχρονες πολυπολιτισμικά συντεθειμένες τάξεις είναι επιφορτισμένος με έναν πολλαπλό και πολυσύνθετο ρόλο. Αναλυτικότερα, οφείλει να επιτελεί χρέη παιδαγωγού, διδακτικά-μαθησιακά καθήκοντα διδασκάλου, αξιολογικές-επιλεκτικές κρίσεις αξιολογητή και την κουστωδιακή αρμοδιότητα του επόπτη (Κωνσταντίνου, 2007). Φυσικά, η προσαρμογή της εκπαιδευτικής πράξης και η ενσωμάτωση σ' αυτήν αρχών και στρατηγικών *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να έχει ενημερωθεί-καταρτιστεί πάνω σ' αυτές, ώστε να μπορεί να τις εντάξει λειτουργικά και οργανικά στο διδακτικό του έργο. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασπαστούν την άποψη ότι δεν βρίσκονται όλοι οι μαθητές της ίδιας χρονολογικής ηλικίας στο ίδιο επίπεδο ετοιμότητας και δεν φέρουν τις ίδιες πεποιθήσεις, εμπειρίες και βιώματα. Τα χαρακτηριστικά όμως αυτά, καθορίζουν σημαντικά το γνωστικό επίπεδο που βρίσκονται το τι μπορούν να μάθουν οι μαθητές, δηλαδή, το επίπεδο που μπορούν να φτάσουν και το είδος υποστήριξης που χρειάζονται. Έτσι, πρέπει να διδάσκοντες να συνδέουν με απόλυτη υπευθυνότητα τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, το διδακτικό υλικό και τη διδακτική διαδικασία με τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αν επιθυμούν να πετύχουν μία αποτελεσματική διδασκαλία (Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & McTighe, 2006· Landrum & McDuffie, 2010).

Παράλληλα, σημαντικό ζητούμενο για τον εκπαιδευτικό είναι η έγκαιρη και έγκυρη ανίχνευση του μαθησιακού προφίλ και προτιμήσεων κάθε μαθητή, αφενός για να χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και ορθή υποστήριξη/ενθάρρυνση, και, αφετέρου, να μην αποδίδουν μία ενδεχόμενη αποτυχία

του μαθητή, προερχόμενη από λάθος πρακτική, στις ικανότητες και δυνατότητές του. Έτσι, πρόκειται να μεγιστοποιηθούν στο δυνατότερο βαθμό οι επιδόσεις του ποικιλόμορφου μαθητικού πληθυσμού. Από τα παραπάνω, εύκολα γίνεται κατανοητό πως ο εκπαιδευτικός αποκτά υποστηρικτικό και βοηθητικό ρόλο καθοδηγητή και βασικού συνεργάτη-συντονιστή (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) της εκπαιδευτικής διαδικασίας που διαπνέεται από καθαρά μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. και πραγματική πίστη στη θέση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν αν προβούμε στις κατάλληλες διδακτικές διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος (UNESCO, 2004).

### **3.6. Ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Η αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες σχετικά με την αξιοποίηση της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, όμως αυτές εστιάζουν στην πλειονότητά τους σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή απλά δεν ενέχουν τη διάσταση της *Πολυπολιτισμικότητας*. Ελάχιστες είναι αυτές οι φορές που έχει μελετηθεί ερευνητικά η στρατηγική της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στις λίγες αυτές ερευνητικές προσπάθειες έχει γίνει απόπειρα εξέτασης των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, όμως αυτές είτε ενέχουν ως εργαλείο συλλογής δεδομένων τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οπότε γίνεται κατανοητό, πως ο ερευνητής επιδιώκει να κατανοήσει σε βάθος κάποιο φαινόμενο και, για το λόγο αυτό, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται επηρεασμένα πάντοτε από την προσωπική του θεώρηση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014), χωρίς να επιδιώκεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή γενικών-καθολικών νόμων για το υπό μελέτη φαινόμενο, όπως συμβαίνει με τις ποσοτικές έρευνες, είτε, όπως προαναφέρθηκε, εστιάζουν τη μελέτη τους στα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Ειδικότερα, οι Schumm & Vaughn (1995) πραγματοποίησαν έρευνα σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η οποία έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί δεν θα ήταν θετικοί και δεν θα δέχονταν να προβούν σε τροποποιήσεις της διδασκαλίας τους, ώστε να μπορέσουν να καλύψουν-ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή.

Σύμφωνα, με τα ευρήματα, κρίνουν πως κάτι τέτοιο δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητές τους, ενώ, κατά την άποψή τους, η τροποποιητική αυτή παρέμβαση συνιστά λαθεμένη πρακτική, καθώς δεν πρόκειται να προετοιμάσει τους μαθητές για τη μελλοντική ενήλικη ζωή τους στην οποία δεν θα έχουν ανάλογη μεταχείριση και κατανόηση των αναγκών τους. Σύμφωνα, λοιπόν, μ' αυτά τα στοιχεία, το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να συνάδει με την αντιμετώπιση του κοινωνικού περιβάλλοντος και, επειδή, η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* δεν εξυπηρετεί τον σκοπό αυτό, έμμεσα απορρίπτεται (Tomlinson, 2003). Αντίστοιχα ευρήματα είχε έρευνα στις ΗΠΑ που αφορούσε εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, δήλωσαν απόλυτα αντίθετοι/αρνητικοί στην αξιοποίηση της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* (Tomlinson, 1995).

Επιπρόσθετα, από τα ερευνητικά ευρήματα φαίνεται πως η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε συνδέει τα πολιτισμικά στοιχεία, χαρακτηριστικά και συνήθειες του μαθητή, που φέρει από το οικογενειακό του περιβάλλον πριν φοιτήσει σε σχολικές δομές, με την εκδηλούμενη στάση και συμπεριφορά προς το σχολικό θεσμό, αλλά και το μαθησιακό του προφίλ. Τονίζεται, λοιπόν, η ανυπαρξία δεσμών ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτά με την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, αλλά οι εκπαιδευτικοί συνηγορούν υπέρ της σύνδεσής τους με την ακαδημαϊκή επίδοση και πρόοδο των παιδιών αυτών (Tomlinson, 2003). Πιο πρόσφατες έρευνες (Βασιλειάδου, 2017) αναδεικνύουν πως παρά το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σπουδαιότητα των αρχών της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην απόδοση των μαθητών, συνεχίζουν να στηρίζονται στην παραδοσιακή ολική διδασκαλία

Σύμφωνα, όμως, με τους Ryan και Cooper (2007), η αντιμετώπιση των μαθητών ως ατομικότητες μπορεί να ενισχύσει και να βελτιώσει τις συμπεριφορές, τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο και την ίδια στιγμή (Gregory & Kuzmich, 2004). Έτσι, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι πιο λογική από την τροποποίηση της εικόνας των μαθητικών υποκειμένων (Hall, Vue, Strangman & Meyer, 2003). Αναφορικά με τη διάσταση της πολυπολιτισμικότητας δεν φαίνεται κάποια σύνδεση ανάμεσα σ' αυτήν και τις στρατηγικές που θα αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί (Schoorman & Bogotch, 2010). Πράγματι, οι

διδάσκοντες δεν αποδεικνύεται πως γνωρίζουν και κατανοούν τις εμπειρίες και τις ανάγκες του πολιτισμικά και γλωσσικά πολύμορφου μαθητικού δυναμικού των τάξεων τους (Cho & Decastro-Ambrosetti, 2005/2006), οπότε εφησυχάζονται στην «καθολικότητα», με αποτέλεσμα να αγνοούν σκοπίμως την πολιτισμική ετερογένεια του και να τον αντιμετωπίζουν ως ένα ενιαίο αδιαφοροποίητο σύνολο (Larso & Ovando, 2001, όπως παρατίθεται στο Reeves, 2004).

Σε έρευνα που διήρκησε πέντε χρόνια στην Καλιφόρνια αναδείχτηκε το εύρημα πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις έχει ρόλο συμπληρωματικό στη διδακτική διαδικασία (Santamaria, 2009). Άλλες έρευνες, όπως αυτή των Baumgartner, Lipowski και Rush (2003) στο βόρειο Illinois και των Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan (2010) στις ΗΠΑ και των Alavinia και Farhady (2012) εστιάζουν στα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επισημαίνοντας πως συμβάλλει στην καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας την αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών (Reis et al., 2010). Αναφερόμενοι και πάλι στο γλωσσικό μάθημα, οι Βαλιαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης (2010) καταγράφουν πως η έρευνα που πραγματοποίησαν το 2009 αποδεικνύει ότι το διαφοροποιημένο πρόγραμμα στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ήταν αποτελεσματικό σε όλους τους μαθητές, χωρίς να επιδρούν σ' αυτό μεταβλητές και στοιχεία όπως το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Ακόμα, έρευνα των Στάμου, Γρίβα και Γούλιου (2013) αναφέρει πως η *διαφοροποίηση* εστιάζεται κατά βάση στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Βασιλειάδου (2017), στη οποία πέρα από τη Γλώσσα, καταγράφεται και η Ευέλικτη Ζώνη ως διδακτικό αντικείμενο στο οποίο προτιμάται η *διαφοροποίηση*, ενώ η Φυσική συγκεντρώνει το μικρότερο ποσοστό. Η μελέτη δε, του Tieso (2005), των Grimes και Stevens (2009) και των Chamberlin και Powers (2010) αναδεικνύει ότι η διαφοροποίηση συντελεί σε σημαντικό βαθμό στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μικτών ικανοτήτων και πολιτισμικών προελεύσεων στο μάθημα των Μαθηματικών.

Σε έρευνα του Affholder (2003), αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς και τη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, φαίνεται πως εφαρμόζεται ως επί το πλείστον από εκπαιδευτικούς που έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στο μαθητικό τους πληθυσμό και δηλώνουν μεγαλύτερη προθυμία να αξιοποιήσουν νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και διδακτικές προσεγγίσεις. Παράλληλα, φαίνεται πως η

*Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* συνιστά χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο κυρίως για τους εκπαιδευτικούς που έχουν χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία, οπότε είναι έμπειροι και γνωρίζουν καλά το αναλυτικό πρόγραμμα και/ή έχουν επιμορφωθεί στη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* (Subban, 2006). Επιπρόσθετα, σε ποιοτική έρευνα διαπιστώνεται, όμως, ακόμα, ότι παρότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητευόμενοι από την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία διαπνεόμενη από τροποποιήσεις (Robinson, 2014), στην εκπαιδευτική τους πράξη δηλώνουν πως αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στην εφαρμογή της και για το λόγο αυτό κρίνουν πως χρειάζονται επαγγελματική εκπαίδευση. Πράγματι, οι διδάσκοντες είναι σε θέση και κατανοούν πλήρως εννοιολογικά τη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, όμως η σχετική ελλιπής έως ανύπαρκτη πανεπιστημιακή κατάρτιση, κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές, δυσχεραίνει καθοριστικά την εφαρμογή της (Porter, 1990· Joseph et al., 2013). Κατανοούμε, λοιπόν, ότι έλλειψη πανεπιστημιακής κατάρτισης παρεμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τη *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* ως διδακτική μέθοδο και τους προκαλεί πίεση με αποτέλεσμα να εμμένουν στο αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους, όπως υπογραμμίζεται και σε άλλες έρευνες (Page, 2000· Tomlinson et al., 2003· Xanthou, 2015· Santangelo & Tomlinson, 2012· Βασιλειάδου, 2017).

Επίσης, πρόσθετο στοιχείο αποτελεί η δήλωση πως οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν επιμορφώσεις, εξειδικεύσεις και σχετική κατάρτιση μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο ως εισαγωγή στο θέμα και πρόχειρα οργανωμένες (Τατσιώκα, 2016), οπότε και δεν αισθάνονται εφοδιασμένοι με τα αναγκαία εφόδια για να αξιοποιήσουν στο έπακρο και με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο στρατηγικές *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* στην τάξη τους, αφού δεν έχουν εξασκηθεί στην πράξη (Dixon, 2014). Έτσι, επιθυμούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, ίσως γνωρίζουν το θεωρητικό της υπόβαθρο, αλλά θα ήθελαν να έχουν παραδείγματα στην πράξη και τον τρόπο που θα τα ενσωματώσουν στο αναλυτικό πρόγραμμα (Robinson et al., 2014), γιατί δεν μπορούν εύκολα να μεταφέρουν τη θεωρία στην πράξη (Τατσιώκα, 2016). Οι Βαλιαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης (2010) και η Παντελιάδου (2013) συμπληρώνουν ερευνητικά πως η επιμόρφωση, η συνεργασία με έμπειρους συναδέλφους και η δυνατότητα πρόσβασης, επεξεργασίας και χρήσης διαφοροποιημένου υλικού κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης είναι καθοριστικός

παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποίησης. Υπερτονίζεται, ακόμα, και η ανάγκη διαθεσιμότητας επιπλέον χρόνου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Holloway, 2000· Tomlinson & Doubet, 2005· Aftab, 2015· Xanthou, 2015). Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός έχει άγχος για να ανταπεξέλθει στον όγκο της ύλης, οπότε και εστιάζει σ' αυτό, αδυνατώντας όμως τελικά να ενστερνιστεί και να ανταποκριθεί άμεσα και αποτελεσματικά στις ανάγκες του μαθητή του (Κουτσελίνη, 2010). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από έρευνα της φοιτήτριας Κιοσέ (2016), σύμφωνα με τα στοιχεία της οποίας οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκείς για να διδάξουν σε μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για το λόγο αυτό επιθυμούν έντονα να επιμορφωθούν.

Ανάλογα ευρήματα έφερε η έρευνα των Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος (2014) στην Κύπρο, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν αισθάνονται ικανοί για να προβούν σε μία τέτοια προσαρμογή της διδασκαλίας τους, ισχυριζόμενοι πως δεν έχουν σαφή και σφαιρική άποψη για τις μεθόδους και τις τεχνικές εκπαιδευτικής διαχείρισης μαθητών από ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια, αφού δεν έχουν επιμορφωθεί ποτέ στη συγκεκριμένη θεματολογία-πρακτική (Γρίβα & Στάμου, 2014). Από τα παραπάνω κατανοούμε ότι ένα από τα πλέον βασικά εμπόδια εφαρμογής της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* είναι η αίσθηση ανετοιμότητας των εκπαιδευτικών να την εφαρμόσουν λόγω ελλιπούς κατάρτισης. Άλλες έρευνες, όπως αυτή του Pilten (2016), πέρα από την ανυπαρξία επιμόρφωσης, καταλήγουν και σε άλλα εμπόδια, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών, ο συνωστισμός στις αίθουσες διδασκαλίας, ο μεγάλος όγκος ύλης και η ανεπαρκής στήριξη από γονείς και στελέχη. Οι Γρίβα & Στάμου (2014) διαπιστώνεται πως επικυρώνουν τις παραπάνω διαπιστώσεις προσθέτοντας τη δυσκολία διαχείρισης υπεράριθμων τμημάτων, την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού χρόνου, το άγχος για ορθή περάτωση των διδακτικών τους καθηκόντων (Γρίβα & Στάμου, 2014), ενώ προβάλλεται επίσης και η απουσία κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού (Τατσιώκα 2016· Αργυρόπουλος, 2013· Βαλιαντή, 2005· Subban, 2006· Βαλιαντή, Κουτσελίνη και Κυριακίδης, 2010).

Η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, λοιπόν, εκλαμβάνεται ως επιπλέον κόπος και φόρτος εργασίας, οπότε και πολλοί εκπαιδευτικοί την αποφεύγουν (Βαλιαντή, 2015· King Shaver, 2008). Έτσι, δεν αναζητούν τελικά τρόπους διδασκαλίας και τεχνικές, μέσα και τρόπους αξιολόγησης ευέλικτους (Brimijoin, 2005). Ακόμα, η έρευνα της

Τατσιώκα (2016) αποδεικνύει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούν για να μην στιγματίσουν συγκεκριμένους μαθητές, ενώ ελάχιστοι διαφοροποιούν τη διδασκαλία αξιοποιώντας εναλλακτικές διαδικασίες, όπως project, ημερολόγιο μαθητή, συνεντεύξεις και θέματα σχετικά με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Αργυρόπουλος, 2013· Βαλιαντή, 2005· Subban, 2006).

Σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, σύμφωνα με την έρευνα της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Φωτοπούλου (2017) το φαινόμενο της νεομετανάστευσης και τα νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική πολιτική αναδεικνύουν έντονα της ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνει και η έρευνα του Νικολάου (2005), επισημαίνοντας πως η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στο σύγχρονο σχολείο, διαμορφώνει μία εκπαιδευτική πραγματικότητα που χρήζει νέου συνολικού σχεδιασμού στη σχολική τάξη, αλλά και στο σχολικό πλαίσιο εν συνόλω. Με τον τρόπο αυτό, θα πραγματοποιηθεί η σχολική ένταξη και να αποτραπεί η ενδεχόμενη σχολική αποτυχία για παιδιά αυτά, αφού υπάρχει έντονη ανομοιογένεια ως προς τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, τις γνωστικές τους ικανότητες (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011· Τατσιώκα, 2016), το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Γρίβα & Στάμου, 2014). Πράγματι, η ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική δηλώνει έντονα την αναγκαιότητα καθολικού ανασχεδιασμού-αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος, βάσει των νέων κοινωνικών δεδομένων (Στάμου, Γρίβα & Παπαδοπούλου, όπως παρατίθεται στο Γρίβα & Στάμου, 2014· Terwel, 2005· Φωτοπούλου, 2017). Για το σχεδιασμό της διδασκαλίας οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες, τα ερεθίσματα, τα μαθησιακά χαρακτηριστικά, ο διαφορετικός ρυθμός και τρόπος μάθησης (Dodge, 2005· Tomlinson, 2001).

