ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Επιστήμες της Αγωγής: Επαγγελματική Μάθηση και Καινοτομίες στην Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

του

Τσώτσου Γεωργίου

Επιβλέπων καθηγητής: Ιορδανίδης Γεώργιος, Π.Τ.Δ.Ε./ Π.Δ.Μ.

Βαθμολογητές:

1. Δημητριάδου Αικατερίνη, Π.Τ.Δ.Ε./ Π.Δ.Μ.
2. Θωίδης Ιωάννης, Π.Τ.Δ.Ε./ Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, 2019

ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ

Copyright © Τσώτσου Γεώργιος, 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 μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΔΗΛΩΣΗ ΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Ονοματεπώνυμο: Τσώτσου Γεώργιος
Α.Ε.Μ.: 0930
Ηλεκτρονική διεύθυνση: georgetsotsos963@gmail.com

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην εκπαιδευτική διαδικασία: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και 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 την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ημερομηνία 24-4-2019
Ο δηλών
Τσώτσου Γεώργιος

Περιεχόμενα

Ευρετήριο πινάκων 5

Περίληψη 6

Abstract 7

Πρόλογος 8

Εισαγωγή 10

Θεωρητική Πλαισίωση του Θέματος της Εργασίας 11

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας ως Μέθοδος Διδασκαλίας 11

Ορισμός Διαστάσεις και Άξονες της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας 11

Αρχές Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας 13

Στρατηγικές Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας 14

Τεχνικές Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας 16

Αξιολόγηση και Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας 18

Ανάγκη Χρήσης και Χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας 23

Ανάγκη Χρήσης της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας 23

Χρήση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας 24

Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών και των Μαθητών 27

Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών κατά τη Χρήση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας 27

Ο Ρόλος των Μαθητών κατά τη Χρήση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας 29

Αποτελεσματικότητα Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας 31

Η Αποτελεσματικότητα της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας 31

Σκοπός και Ερευνητικό Ερώτημα Έρευνας 35

Μέθοδος 35

Συμμετέχοντες 36

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων 36

Διαδικασία Ανάλυσης των Δεδομένων 38

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας 38

Αποτελέσματα 40

Συμπεράσματα /Συζήτηση 63

Βιβλιογραφία 79

Παράρτημα Α 86

Παράρτημα Β 87

Παράρτημα Γ 90

Παράρτημα Δ 91

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του πρώτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στην αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποίηση της διδασκαλίας»……...……40

Πίνακας 2. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στην ανάγκη χρήσης και τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία……..45

Πίνακας 3. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του τρίτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά συγκεκριμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας……..49

Πίνακας 4. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του τέταρτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στη διαφοροποιημένη αξιολόγηση……52

Πίνακας 5. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του πέμπτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στον ρόλο εκπαιδευτικών και μαθητών κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας……..55

Πίνακας 6. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του έκτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας…….……57

Πίνακας 7. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις εισαγωγικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου…….90

Πίνακας 8. Η συνέντευξη του εκπαιδευτικού Α1……91

Περίληψη

Ο κόσμος στον οποίο ζούμε συνεχώς μεταβάλλεται κάτι που σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκριθεί σε αυτή τη συνεχιζόμενη αλλαγή. Ως απάντηση σε αυτή την αλλαγή που σημειώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προσφέρει έναν νέο τρόπο για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των μαθητών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ορίζεται ως η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο γίνεται το μάθημα, έτσι ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η αξιολόγηση αλλάζει και αυτή χαρακτήρα, καθώς από απρόσωπη και τυποποιημένη μεταβάλλεται σε μια προσωπική, συνεχόμενη και εξατομικευμένη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι η αυθεντία και η πηγή της γνώσης, αλλά είναι ο εμψυχωτής και ο υποστηρικτής της μάθησης των μαθητών του. Οι μαθητές με τη σειρά τους έχουν κεντρικό-πρωταγωνιστικό ρόλο και δεν είναι παθητικοί δέκτες. Αντιθέτως, θεωρούνται υπεύθυνοι για τη μάθηση τους. Πλήθος ερευνών έχει αποδείξει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανταποκρίνεται σε όλα όσα έχουν ανάγκη οι μαθητές, καθιστώντας ταυτόχρονα τη διδασκαλία μία ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία και για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, έχει θετικά αποτελέσματα και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στους τομείς που αναφέρονται παραπάνω. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από συνεντεύξεις 12 δασκάλων (8 γυναίκες και 4 άνδρες) οι οποίοι εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία της Πτολεμαΐδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τον τρόπο που κάνουν το μάθημά τους, επειδή με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία τους έγινε αποδοτικότερη και πιο ευχάριστη σε σχέση με πριν. Ωστόσο, στη δεύτερη συνάντηση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς διευκρινίστηκε ότι χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο απλές πρακτικές διαφοροποίησης και όχι σύνθετες, όπως συνήθως συναντάται στη βιβλιογραφία. Η διαφοροποίηση που χρησιμοποιούν διαφέρει τόσο ως προς τη διάρκεια, όσο και ως προς τη συχνότητα (δε γίνεται σε καθημερινή βάση) και την πολυπλοκότητα. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας συνάδουν με πλήθος άλλων ερευνών οι οποίες υποστηρίζουν τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: διαφοροποίηση της διδασκαλίας, διαφορετικοί μαθητές, αποτελεσματική διδασκαλία