Αναφορικά με τις στρατηγικές της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, λίγες είναι αυτές που εφαρμόζονται μέσα στην τάξη (Βασιλειάδου, 2017), με συχνότερες στρατηγικές, τους σαφείς και ξεκάθαρους στόχους και το συνεχή έπαινο των μαθητών. Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τόσο σημαντική τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και του τελικού προϊόντος, ενώ εφαρμόζουν σπανιότερα έως καθόλου τη διαφοροποίηση του περιεχομένου και της διαδικασίας και την αξιολόγηση με βάση το μαθησιακό προφίλ των μαθητών τους. Η τροποποίηση της διδασκαλίας γίνεται τελικά με βάση το περιεχόμενο, χωρίς να συνυπολογίζονται τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών, γεγονός που επιβεβαιώνει και αντίστοιχη έρευνα σε καθηγητές της αγγλικής γλώσσας



στη Θεσσαλονίκη (Xanthou, 2015). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε σε γενικές γραμμές συμφωνία ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σημαντικότητα των στρατηγικών διαφοροποίησης και τη συχνότητα εφαρμογής τους στις αίθουσες διδασκαλίας, γεγονός που φαίνεται να συνάδει και με διεθνείς έρευνες οι οποίες διαπίστωσαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις για την σπουδαιότητα των διαφοροποιημένων πρακτικών στη μεικτή τάξη και στον σχεδιασμό της διδασκαλίας με κατάλληλο τρόπο, ώστε να αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Aftab, 2015· Xanthou, 2015).

Έτσι, είναι έντονη η ανάγκη *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, όμως στις τάξεις με την ετερογενή-πολυπολιτισμική μαθητική σύνθεση δεν εφαρμόζεται επαρκώς. Ενώ οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς το ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά του μαθητή, ότι χρειάζεται κάποιες φορές η εξατομίκευση στη διδασκαλία και ότι πρέπει να αξιοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, στην πράξη υπάρχει αντίφαση, καθώς την αξιοποιούν καθολικά. Η συγκεκριμένη έρευνα της Φωτοπούλου (2017) αναδεικνύει και ορισμένες παρανοήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, την οποία όμως θεωρούν βασικό εργαλείο για τη διαχείριση ετερογενών πολιτισμικά τάξεων, καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματα συγκλίνουν στην άποψη πως διαφοροποίηση σχετίζεται κυρίως με τους αδύναμους μαθητές και ταυτίζεται ως επί το πλείστον με την επιεική αξιολόγηση ή το διαφορετικό-απλουστευμένο υλικό.

Σχετικά με το ρόλο της αξιολόγησης στη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*., σύμφωνα με την Φωτοπούλου (2017), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προβαίνει σε περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο βαθμολόγησης, πολύ μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρονται σε διαγνωστική, συνεχόμενη και οικοσυστημική αξιολόγηση και ελάχιστο αυτών που εφαρμόζουν αρχική αξιολόγηση για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Εξετάζοντας, βέβαια, τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, (αυτοαξιολόγηση, portfolio, ημερολόγιο δασκάλου) κανείς δεν δήλωσε πως τις ενσωματώνει στο διδακτικό του έργο, παρότι στο πλαίσιο της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, η αξιολόγηση οφείλει να είναι και αυτή διαφοροποιημένη και συνεχής, με στόχο την καταγραφή του βαθμού προόδου των μαθητών και όχι την βαθμολόγηση ή αξιολόγηση τους (Tomlinson & Moon, 2013).

Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνονται απόλυτα και από την έρευνα της Τατσιώκα (2016), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν έναν ενιαίο τρόπο αξιολόγησης.

Η έρευνα δείχνει πως αναφορικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία υπάρχουν σημαντικές παρανοήσεις (Παντελιάδου & Φιλιπάττου, 2013). Πράγματι, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, παρότι συνιστά συνολική προσαρμογή κάθε έκφρασης της διδασκαλίας, από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς διαφαίνεται πως ως διαφοροποίηση νοείται κάθε μικρή η μεγάλη τροποποίηση της διδασκαλίας τους, όπως μία προφορική εξέταση ή απλοποίηση άσκησης (Κουτσελίνη, 2008· Tomlinson, 2008· Vlachou, Didaskalou & Voudouri, 2009· Βαλιαντή, 2010· Τατσιώκα, 2016). Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούν τον ίδιο στόχο όμως είναι ελαστικοί ως προς το βαθμός επίτευξης του (Τατσιώκα, 2016), αρκεί να τον υποστηρίξουν κατάλληλα (Δημητροπούλου, 2013).

## 4. Έρευνα

### 4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, στην παρούσα έρευνα μελετάται η στρατηγική της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* και η αξιοποίησή της για τη διαχείριση των ετερογενών σχολικών τάξεων με μαθητές/τριες ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων. Πρόκειται για μία σύγχρονη μορφή εκπαιδευτικής πράξης, κατά την οποία ανιχνεύονται τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, οπότε και σχεδιάζεται-εφαρμόζεται ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό πλάνο με ποικιλία ασκήσεων, υλικών και δραστηριοτήτων για την υπηρετήση τόσο προσωπικών αναγκών των μαθητών, όσο και των παιδαγωγικών στόχων που έχουν διαμορφωθεί.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* σε τάξεις με πολυπολιτισμική μαθητική σύνθεση. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη και τα εμπόδια εφαρμογής της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, τις πρακτικές της που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και το διδακτικό σχεδιασμό, αλλά και αυτές που σχετίζονται με το διδακτικό περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και, τέλος, τη σχέση ανάμεσα στη σπουδαιότητα των πρακτικών και τη συχνότητα χρήσης τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Αναλυτικότερα, στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με:

- 1) τα οφέλη *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων
- 2) τα εμπόδια εφαρμογής της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* στις σύγχρονες ελληνικές τάξεις με πολυπολιτισμική μαθητική σύνθεση.
- 3) τις πρακτικές *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τον διδακτικό σχεδιασμό
- 4) τις πρακτικές *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* που σχετίζονται με το διδακτικό περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές.
- 5) σύγκριση ανάμεσα στο βαθμό συμφωνίας ως προς τη σπουδαιότητα των πρακτικών *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* και τη συχνότητα εφαρμογής τους στην

καθημερινή διδακτική πράξη.

#### 4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα που θα ακολουθήσει έγινε με στόχο να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με εκπαιδευτική στρατηγική της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* σε τάξεις με μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων και προελεύσεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιδιώκεται να απαντηθούν μέσα από την παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα οφέλη εφαρμογής των πρακτικών *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων; (δηλώσεις: 1-7)
- 2) Ποια είναι, κατά τη γνώμη τους, τα εμπόδια εφαρμογής της διδακτικής διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία; (δηλώσεις: 8-13)
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα των πρακτικών *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* που σχετίζονται με το *Αναλυτικό Πρόγραμμα* και το *Διδακτικό Σχεδιασμό* και με ποια συχνότητα τις αξιοποιούν στην τάξη τους; (δηλώσεις: 14-21)
- 4) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα των πρακτικών *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* που σχετίζονται με το *Διδακτικό Περιεχόμενο* και τις *Εκπαιδευτικές Στρατηγικές* και με ποια συχνότητα τις αξιοποιούν στην τάξη τους; (δηλώσεις: 22-33)
- 5) Σημειώνεται ταύτιση ή απόκλιση/διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη *σπουδαιότητα των πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* και την *πρακτική τους εφαρμογή* στο σχολείο (δίπτυχο θεωρία-πράξη); (δηλώσεις: 14-33)

### 4.3. Μεθοδολογία της Έρευνας

#### 4.3.1. Ερευνητική Στρατηγική

Η ερευνητική μέθοδος που αξιοποιήθηκε είναι *ποσοτική*, καθώς πρόκειται για έρευνα που μελετά τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών (*Απόψεις-Στάσεις εκπαιδευτικών και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα), ώστε να προσφέρει γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό ευρήματα. Χαρακτηριστικό της είναι η αντικειμενικότητα, με την οποία επιδιώκεται η ανακάλυψη του τι συμβαίνει στον κόσμο, ανεπηρέαστη από προσωπικές αντιλήψεις, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω της ερευνητικής ενασχόλησης με ένα δείγμα πληθυσμού -όχι μεμονωμένων περιπτώσεων- (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Εντάσσεται, μάλιστα, στην υποκατηγορία των *περιγραφικών ερευνών* (ή *δειγματοληπτικών ερευνών*), καθώς σκοπός της αποτελεί η συλλογή, ανάλυση και επεξεργασία στοιχείων σχετιζόμενα με ανθρώπινα φαινόμενα, χωρίς περαιτέρω εξέταση αιτιών ή σχέσεων μεταξύ μεταβλητών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Πρόκειται για διαδικασίες στην ποσοτική έρευνα, στις οποίες οι ερευνητές συγκεντρώνουν ποσοτικά, αριθμητικά δεδομένα, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις σε ένα δείγμα ή σε ολόκληρο τον πληθυσμό των ανθρώπων για να περιγράψουν τις στάσεις, τις απόψεις, τις συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού (Creswell, 2011). Στις επιστημονικές αυτές έρευνες κύριο χαρακτηριστικό είναι ο χαμηλός βαθμός περιοριστικών ελέγχων και ρυθμιστικών παρεμβάσεων εκ μέρους του ερευνητή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Αυτές του τύπου οι έρευνες διενεργούνται στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων, με ευέλικτο μεθοδολογικό τρόπο, οπότε και είναι κατάλληλες για έρευνες που είτε γίνονται πρώτες σε μια καινούρια γνωστική περιοχή για την οποία δεν έχουμε πολλές πληροφορίες, είτε που δίνεται έμφαση στη φυσική ροή των γεγονότων, είτε που εστιάζει στην απεικόνιση της παρούσας κατάστασης μορφών συμπεριφοράς, καθώς και σε έρευνες που ελέγχουν την εγκυρότητα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων άλλων ερευνών σε πραγματικές-φυσικές καταστάσεις (Παρασκευόπουλος, 1999).

Είναι, επιπλέον, έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος σε μία δεδομένη χρονική στιγμή (Μάιος-Ιούνιος 2018), και, έτσι, υπάγεται συγκεκριμένα στις *συγχρονικές περιγραφικές* (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η *περιγραφική-δειγματοληπτική έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος*,

καθώς πρόκειται να διερευνήσουμε και να συγκρίνουμε τις τρέχουσες απόψεις μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας (Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) σχετικά με ένα ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής (τη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*) σε μια χρονική στιγμή.

#### **4.3.2. Συμμετέχοντες**

##### 4.3.2.1. Περιγραφή δείγματος

Πληθυσμό της έρευνας, δηλαδή, το σύνολο των υποκειμένων για τα οποία συλλέγονται πληροφορίες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014), αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα μας, - υποσύνολο του πληθυσμού, στο οποίο δύνανται να γίνουν οι μετρήσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014)-, αποτελείται από Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τα σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019 εργάστηκαν και εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Ν. Πιερίας, και, συγκεκριμένα, σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Κατερίνης.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς γενικής, ειδικής αγωγής και ειδικοτήτων δημοτικών σχολείων της Κατερίνης (Πιερία, Ελλάδα). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ των 24 με 60 χρονών και οι συμμετέχοντες είναι και γυναίκες και άντρες. Σε μια *περιγραφική-δειγματοληπτική έρευνα* είναι σημαντικό να επιλέγεται ένα δείγμα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο, έτσι ώστε αυτό να παρουσιάζει παρόμοια χαρακτηριστικά με τον πληθυσμό-στόχο. Πιο συγκεκριμένα, το αρχικό δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 200 εκπαιδευτικούς. Έχοντας υπόψη ενδεχόμενη διαρροή ατόμων που θα κληθούν να συμμετάσχουν στην έρευνα, υπολογίζεται να διασφαλιστεί ένα τελικό δείγμα περίπου 150 συμμετεχόντων, που είναι ικανοποιητικό για τη χρήση κάποιας μορφής στατιστικής ανάλυσης δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

##### 4.3.2.2. Δειγματοληψία

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στη στρατηγική, η παρούσα έρευνα είναι μια *ποσοτική* έρευνα. Η στρατηγική δειγματοληψίας της παρούσας έρευνας είναι η *επιλεκτική-βολική δειγματοληψία*. Πρόκειται για δειγματοληπτική προσέγγιση χωρίς πιθανότητα, στην οποία η επιλογή ατόμων (δείγματος) γίνεται με βάση την εγγύτητα ή την εύκολη προσβασιμότητα τους από τον ερευνητή και τη δυνατότητα τους να

αποτελέσουν τους συμμετέχοντες -αντιπροσωπευτικά του υπο διερεύνηση χαρακτηριστικού (Creswell, 2011)-, που θα συνδράμουν στην εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να συγκεντρωθεί το απαραίτητο υλικό (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Το μέγεθος του δείγματος προσδιορίζεται κατά βάση από τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης και από την ιδιαίτερη φύση του υπό μελέτη πληθυσμού, ερευνητές κρίνουν ότι πρέπει να διαθέτουμε ως δείγμα τουλάχιστον σαράντα (40) περιπτώσεις αν επιδιώκουμε τη χρήση κάποιας μορφής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Παρόλα αυτά, λαμβάνοντας υπόψη την ενδεχόμενη φθορά των ερωτηματολογίων ή διαρροή των εκπαιδευτικών που θα λάβουν μέρος στην έρευνα, το αρχικό δείγμα υπολογίζεται να είναι 200 άτομα, με σκοπό να συλλεχθεί ένα τελικό δείγμα τουλάχιστον 150 συμμετεχόντων. Τελικά, η διαρροή ήταν μεγαλύτερη απ' ό τι υπολογίστηκε αρχικά, οπότε συγκεντρώθηκαν 126 ερωτηματολόγια. Πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που ισχυρίστηκαν πως είχαν ήδη κληθεί να συμμετάσχουν σε αρκετές έρευνες και πως δεν είχαν χρόνο για να ασχοληθούν και να δώσουν ουσιαστικές απαντήσεις.

Φυσικά, έχουμε εξασφαλίσει την άδεια του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Πιερίας, όπως και των Διευθυντών των σχολείων, ώστε να διεξαχθεί η έρευνα στα συγκεκριμένα σχολεία.

#### **4.3.3. Εργαλεία της Έρευνας**

Το εργαλείο-μέσο που χρησιμοποιήθηκε μέσω του οποίου συνελέχθησαν τα στοιχεία της έρευνας είναι το *ερωτηματολόγιο* σε ένα δείγμα πληθυσμού -εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- με ζητούμενο την περιγραφή στάσεων, απόψεων, συμπεριφορών ή χαρακτηριστικών του (Creswell, 2011) και την αναζήτηση, τον εντοπισμό και την καταγραφή διαφαινομενικών γενικών τάσεων και πιθανών σχέσεων των μεταβλητών του ερευνητικού προβλήματος (Παρασκευόπουλος, 1999). Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς, όπως αναφέρουν οι Wilson και MacLean (1994, στους Cohen, Manion, & Morrison, 2007), πρόκειται για ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων δομημένων αριθμητικών δεδομένων, που μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή, είναι εύληπτο, σχετικά εύκολο στην ανάλυση, παρέχει στοιχεία από μεγάλο αριθμό ατόμων, διασφαλίζει ότι όλοι οι ερωτηθέντες έχουν το ίδιο πλαίσιο αναφοράς και είναι

σχετικά αξιόπιστο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Στη διαδικασία αυτή, οι συμμετέχοντες επιλέγουν απαντήσεις στις ερωτήσεις και δίνουν βασικές προσωπικές ή δημογραφικές πληροφορίες (Creswell, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι το ερωτηματολόγιο, συγκριτικά με τη συνέντευξη, έχει περισσότερα πλεονεκτήματα, καθώς τείνει να είναι πιο αξιόπιστο, συγκεντρώνει ειλικρινείς απαντήσεις λόγω της ανωνυμίας του, παρέχει οικονομία χρημάτων και χρόνου σε σχέση με τη συνέντευξη, ενώ υπάρχει η δυνατότητα ταχυδρόμησής του (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις 1-13) που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα έχει δημιουργηθεί από την ερευνήτρια, καθώς η σχετική αναζήτηση κάποιου ήδη υπάρχοντος ερωτηματολογίου τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν οδήγησε στην εύρεση κάποιου που θα κάλυπτε τη συγκεκριμένη ερευνητική πτυχή. Το δεύτερο μέρος (ερωτήσεις 14-33) συνιστά μία τροποποίηση και προσαρμογή στα δεδομένα και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε η μεταπτυχιακή φοιτήτρια Βασιλειάδου Χριστίνα στην έρευνα της «Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Το ερωτηματολόγιο της προαναφερθείσας έρευνας εστιάζει, όμως, κατεξοχήν σε στρατηγικές εφαρμογής της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, χωρίς να υπάρχει η σύνδεση με την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων τάξεων. Επίσης, υπήρξαν αρκετές προσθήκες ή αφαιρέσεις δηλώσεων, τροποποιήσεις ως προς την ομαδοποίηση τους, αλλά και ως προς την χρησιμοποιούμενη κλίμακα, καθώς μεταβλήθηκε ο αριθμός των επιλογών και η λεκτική τους περιγραφή για να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ακρίβεια-σαφήνεια. Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε σε συνεργασία με την κα. Ελένη Γρίβα (Καθηγήτρια ΜΠΣ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας), το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018.

Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) θα συνοδεύεται, αρχικά, από σχετική επιστολή, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον του δείγματος και να το κατατοπίσει στο θέμα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Σ' αυτή δίνονται διευκρινίσεις για τον όρο *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* της, τη σύνδεση της με την πολυπολιτισμικότητα της εποχής μας και τους στόχους της παρούσας έρευνας. Στο πρώτο μέρος, υπάρχουν



κάποια δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο των βασικών και των επιπρόσθετων ενδεχομένως σπουδών τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους και η πιθανή εκπαίδευση που έχουν λάβει, στη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Τα στοιχεία αυτά καλύπτουν οι ερωτήσεις 1 έως 7.