Abstract

The world in which we live constantly changes something which means that education must respond to this ongoing change. In response to this global change, the differentiated instruction offers a new way for more effective student education. Differentiated instruction is defined as the change in the way the lesson is done, so that it responds to the needs, interests and level of each student. In the differentiated instruction, evaluation also changes character, as from impersonal and standardized it changes into a personal, continuous and individualized process. The teacher is not the authority and the source of knowledge, but he is the animator and supporter of the learning of his pupils. Students in turn have a central-leading role and are not passive recipients. Instead, they are held responsible for their learning. Numerous researches have shown that the differentiated instruction responds to everything that the students need, while making teaching a pleasant and creative process for both students and teachers. It also has positive results in improving student performance. The purpose of this paper is to study the views of teachers on the differentiated instruction in the areas mentioned above. Data collection was carried out through interviews of 12 teachers (8 women and 4 men) working in Primary Schools in Ptolemaida. The results showed that teachers are making a difference in the way they do their lessons, because in this way their teaching became more efficient and enjoyable than before. However, at the second meeting of the researcher with the teachers it was clarified that mainly simple diversification practices are used rather than complex, as is usually found in the literature. The differentiation they use differs both in terms of duration, frequency (not on a daily basis) and complexity. The results of this research are consistent with a number of other surveys that support the use of differentiated instruction in the educational process.

Key-words: differentiated instruction, diverse students, effective teaching

Πρόλογος

Δεδομένου ότι ζούμε σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, είναι φανερό ότι η διδασκαλία και γενικότερα η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει κατεύθυνση, έτσι ώστε να μπορεί να συμβαδίζει με τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που σημειώνονται σε διεθνές επίπεδο. Στατιστικές μελέτες δείχνουν ότι ο μαθητικός πληθυσμός του 21^{ου} αιώνα δεν είναι και δε θα είναι ίδιος, όπως παλιά, και θα χαρακτηρίζεται πλέον από πολλές διαφορετικές κουλτούρες, φυλές, κοινωνικές τάξεις και θρησκευτικές προτιμήσεις (Goethals, Howard & Sanders, 2013). Η ανάγκη αυτής της αλλαγής προκύπτει από το ότι η εκπαίδευση θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την ευημερία του ατόμου και την κοινωνική κινητικότητά του. Το γεγονός ότι ακόμα και τα παραδοσιακά επαγγέλματα απαιτούν γνώσεις και δεξιότητες, αποδεικνύει τον σημαντικό ρόλο που έχει η εκπαίδευση, δεδομένου ότι αυτή είναι που προσφέρει τις εν λόγω γνώσεις και δεξιότητες στο άτομο για να εισαχθεί στην αγορά εργασίας (Kalantzis & Cope, 2013).

Παρά το γεγονός ότι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι, ταυτόχρονα όλοι έχουν κάτι κοινό: την ανάγκη για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Επομένως, η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκριθεί σε αυτό το αίτημα, στην παροχή, δηλαδή, γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αλλά με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη της, όπως επισημαίνει η Δημητριάδου (2016), τη μαθησιακή ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών. Γι' αυτόν τον λόγο, για να μπορέσει η εκπαίδευση να προσφέρει τα προαναφερθέντα, είναι καλό οι παραδοχές και οι πρακτικές της να ανταποκρίνονται στα δεδομένα του 21^{ου} αιώνα.

Μία από αυτές τις πρακτικές και παραδοχές των «νέων προσανατολισμών της διδακτικής» είναι και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση αναφέρεται στην τροποποίηση του χώρου, του περιεχομένου, των στόχων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τα στυλ μάθησης, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών (Δημητριάδου, 2016).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την χρήση και την αποτελεσματικότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας, κ. Ιορδανίδη Γεώργιο, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την υποστήριξη και καθοδήγηση που μου παρείχε για την υλοποίηση και ολοκλήρωση της εργασίας, καθώς επίσης και την κα Δημητριάδου Αικατερίνη και τον κ. Θωίδη Ιωάννη, καθηγήτρια και αναπληρωτή καθηγητή αντίστοιχα του ιδίου Τμήματος και Πανεπιστημίου.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Συμέλα και Παρθένη, και τις αδερφές μου, Βίκυ και Σοφία, για την υποστήριξη που μου παρέχουν σε κάθε απόφαση που παίρνω και προσπάθεια που κάνω. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη θεία μου, Νόπη, και τη γιαγιά μου, Σοφία, οι οποίες αν ήταν στη ζωή θα με βοηθούσαν και αυτές με τον δικό τους τρόπο και θα ένιωθαν υπερήφανες για αυτό που είμαι σήμερα.