Στο δεύτερο μέρος, ακολουθούν 33 ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονται σε τρεις άξονες, με τον τελευταίο να έχει δυο «υπο-άξονες». Οι άξονες αυτοί είναι αντίστοιχοι και απόλυτα ευθυγραμμισμένοι με τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα:

- οι ερωτήσεις 1 έως 7 αναφέρονται στα οφέλη που προκύπτουν από την δημιουργική αξιοποίηση της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*,
- οι ερωτήσεις 7 έως 13 εστιάζουν στα εμπόδια που κρίνουν οι εκπαιδευτικοί που υπάρχουν και παρακωλύουν ίσως την πλήρη ενσωμάτωση της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* στην εκπαιδευτική πράξη,
- οι ερωτήσεις 14 έως 33 αφορούν τις στρατηγικές της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, οι οποίες ομαδοποιούνται ως εξής:
  - 14-21 αφορούν τη *σπουδαιότητα και συχνότητα χρήσης στρατηγικών* που σχετίζονται με το *Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διδακτικό Σχεδιασμό*
  - 22-33 αφορούν τη *σπουδαιότητα και συχνότητα χρήσης στρατηγικών* που σχετίζονται με το *Διδακτικό Περιεχόμενο και τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές*.

Έτσι, θα αναδειχθεί η ταύτιση ή η απόκλιση ανάμεσα στη Σπουδαιότητα των στρατηγικών και στη Συχνότητα αξιοποίησής τους (ερωτήσεις 14-33).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαβάσουν τις ερωτήσεις και να επιλέξουν μια απάντηση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας (ή τη συχνότητα χρήσης) με κάθε μία από τις δηλώσεις που δίνεται δίπλα από την ερώτηση. Η κλίμακα που αξιοποιείται είναι κλίμακα τύπου Likert, καθώς υπάρχουν διαβαθμισμένες υποκατηγορίες επιλογών (1 έως 5) για την απάντηση στις 33 κλειστές ερωτήσεις-δηλώσεις με συγκεκριμένη διάταξη και, μάλιστα, η περιγραφή τους ήταν λεκτική (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι πέντε (5) βαθμίδες αντί των τεσσάρων (4), που είναι η

συνηθέστερη επιλογή, είναι ότι επιθυμούμε να πετύχουμε την μέγιστη δυνατή ακρίβεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων, ώστε να διαφωτιστούν λεπτομερώς οι απόψεις τους. Εξάλλου, η αξιοπιστία της κλίμακας αυξάνει καθώς ο αριθμός των δυνατών εναλλακτικών απαντήσεων αυξάνεται (Φίλιας, 1998).

#### **4.3.4. Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Μαΐου- Ιουνίου 2018, όμως επειδή το πλήθος των ερωτηματολογίων που συλλέχτηκαν δεν ικανοποιούσε την ερευνήτρια, καθώς κρίθηκε πως δεν θα οδηγήσει σε ασφαλή-γενικεύσιμα συμπεράσματα, έγινε συμπληρωματική διανομή και συλλογή ερωτηματολογίων και την περίοδο του Σεπτεμβρίου-Οκτωβρίου 2018. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε η άδεια από ορισμένους αρμόδιους φορείς. Για το λόγο αυτό, πριν τη διεξαγωγή της, με γραπτή επιστολή ζητήθηκε άδεια από αρμόδιους φορείς (Διευθυντής Π.Ε Ν. Πιερίας και Διευθυντές των σχολείων), καθώς έτσι εξασφαλίστηκε ότι θα υπάρξει συνεργασία στην έρευνα, ότι είναι σαφής ο σκοπός της και ότι θα ο ερευνητής θα εργαστεί με ηθικό τρόπο (Creswell, 2011). Στη συνέχεια, όταν λάβαμε την έγκριση, επισκεφθήκαμε τα σχολεία αυτά και προχωρήσαμε στη διανομή των ερωτηματολογίων στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Σημειώνεται πως, πριν την διανομή των ερωτηματολογίων σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 15 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να μετρηθεί ο απαιτούμενος για τη συμπλήρωση χρόνος, αλλά και να εντοπισθούν ασάφειες ή λαθεμένες διατυπώσεις στις ερωτήσεις, ώστε να γίνουν, αν απαιτείται, οι απαραίτητες διορθώσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Αφού, δήλωσαν πως ο στόχος και οι ερωτήσεις ήταν σαφείς σε όλους, μοιράστηκε από την ερευνήτρια προσωπικά τον Μάιο σε 150 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν στη διάθεσή τους μία εβδομάδα για τη συμπλήρωσή τους. Μετά το πέρας της μίας εβδομάδας επισκεφτήκαμε τα σχολεία για να συλλέξουμε τα ερωτηματολόγια, τα οποία ήταν τελικά 93. Το Σεπτέμβριο μοιράστηκαν ακόμα 50 ερωτηματολόγια, που έπρεπε να συμπληρωθούν στον ίδιο χρόνο. Ενώ παρήλθε η μια εβδομάδα, τα ερωτηματολόγια δεν είχαν συμπληρωθεί και κάποιοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν επιπλέον χρόνο, οπότε χρειάστηκε να κάνουμε άλλη μία επίσκεψη στα σχολεία, ώστε να υπάρξουν όσο το δυνατόν χαμηλότερα ποσοστά

διαρροής ανάμεσα στους ερωτηθέντες. Τα ερωτηματολόγια που συλλέξαμε τότε ήταν 33 (σύνολο: 126).

Ως χώρος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε ο νομός Πιερίας και, συγκεκριμένα, το κέντρο της Κατερίνης και τα κοντινά της χωριά, καθώς ήταν εύκολη η πρόσβαση στην ερευνήτρια. Ένα, ακόμη, γεγονός που οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου χώρου και των συγκεκριμένων σχολείων είναι πως συνήθως η πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών και των σχολικών τάξεων εντοπίζεται ως επί το πλείστον στα μεγάλα αστικά κέντρα λόγω του ότι οι περισσότεροι πρόσφυγες/νεομετανάστες εγκαθίσταται σε αυτά και όχι σε μικρά χωριά ή απομακρυσμένες από την πόλη περιοχές.

#### **4.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα**

Η αξιοπιστία μία ερευνητικής προσπάθειας κρίνεται από το αν αυτή, έχει ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες, μετρήσεις του υπο μελέτη χαρακτηριστικού (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Στην παρούσα έρευνα η *αξιοπιστία* εξασφαλίζεται από το γεγονός πως οι ερωτήσεις-δηλώσεις επιλέχθηκαν και διατυπώθηκαν με σαφήνεια, απλότητα, ενώ αποφεύχθηκε η χρήση ειδικής ορολογίας, ώστε να μην σημειωθούν παρανοήσεις και, έτσι, υπάρξει αλλοίωση των απαντήσεων, άρα και των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επιπρόσθετα, η συμπλήρωση τους θα γίνει σε προσωπικό χώρο και χρόνο, επομένως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δε θα είναι πιεσμένοι χρονικά ή κουρασμένοι κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή ενός κενού τους. Έτσι, ελαχιστοποιείται η πιθανότητα βιαστικών απαντήσεων. Ακόμα, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν διαρκεί περισσότερο από δέκα λεπτά, ώστε να μην «κουράσουν» τους ερωτηθέντες, οπότε εγκαταλείψουν το ερωτηματολόγιο ή επιλέξουν τυχαία κάποια δήλωση. Τέλος, αν οι απαντήσεις που δοθούν στις ερωτήσεις ελέγχου έχουν έντονες αποκλίσεις-αντιφάσεις, τα ερωτηματολόγια αυτά δεν θα περιληφθούν στην εξαγωγή των πορισμάτων.

Η εγκυρότητα είναι σπουδαίος παράγοντας για την εκπόνηση μιας αποτελεσματικής και ουσιαστικής έρευνας. Στα ποσοτικά δεδομένα, η εγκυρότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Για την εξασφάλιση τη εγκυρότητας, το ερωτηματολόγιο, που κρίθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων,

υπήρξε μέριμνα να είναι ανώνυμο, ώστε να προκύψουν ειλικρινείς απαντήσεις, και να μην παρουσιάζει ασάφειες στη διατύπωση των οδηγιών, των ερωτήσεων-δηλώσεων και των απαντήσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Creswell, 2011). Ένα, ακόμα, στοιχείο που συμβάλλει στην *εγκυρότητα περιεχομένου* είναι η απόλυτη ευθυγράμμιση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η *εγκυρότητα σχετιζόμενη με το κριτήριο* διασφαλίζεται από το γεγονός ότι πράγματι το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για την πρόβλεψη ενός παροντικού γεγονότος (απόψεις δασκάλων για την *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* στις τάξεις με πολυπολιτισμικό μαθητικό περιεχόμενο), ενώ, τέλος, η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί φέρουν συγκεκριμένες πεποιθήσεις ανιχνεύσιμες στην εφαρμογή της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, καταμαρτυρεί την *εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής* (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Τονίζεται, ακόμα, πως η εγκυρότητα εξαρτάται από το δείγμα (επιδιώκεται να συλλέξουμε περίπου 150 ερωτηματολόγια), το οποίο κρίνεται αντιπροσωπευτικό και δε θεωρείται ούτε πολύ μικρό ούτε πολύ μεγάλο. Τέλος, το χρονικό διάστημα που δίνεται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (μία εβδομάδα) θεωρείται ικανοποιητικό για τη διασφάλιση της εγκυρότητας.

## 5. Αποτελέσματα Έρευνας

### 5.1. Ανάλυση Δημογραφικών στοιχείων

Στους παρακάτω πίνακες απεικονίζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι γυναίκες (65,1%), ηλικίας 41-50 ετών (26,9%), ενώ οι λιγότερες είναι οι γυναίκες έως 30 ετών σε ποσοστό 7,9%. Αντίστοιχα, από τους ερωτηθέντες άντρες, που αποτελούν το υπόλοιπό 34,9% του δείγματος, η πολυπληθέστερη κατηγορία είναι οι ανήκοντες στην ηλικία 41-50 ετών (15,9%).

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Γυναίκα	82	65,1
Άνδρας	44	34,9

Πίνακας 1: Το φύλο των συμμετεχόντων

	Ηλικία Εκπαιδευτικών				Σύνολο
	Έως 30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	
Γυναίκες	10	17	34	21	82
Άντρες	5	7	20	12	44
Σύνολο	15	24	54	33	126

Πίνακας 2: Η ηλικία και φύλο των εκπαιδευτικών

Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτηθέντων. Ο ελάχιστος χρόνος προϋπηρεσίας είναι τα πέντε έτη και ο μέγιστος τα 34 έτη. Αυτό οδηγεί σε έναν μέσο όρο προϋπηρεσίας περίπου 22 ετών.

	Συχνότητα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Χρόνια υπηρεσίας	126	5	34	21,93	7,554

Πίνακας 3: Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

Στη συνέχεια ακολουθούν κάποια επιπλέον δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως οι βασικές σπουδές, καθώς και οι επιπλέον σπουδές. Πιο συγκεκριμένα, οι 79 ερωτηθέντες είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (62,7%), ενώ οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ανέρχονται σε ποσοστό 24,6%. Από το σύνολο του δείγματος μόνο οι 16 ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν αποφοιτήσει από άλλη σχολή Τετραετούς Φοίτησης (12,7%).

Πέρα από τις βασικές σπουδές, η πλειονότητα των ερωτηθέντων κατέχει Μεταπτυχιακό (37,3%). Επίσης, αρκετοί διαθέτουν Εξομοίωση (19%) ή Διδασκαλείο (15,1%). Μόνο τέσσερεις από τους συμμετέχοντες δεν έχουν κάποια επιπρόσθετη Σπουδή.

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
<b>Βασικές σπουδές</b>		
• Παιδαγωγική Ακαδημία	31	24,6
• Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	79	62,7
• Άλλη σχολή Τετραετούς Φοίτησης	16	12,7
<b>Επιπλέον Σπουδές</b>		
• Καμία	4	3,2
• Δεύτερο Πτυχίο	10	7,9
• Εξομοίωση	24	19,0
• Μεταπτυχιακό	47	37,3
• Διδασκαλείο	19	15,1
• Άλλο	8	6,3
• Εξομοίωση/Άλλο	6	4,8

- Εξομοίωση/διδασκαλείο 6 4,8
- Εξομοίωση, Μεταπτυχιακό και Διδασκαλείο 2 1,6

Πίνακας 4: Βασικές και Επιπλέον Σπουδές Εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των ερωτηθέντων, η κατάρτιση τους στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία προέρχεται κατά κύριο λόγο, από πανεπιστημιακά μαθήματα (34.9%). Ο πίνακας παρακάτω, όμως, δείχνει πως σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν που δεν έχουν καμία σχετική κατάρτιση.

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
<b>Καμία κατάρτιση</b>	62	49,2
<b>Κατάρτιση από:</b>		
• Πανεπιστημιακά Μαθήματα	44	34,9
• Επαγγελματική Εκπαίδευση μετά την ανάληψη υπηρεσίας	4	3,2
• Σεμινάρια και Επιμορφώσεις	10	7,9
• Προγράμματα εξειδίκευσης	6	4,8

Πίνακας 5: Κατάρτιση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Έτσι, σχεδόν ομόφωνα (93,6%) οι εκπαιδευτικοί κρίνουν αναγκαίο να λάβουν επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

	Ναι		Όχι	
	Συχνότητα	Ποσοστό(%)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
<b>Κρίνετε αναγκαία την επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη</b>	<b>118</b>	<b>93,6</b>	<b>8</b>	<b>6,3</b>

---

## διδασκαλία;

*Πίνακας 6: Ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*

Στους επόμενους πίνακες απεικονίζονται το πλήθος, το ποσοστό, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απόψεων που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες σχετικά με τη συνεκπαίδευση και την παράλληλη στήριξη. Αναφορικά με την ανάλυση των στοιχείων, οι 33 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν σε 5 άξονες. Για καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, οι άξονες αυτοί ταυτίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή της έρευνας μας:

A) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα οφέλη εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων. (δηλώσεις: 1-7)

B) Ποια είναι, κατά τη γνώμη τους, τα εμπόδια εφαρμογής της διδακτικής διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. (δηλώσεις: 8-13)

Γ) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διδακτικό Σχεδιασμό και με ποια συχνότητα τις αξιοποιούν στην τάξη τους. (δηλώσεις: 14-21)

Δ) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που σχετίζονται με το Διδακτικό Περιεχόμενο και τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και με ποια συχνότητα τις αξιοποιούν στην τάξη τους. (δηλώσεις: 22-33)

E) Αν σημειώνεται ταύτιση ή απόκλιση/διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σπουδαιότητα των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την πρακτική τους εφαρμογή στο σχολείο (δίπτυχο θεωρία-πράξη). (δηλώσεις: 14-33)

Κάποιες δηλώσεις καλύπτουν παραπάνω από έναν άξονα.

### **5.2. Τα Οφέλη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**



Ο πρώτος άξονας δηλώσεων σχετίζεται με τα οφέλη που ανακύπτουν από την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων. Ακολουθούν τα αποτελέσματα.

*Δήλωση 1: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το ίδιο αποτελεσματική με την παραδοσιακή σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων.*

	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το ίδιο αποτελεσματική με την παραδοσιακή σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων.	<b>1,65873</b>	<b>0,922282</b>

*Πίνακας 7: Αποτελεσματικότητα συγκριτικά με την Παραδοσιακή διδασκαλία*

Παρατηρούμε πως οι ερωτηθέντες διαφωνούν με τη δήλωση ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το ίδιο αποτελεσματική με την παραδοσιακή σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων, καθώς ο βαθμός συμφωνίας τους κυμαίνεται από το καθόλου έως πολύ λίγο (MO=1,67, TA=0,92).

*Δήλωση 2: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μεγιστοποιεί τις επιδόσεις όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικής/γλωσσικής προέλευσης.*

	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μεγιστοποιεί τις επιδόσεις όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικής/γλωσσικής προέλευσης.	<b>3,928571</b>	<b>0,904907</b>

Πίνακας 8: Βελτίωση των επιδόσεων

Το δείγμα της έρευνας δηλώνει πως συμφωνεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία μεγιστοποιεί τις επιδόσεις όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικής/γλωσσικής προέλευσης (ΜΟ=3,92, ΤΑ=0,9)

*Δήλωση 3: Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρέχει κίνητρο ενεργούς εμπλοκής στη μαθησιακή διδασκαλία σε όλους τους μαθητευόμενους.*

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρέχει κίνητρο ενεργούς εμπλοκής στη μαθησιακή διδασκαλία σε όλους τους μαθητευόμενους.	<b>3,857143</b>	<b>0,909631</b>

Πίνακας 9: Κίνητρο συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, από τους περισσότερους πιστεύεται πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρέχει κίνητρο ενεργούς εμπλοκής στη μαθησιακή διδασκαλία σε όλους τους μαθητευόμενους (ΜΟ=3,86, ΤΑ=0,9).

*Δήλωση 4: Μέσω της διαφοροποίησης-διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθίσταται ευκολότερη η πρόσβαση στη γνώση για την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή.*

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μέσω της διαφοροποίησης-διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθίσταται ευκολότερη η πρόσβαση στη γνώση για την	<b>3,904762</b>	<b>0,88026</b>

---

ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή.

*Πίνακας 10: Πρόσβαση στη γνώση*

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι μέσω της διαφοροποίησης-διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθίσταται ευκολότερη η πρόσβαση στη γνώση για την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή (MO=3,9, TA=0,88).