Εισαγωγή

Λόγω της μεγάλης διαφορετικότητας των μαθητών, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών μέσα από τις απόψεις και αντιλήψεις που οι ίδιοι έχουν αναπτύξει.

Στην παρούσα εργασία αποσαφηνίζεται η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, καθώς γίνεται λόγος για τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, τις διαστάσεις, τους άξονες, τις αρχές, τις στρατηγικές και τις τεχνικές που αυτή περιλαμβάνει. Επίσης, γίνεται λόγος και για ένα άλλο σημαντικό ζήτημα της εκπαίδευσης, αυτό της αξιολόγησης των μαθητών υπό το πρίσμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρουσιάζονται συγκεκριμένα παραδείγματα χρήσης της με βάση τη βιβλιογραφία.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται το μάθημα. Αυτό φυσικά συνεπάγεται την αλλαγή του ρόλου τόσο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και των μαθητών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των μαθητών δεν είναι όπως στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Για τον λόγο αυτόν, κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στο πως μεταβάλλεται πλέον ο ρόλος δασκάλων και μαθητών.

Ένα τελευταίο σημαντικό ζήτημα σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας που δε θα μπορούσε να παραληφθεί είναι το αν αυτή έχει θετικά αποτελέσματα. Αν όντως έχει θετικά αποτελέσματα για τη μάθηση των μαθητών, τότε η χρήση της κρίνεται πολύ σημαντική.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας εξετάζονται όλα τα παραπάνω θέματα που αφορούν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Θεωρητική Πλαισίωση του Θέματος της Εργασίας

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας ως Μέθοδος Διδασκαλίας

Ορισμός Διαστάσεις και Άξονες της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σύμφωνα με τους Watts-Taffe, Laster, Broach, Marinak, McDonald Connor & Walker-Dalhouse (2012) είναι η τροποποίηση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, έτσι ώστε να συμβαδίζουν με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών. Ο Bearne (1996, όπως αναφέρεται στο Φύκαρης, 2014: 170) ορίζει τη διαφοροποίηση ως μια προσέγγιση στην οποία Αναλυτικό Πρόγραμμα, μέθοδοι, πηγές, δραστηριότητες και τελικό αποτέλεσμα αλλάζουν, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε αυτά που χρειάζεται ο κάθε μαθητής.

Ο Φύκαρης (2014) παραθέτει και άλλους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (π.χ. ορισμοί που έχουν δώσει οι Klafki, Tomlinson, Κανάκης και Κουτσελίνη). Το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των ορισμών είναι η έμφαση που δίνεται στο να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών τους. Ο Αργυρόπουλος (2013) αναφέρει ότι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αλλάζουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το παραγόμενο προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον. Η Δημητριάδου (2016) προσθέτει ότι αυτό που μπορεί να διαφοροποιηθεί είναι και οι στόχοι, οι μέθοδοι, ο βαθμός δυσκολίας, το είδος συμμετοχής, η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ορίζεται, επίσης, και ως η παροχή κατάλληλης διδασκαλίας και κατάλληλων υλικών για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Koutselini & Agathangelou 2009).

Στόχος της διαφοροποίησης είναι η «αύξηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών» άσχετα από το φύλο, την επίδοση, την οικονομική δυνατότητα και την καταγωγή που έχουν (Δημητριάδου, 2016: 189). Ο Bearne (1996, όπως αναφέρεται στο Φύκαρης, 2014: 170) αναφέρει ότι στόχος της είναι να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες που έχει ο κάθε μαθητής.

Η Βαλιαντή (2015) επισημαίνει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει τα ερείσματά της στη θεωρία του οικοδομισμού και του κοινωνικού οικοδομισμού,

δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στον ενεργό ρόλο των μαθητών κατά την οικοδόμηση της γνώσης, καθώς και στις αλληλεπιδράσεις που έχουν με το περιβάλλον τους.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει δύο διαστάσεις. Σχετικά με την πρώτη διάσταση, αυτή της ισονομίας, πρέπει να ειπωθεί ότι με τη διαφοροποίηση επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η ισονομία σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, δεδομένου ότι το χάσμα της επίδοσης μειώνεται, ειδικά όταν η διαφοροποίηση εφαρμόζεται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προωθεί τη διάσταση της ισονομίας, αφού δίνει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και πέρα από αυτό, δίνει και ευκαιρίες για την προσωπική ανάπτυξη του καθενός, άσχετα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του κάθε μαθητή (Valiande, Koutselini & Kyriakides, 2011).