*Δήλωση 5: Ένα πλεονέκτημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ενίσχυση των ικανοτήτων όλων των μαθητών στις διαπολιτισμικής τάξης ως προς το πώς/τι μαθαίνουν και το τι έχουν ή τι πρέπει να κατακτήσουν.*

	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Ένα πλεονέκτημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ενίσχυση των ικανοτήτων όλων των μαθητών στις διαπολιτισμικής τάξης ως προς το πώς/τι μαθαίνουν και το τι έχουν ή τι πρέπει να κατακτήσουν.	<b>3,22222</b>	<b>1,123487</b>

*Πίνακας 11: Ενίσχυση Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων*

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως συμφωνούν αρκετά πως ένα πλεονέκτημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ενίσχυση των μεταγνωστικών ικανοτήτων όλων των μαθητών στις διαπολιτισμικής τάξης ως προς το πώς/τι μαθαίνουν και το τι έχουν ή τι πρέπει να κατακτήσουν (MO=3,22, TA=1,12).

*Δήλωση 6: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.*

	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.	<b>4,214286</b>	<b>0,722298</b>

*Πίνακας 12: Προώθηση ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης*

Παρατηρείται πως ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών στη δήλωση πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη διαμορφώνεται ανάμεσα στο *Πολύ* και το *Πάρα πολύ* (ΜΟ=4,12, ΤΑ=0,72).

*Δήλωση 7: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανώνει τη διδασκαλία του (στοχοθεσία, επιμέρους σκοποί, διαδικασία κ.α).*

	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανώνει τη διδασκαλία του (στοχοθεσία, επιμέρους σκοποί, διαδικασία κ.α).	<b>2,420635</b>	<b>1,022571</b>

*Πίνακας 13: Οργάνωση της διδασκαλίας*

Πιο μετριοπαθείς κρίνονται οι απόψεις στη δήλωση ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανώνει τη διδασκαλία του (στοχοθεσία, επιμέρους σκοποί, διαδικασία κ.α.), με τον Μέσο Όρο των απαντήσεων να διαμορφώνεται ανάμεσα στο *Λίγο* και το *Αρκετά* (ΜΟ=2,42, ΤΑ=1,02).

### **5.3. Εμπόδια Εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Ο δεύτερος άξονας δηλώσεων σχετίζεται με τα εμπόδια εφαρμογής της διδακτικής διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα πάντοτε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. (δηλώσεις: 8-13)

*Δήλωση 8: Η πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η περαιτέρω επαγγελματική επιμόρφωση τους είναι επαρκής για την εφαρμογή μεθόδων διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε διαπολιτισμικές τάξεις.*

	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η περαιτέρω επαγγελματική επιμόρφωση τους είναι επαρκής για την εφαρμογή μεθόδων διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε διαπολιτισμικές τάξεις.	<b>1,857143</b>	<b>0,909631</b>

*Πίνακας 14: Επάρκεια κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*

Επίσης, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα σε πολύ χαμηλό βαθμό οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η περαιτέρω επαγγελματική επιμόρφωση τους είναι επαρκής για την εφαρμογή μεθόδων διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε διαπολιτισμικές τάξεις (M=1,86, TA=0,91).

*Δήλωση 9: Η απουσία περιοδικής κατάρτισης/επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυσχεραίνει την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.*

	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η απουσία περιοδικής κατάρτισης/επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυσχεραίνει την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	<b>4,34127</b>	<b>0,811544</b>

Πίνακας 15: Η απουσία επιμόρφωσης ως εμπόδιο εφαρμογής

Στην ίδια λογική, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό η απουσία περιοδικής κατάρτισης/επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυσχεραίνει την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (M=4,34, TA=0,81)..

*Δήλωση 10: Η ύπαρξη επιπλέον διδακτικού χρόνου είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.*

	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η ύπαρξη επιπλέον διδακτικού χρόνου είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	<b>4,007937</b>	<b>1,015843</b>

Πίνακας 16: Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος ως εμπόδιο εφαρμογής

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς θεωρούν πως η ύπαρξη επιπλέον διδακτικού χρόνου είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (MO=4,01, TA=1,02).

*Δήλωση 11: Ο αυξημένος αριθμός μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας επηρεάζει αρνητικά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.*

	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Ο αυξημένος αριθμός μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας επηρεάζει αρνητικά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	<b>4,325397</b>	<b>0,777991</b>

Πίνακας 17: Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην αίθουσα ως εμπόδιο εφαρμογής

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι ερωτηθέντες δηλώνουν πολύ μεγάλο βαθμό συμφωνίας στη δήλωση πως ο αυξημένος αριθμός μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας επηρεάζει αρνητικά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (MO=4,33, TA=0,78).

*Δήλωση 12. Η διάθεση επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού, πέραν του σχολικού βιβλίου, για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μου θα ήταν βοηθητική.*

	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η διάθεση επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού, πέραν του σχολικού βιβλίου, για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μου θα ήταν βοηθητική.	<b>3,801587</b>	<b>1,027773</b>

*Πίνακας 18: Η απουσία διαθέσιμου διδακτικού υλικού ως εμπόδιο εφαρμογής*

Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως σε αρκετό έως πολύ μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί το θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (M=3,8, TA=1,03).

*Δήλωση 13. Η συνεργασία με συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών μου, κρίνω πως θα ενίσχυε την προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας μου.*

	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η συνεργασία με συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών μου, κρίνω πως θα ενίσχυε την προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας μου.	<b>2,52381</b>	<b>0,960952</b>

---

Πίνακας 19: Η συνεργασία με συναδέλφους

Από τον παραπάνω πίνακα αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί φαίνονται δύσπιστοι ως προς την δυνατότητα συνεργασίας με συναδέλφους και γονείς των μαθητών, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της προσπάθειας διαφοροποίησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (ΜΟ=2,5, ΤΑ=0,96).

#### **5.4. Σπουδαιότητα και Συχνότητα Χρήσης Πρακτικών σχετικών με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διδακτικό Σχεδιασμό**

Ο τρίτος άξονας ανάλυσης αφορά τις δηλώσεις 14-21 και σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διδακτικό Σχεδιασμό και με ποια συχνότητα τις αξιοποιούν στην τάξη τους. Παράλληλα καταγράφεται και η συχνότητα χρήσης των αντίστοιχων πρακτικών από τους ίδιους εκπαιδευτικούς.

*Δήλωση 14. Προσαρμόζω/Επιλέγω τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος που θα προωθήσω για κάθε μαθητή, βάσει των προσωπικών του αναγκών*

Προσαρμόζω/Επιλέγω τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος που θα προωθήσω για κάθε μαθητή, βάσει των προσωπικών του αναγκών	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
---	------------	-----------------

---

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>4,079365</b>	<b>0,872726</b>
--	-----------------	-----------------

---



<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,761905</b>	<b>1,091264</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 20: Η προσαρμογή των στόχων του ΑΠ*

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό πως είναι σημαντικό να προσαρμόζουν/επιλέγουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος που θα προωθήσουν για κάθε μαθητή, βάσει των προσωπικών του αναγκών (ΜΟ=4,08, ΤΑ=0,87), όμως φαίνεται πως αξιοποιούν την πρακτική αυτή στη διδακτική τους πράξη Μερικές Φορές έως Σπάνια (ΜΟ=2,76, ΤΑ=1,09).

*Δήλωση 15. Οι μαθητές ενημερώνονται για το τι επιδιώκεται να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν μέχρι το τέλος κάθε μαθήματος/ενότητας.*

Οι μαθητές ενημερώνονται για το τι επιδιώκεται να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν μέχρι το τέλος κάθε μαθήματος/ενότητας.	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
--	-----------------------	----------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>2,634921</b>	<b>0,917415</b>
--	-----------------	-----------------

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>1,920635</b>	<b>0,890871</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 21: Ενημέρωση μαθητών για τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα*

Οι ερωτηθέντες κρίνουν *Λίγο* έως *Αρκετά* σημαντικό να ενημερώνονται οι μαθητές για το τι επιδιώκεται να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν μέχρι το τέλος κάθε μαθήματος/ενότητας (ΜΟ=2,63, ΤΑ=0,91) και, έτσι, σπάνια ενημερώνουν τους μαθητές τους γι' αυτά κατά τη διδασκαλία τους (ΜΟ=1,92, ΤΑ=0,89).

*Δήλωση 16. Συμπυκνώνω ή/και προεκτείνω το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους προχωρημένους μαθητές, εάν είναι απαραίτητο.*

Συμπυκνώνω ή/και προεκτείνω το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους προχωρημένους μαθητές, εάν είναι απαραίτητο	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
---	-----------------------	----------------------------

---

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>3,634921</b>	<b>0,984708</b>
--	-----------------	-----------------

---

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,365079</b>	<b>0,881845</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 22: Συμπύκνωση/προέκταση διδακτικού περιεχομένου*

Όπως φαίνεται παραπάνω, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν πως θεωρούν *Αρκετά* έως *Πολύ Σημαντικό* να συμπυκνώνουν ή/και προεκτείνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους προχωρημένους μαθητές, εάν είναι απαραίτητο (ΜΟ=3,63, ΤΑ=0,98). Παρόλα αυτά, *Σπάνια* φροντίζουν να εφαρμόζουν την πρακτική αυτή στο διδακτικό τους έργο (ΜΟ=2,37, ΤΑ=0,88).

*Δήλωση 17. Απλοποιώ ή/και επιμερίζω το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές, που δυσκολεύονται, όποτε κρίνεται απαραίτητο.*

Απλοποιώ ή/και επιμερίζω το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές, που δυσκολεύονται, όποτε κρίνεται απαραίτητο.	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
---	-----------------------	----------------------------

---

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>4,063492</b>	<b>0,797456</b>
--	-----------------	-----------------

---

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,873016</b>	<b>0,819601</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 23: Απλοποίηση/Επιμερισμός διδακτικού περιεχομένου*

Σύμφωνα με τα παραπάνω αριθμητικά δεδομένα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί πολύ σημαντική πρακτική (ΜΟ=4,06, ΤΑ=0,8) την απλοποίηση ή/και τον επιμερισμό του διδακτικού περιεχομένου για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. της διδασκαλίας για τους μαθητές, που δυσκολεύονται, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Παρά την παραδοχή αυτή όμως, οι διδάσκοντες αξιοποιούν αυτή την χρήσιμη πρακτική στην εκπαιδευτική τους πράξη μερικές μόνο φορές (ΜΟ=2,87, ΤΑ=0,82).

*Δήλωση 18. Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, αξιολογώ τους όλους μαθητές για να καθορίσω το επίπεδο μαθησιακής τους επάρκειας.*

Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, αξιολογώ τους όλους μαθητές για να καθορίσω το επίπεδο μαθησιακής τους επάρκειας.	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
---	-----------------------	----------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>4,047619</b>	<b>0,725062</b>
--	-----------------	-----------------

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,825397</b>	<b>0,867911</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 24: Αρχική αξιολόγηση μαθησιακής ετοιμότητας*

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι ερωτηθέντες θεωρούν Πολύ Σπουδαίο να αξιολογούν, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, όλους τους μαθητές για να

καθορίσουν το επίπεδο μαθησιακής τους επάρκειας (ΜΟ=4,05, ΤΑ=0,73), όμως την αξιοποιούν *Μερικές Φορές* μόνο στη διδασκαλία τους (ΜΟ=2,82, ΤΑ=0,87).

*Δήλωση 19. Στην αρχή του σχολικού έτους, αξιολογώ τους μαθητές για να ανακαλύψω τα ενδιαφέροντά και τις κλίσεις τους.*

Στην αρχή του σχολικού έτους, αξιολογώ τους μαθητές για να ανακαλύψω τα ενδιαφέροντά και τις κλίσεις τους.	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
--	-----------------------	----------------------------

---

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>3,738095</b>	<b>0,801784</b>
--	-----------------	-----------------

---

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,793651</b>	<b>0,822848</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 25: Αξιολόγηση-ανίχνευση ενδιαφερόντων/κλίσεων*

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, στην αρχή του σχολικού έτους, οι ερωτηθέντες θεωρούν την αξιολόγηση των μαθητών ως προς την ανακάλυψη των ενδιαφερόντων και κλίσεων στην αρχή του σχολικού έτους σημαντικό σε *Αρκετά* μεγάλο βαθμό (ΜΟ=3,74, ΤΑ=0,8), όμως το εφαρμόζουν *Σπάνιες έως Μερικές φορές* (ΜΟ=2,79, ΤΑ=0,82).

*Δήλωση 20. Στην αρχή του σχολικού έτους, αξιολογώ τους μαθητές για να διαγνώσω τον τρόπο που προτιμούν να μαθαίνουν (π.χ. οπτικά, προφορικά).*

Στην αρχή του σχολικού έτους, αξιολογώ τους μαθητές για να διαγνώσω τον τρόπο που προτιμούν να μαθαίνουν (π.χ. οπτικά, προφορικά).	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
--	-----------------------	----------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>2,769841</b>	<b>0,850061</b>
<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,357143</b>	<b>0,880584</b>

*Πίνακας 26: Αξιολόγηση μαθησιακού στυλ*

Όπως φαίνεται πιο πάνω, οι ερωτηθέντες συμφωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό πως στην αρχή του σχολικού έτους, είναι σημαντικό να αξιολογούν τους μαθητές για να διαγνώσουν τον τρόπο που προτιμούν να μαθαίνουν (π.χ. οπτικά, προφορικά) (ΜΟ=2,77, ΤΑ=0,85), όμως, προβαίνουν στην αξιολόγηση αυτή Σπάνια (ΜΟ=2,36, ΤΑ=0,88).

*Δήλωση 21. Προσαρμόζω τη διδασκαλία μιας ενότητας/μαθήματος αναλόγως των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης κάθε μαθητή.*

Προσαρμόζω τη διδασκαλία μιας ενότητας/μαθήματος αναλόγως των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης κάθε μαθητή.	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
--	-------------------	------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>3,547619</b>	<b>0,688269</b>
<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,007937</b>	<b>0,834228</b>

*Πίνακας 27: Αξιοποίηση Αξιολόγησης για Προσαρμογή Διδασκαλίας*

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν σημαντικό να προσαρμόζουν τη διδασκαλία μιας ενότητας/μαθήματος αναλόγως των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης κάθε μαθητή (ΜΟ=3,55, ΤΑ=0,69), όμως εφαρμόζεται Σπάνια κατά την εκπαιδευτική πράξη (ΜΟ=2,01, ΤΑ=0,83).

### **5.5. Σπουδαιότητα και Συχνότητα Χρήσης Πρακτικών σχετικών με το Διδακτικό Περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές Στρατηγικές**

Ο τέταρτος άξονας ανάλυσης περιλαμβάνει τις δηλώσεις 22-33 και πραγματεύεται τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που σχετίζονται με το *Διδακτικό Περιεχόμενο και τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές* και με ποια συχνότητα τις αξιοποιούν στην τάξη τους.

*Δήλωση 22. Η διδασκαλία επικεντρώνεται στις κύριες ιδέες μιας ενότητας/ενός μαθήματος.*

Η διδασκαλία επικεντρώνεται στις κύριες ιδέες μιας ενότητας/ενός μαθήματος.	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
---	-------------------	------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>2,888889</b>	<b>0,802219</b>
--	-----------------	-----------------

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,02381</b>	<b>0,753279</b>
-------------------------	----------------	-----------------

*Πίνακας 28: Επικέντρωση σε κύριες ιδέες*

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν αρκετά σημαντική τη δήλωση πως η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται στις κύριες ιδέες μιας ενότητας/ενός μαθήματος (ΜΟ=2,89, ΤΑ=0,8). Όμως, η συχνότητα χρήσης της είναι Σπάνια (ΜΟ=2,02, ΤΑ=0,75).

*Δήλωση 23. Προσαρμόζω το ρυθμό διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή.*

Προσαρμόζω το ρυθμό διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή.	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
--	-------------------	------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>3,960317</b>	<b>0,76316</b>
--	-----------------	----------------

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,230159</b>	<b>0,85942</b>
-------------------------	-----------------	----------------

*Πίνακας 29: Προσαρμογή μαθησιακού ρυθμού στις ανάγκες των μαθητών*

Παραπάνω φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν *Πολύ* σπουδαίο να προσαρμόζουν το ρυθμό διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή (ΜΟ=3,96, ΤΑ=0,76), όμως στην πρακτική αυτή προβαίνουν *Σπάνια* (ΜΟ=2,23, ΤΑ=0,86).

*Δήλωση 24. Δίνω τη δυνατότητα επιλογής σε θέματα και εργασίες στους μαθητές, σχεδιασμένες βάσει των προσωπικών τους αναγκών.*

Δίνω τη δυνατότητα επιλογής σε θέματα και εργασίες στους μαθητές, σχεδιασμένες βάσει των προσωπικών τους αναγκών.	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
---	-------------------	------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>3,571429</b>	<b>0,924585</b>
--	-----------------	-----------------

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,261905</b>	<b>0,791743</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 30: Δυνατότητα επιλογής θεμάτων/εργασιών/δραστηριοτήτων*

Μελετώντας τα παραπάνω δεδομένα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν όχι πολύ σημαντική την παροχή ελευθερίας στους μαθητές, ώστε να επιλέγουν οι ίδιοι τα θέματα και τις εργασίες που θα ασχοληθούν για να κατακτήσουν τις νέες γνωστικές έννοιες ή τα διδακτικά αντικείμενα (ΜΟ=3,57,ΤΑ=0,92). Πάρα ταύτα, σπάνια αποδεικνύεται πως η ελευθερία αυτή παρέχεται στην πραγματικότητα (ΜΟ=2,26,ΤΑ=0,79).