Η δεύτερη διάσταση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η ποιότητά της. Όπως επισημαίνουν οι Valiande et al. (2011), η ποιότητα φαίνεται από τη θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Η αλλαγή της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών με βάση τα πρότυπα της διαφοροποίησης συνέβαλε στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Οι Κουτσελίνη-Ιωαννίδου και Πυργιωτάκης (2015) αναφέρουν ως διαστάσεις της διαφοροποίησης της διδασκαλίας την οργανωτική και την παιδαγωγική διάσταση. Η οργανωτική διάσταση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει τον χώρο της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν και οι ίδιοι, αυτή η διάσταση αναφέρεται στον χώρο και τον τρόπο με τον οποίο αυτός οργανώνεται, την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων, τον ρυθμό του μαθήματος, τον αριθμό των ασκήσεων, την έκταση των υλικών και της ύλης, τον αριθμό των μέσων και των δραστηριοτήτων και τους διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης.

Η παιδαγωγική διάσταση αφορά στον σκοπό και τον στόχο της διδασκαλίας, το περιεχόμενό της, το τελικό προϊόν και το αποτέλεσμα, την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και τέλος, την ανατροφοδότηση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι μόνο μία εκπαιδευτική πρακτική, αλλά πολύ περισσότερο είναι μια κοινωνική διαδικασία, αφού εξασφαλίζει ανεξαιρέτως σε όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες και δυνατότητες, ικανοποιώντας πάντα τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και λαμβάνοντας

υπόψη τις ατομικές διαφορές του καθενός. Όπως αναφέρουν οι Kalantzis & Cope (2013), η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία, επειδή η επιτυχία στο σχολείο είναι άμεσα συνυφασμένη με την κοινωνική κινητικότητα και άρα, με τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης κάποιου. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι ότι προωθεί τη χειραφέτηση των μαθητών, κάτι που μπορεί να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες. (Koutselini & Agathangelou 2009).

Η διαφοροποίηση λαμβάνει υπόψη της τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης, τα ενδιαφέροντα, τον ρυθμό, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις των μαθητών. Η διαφορετικότητα δεν έχει να κάνει με την αδυναμία ή την αριστεία, αλλά αντιθέτως, είναι ένας δημιουργικός παράγοντας για μια πιο ποιοτική διδασκαλία (Koutselini & Agathangelou 2009).

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι χρήσιμο να γίνει λόγος και για τους άξονες με βάση τους οποίους γίνεται αυτή η διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα, οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017) αναφέρουν ως άξονες το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα, την αξιολόγηση και το μαθησιακό περιβάλλον. Με την αξιοποίηση αυτών των αξόνων, ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες, αλλά και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και έτσι, να τους τραβήξει το ενδιαφέρον, κάτι το οποίο αν δεν υπάρχει, θα έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη συμμετοχή των μαθητών.

Αρχές Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2011), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει κάποιες αρχές. Οι αρχές αυτές είναι η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, η εφαρμογή ευέλικτων προγραμμάτων, η ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ερευνητικού χαρακτήρα, η παροχή πολλαπλών ευκαιριών και δυνατοτήτων για μάθηση και η διαρκής αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, έτσι ώστε να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα και δυσκολίες. Άλλες αρχές είναι η ύπαρξη αρκετού χρόνου για τη λύση κάποιου ζητήματος από μέρους των μαθητών, η αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης και τέλος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Στρατηγικές Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Ο όρος *στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας* αναφέρεται στις «μεθοδολογικές προτάσεις» για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας και έχει ως στόχο να ανταποκριθεί σε αυτό που χρειάζονται οι μαθητές και να παρέχει κίνητρα σε αυτούς, έτσι ώστε να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017: 207). Κάποιες τέτοιες στρατηγικές είναι οι εξής: η ιεράρχηση και η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων, η ασύγχρονη εργασία, η ευέλικτη ομαδοποίηση και οι γωνιές της τάξης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων αποτελεί τη βάση για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στην εν λόγω στρατηγική, οι δραστηριότητες είναι οργανωμένες από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες και από τις προαπαιτούμενες γνώσεις στις βασικές και μετασχηματιστικές γνώσεις. Στις ιεραρχημένες δραστηριότητες, οι αρχικές δραστηριότητες αφορούν στην αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν οι μαθητές, ενώ οι μετέπειτα δραστηριότητες έχουν να κάνουν με την κατανόηση της νέας γνώσης από μέρους των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η διαβάθμιση των δραστηριοτήτων αφορά στους ποικίλους δρόμους με τους οποίους οι μαθητές φτάνουν στην ίδια πυρηνική γνώση. Η διαβάθμιση δεν αναφέρεται σε ένα πράγμα, αλλά σε πολλά, όπως είναι για παράδειγμα το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ο τρόπος με τον οποίο θα εργαστούν οι μαθητές, η μαθησιακή ετοιμότητά τους κτλ. Στις διαβαθμισμένες δραστηριότητες συνήθως υπάρχουν τρεις κατηγορίες: αυτοί που είναι κάτω από το μέσο επίπεδο, αυτοί που είναι πάνω και αυτοί που βρίσκονται σε ένα μέσο επίπεδο (Tomlinson, 2010˙ Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Άλλη μία στρατηγική της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί η ασύγχρονη εργασία των μαθητών, η οποία είναι η συμμετοχή των μαθητών σε ποικιλία δραστηριοτήτων με βάση τον ρυθμό εργασίας και μάθησης που έχουν. Η συγκεκριμένη στρατηγική ευνοεί και τους αδύνατους, αλλά και τους καλούς μαθητές, καθώς οι πρώτοι μπορούν να διεκπεραιώσουν τις δραστηριότητες με τον δικό τους ρυθμό, ενώ οι δεύτεροι να εργαστούν σε πιο δύσκολες δραστηριότητες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Με την ευέλικτη ομαδοποίηση, που αποτελεί και αυτή μία ακόμα στρατηγική, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ορίσει με πόσα άτομα θα εργαστεί ο κάθε