*Δήλωση 25. Αναθέτω καθήκοντα βασισμένα στις διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών (π.χ. γράψε..., φτιάξε έναν χάρτη-διάγραμμα..., σύνθεσε ένα τραγούδι-ποίημα..., παίξε έναν ρόλο...) για να ενθαρρύνω τη συμμετοχή όλων.*

Αναθέτω καθήκοντα βασισμένα στις διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών (π.χ. γράψε..., φτιάξε έναν χάρτη-διάγραμμα..., σύνθεσε ένα τραγούδι-ποίημα..., παίξε έναν ρόλο...) για να ενθαρρύνω τη συμμετοχή όλων.	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
--	-----------------------	----------------------------

---

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>2,952381</b>	<b>0,98677</b>
--	-----------------	----------------

---

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,007937</b>	<b>0,721066</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 31: Ανάθεση καθηκόντων βάσει μαθησιακών προτιμήσεων*

Ο πίνακας αυτός μας δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν *Αρκετά* σημαντικό να αναθέτουν καθήκοντα βασισμένα στις διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών (π.χ. γράψε..., φτιάξε έναν χάρτη-διάγραμμα..., σύνθεσε ένα τραγούδι-ποίημα..., παίξε έναν ρόλο...) για να ενθαρρύνω τη συμμετοχή όλων (ΜΟ=2,95, ΤΑ=0,99). Παρά τη δήλωση, όμως, αυτή Σπάνια επιλέγουν αυτή την εκπαιδευτική πρακτική (ΜΟ=2,01, ΤΑ=0,72).



*Δήλωση 26. Οι ασκήσεις για το σπίτι έχουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, αναλόγως των μαθησιακών αναγκών κάθε παιδιού.*

Οι ασκήσεις για το σπίτι έχουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, αναλόγως των μαθησιακών αναγκών κάθε παιδιού.	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
---	-----------------------	----------------------------

---

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>3,428571</b>	<b>0,81416</b>
--	-----------------	----------------

---

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>1,801587</b>	<b>0,790138</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 32: Ανάθεση εργασιών με ποικίλα επίπεδα δυσκολίας*

Στην παραπάνω δήλωση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν *Αρκετά* έως *Πολύ Σημαντικό* να δίνουν ασκήσεις για το σπίτι με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, αναλόγως των μαθησιακών αναγκών κάθε παιδιού (ΜΟ=3,43, ΤΑ=0,81). Υπάρχει αντίθεση όμως ως προς τη συχνότητα αξιοποίησης αυτής της πρακτικής, καθώς, βάσει των δηλώσεων, οι εκπαιδευτικοί την επιλέγουν *Σπάνια* έως *Ποτέ* (ΜΟ=1,8, ΤΑ=0,79).

*Δήλωση 27. Παρέχω στο μαθητή επιπλέον διδακτικά υλικά (διαδικτυακές πηγές, λογοτεχνικά βιβλία κ.α)*

Παρέχω στο μαθητή επιπλέον διδακτικά υλικά (διαδικτυακές πηγές, λογοτεχνικά βιβλία κ.α)	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
---	-----------------------	----------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>3,253968</b>	<b>1,027124</b>
<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>1,936508</b>	<b>0,874035</b>

*Πίνακας 33: Παροχή πρόσθετων διδακτικών υλικών*

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διατείνονται πως είναι Αρκετά σημαντικό να παρέχουν στο μαθητή επιπλέον διδακτικά υλικά (διαδικτυακές πηγές, λογοτεχνικά βιβλία κ.α) (ΜΟ=3,25, ΤΑ=1,03), όμως προβαίνουν σε αυτό μόνο *Μερικές Φορές* (ΜΟ=1,94, ΤΑ=0,87).

*Δήλωση 28. Χρησιμοποιώ ποικιλία τεχνικών και εργαλείων (πχ. προκαταβολικούς οργανωτές/ διαγράμματα/τρίλιζες/ κύβους), για να βοηθήσω στην κατανόηση δύσκολων εννοιών.*

Χρησιμοποιώ ποικιλία τεχνικών και εργαλείων (πχ. προκαταβολικούς οργανωτές/ διαγράμματα/τρίλιζες/ κύβους), για να βοηθήσω στην κατανόηση δύσκολων εννοιών.	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
--	-------------------	------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>3,809524</b>	<b>0,969241</b>
<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,5</b>	<b>0,909945</b>

*Πίνακας 34: Αξιοποίηση βοηθητικών τεχνικών-εργαλείων*

Οι εκπαιδευτικοί και στη δήλωση αυτή φαίνεται πως πιστεύουν ότι είναι Πολύ σημαντικό να χρησιμοποιούν ποικιλία τεχνικών και εργαλείων (πχ. προκαταβολικούς οργανωτές/ διαγράμματα/τρίλιζες/ κύβους), για να βοηθήσουν στην κατανόηση δύσκολων εννοιών (ΜΟ=3,81, ΤΑ=0,97), αν και στην εφαρμογή της στρατηγικής αυτής προχωρούν Μερικές Φορές έως Συχνά (ΜΟ=2,5, ΤΑ=0,91).

*Δήλωση 29. Επιλέγω/σχεδιάζω δραστηριότητες γύρω από το ίδιο αντικείμενο, αλλά προσαρμοσμένες στο επίπεδο επάρκειας κάθε μαθητή.*

Επιλέγω/σχεδιάζω δραστηριότητες γύρω από το ίδιο αντικείμενο, αλλά προσαρμοσμένες στο επίπεδο επάρκειας κάθε μαθητή.	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
--	-------------------	------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>3,539683</b>	<b>0,826083</b>
--	-----------------	-----------------

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>1,880952</b>	<b>0,844816</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 35: Επιλογή συναφών δραστηριοτήτων βάσει επιπέδου επάρκειας μαθητή*

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως είναι Σημαντικό *Αρκετά* έως *Πολύ* να επιλέγουν/σχεδιάζουν δραστηριότητες γύρω από το ίδιο αντικείμενο, αλλά προσαρμοσμένες στο επίπεδο επάρκειας κάθε μαθητή (ΜΟ=3,54,ΤΑ=0,83). Μολαταύτα, *Σπάνια* αξιοποιούν τη συγκεκριμένη πρακτική (ΜΟ=1,88, ΤΑ=0,84).

*Δήλωση 30. Αξιοποιώ ευέλικτη ομαδοποίηση για την οργάνωση των μαθητών, βάσει των εκπαιδευτικών τους αναγκών και των κοινών τους ενδιαφερόντων.*

Αξιοποιώ ευέλικτη ομαδοποίηση για την οργάνωση των μαθητών, βάσει των εκπαιδευτικών τους αναγκών και των	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
--	-------------------	------------------------

κοινών τους ενδιαφερόντων.

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>3,174603</b>	<b>0,77024</b>
<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>1,944444</b>	<b>0,541192</b>

*Πίνακας 36: Ευέλικτη Ομαδοποίηση*

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν *Αρκετά* σημαντικό να αξιοποιούν ευέλικτη ομαδοποίηση για την οργάνωση των μαθητών, βάσει των εκπαιδευτικών τους αναγκών και των κοινών τους ενδιαφερόντων (ΜΟ=3,17, ΤΑ=0,77), όμως *Σπάνια* το εφαρμόζουν (ΜΟ=1,94, ΤΑ=0,54).

*Δήλωση 31. Διαμορφώνω χώρους στην αίθουσα διδασκαλίας στον οποίο υπάρχουν διάφορα διδακτικά μέσα και οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες.*

Διαμορφώνω χώρους στην αίθουσα διδασκαλίας στον οποίο υπάρχουν διάφορα διδακτικά μέσα και οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες.	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
---	-------------------	------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>4,095238</b>	<b>0,709124</b>
<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>1,912698</b>	<b>0,737779</b>

*Πίνακας 37: Οργάνωση κέντρων μάθησης*

Οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι είναι *Πολύ σημαντικό* να διαμορφώνουν χώρους στην αίθουσα διδασκαλίας στον οποίο υπάρχουν διάφορα διδακτικά μέσα και οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες (ΜΟ=4,1, ΤΑ=0,7), αλλά *Σπάνια* προβαίνουν σ' αυτό (ΜΟ=1,91, ΤΑ=0,73).

*Δήλωση 32. Αναλόγως των μαθησιακών αναγκών κάθε μαθητή και την ευελιξία του/της διδακτικού/ής αντικειμένου/ενότητας, επιλέγω και ενθαρρύνω την ατομική μελέτη ή τη διδασκαλία από συμμαθητή.*

Αναλόγως των μαθησιακών αναγκών κάθε μαθητή και την ευελιξία του/της διδακτικού/ής αντικειμένου/ενότητας, επιλέγω και ενθαρρύνω την ατομική μελέτη ή τη διδασκαλία από συμμαθητή.	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
---	-----------------------	----------------------------

<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>4,007937</b>	<b>0,698525</b>
--	-----------------	-----------------

<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>2,746032</b>	<b>0,768755</b>
-------------------------	-----------------	-----------------

*Πίνακας 38: Επιλογή διδακτικής μεθόδου βάσει αναγκών*

Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν *Πολύ σημαντικό*, αναλόγως των μαθησιακών αναγκών κάθε μαθητή και την ευελιξία του/της διδακτικού/ής αντικειμένου/ενότητας, επιλέγω και ενθαρρύνω την ατομική μελέτη ή τη διδασκαλία από συμμαθητή (ΜΟ=4,01, ΤΑ=0,70). Φυσικά, όμως, στην εκπαιδευτική πράξη ενσωματώνεται *Μερικές Φορές* (ΜΟ=2,74, ΤΑ=0,77).

*Δήλωση 33. Επαινώ τους μαθητές μου, όταν διεκπεραιώνουν με επιτυχία τα καθήκοντά τους.*

Επαινώ τους μαθητές μου, όταν διεκπεραιώνουν με επιτυχία τα καθήκοντά	<b>Μέσος</b>	<b>Τυπική</b>
---	--------------	---------------

τους.	Όρος	απόκλιση
<b>Βαθμός συμφωνίας ως προς την Σπουδαιότητα</b>	<b>4,47619</b>	<b>0,641427</b>
<b>Συχνότητα Χρήσης</b>	<b>4,134921</b>	<b>0,752098</b>

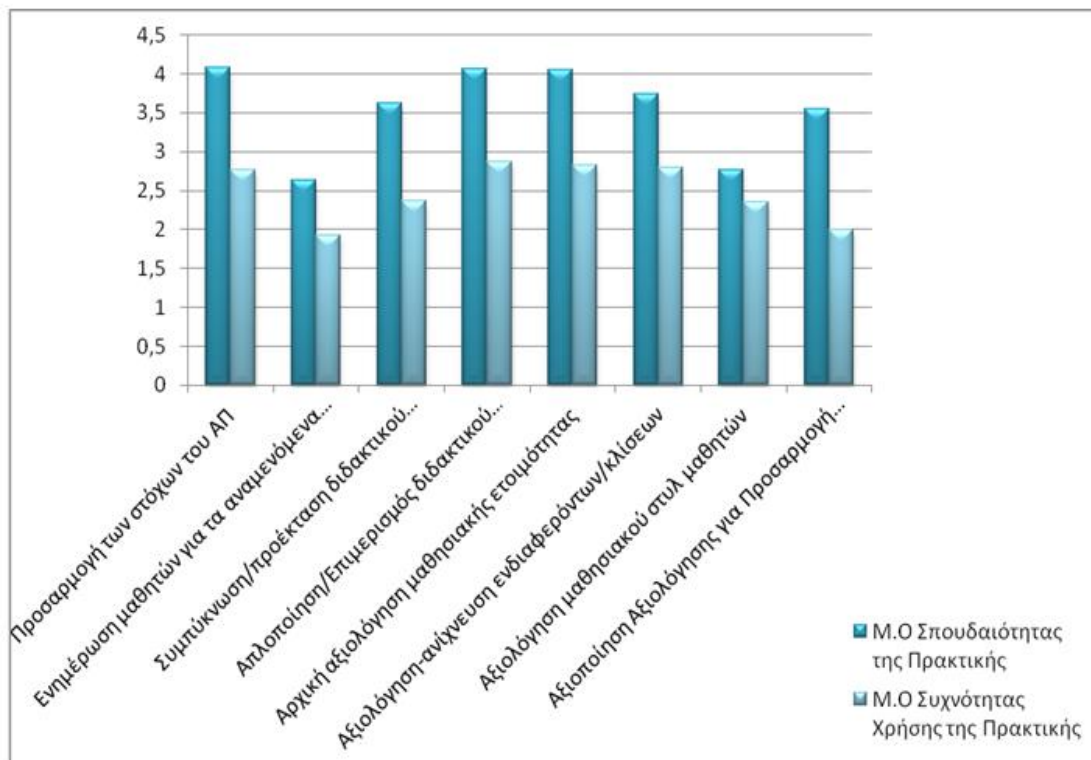
*Πίνακας 39: Τεχνική Επαίνου-επιβράβευσης*

Οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι είναι *Πολύ* έως *Πάρα Πολύ* Σημαντικό να επαινούν τους μαθητές τους, όταν διεκπεραιώνουν με επιτυχία τα καθήκοντά τους (ΜΟ=4,48, ΤΑ=0,64), πρακτική επιβράβευσης που εφαρμόζουν, επίσης, *Πάρα πολύ* στην πράξη (ΜΟ=4,13, ΤΑ=0,75).

#### **5.6. Συγκριτική Ανάλυση απόψεων για τη Σπουδαιότητα και τη Συχνότητα χρήσης Πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**

Ο πέμπτος και τελευταίος άξονας ανάλυσης εξετάζει συγκριτικά τις δηλώσεις 14-33, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει ταύτιση ή απόκλιση/διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σπουδαιότητα των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την πρακτική τους εφαρμογή στο σχολείο (δίπτυχο θεωρία-πράξη).

Η εξέταση του έγινε με τη δημιουργία ραβδογραμμάτων, ώστε να είναι πιο εύληπτη η σύγκριση μεταξύ της Σπουδαιότητας και της Συχνότητας Χρήσης. Καθότι οι δηλώσεις αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες (14-21: πρακτικές σχετικές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διδακτικό Σχεδιασμό και 22-33: πρακτικές σχετικές με το Διδακτικό Περιεχόμενο και Εκπαιδευτικές Στρατηγικές), η απόδοση-ανάλυσή τους έγινε ως εξής:



#### Δηλώσεις 14-21

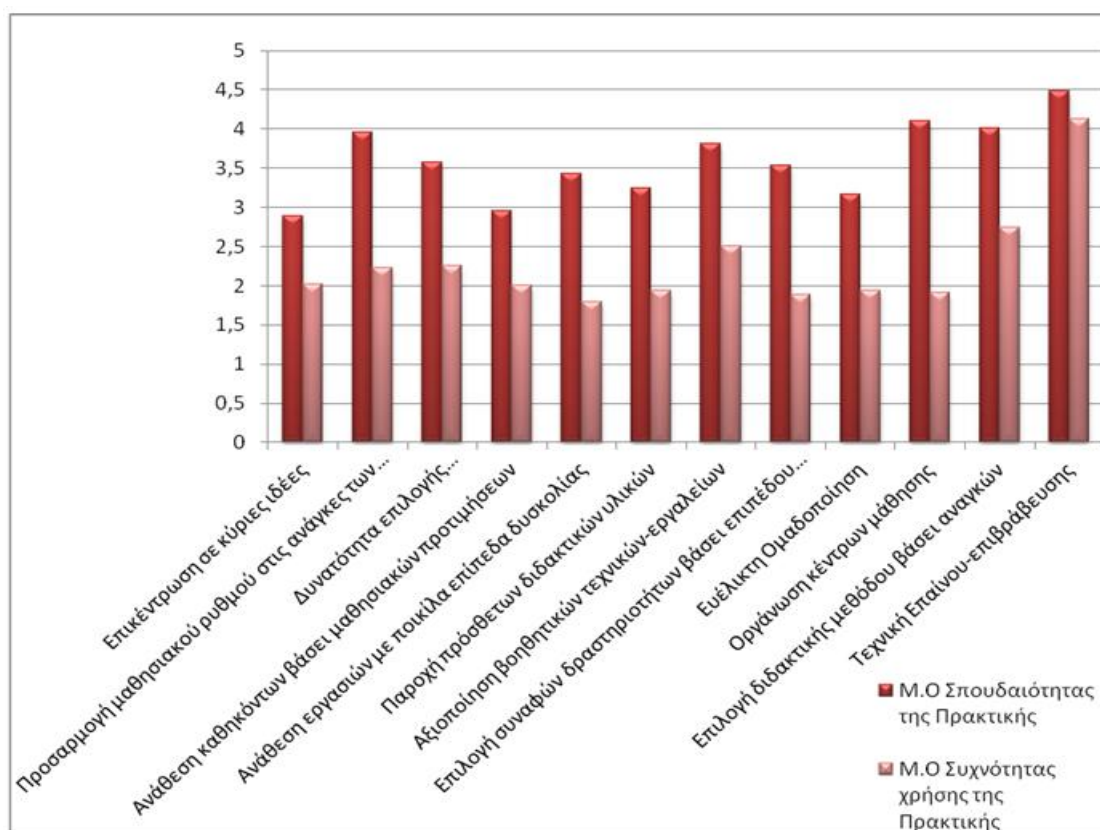
Από το παραπάνω ραβδόγραμμα, που περιλαμβάνει ορισμένες πρακτικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ως προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διδακτικό Σχεδιασμό, διαπιστώνεται εύκολα ότι σημαντική απόκλιση στις δηλώσεις των ερωτηθέντων ανάμεσα στη σπουδαιότητα των πρακτικών αυτών και την συχνότητα χρήσης τους.

Εναργέστερα, σε όλες τις δηλώσεις οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αναγνωρίζουν και αποδέχονται τη σημασία των πρακτικών της διδακτικής αυτής μεθόδου, αναδεικνύοντας ως τις πλέον σπουδαιότητες την προσαρμογή των διδακτικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, βάσει των μαθησιακών αναγκών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών, την απλοποίηση ή τον επιμερισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας στην περίπτωση που κάποιος μαθητής δυσκολεύεται και την διεξαγωγή αξιολόγησης ώστε να καθοριστεί το επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας όλων των μαθητών και να προχωρήσει ο διδάσκων με εκπαιδευτικές επιλογές ανάλογες των ευρημάτων αυτών, με γνώμονα το όφελος κάθε μαθητή χωριστά. Αμέσως μετά, σε επίσης υψηλά ποσοστά σπουδαιότητας τοποθετούνται οι δηλώσεις

που αφορούν τη συμπύκνωση/προέκταση του διδακτικού περιεχομένου για τους προχωρημένους μαθητές που αφομοίωσαν ίσως ότι διδάσκεται με γρήγορους ρυθμούς ή και πριν αυτό διδαχτεί, από άλλες πηγές ή προηγούμενες τάξεις και την αξιολόγηση τόσο για την ανακάλυψη κλίσεων/ενδιαφερόντων, όσο και για την προσαρμογή της διδασκαλίας βάσει των αναγκών κάθε μαθητή. Λιγότερο ενδιαφέρον δε, δίνεται στην προκαταβολική ενημέρωση των παιδιών για το τι πρόκειται να μάθουν, με ποιο τρόπο και σε ποιο σημείο καλούνται να φτάσουν, αλλά και στην αξιολόγηση του μαθησιακού στυλ του μαθητή, δηλαδή στον τρόπο που προτιμά να μαθαίνει (οπτικά, λεκτικά, κιναισθητικά κ.α).

Παρ' όλες αυτές τις παραδοχές όμως, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τις πρακτικές αυτές λίγες φορές και πως, τελικά, δεν τις περιλαμβάνουν ως αναπόσπαστο και βασικό μέρος της διδασκαλίας τους. Η αξιολόγηση των κλίσεων/ενδιαφερόντων των μαθητών για τις μετέπειτα διδακτικές αποφάσεις, η ανίχνευση της μαθησιακής τους ετοιμότητας, δηλαδή, το σημείου εισόδου τους στη μαθησιακή διαδικασία και ο επιμερισμός ή η απλούστευση του περιεχομένου για τους μαθητές που δυσκολεύονται είναι οι κυριότερες πρακτικές, οι οποίες όμως αξιοποιούνται μερικές μόνο φορές. Λιγότερο συχνή είναι η χρήση στρατηγικών, όπως η ενημέρωση των μαθητών για τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, η συνολική προσαρμογή-αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης βάσει της αξιολόγησης των μαθητών και η προέκταση του διδακτικού περιεχομένου για τους «δυνατούς» μαθητές.





### Δηλώσεις 22-33

Στο παραπάνω ραβδόγραμμα η τάση διαμορφώνεται αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί στις δηλώσεις που αφορούν το Διδακτικό Περιεχόμενο και τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση ανάμεσα τις πρακτικές που θεωρούν σπουδαίες και στη συχνότητα που τις ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους. Αναφορικά με τις απαντήσεις ως προς τη Σπουδαιότητα, οι πρακτικές που συγκεντρώνουν υψηλότερο μέσο όρο και ονομάζονται αρκετά έως πολύ σημαντικές είναι η προσαρμογή του μαθησιακού ρυθμού στις ανάγκες των μαθητών, η αξιοποίηση βοηθητικών τεχνικών-εργαλείων για την προώθηση της μάθησης, όποτε κρίνεται αναγκαίο, η οργάνωση κέντρων μάθησης με την κατάλληλη οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας, η επιλογή διδακτικών μεθόδων ανάλογες των αναγκών των μαθητών και η τεχνική επαίνου-επιβράβευσης. Αντίθετα, οι πρακτικές που αφορούν την ανάθεση εργασιών ποικίλων επιπέδων ή διαβαθμισμένης δυσκολίας, η επικέντρωση στις βασικές έννοιες του μαθήματος, η ευέλικτη ομαδοποίηση και η παροχή πρόσθετων διδακτικών υλικών για την διευκόλυνση της μελέτης και της κατάκτησης γνώσεων κρίνονται ως αρκετά σημαντικές.

Περνώντας στην ανάλυση των απαντήσεων που αφορούν την *Συχνότητα χρήσης* των αναφερόμενων πρακτικών κρίνουμε πως αυτές είναι πιο μετριοπαθείς. Σχεδόν σε όλες τις δηλώσεις, όπως η επικέντρωση σε κύριες έννοιες, η προσαρμογή του μαθησιακού ρυθμού, η δυνατότητα επιλογής θεμάτων/αντικειμένων/ασκήσεων, η ανάθεση καθηκόντων βάσει των προσωπικών αναγκών, η ανάθεση εργασιών με ποικιλία επιπέδων, η παροχή πρόσθετων διδακτικών υλικών, η επιλογή δραστηριοτήτων συναφών του επιπέδου επάρκειας του μαθητή, η οργάνωση κέντρων μάθησης χρησιμοποιούνται ελάχιστα έως σπάνια. Εύρημα ακόμα, αποτελεί πως αρκετά αξιοποιούνται λίγες μόνο πρακτικές, και, ειδικότερα, η αξιοποίηση βοηθητικών τεχνικών-εργαλείων, η επιλογή διδακτικής μεθόδου βάσει των αναγκών του μαθητή και η τεχνική επαίνου-επιβράβευσης της επιτυχίας ή της προσπάθειας των μαθητών.

### **5.7. Επαγωγική στατιστική/Συσχετίσεις**

Στην ενότητα αυτή θα εξεταστεί αν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαφοροποιούνται στη βάση των δημογραφικών τους στοιχείων. Αρχικά ελέγχθηκαν τυχόν διαφοροποιήσεις βάσει του φύλου. Καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δύο επίπεδα και όλες οι μεταβλητές είναι κατηγορικές, ο έλεγχος διεξήχθη με το τεστ independent samples t-test. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε ίσο με  $\alpha=0,05$ . Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της άποψης ότι *Επιλέγω/σχεδιάζω δραστηριότητες γύρω από το ίδιο αντικείμενο, αλλά προσαρμοσμένες στο επίπεδο επάρκειας κάθε μαθητή* ( $p=0,028$ ), με τους άντρες να εκφράζουν μεγαλύτερο επίπεδο συμφωνίας ως προς τη σπουδαιότητα της πρότασης αυτή ( $M=4,14$ ,  $TA=0,55$ ) από ότι οι γυναίκες ( $M=3,24$ ,  $TA=0,79$ ). Παράλληλα, αποδεικνύεται πως και στην πράξη ισχύει αυτή η διαφοροποίηση με τους άντρες να τη χρησιμοποιούν περισσότερο ( $M=2,38$ ,  $TA=0,83$ ) και τις γυναίκες λιγότερο ( $M=1,57$ ,  $TA=0,67$ )

Στη συνέχεια εξετάζεται η επίδραση της ηλικίας. Καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει περισσότερα από δύο επίπεδα και όλες οι μεταβλητές είναι κατηγορικές, ο έλεγχος διεξήχθη με το τεστ one-way Anova. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε ίσο με  $\alpha=0,05$ . Η ηλικία επηρεάζει τις απόψεις των

ερωτηθέντων αναφορικά με το ότι η πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η περαιτέρω επαγγελματική επιμόρφωση τους είναι επαρκής για την εφαρμογή μεθόδων διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε διαπολιτισμικές τάξεις ( $p=0.026$ ), αλλά και αναφορικά με το *Προσαρμόζω τη διδασκαλία μιας ενότητας/μαθήματος αναλόγως των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης κάθε μαθητή στην πράξη* ( $p=0.010$ ).

Η επίδραση των βασικών σπουδών εξετάστηκε και πάλι με τη χρήση του one-way Ανονα, αλλά δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου βασικών σπουδών και των απόψεων των ερωτηθέντων. Αντίθετα, η ύπαρξη επιπλέον σπουδών επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά στο ότι η *απουσία περιοδικής κατάρτισης/επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυσχεραίνει την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας* ( $p=0.026$ ) και ότι *ο αυξημένος αριθμός μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας επηρεάζει αρνητικά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας* ( $p=0.028$ ).

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ( $\alpha=0,05$ ) χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων και των ετών προϋπηρεσίας τους. Αυτό που παρατηρούμε είναι πως δεν υπάρχουν αρκετές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και των απόψεων των ερωτηθέντων. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ετών υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός και της άποψης ότι *Οι ασκήσεις για το σπίτι έχουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, αναλόγως των μαθησιακών αναγκών κάθε παιδιού* ( $p=0.046$ ), ότι *Χρησιμοποιώ ποικιλία τεχνικών και εργαλείων (πχ. προκαταβολικούς οργανωτές/ διαγράμματα/τρίλιζες/ κύβους), για να βοηθήσω στην κατανόηση δύσκολων εννοιών* ( $p=0.014$ ), *Επιλέγω/σχεδιάζω δραστηριότητες γύρω από το ίδιο αντικείμενο, αλλά προσαρμοσμένες στο επίπεδο επάρκειας κάθε μαθητή* ( $p=0.043$ ).

Εν συνεχεία, εξετάστηκε αν οι απόψεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το αν έχουν λάβει μέρος σε πρόγραμμα επιμόρφωσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, με τη χρήση του independent samples t-test. Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε πως εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σχετικές πιστεύουν περισσότερο πως *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανώνει τη διδασκαλία του (στοχοθεσία, επιμέρους σκοποί, διαδικασία κ.α)* ( $p=0.014$ ). Επίσης, άτομα που δεν έχουν πάρει μέρος σε τέτοια προγράμματα πιστεύουν λιγότερο πως *η ύπαρξη επιπλέον διδακτικού χρόνου*

*είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά και πως ο αυξημένος αριθμός μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας επηρεάζει αρνητικά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (p=0.004) και η συνεργασία με συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών, κρίνεται πως θα ενίσχυε την προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας (p=0.038).*

Τέλος, με τη χρήση του one-way Anova εξετάστηκε αν υπάρχει διαφορά στις απόψεις των συμμετεχόντων με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους. Από τον έλεγχο προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων και της διδακτικής τους εμπειρίας όσον αφορά στο ότι *Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, αξιολογώ τους όλους μαθητές για να καθορίσω το επίπεδο μαθησιακής τους επάρκειας (p=0.036), στο ότι Επαινώ τους μαθητές μου, όταν διεκπεραιώνουν με επιτυχία τα καθήκοντά τους (p=0.007), καθώς και στο ότι προσαρμόζω/επιλέγω τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος που θα προωθήσω για κάθε μαθητή, βάσει των προσωπικών του αναγκών (p=0.019).*

## 6. Συμπεράσματα

### 6.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών υποβάθρων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από 126 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την ανάλυση των στοιχείων, οι 33 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν σε 5 άξονες. Για καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, οι άξονες αυτοί ταυτίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή της έρευνας μας:

A) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα οφέλη εφαρμογής των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων (δηλώσεις: 1-7)

B) Ποια είναι, κατά τη γνώμη τους, τα εμπόδια εφαρμογής της διδακτικής διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (δηλώσεις: 8-13).

Γ) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διδακτικό Σχεδιασμό και με ποια συχνότητα τις αξιοποιούν στην τάξη τους (14-21).

Δ) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας που σχετίζονται με το Διδακτικό Περιεχόμενο και τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και με ποια συχνότητα τις αξιοποιούν στην τάξη τους. (δηλώσεις: 22-33).

E) Αν σημειώνεται ταύτιση ή απόκλιση/διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σπουδαιότητα των πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την πρακτική τους εφαρμογή στο σχολείο (δίπτυχο θεωρία-πράξη). (δηλώσεις: 14-33)

Ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα οφέλη που προκύπτουν από την ενσωμάτωση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική σχολική τάξη.

Πιο αναλυτικά, το πρώτο συμπέρασμα της ανάλυσης είναι πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συνηγορεί στην άποψη πως η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* είναι αποτελεσματικότερη από την παραδοσιακή, όταν η τάξη περιλαμβάνει μαθητές με ποικίλες πολιτισμικές προελεύσεις. Το εύρημα αυτό δε φαίνεται να συγκλίνει με την έρευνα των Schumm & Vaugh (1995), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι είναι αρμόδιοι ή, καλύτερα, πως έχουν χρέος να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Ίσως, βέβαια, το στοιχείο αυτό να απέχει από τη σύγχρονη πραγματικότητα, δεδομένου του ότι η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη 23 χρόνια πριν. Επίσης, έρχεται σε αντίθεση με τους Schoorman & Bogotch (2010), Larso & Ovando (2001, όπως παρατίθεται στο Reeves, 2004) και Cho & Decastro-Ambrosetti, (2005/2006), που τονίζουν πως δεν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οποιαδήποτε ιδιαίτερα πολιτισμικά, κοινωνικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών, δηλαδή, οποιαδήποτε πολυπολιτισμική διάσταση. Ακόμα, φαίνεται πως οι απόψεις συγκλίνουν στη δήλωση πως η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη μεγιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών, αλλά και στο ότι παρέχει κίνητρο εμπλοκής στη διδακτική πράξη του συνόλου των μαθητών. Στην ίδια λογική, διαπιστώνεται πως οι ερωτηθέντες αποδίδουν στη στρατηγική της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας* τη δυνατότητα να προσφέρει ευκολότερη και αμεσότερη πρόσβαση στη γνώση, με απώτερο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται από πολλές ακόμα έρευνες που εστιάζουν στην πληθώρα των οφελών που προκύπτουν από την αξιοποίηση της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, όπως τη βελτίωση της μάθησης και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Xanthou, 2015· Tomlinson, 2001· Hall et al., 2003· Gregory & Kuzmich, 2004· Terwel, 2005· Ryan & Cooper, 2007· Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011· Τατσιώκα, 2016· Φωτοπούλου, 2017).

Λίγο πιο μετριοπαθείς αναδεικνύονται οι αντιλήψεις στην άποψη πως θετικό στοιχείο της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας είναι πως ενισχύει τις ικανότητες των μαθητών ως προς το τι μαθαίνουν και το τι πρέπει να κατακτήσουν (μεταγνωστικές ικανότητες) και γι' αυτό θα πρέπει να τίθενται σαφείς και ξεκάθαροι στόχοι πριν ακόμα ξεκινήσει η εκπαιδευτική διδασκαλία, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την

έρευνα της Βασιλειάδου (2017) στην οποία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την πρακτική αυτή ένθερμα και ως προϋπόθεση για την εκκίνηση της μάθησης. Οι απαντήσεις, επίσης, αναδεικνύουν πως, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μέσω της εκπαιδευτικής αυτής πρακτικής προωθούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό τα ιδανικά της κοινωνικής ισότητας και της δικαιοσύνης. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την ερευνητική ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται δύσπιστοι ή καλύτερα προβληματισμένοι σχετικά με την δυνατότητα της *Διαφοροποιημένης πρακτικής* να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να οργανώσει πιο εύκολα και αποτελεσματικά τη διδασκαλία του, αναφορικά με τους στόχους, τους σκοπούς και τη διδακτική διαδικασία. Ίσως η άποψη αυτή, βέβαια, να είναι απότοκο της ανετοιμότητας που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν αντίστοιχες πρακτικές στη διδασκαλία τους, γεγονός που τους φέρνει σε αμηχανία, καθώς απαιτεί από πλευράς τους μια συνολική αναπροσαρμογή του έργου τους και τη διαφυγή «από την ασφαλής ζώνη του σχολικού εγχειριδίου».

Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα, που προσπαθεί να ανιχνεύσει τα εμπόδια που κατά τους εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, συμπεραίνουμε πως η πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και η επιμόρφωση τους μετέπειτα δεν είναι επαρκής για να την εφαρμόσουν. Στην ίδια λογική, φαίνεται πως η ελλιπής κατάρτιση του αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την ενσωμάτωση της στην εκπαιδευτική πράξη, γεγονός που επιβεβαιώνεται από πολλές ακόμα έρευνες (Porter, 1990· Page, 2000· Tomlinson et al., 2003· Santangelo & Tomlinson, 2012· Joseph et al., 2013· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014, όπως παρατίθενται στο Γρίβα & Στάμου, 2014· Xanthou, 2015· Κιοσέ, 2016· Βασιλειάδου, 2017). Μάλιστα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο, σημείωσαν εμφατικά πως η εκπαιδευτική πραγματικότητα επιτάσσει την ανάγκη σχετικής κατάρτισης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, αφού, αφενός, δεν έχουν λάβει κάποια σημαντική εκπαίδευση που να τους δημιουργεί αίσθηση διδακτικής αυτοπεποίθησης στην εφαρμογή της διαφοροποίησης και, αφετέρου, οι ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών αιθουσών είναι πολύμορφες, οπότε και χρήζουν διαφοροποιημένης διαχείρισης. Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύονται και από τους Dixon (2014), Τατσιώκα (2016) και τους Robinson et al. (2014) που προσθέτουν ότι οι ελάχιστες επιμορφώσεις έχουν καθαρά θεωρητικό χαρακτήρα, οπότε δεν καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς πρακτικά. Έτσι,

κατανοούμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν εφοδιάζονται με ουσιαστικά εργαλεία, τρόπους, υλικά και δεξιότητες για να ενσωματώσουν τις πρακτικές της διαφοροποίησης στην τάξη τους και να τις εντάξουν δημιουργικά και οργανικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παρ' όλο λοιπόν, που η έρευνα της Τατσιώκα (2016) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους για να μην στιγματίσουν ενδεχομένως κάποιους μαθητές, τελικά η έρευνα μας φαίνεται πως πλησιάζει περισσότερο σε αυτή της Βαλιαντή (2015) και του King Shaver (2008) όπου η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* εκλαμβάνεται ως επιπλέον κόπος και φόρτος εργασίας, οπότε και πολλοί εκπαιδευτικοί την αποφεύγουν.