μαθητής. Πιο συγκεκριμένα, κάποιος μαθητής θα εργαστεί είτε μόνος του είτε ως μέρος κάποιας δυάδας ή ομάδας. Και με αυτήν τη στρατηγική επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Με την ευέλικτη ομαδοποίηση, οι μαθητές μπορούν και εργάζονται σε πλήθος δραστηριοτήτων με κάθε μαθητή είτε αυτός είναι αδύνατος είτε όχι (Mitchell & Hobson, 2005).

Στις γωνιές μάθησης, οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με ποικίλες δραστηριότητες και με διάφορα υλικά. Οι γωνιές ενδιαφερόντων έχουν τα εξής γνωρίσματα: πρώτον, ο χώρος της διδασκαλίας είναι χωριστός από τις γωνιές, δεύτερον, υπάρχει καθορισμένος χρόνος για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και τρίτον, τα υλικά είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε οι μαθητές να μπορούν να έχουν εύκολα πρόσβαση σε αυτά (Manzone, 2013).

Μία άλλη στρατηγική διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελεί η σύνθετη διδασκαλία η οποία έχει ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, καθώς είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα διαφορετικά ακαδημαϊκά επίπεδα των μαθητών τα οποία οφείλονται στην ετερογένειά τους. Με τη σύνθετη διδασκαλία, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, των οποίων κάθε μέλος έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, κάτι που επιτυγχάνεται μέσω των σύνθετων διδακτικών στόχων που τίθενται. Σε αυτή την στρατηγική, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθά και να διευκολύνει τους μαθητές, καθώς επίσης, και να πηγαίνει σε κάθε ομάδα (Tomlinson, 2010).

Επόμενη στρατηγική είναι οι τροχιακές μελέτες οι οποίες είναι μελέτες που πραγματοποιούνται από τους ίδιους τους μαθητές, καθιστώντας τους ανεξάρτητους ερευνητές. Σε αυτή τη στρατηγική, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν το θέμα με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν. Η διάρκεια αυτής της στρατηγικής κυμαίνεται από τρεις έως έξι εβδομάδες (Tomlinson, 2010).

Τα σημεία αφόρμησης είναι μια στρατηγική η οποία αναφέρεται σε όλους τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών. Κατά την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής, κάποιο θέμα με το οποίο ασχολούνται οι μαθητές αναλύεται με πέντε διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος περιλαμβάνει την αφήγηση μιας ιστορίας σχετικής με το θέμα (αφηγηματικό σημείο αφόρμησης), ο δεύτερος την αξιοποίηση αριθμών (λογικό-ποσοτικό σημείο αφόρμησης), ο τρίτος την εξέταση των γλωσσικών στοιχείων του θέματος, όπως είναι για παράδειγμα το λεξιλόγιο (θεμελιακό σημείο αφόρμησης), ο τέταρτος στην έμφαση στα αισθητηριακά γνωρίσματα του θέματος (αισθητικό σημείο αφόρμησης) και ο πέμπτος στην αξιοποίηση της άμεσης εμπειρίας,

όπου πραγματοποιείται η σύζευξη του θέματος με τα βιώματα και τις εμπειρίες του μαθητή (εμπειρικό σημείο αφόρμησης) (Tomlinson, 2010).

Τα μαθησιακά συμβόλαια είναι και αυτά μια στρατηγική με βάση την οποία οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ένα τμήμα όσων θα μάθουν, καθώς και τις συνθήκες στις οποίες θα εργαστούν (Tomlinson, 2010). Το μαθησιακό συμβόλαιο αποτελεί στην ουσία συμφωνία είτε ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είτε ανάμεσα στους μαθητές για δράσεις που θα υλοποιηθούν. Με αυτή την πρακτική επιλύονται τυχόν συγκρούσεις και δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις ούτως ώστε να επιτυγχάνεται η επικοινωνία μέσα στην αίθουσα (Δημητριάδου, 2016).

Μία τελευταία στρατηγική διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η μάθηση με τη λύση ενός προβλήματος. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ένα σύνθετο πρόβλημα το οποίο πρέπει να λύσουν. Έτσι λοιπόν, οι μαθητές εντοπίζουν τις πηγές που θα τους βοηθήσουν στην αναζήτηση πληροφοριών, παίρνουν αποφάσεις για το πως θα μπορούσε να λυθεί το εν λόγω πρόβλημα και στο τέλος, αξιολογούν την λύση που εφάρμοσαν. Όπως γίνεται φανερό, και με αυτή τη στρατηγική, επιτυγχάνεται ο ενεργός ρόλος των μαθητών (Tomlinson, 2010).

Τεχνικές Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Υπάρχουν αρκετές τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους με βάση πάντα την ετοιμότητα, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Tomlinson, 2001˙ Κουτσελίνη, 2008). Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή των τεχνικών διαφοροποίησης, θα ήταν χρήσιμο να γίνει σαφής η διαφορά ανάμεσα στις στρατηγικές διαφοροποίησης και τις τεχνικές διαφοροποίησης. Οι πρώτες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την κάνει πράξη, ενώ οι δεύτερες αφορούν «μοντέλα δραστηριοτήτων» και πρακτικές, όπως είναι για παράδειγμα οι εργασίες αγκυροβολίας, τα δελτία (εισόδου, πορείας και εξόδου), η τεχνική ΡΑΦΤ κτλ. (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017: 230).

Οι εργασίες αγκυροβολίας αποτελούν δραστηριότητες με τις οποίες ασχολείται ένας μαθητής και όχι απαραίτητα όλοι οι άλλοι μαθητές. Σε κάθε τάξη υπάρχουν και αδύνατοι και καλοί μαθητές οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν τις

δραστηριότητές τους την ίδια ώρα. Με αυτήν την τεχνική, ευνοούνται και οι δύο κατηγορίες μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Στα δελτία οι μαθητές καλούνται να αφιερώσουν λίγο χρόνο για να απαντήσουν γραπτώς σε κάποια ερωτήματα που θέτει ο εκπαιδευτικός. Υπάρχουν τρία είδη δελτίων: το δελτίο εισόδου, το δελτίο πορείας και το δελτίο εξόδου. Το πρώτο, χρησιμοποιείται στην αρχή της διδασκαλίας με στόχο την αρχική αξιολόγηση των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαπιστώσει σε τι επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές αναφορικά με την ενότητα που θα διδάξει (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Το δελτίο πορείας δίνεται σε κάποια στιγμή της διδακτικής ώρας που ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντική, έτσι ώστε να δει τη μαθησιακή πορεία των παιδιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τον τρόπο που θα συνεχίσει τη διδασκαλία του στο υπόλοιπο της ώρας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Το δελτίο εξόδου χορηγείται με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιολογήσει με άτυπο τρόπο τον βαθμό στον οποίο κατανόησαν και έκαναν κτήμα τους οι μαθητές τη νέα γνώση (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η τεχνική ΡΑΦΤ είναι ένας πίνακας ο οποίος περιέχει τέσσερις στήλες, μία στήλη για το κάθε αρχικό γράμμα (Ρόλος, Ακροατήριο, Φόρμα και Τίτλος). Ο Ρόλος αναφέρεται σε αυτό που θα ενσαρκώσει κάποιος μαθητής, το Ακροατήριο αναφέρεται σε αυτούς στους οποίους θα απευθυνθεί ο μαθητής, η Φόρμα στη μορφή που θα έχει το κείμενο, έτσι ώστε να μεταδοθεί το μήνυμα στους ακροατές και ο Τίτλος ο οποίος είναι το υπό διαπραγμάτευση θέμα. Για παράδειγμα, κάποιοι μαθητές είναι οι δημοσιογράφοι (Ρόλος), οι οποίοι απευθύνονται στους αναγνώστες (Ακροατήριο) μέσω ενός άρθρου (Φόρμα) με τίτλο που αναφέρεται στην οικολογική καταστροφή στη θάλασσα (Τίτλος) (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017: 253).