Παράλληλα, όπως στις ερευνητικές προσπάθειες των Holloway (2000), Tomlinson & Doubet (2005), Aftab (2015) και Xanthou (2015), και στην έρευνα αυτή διαπιστώνεται πως ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος είναι περιορισμένος, οπότε προϋπόθεση για την εφαρμογή της διαφοροποίησης είναι η παροχή επιπλέον χρόνου για διδασκαλία. Φαίνεται, ακόμα, πως, πέρα από το διδακτικό χρόνο, οι ερωτηθέντες συγκλίνουν εμφατικά στην άποψη πως ο αυξημένος αριθμός μαθητών δυσχεραίνει την κατάσταση, ενώ δεύτερο σε έμφαση είναι η ανάγκη ύπαρξης επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, πέραν του σχολικού εγχειριδίου, όπως επιβεβαιώνουν οι Βαλιαντή, Κουτσελίνη & Κυριακίδης (2010) και η Παντελιάδου (2013). Τέλος, εν αντιθέσει με την έρευνα της Παντελιάδου (2013), στην οποία υπογραμμίζεται η ανάγκη συνεργασίας με έμπειρους συναδέλφους για την επιτυχή εφαρμογή της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, η έρευνα μας καταδεικνύει, πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία με συναδέλφους και γονείς φαίνεται πως δεν αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα σπουδαίο παράγοντα και προϋπόθεση για την απόπειρά τους να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους.

Προχωρώντας στον τρίτο άξονα, φαίνεται πως η εκπαιδευτικοί θεωρούν υψίστης σημασίας την επιλογή και προσαρμογή των διδακτικών τους στόχων με βάση και γνώμονα πάντοτε τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών τους. Πάραυτα, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους δεν καταφέρνουν να διαμορφώσουν με τον τρόπο αυτό τους διδακτικούς τους στόχους. Σε χαμηλότερο ποσοστό, όπως διαπιστώνεται, πιστεύουν πως είναι σημαντικό να ενημερώνουν τους μαθητές τους για τους διδακτικούς στόχους, αλλά και το τελικό αποτέλεσμα που αναμένεται να κατακτήσουν, άποψη που συνάδει με το γεγονός ότι σπάνια προχωρούν σε μια τέτοια ενημέρωση. Το



στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Βασιλειάδου (2017), σύμφωνα με την οποία η ενημέρωση για τους στόχους είναι η πλέον σημαντικότερη πρακτική που κατονομάζουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας αποτελεί σύμφωνα με την έρευνα βασικό στοιχείο που χρήζει διαφοροποίησης, συμπύκνωση ή/και προέκτασης για τους προχωρημένους μαθητές, όμως και πάλι στην πράξη κάτι τέτοιο συμβαίνει σπάνια και όχι συστηματικά. Φυσικά, αναφορικά με τους πιο αδύναμους μαθητές φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη συμφωνία στην ανάγκη απλοποίησης ή/και επιμερισμού του διδακτικού περιεχομένου, όμως, παρότι πραγματοποιείται συχνότερα από τη συμπύκνωση για τους προχωρημένους και πάλι δε συνιστά ρουτίνα για τους διδάσκοντες, γεγονός που διαπιστώνεται και από την Φωτοπούλου (2017). Ως προς την αξιολόγηση, διαπιστώνεται πως στην αρχή του σχολικού έτους είναι πολύ σημαντική η ανίχνευση-αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου-μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, σημαντική η ανακάλυψη των ενδιαφερόντων τους και αρκετά η διάγνωση, ενώ με βάση αυτά τα ευρήματα κρίνεται αρκετά σπουδαία η προσαρμογή της διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου, ενότητας ή μαθήματος, όπως και στην έρευνα της Φωτοπούλου (2017).

Παρ' όλες όμως αυτές τις παραδοχές, η εκπαιδευτική πράξη αποδεικνύει πως οι φορές που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα παραπάνω για να διαμορφώσουν ένα επιθυμητό και με προϋποθέσεις επιτυχίας εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι σπάνιες έως λίγες, εύρημα που συνάδει με τους Κουτσελίνη (2008), Tomlinson (2008), Vlachou, Didaskalou & Voudouri (2009), Βαλιαντή (2010) και Τατσιώκα (2016), σύμφωνα με τους οποίους η *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, παρότι συνιστά συνολική προσαρμογή κάθε έκφανσης της διδασκαλίας, ακόμα και της αξιολόγησης, από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς διαφαίνεται πως ως διαφοροποίηση νοείται λανθασμένα κάθε μικρή ή μεγάλη τροποποίηση της διδασκαλίας τους, όπως μία προφορική εξέταση ή απλοποίηση άσκησης.

Αναφορικά με τον τέταρτο άξονα, από την έρευνα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως είναι πολύ σημαντικό να επικεντρώνεται η διδασκαλία στις κύριες ιδέες ενός μαθήματος, έτσι και σπάνια προβαίνουν στην εφαρμογή της πρακτικής αυτής. Αντίθετα υπάρχει σχετική ομοφωνία ως προς το ότι ο ρυθμός διδασκαλίας κάθε μαθήματος οφείλει και πρέπει να προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή, όμως στην πράξη αυτό γίνεται σπάνια, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την μελέτη της Βασιλειάδου (2017). Μια πιθανή

εξήγηση για αυτό το εύρημα είναι πως οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να ακολουθήσουν του ρυθμούς κάθε μαθητή, αφού είναι επιφορτισμένοι με το άγχος του μεγάλου όγκου ύλης που οφείλουν να διδάξουν μέσα σε περιορισμένο χρόνο, οπότε και αγνοούν εν μέρει αυτή την ανάγκη των μαθητών τους. Στην άποψη περί δυνατότητας επιλογής των θεμάτων και των εργασιών που θα ασχοληθούν οι μαθητές διαπιστώνεται θετική ανταπόκριση, όμως στην πράξη σπάνια αξιοποιείται, ίσως και πάλι με την προηγούμενη αιτιολογία. Λιγότερο δημοφιλής φαίνεται να είναι η εισήγηση που σχετίζεται με σπουδαιότητα, αλλά και τη συχνότητα ανάθεσης καθηκόντων και ασκήσεων βάσει των μαθησιακών προτιμήσεων και με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, ώστε να ενθαρρυνθούν όλοι οι μαθητές να συμμετάσχουν.

Τελικά, τα παραπάνω δεδομένα, συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταφέρει, παρότι τις κατανοούν, να εφαρμόσουν βασικές στρατηγικές διαφοροποίησης στη διδασκαλία τους. Παράλληλα, φαίνεται πως θεωρείται αρκετό σπουδαία λογική η παροχή στους μαθητές επιπλέον διδακτικών υλικών, όμως δεν φαίνεται πως η διδασκαλία τους διαπνέεται από αντίστοιχο πνεύμα. Πέρα από το διδακτικό υλικό, είναι σημαντικό να αξιοποιείται μια ποικιλία τεχνικών και εργαλείων, αλλά τελικά πραγματοποιείται σπάνια έως μερικές φορές. Φυσικά, όπως διαπιστώνεται για ακόμα μία φορά, παρά το γεγονός ότι πραγματοποιείται σπάνια, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν σπουδαίο να σχεδιάζονται ή να επιλέγονται δραστηριότητες γύρω από το ίδιο αντικείμενο, αλλά προσαρμοσμένες στο επίπεδο κάθε μαθητή. Στο ίδιο πλαίσιο σπάνια εφαρμόσιμες, αλλά απαραίτητες πρακτικές θεωρούνται η ευέλικτη ομαδοποίηση και η διαμόρφωση χώρων στην αίθουσα διδασκαλίας με διάφορα διδακτικά μέσα, η οργάνωση πολλών δραστηριοτήτων, αλλά και η ενθάρρυνση για ατομική μελέτη ή διδασκαλία από συμμαθητή, βάσει των αναγκών των μαθητών, των ενδιαφερόντων και του επιπέδου τους. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, απόλυτη σχεδόν ομοφωνία τόσο στη δήλωση σπουδαιότητας, όσο και στην πρακτική χρήση φαίνεται πως υπάρχει στην τεχνική επιβράβευσης των μαθητών, όπως επικυρώνεται και σε άλλες έρευνες (Terwel, 2008· Βασιλειάδου, 2017· Φωτοπούλου, 2017). Μια πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι ίσως πως ως πρακτική η συγκεκριμένη δεν απαιτεί κάποια ιδιαίτερη κατάρτιση ή αναπροσαρμογή της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά σχετίζεται καθαρά με την εκδηλούμενη συμπεριφορά του διδάσκοντα.

Συμπεραίνοντας, διαπιστώνουμε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δείχνουν πλέον μια τάση εκσυγχρονισμού και αναδιαμόρφωσης των παραδοσιακών τους απόψεων γύρω από τη διδασκαλία, χωρίς ωστόσο οι πράξεις τους να ταυτίζονται απόλυτα με τις πεποιθήσεις-δηλώσεις τους. Η ελληνική σχολική πραγματικότητα πρέπει να αποκοπεί από την παραδοσιακή πρακτική της, που δε συνάδει με τη σύγχρονη πολυπολιτισμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Χρέος της Πολιτείας, αν στοχοθεσία της αποτελεί η διαμόρφωση ενός δημιουργικού σχολικού συστήματος που συμπλέει και ικανοποιεί τις ανάγκες που πολυπολιτισμικού κοινωνικού συνόλου, είναι η σφαιρική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού στις αρχές, τις επιταγές και τις πρακτικές της *Διαφοροποιημένης διδασκαλίας*, ώστε να τις ενσωματώσει άρτια και καθολικά στην εκπαιδευτική του πράξη. Μόνο μία τέτοια εκπαιδευτική πολιτική είναι αντάξια μία δημοκρατικά ευνομούμενης κοινωνίας, που αποζητά την κοινωνική ισορροπία, την ισότητα ευκαιριών και την ομαλή συμβίωση-συνύπαρξη όλων των ετερογενών στοιχείων της.

## **6.2. Περιορισμοί της έρευνας**

Μέσω της έρευνας καταγράφονται και αναδεικνύονται αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια και τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της στρατηγικής της *Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*, καθώς και τις απόψεις τους αναφορικά με τη σπουδαιότητα συγκεκριμένων πρακτικών *διαφοροποίησης*, τη συχνότητα χρήσης τους στην διδακτική διαδικασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και την ύπαρξη ταύτισης ή διαφοροποίησης ανάμεσα στις απόψεις-θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη.

Ωστόσο, όπως και σε κάθε έρευνα, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, σημειώνεται πως για να μπορέσουμε να βγάλουμε περισσότερα και ασφαλέστερα συμπεράσματα θα ήταν προτιμότερο να ερωτηθούν ακόμα περισσότεροι εκπαιδευτικοί και, μάλιστα, από διαφορετικές περιοχές για να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό το δείγμα μας και να αποδίδει πληρέστερα την πραγματικότητα. Ωστόσο, επειδή η έρευνά έχει διερευνητικό χαρακτήρα, μπορεί να αποτελέσει απαρχή και πρωτογενές υλικό για νέους ερευνητικούς προβληματισμούς (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Ένα ακόμη περιοριστικό στοιχείο πιθανόν να είναι ο μικρός αριθμός ερωτηθέντων που έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση στη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις τους. Εάν υπήρχαν

περισσότεροι συμμετέχοντες με αντίστοιχη κατάρτιση-εμπειρία ίσως οι απαντήσεις να ήταν διαφορετικές.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες, σε συζήτηση που υπήρξε κατά τη διανομή των ερωτηματολογίων, ζήτησαν να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Πιστεύουμε πως η διαβεβαίωση αυτή τους οδήγησε σε ειλικρινείς και προσεκτικές απαντήσεις.

### **6.3 Προτάσεις-Προεκτάσεις Έρευνας**

Η παρούσα έρευνα κατέγραψε την τάση ενός δείγματος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και, πιο συγκεκριμένα, ως προς τα οφέλη, εμπόδια, τη Σπουδαιότητα ορισμένων Πρακτικών και τη συχνότητα χρήσης τους. Επίσης, κατέδειξε ορισμένες συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών με στατιστικές αναλύσεις. Έτσι, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό υλικό για μελλοντικές έρευνες.

Προτείνεται, για παράδειγμα, ο εμπλουτισμός της ποσοτικής αυτής ερευνητικής απόπειρας με ποιοτικά δεδομένα (τριγωνοποίηση μεθόδων), όπως μέσω του σχεδιασμού και διενέργειας συνεντεύξεων, ώστε να διαμορφωθεί μια ακόμα πληρέστερη εικόνα και να αναλυθούν σε μεγαλύτερο βάθος συγκεκριμένες πτυχές του θέματος, που μια ποσοτική ανάλυση δεν δύναται να διαφωτίσει. Τέλος, θα μπορούσε η αντίστοιχη έρευνα να γίνει σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, ώστε να καταστεί αντιπροσωπευτικότερη και πιο αξιόπιστη.

## 7. Βιβλιογραφία

### 7.1 Ξενόγλωσση

Affholder, I. M., (2003). *Differentiated Instruction in Inclusive Elementary Classrooms*. Kansas: University of Kansas.

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.

Baldwin-Edwards, M. (2002), Immigration and the Welfare State: A European Challenge to American Mythology. *MMO*, 4(41-43). Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου 2018, από: [http://www.uehr.panteion.gr/pdf/MMO\\_WP4.pdf](http://www.uehr.panteion.gr/pdf/MMO_WP4.pdf)

Banks, J. & Tucker, M., (1998). Multiculturalism's Five Dimensions. *Nea Online*. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2018, από: <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>

Baumgartner, T., Lipowski, M., & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement masters of primary and middle school students through differentiated instruction*. Unpublished MA Thesis, Saint Xavier University

Bender, W.N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities. New best practices for general and special educators*. Corwin Press.

Braudel, F. (2002). *Γραμματική των Πολιτισμών* (Αλεξιάκης Άρης, Μτφ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2018, από: <https://www.openbook.gr/grammatiki-twn-politismwn/>

Brimijoin, K., (2005). Differentiation and high – takes testing: An oxymoron?. *Theory into Practice*, 44(3), 254-261.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. K. (2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory into Practice*, 44(3), 194-202.

Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 76, 236-247.

Burkett, J.A. (2013). Teacher perception of differentiated instruction and its influence on instructional practice (doctoral dissertation). Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου 2018, από:

[https://shareok.org/bitstream/handle/11244/10960/Burkett\\_okstate\\_0664D\\_12634.pdf?sequence=1](https://shareok.org/bitstream/handle/11244/10960/Burkett_okstate_0664D_12634.pdf?sequence=1).

Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24- 28.

Cox, S.G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73(9), 52-54.

Cuche, D. (2001) *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες* (Λεοντσίνι, Επιμ.). Αθήνα.

Dixon, F.A. et.al. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.

Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action*. New York: Scholastic Inc.

Garderen, V.D., & Whittaker, R.C. (2006). Planning Differentiated, Multicultural Instruction for Secondary Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), 12-20.

Grimes, K. J., & Stevens, D. D. (2009). Glass, bug, mud. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 677-680

Good, M. E. (2006). *Differentiated instruction: Principles and techniques for the elementary grades*. Unpublished MA Thesis. San Rafael, CA: Dominican University of California.

Gurian, M., Henley, P. & Trueman, T. (2001). *Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents*. San Francisco: Jossey-Bass.

Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013). The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: Successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2 (3), 28-40.

- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469–480.
- Jussim, L. & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 947-961.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Heacox, D. (2009). *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Holloway, J. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, 58 (1), 82-83.
- Landrum, T.J. & McDuffie, K. A. (2010). Learning Styles in the Age of Differentiated Instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6-17.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34–62.
- McCoy, J. D., & Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 88-95.
- Moon, T.R. (2005). The Role of Assessment in Differentiation. *Theory into Practice*, 44, 3, 226-233.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. London: Pearson-Longman.
- Page, S. W. (2000). When changes for the gifted spur differentiation for all. *Educational Leadership*, 58(1), 62-65.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195.

Pilten, G. (2016). A Phenomenological Study of Teacher Perceptions of the Applicability of Differentiated Reading Instruction Designs in Turkey. *Theory & Practice*, 16(4), 1419-1451.

Rock, M. L, Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R.A. (2008). Reach. A Framework for Differentiating Classroom Instruction. *ProQuest Information and Learning*. Ανακτήθηκε στις 06 Δεκεμβρίου 2018 από: [http://www.redorbit.com/news/education/1254302/reach\\_a\\_framework\\_for\\_differentiating\\_classroom\\_instruction/#m2pyqTBXaMSLLL5A.99](http://www.redorbit.com/news/education/1254302/reach_a_framework_for_differentiating_classroom_instruction/#m2pyqTBXaMSLLL5A.99)

Taylor, C. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. (Φιλήμων Παιονίδης, Μτφ.). Αθήνα: Πόλις.

Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653-670.

Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60–89.

Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77-87.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiated instruction can it work?. *The Education Digest*, 65 (5), 25-31.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms, (2nd ed.), Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1).

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies an tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου – Φορσιέ, Μτφ.). Αθήνα: Γρηγόρη.



- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26-30.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton C., Hertberg H., Callahan C.M., Moon T.R., Brimijoin K., Conover, Lynda, A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Preview of Literature. *Journal for the Education on the Gifted*, 27 (2), 119-45.
- Tomlinson, C. A., & Doubet, K. (2005). Reach them to teach them. *Educational Leadership*, 62(7), 8-15.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2012). Common Sticking Points about Differentiation. *School Administrator*, 69(5), 18-22.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55
- Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction: Understanding by design*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefitting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.

- Santagelo, T. & Tomlinson, C. (2009). The Application of Differentiated Instruction in Postsecondary Environments: Benefits, Challenges, and Future Directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.
- Schoorman, D., & Bogotch, I. (2010). Moving beyond diversity to social justice: The challenge to reconceptualize multicultural education. *Intercultural Education*, 21(1), 79-85.
- Stradling, B. & Saunders, L. (1993) differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- VanSciver, J. H. (2005). Motherhood, apple pie, and differentiated instruction. *Phi Delta Kappan*, 534-535.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270, 290.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses. *Journal Revista de Educacion*, 349, 179-203.
- Xanthou, E. (2015). *Teaching English through Differentiated Instruction in Greek State Primary Schools*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.

## 7.2. Ελληνόγλωσση

- Badie, B. (1995). *Κουλτούρα και Πολιτική*. Αθήνα: Πατάκης.
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Ευγενία Κουτσοβάνου, Επιμ., Νικηφόρος Σταματάκης, Μτφ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και*

*Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Έλλην.

Hollins, E.R. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tiedt P. L. & Tiedt I. M. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία* (Πλυτά Τίνα, Μτφ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Ε. Μακρή-Μπότσαρη, Μτφ.). Αθήνα: Έλλην.

Αλμπάνης, Β. Ε. (2003). *Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Libro.

Αμίτσης, Γ. & Λαζαρίδη, Γ. (2001). *Οι πολιτικές ρυθμίσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

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 Αγωγής*, 1, 2015.

Βαλιαντή, Σ. (2013) Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Λειτουργική και Αποτελεσματική Εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση*. Πρακτικά 10ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Κύπρος: Λευκωσία.

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Μ. & Κυριακίδης Λ. (2010). *Αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας*. Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Κύπρος: Λευκωσία.

Βασιλειάδου, Χρ (2017). *Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Βασιλείου, Α. & Σταματάκης Ν. (1992). *Λεξικό επιστημών του Ανθρώπου*. Αθήνα. Στο: Ζωγράφου, Αν. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.

Βούρτσης, Ι., Μανακίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ. & Σμπόνιας, Κ. (1999). *Εισαγωγή στον Ελληνικό Πολιτισμό. Η έννοια του πολιτισμού. Όψεις ελληνικού Πολιτισμός*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου, 3-5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg,.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. & Μπάρος, Β. (2010). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου Αλεξανδρούπολης, 7-9 Μαΐου 2010. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2018, από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php>

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκούντρα, Δ. (2007). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες: Το παράδειγμα του Etwinning και της ψηφιοποίησης και του πολιτιστικού περιεχομένου* Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Αθήνα.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Ελένη Σκούρτου, Επίμ., Σουζάνα Αργύρη, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολικές τάξεις και διαφοροποιημένη διδασκαλία: προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππατου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ευαγγέλου, Ι. (2002). *Παγκοσμιοποίηση. Πολύ-πολιτισμικότητα. Φονταμενταλισμός*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Ζωγράφου, Αν. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζωγόπουλος, Ε. & Γκολώνης, Χ. (2014). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού για αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Τα *Εκπαιδευτικά*, 109-110, 33-47.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στα θεμέλια της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καγκά, Ευ. (2007). Το Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών ως μέσο προώθησης της πολυγλωσσίας και της διαπολιτισμικότητας. Στο Ευανθία Μακρή– Μπότσαρη (Επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Ανακτήθηκε 4 Οκτωβρίου 2018, από: [http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos\\_A.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf)

Κανάκης, Ι. Ν. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Στο: *Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου*. Κύπρος: Λευκωσία, 21-33.

Καραμάνου, Α. (2011). Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και ισότητα των φύλων. Στο *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη*, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας (έκδοση Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδας στην ΕΕ. Εκδόσεις Ίνδικτος, 209-238). Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου 2018, από: <http://www.google.gr/url?sa=tC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.karamanou.gr>

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσίλης, Ι. Μ. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 131-138.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*, Υ.Ε.Π.Θ., Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης ΕΠΕΑΕΚ (Επιστημονική υπεύθυνη: Ζωή Παπαναούμ).

Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31/2001, 26-37.

Κιόσε, Μ. (2016). *Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση: Μετανάστες Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρία*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας– Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Κύπρος: Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Κύπρος: Λευκωσία.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Λυκίδη Στ.-Φ. (2012). *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση. Μια Ερευνητική Προσέγγιση σε Πολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Στο: Ζωγράφου, Αν. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, 2003. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπένος, Γ (2004). *Η σημασία της Μετανάστευσης*. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2018, από: [www.apodimos.gr](http://www.apodimos.gr)

Μπιτσάνη, Ευ. (2004). *Πολιτισμική Διαχείριση και Περιφερειακή Ανάπτυξη. Σχεδιασμός Πολιτιστικής Πολιτικής και Πολιτιστικού Προϊόντος*. Αθήνα: Διόνικος.

Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Έρευνα και διδακτική πράξη: παράλληλες ή ασύμβατες πορείες. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπάς, Α. (2001). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2009). Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευσή τους. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 12ου Διεθνούς Συνεδρίου, 19-21 Ιουνίου 2009 (159-164)*, Πάτρα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1999). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας: Επιλογή του δείγματος, μέσα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Κύπρος: Λευκωσία.
- Πασχαλίδης, Γρ. (2002). Η συμβολή του πολιτισμού στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Στο: Πασχαλίδης & Χαμπούρη-Ιωαννίδου, *Εισαγωγή στον Πολιτισμό: Οι διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Pentini, A. (2005). Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, μετάφ. Μαρία Τζουλιάνη, 1η έκδ. Αθήνα: Ατραπός.
- Πορτελάνος, Σ. (2002). *Διαπολιτισμική θεολογία: Πρόταση διαθεματικής διδακτικής*. Στο Μπέζος, Μ. Π. (Επίμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Χατζησωτηρίου Χρ. & Ξενοφάντος Κωνσταντίνος (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε 14 Δεκέμβριου 2018 από: <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.

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*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

Τσαούσης, Δ.Γ (1985). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη*. Αθήνα: GUTENBERG.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1987). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Στο: Ζωγράφου, Αν. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων* (Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ Ζ., Επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χλέτσος, Μ. (2002). *Η πολιτική οικονομία της μετανάστευσης*. Αθήνα: Εξάντας.

Ναζάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (2001). *Μετανάστες και Μετανάστευση, Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές Πτυχές*. Αθήνα: Πατάκη.

Φιλίππατου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππατου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Φωτοπούλου Αλ. (2017). *Οι εκπαιδευτικοί 'μιλούν' για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ένταξη και ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

Χριστίδης, Α-Φ. (2001). *Γλωσσική Εκπαίδευση και Γλωσσικός Αποκλεισμός*. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός.

## 8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

(ερωτηματολόγιο και συνοδευτική επιστολή)

### Συνοδευτική Επιστολή

Αγαπητές/οί συναδέλφισσες/οι,

Η στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνιστά τη σύγχρονη διδακτική πρόταση που μπορεί να αναδομήσει την παραδοσιακή τάξη συμπεριλαμβάνοντας τους μαθητές όλων των εθνικών/ πολιτισμικών/ γλωσσικών υποβάθρων με ποικίλες ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακά προφίλ και να διαχειριστεί αποτελεσματικά την αυξανόμενη ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Αποτελεί ένα δύσκολο έργο για τους εκπαιδευτικούς, επειδή απαιτεί έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης για το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία. Ειδικά, τα τελευταία χρόνια στον ελλαδικό χώρο με την αθρόα έλευση μεταναστών/προσφύγων ποικίλων εθνοτικών προελεύσεων, η πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού στις σύγχρονες τάξεις γίνεται ακόμα εντονότερη, οπότε και η ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας ακόμα πιο επιτακτική.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα στο χώρο της εκπαίδευσης, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις με διαπολιτισμική μαθητική σύνθεση. Εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη, που ανακύπτουν από την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών/γλωσσικών/οικονομικών περιβαλλόντων, τα εμπόδια και τις πρακτικές

της διδακτικής αυτής πρότασης, αλλά και το αν σημειώνεται απόκλιση (ταύτιση ή διαφοροποίηση) ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την συχνότητα/ευρύτητα χρήσης της.

Η έρευνα διενεργείται στο πλαίσιο των υποχρεώσεων που προβλέπονται από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στις Επιστήμες της Αγωγής: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Εφόσον αποφασίσετε να συμμετάσχετε στην έρευνα, διαβάστε παρακαλώ με προσοχή τις δηλώσεις και τις οδηγίες για την επιλογή των προτεινόμενων αριθμητικών επιλογών.

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

**Ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία (Παρακαλώ σημειώστε χ στην απάντηση που επιθυμείτε:**

### **1. Φύλο**

Γυναίκα	
Άνδρας	

### **2. Ηλικία**

Έως 30 ετών	
31 – 40 ετών	
41 – 50 ετών	
51 – 60 ετών	

### **3. Βασικές Σπουδές**

Παιδαγωγική Ακαδημία	
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	
Άλλη σχολή Τεταρτοετούς Φοίτησης	

#### **4. Επιπλέον Σπουδές**

Δεύτερο πτυχίο	
Εξομοίωση	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	
Διδασκαλείο	
Άλλο	

#### **5. Έτη προϋπηρεσίας:**

0-10	
11-20	
21-30	
31-40	

Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας (αριθμητικά):	
--	--

#### **6. Εκπαίδευση στη Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Καμία	
Πανεπιστημιακά μαθήματα	
Επαγγελματική εκπαίδευση μετά την ανάληψη εργασίας	
Σεμινάρια και επιμορφώσεις	
Προγράμματα εξειδίκευσης	

#### **7. Κρίνετε πως χρειάζεστε επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία;**

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

**Γιατί;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Στις παρακάτω δηλώσεις παρακαλείσθε να επιλέξετε για κάθε πρόταση/δήλωση την αριθμητική επιλογή που αντιπροσωπεύει **το βαθμό συμφωνίας σας** με αυτές.

<b>Δηλώσεις</b>	<b>Βαθμός συμφωνίας</b> <b>1) Καθόλου</b> <b>2) Λίγο</b> <b>3) Αρκετά</b> <b>4) Πολύ</b> <b>5) Πάρα πολύ</b>
1. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι το ίδιο αποτελεσματική με την παραδοσιακή σε τάξεις με μαθητές ποικίλων πολιτισμικών προελεύσεων.	<b>1 2 3 4 5</b>
2. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μεγιστοποιεί τις επιδόσεις όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικής/γλωσσικής προέλευσης.	<b>1 2 3 4 5</b>
3. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρέχει κίνητρο ενεργούς εμπλοκής στη μαθησιακή διδασκαλία σε όλους τους μαθητευόμενους.	<b>1 2 3 4 5</b>
4. Μέσω της διαφοροποίησης-διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθίσταται ευκολότερη η πρόσβαση στη γνώση για την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε μαθητή.	<b>1 2 3 4 5</b>
5. Ένα πλεονέκτημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ενίσχυση των ικανοτήτων όλων των μαθητών στις διαπολιτισμικής τάξης ως προς το πώς/τι μαθαίνουν και το τι έχουν ή τι πρέπει να κατακτήσουν.	<b>1 2 3 4 5</b>
6. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προωθεί την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.	<b>1 2 3 4 5</b>
7. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βοηθά τον εκπαιδευτικό να οργανώνει τη διδασκαλία του (στοχοθεσία, επιμέρους σκοποί, διαδικασία κ.α).	<b>1 2 3 4 5</b>

8. Η πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η περαιτέρω επαγγελματική επιμόρφωση τους είναι επαρκής για την εφαρμογή μεθόδων διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε διαπολιτισμικές τάξεις.	1 2 3 4 5
9. Η απουσία περιοδικής κατάρτισης/επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δυσχεραίνει την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	1 2 3 4 5
10. Η ύπαρξη επιπλέον διδακτικού χρόνου είναι απαραίτητη για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	1 2 3 4 5
11. Ο αυξημένος αριθμός μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας επηρεάζει αρνητικά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.	1 2 3 4 5
12. Η διάθεση επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού, πέραν του σχολικού βιβλίου, για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μου θα ήταν βοηθητική.	1 2 3 4 5
13. Η συνεργασία με συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών μου, κρίνω πως θα ενίσχυε την προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας μου.	1 2 3 4 5

Στις παρακάτω ερωτήσεις παρακαλείστε να επιλέξετε για κάθε πρόταση και από τις δύο στήλες:

- Στην στήλη «**Βαθμός συμφωνίας ως προς τη Σπουδαιότητα**» παρακαλείσθε να επιλέξετε με βάση την προσωπική σας άποψη σχετικά με τη **σπουδαιότητα/σημαντικότητα** των προτάσεων που διαβάζετε.
- Στη στήλη «**Συχνότητα χρήσης**» παρακαλείσθε να επιλέξετε το πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις στρατηγικές διαφοροποίησης στη διδασκαλία σας.

Δηλώσεις	Βαθμός συμφωνίας ως προς τη Σπουδαιότητα (Α) Καθόλου (σημαντικό) (Β) Λίγο (σημαντικό) (Γ) Αρκετά (σημαντικό) (Δ) Πολύ (σημαντικό) (Ε) Πάρα Πολύ (σημαντικό)	Συχνότητα χρήσης (1) Ποτέ (2) Σπάνια (3) Μερικές φορές (4) Συχνά (5) Πάντα
<b>Αναλυτικό πρόγραμμα και Διδακτικός σχεδιασμός</b>		
14. Προσαρμόζω/Επιλέγω τους	Α Β Γ Δ Ε	1 2 3 4 5

στόχους του αναλυτικού προγράμματος που θα προωθήσω για κάθε μαθητή, βάσει των προσωπικών του αναγκών		
15. Οι μαθητές ενημερώνονται για το τι επιδιώκεται να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν μέχρι το τέλος κάθε μαθήματος/ενότητας.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
16. Συμπυκνώνω ή/και προεκτείνω το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους προχωρημένους μαθητές, εάν είναι απαραίτητο	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
17. Απλοποιώ ή/και επιμερίζω το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τους μαθητές, που δυσκολεύονται, όποτε κρίνεται απαραίτητο.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
18. Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, αξιολογώ τους όλους μαθητές για να καθορίσω το επίπεδο μαθησιακής τους επάρκειας.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
19. Στην αρχή του σχολικού έτους, αξιολογώ τους μαθητές για να ανακαλύψω τα ενδιαφέροντά και τις κλίσεις τους.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
20. Στην αρχή του σχολικού έτους, αξιολογώ τους μαθητές για να διαγνώσω τον τρόπο που προτιμούν να μαθαίνουν (π.χ. οπτικά, προφορικά).	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
21. Προσαρμόζω τη διδασκαλία μιας ενότητας/μαθήματος αναλόγως των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης κάθε μαθητή.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>

**Διδακτικό Περιεχόμενο και Εκπαιδευτικές Στρατηγικές**

22. Η διδασκαλία επικεντρώνεται στις κύριες ιδέες μιας ενότητας/ενός μαθήματος.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
23. Προσαρμόζω το ρυθμό διδασκαλίας στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
24. Δίνω τη δυνατότητα επιλογής σε θέματα και εργασίες στους μαθητές, σχεδιασμένες βάσει των προσωπικών τους αναγκών.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
25. Αναθέτω καθήκοντα βασισμένα στις διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών (π.χ. γράψε..., φτιάξε έναν χάρτη-διάγραμμα..., σύνθεσε ένα τραγούδι-ποίημα..., παίξε έναν ρόλο...) για να ενθαρρύνω τη συμμετοχή όλων.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
26. Οι ασκήσεις για το σπίτι έχουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, αναλόγως των μαθησιακών αναγκών κάθε παιδιού.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
27. Παρέχω στο μαθητή επιπλέον διδακτικά υλικά (διαδικτυακές πηγές, λογοτεχνικά βιβλία κ.α)	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
28. Χρησιμοποιώ ποικιλία τεχνικών και εργαλείων (πχ. προκαταβολικούς οργανωτές/ διαγράμματα/τρίλιζες/ κύβους), για να βοηθήσω στην κατανόηση δύσκολων εννοιών.	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
29. Επιλέγω/σχεδιάζω δραστηριότητες γύρω από το ίδιο αντικείμενο, αλλά προσαρμοσμένες στο επίπεδο	<b>A B Γ Δ E</b>	<b>1 2 3 4 5</b>



επάρκειας κάθε μαθητή.		
30. Αξιοποιώ ευέλικτη ομαδοποίηση για την οργάνωση των μαθητών, βάσει των εκπαιδευτικών τους αναγκών και των κοινών τους ενδιαφερόντων.	<b>Α Β Γ Δ Ε</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
31. Διαμορφώνω χώρους στην αίθουσα διδασκαλίας στον οποίο υπάρχουν διάφορα διδακτικά μέσα και οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες.	<b>Α Β Γ Δ Ε</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
32. Αναλόγως των μαθησιακών αναγκών κάθε μαθητή και την ευελιξία του/της διδακτικού/ής αντικειμένου/ενότητας, επιλέγω και ενθαρρύνω την ατομική μελέτη ή τη διδασκαλία από συμμαθητή.	<b>Α Β Γ Δ Ε</b>	<b>1 2 3 4 5</b>
33. Επαινώ τους μαθητές μου, όταν διεκπεραιώνουν με επιτυχία τα καθήκοντά τους.	<b>Α Β Γ Δ Ε</b>	<b>1 2 3 4 5</b>

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους και τα προσωπικά στοιχεία σας θα παραμείνουν ανώνυμα.

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη βοήθειά σας!

Με εκτίμηση,  
Αλμπάνη Καλλιόπη