Ο Φύκαρης (2013) αναφέρει ως τεχνικές την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας με βάση τους ίδιους τους μαθητές και την παροχή ευκαιριών μέσα από την ενεργοποίηση της φαντασίας και της περιέργειας των μαθητών. Επίσης, εξαίρει και τη σημασία του παιχνιδιού για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Ένα σημαντικό πρόβλημα στην αξιολόγηση των μαθητών είναι το τι αξιολογούμε. Αναλυτικότερα, ακόμα και σήμερα τις περισσότερες φορές παρατηρείται ο περιορισμός της αξιολόγησης μόνο των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ούτε οι στάσεις που έχουν αναπτύξει αυτοί, αλλά ούτε και η ικανοποίηση που έχουν ή όχι από τον τρόπο διδασκαλίας. Πέρα από αυτό, ακόμα και όταν αξιολογούμε μόνο τις γνώσεις, αυτή η αξιολόγηση περιορίζεται ως επί το πλείστον στις πληροφορίες και τις έννοιες και όχι στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Ένα άλλο πολύ βασικό πρόβλημα είναι η αξιολόγηση στις τάξεις μικτής ικανότητας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι σχολικές τάξεις είναι τάξεις μικτής ικανότητας, δηλαδή ότι οι μαθητές διαφέρουν στο επίπεδο ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που έχουν, η ομοιομορφία και η τυποποίηση των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται μέσα στην αίθουσα, καθώς και οι εργασίες για το σπίτι δεν μπορούν να αξιολογήσουν τους μαθητές με διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα, η οποία έχει τα εξής επίπεδα: οι μαθητές οι οποίοι είναι έτοιμοι να διδαχτούν κάποια ενότητα, οι μαθητές που έχουν ελλείψεις και κενά στις προαπαιτούμενες γνώσεις και οι μαθητές που βρίσκονται σε υψηλότερη μαθησιακή ετοιμότητα (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Η αξιολόγηση στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι όπως ήταν παλαιότερα ή όπως ισχύει σήμερα σε πολλές περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποιημένη αξιολόγηση είναι «συστηματική, συνεχόμενη, στοχευμένη και συχνά εξατομικευμένη» (Δημητριάδου, 2016: 148) και παρέχει ανατροφοδότηση. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η διαφοροποιημένη αξιολόγηση σχετίζεται με τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να αυτοαξιολογηθούν πάνω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία που εφάρμοσαν στην τάξη τους (Δημητριάδου, 2016).

Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση έχει τρεις φάσεις: την αρχική-διαγνωστική, με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός θα οργανώσει τη διδασκαλία του, τη διαμορφωτική, η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην προσαρμογή της διδασκαλίας του και την τελική-ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση, έτσι ώστε να μπορεί να αξιολογήσει το πόσο αποτελεσματικό ήταν το μάθημα που έκανε (Φιλιππάτου, 2013).

Η αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση έχει ως στόχο της τη συγκέντρωση πληροφοριών αναφορικά με τις γνώσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν οι μαθητές της εκάστοτε τάξης. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να συγκεντρώσει πληροφορίες για την προηγούμενη γνώση των μαθητών του σχετικά με την ενότητα την οποία θα διδάξει, για τις τυχόν δυσκολίες που έχουν κάποιοι από αυτούς (π.χ. δυσκολία ανάγνωσης), το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, καθώς και τα ενδιαφέροντά τους (Φιλιππάτου, 2013).

Οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017) συμπληρώνουν ότι με την αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός λαμβάνει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, τα κίνητρα και τις εμπειρίες, κάτι που θα αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα βασιστεί ο εκπαιδευτικός για να αξιοποιήσει την καταλληλότερη μέθοδο για να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος.

Κάποια μέσα και τρόποι της αρχικής-διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι το ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων, το οποίο βοηθά τον εκπαιδευτικό να συλλέξει πληροφορίες αναφορικά με αυτά που βρίσκονται στις προτιμήσεις των μαθητών και με τα οποία θα ήθελαν να ασχοληθούν, η συνέντευξη και τα παιχνίδια γνωριμίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Ένα άλλο σημαντικό μέσο για την αρχική-διαμορφωτική αξιολόγηση είναι το KWL, στο οποίο το κάθε αρχικό γράμμα αντιστοιχεί σε τρία διαφορετικά ερωτήματα: «*Τι γνωρίζω;*» (Know), «*Τι θέλω να γνωρίσω;*» (Want to know) και «*Τι έμαθα;*» (Learned). Με την απάντηση του πρώτου ερωτήματος πραγματοποιείται η ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών, με το δεύτερο εκφράζουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ με το τρίτο τους παρέχεται η δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά που έχουν μάθει. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικά είναι και τα δελτία εισόδου με τα οποία ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τον βαθμό ετοιμότητας του κάθε μαθητή (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η συνεχής και διαμορφωτική αξιολόγηση είναι βασική προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015). Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και έχει ως στόχο της να ελέγξει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν κατανοήσει τα όσα έχουν διδαχτεί. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς του παρέχει

βοήθεια για το πως να προσαρμόζει στην πορεία τον τρόπο που κάνει το μάθημά του με βάση πάντοτε τις δυνατότητες των μαθητών του (Φιλιππάτου, 2013).

Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση παρέχονται πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για την πορεία της διδασκαλίας του και κατ' επέκταση στο κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι. Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα ήταν καλό να σημειωθεί ότι με τη διαμορφωτική αξιολόγηση δεν μειώνονται οι απαιτήσεις των στόχων, δηλαδή δε χαμηλώνεται το επίπεδο δυσκολίας κάποιας δραστηριότητας, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όλοι. Η διαμορφωτική αξιολόγηση συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων, όχι στην τροποποίησή τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Ένα πολύ σημαντικό γνώρισμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ότι πέρα από το ότι ελέγχει το κατά πόσο ανταποκρίνονται οι μαθητές στη διδασκαλία, τους εμπλέκει ταυτόχρονα σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Μία τέτοια τεχνική αποτελούν οι «Κάρτες Προτεραιότητας» που είναι στην ουσία τρεις κάρτες η καθεμιά με διαφορετικό χρώμα. Όταν ο μαθητής σηκώνει την κόκκινη κάρτα, αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να συνεχίσει τη δραστηριότητα και γι' αυτόν τον λόγο χρειάζεται βοήθεια. Η κίτρινη κάρτα σημαίνει ότι ο μαθητής αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες στην υλοποίηση της δραστηριότητας, αλλά μπορεί να συνεχίσει, ενώ η πράσινη κάρτα σημαίνει ότι ο μαθητής έχει ολοκληρώσει αυτά που έχει να κάνει (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Μία άλλη πολύ σημαντική ρουτίνα της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι οι κάρτες «Ξέρω, Δοκιμάζω, Αφήνω, Σταματώ, Βοηθώ». Η κάρτα «Ξέρω» σημαίνει ότι ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα και επομένως, δε χρειάζεται βοήθεια, η κάρτα «Δοκιμάζω» σημαίνει ότι ο μαθητής έχει κάποιες δυσκολίες, αλλά θεωρεί ότι είναι σε θέση να τις αντιμετωπίσει, η κάρτα «Αφήνω» ότι ο μαθητής έχει προσπαθήσει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες, αλλά εν τέλει δε τα κατάφερε και γι' αυτό πάει στην επόμενη άσκηση, η κάρτα «Σταματώ» ότι ο μαθητής έχει προσπαθήσει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που τον δυσκολεύουν, αλλά δε μπόρεσε και επίσης, προχώρησε στις επόμενες ασκήσεις οι οποίες είτε τον δυσκολεύουν και αυτές είτε τις έχει ολοκληρώσει και η τελευταία κάρτα «Βοηθώ» ότι ο μαθητής έχει τελειώσει όλες τις ασκήσεις και είναι σε θέση να βοηθήσει τους συμμαθητές του (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Επιπλέον, βοηθά τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τυχόν παρανοήσεις των μαθητών σχετικά με την ενότητα που διδάσκονται και με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνεται αν υπάρχει ανάγκη να τροποποιήσει τη διδασκαλία του, έτσι ώστε να

μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Κάποια παραδείγματα μέσων συγκέντρωσης πληροφοριών κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι οι ρουμπρίκες και οι ατομικοί φάκελοι (portfolios) (Φιλιππάτου, 2013).

Οι ρουμπρίκες είναι λίστες κριτηρίων που αξιολογούν την επίδοση των μαθητών σε κάποιο γνωστικό έργο. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός ήθελε να αξιολογήσει κατά πόσο ένα κείμενο κάποιου μαθητή είναι γραμματικά και συντακτικά σωστό, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει μια διαβαθμισμένη κλίμακα στην οποία το 1 αντιστοιχεί στο «όχι ικανοποιητική επίδοση», το 2 στο «μέτρια επίδοση», το 3 στο «καλή επίδοση» και το 4 στο «πολύ καλή επίδοση». (Φιλιππάτου, 2013).

Οι ατομικοί φάκελοι (portfolios) αναφέρονται στη συλλογή έργων που έχουν κάνει οι μαθητές σε κάποιο μάθημα. Με τους φακέλους αυτούς, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει την πορεία και πρόοδο των μαθητών σε κάποιον τομέα. Στους ατομικούς αυτούς φακέλους υπάρχουν τέσσερα στάδια, αυτό της συλλογής των εργασιών, της επιλογής κάποιων από αυτών των εργασιών, έπειτα του αναστοχασμού πάνω σε κάθε εργασία και τέλος, της καταγραφής των λόγων για τους οποίους επέλεξε τις εν λόγω εργασίες (Φιλιππάτου, 2013).

Η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση του κατά πόσο οι μαθητές έχουν επιτύχει στην ενότητα που διδάχτηκαν. Επίσης, με την ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαπιστώσει κατά πόσο η διδασκαλία του ήταν επιτυχημένη και αποτελεσματική (Φιλιππάτου, 2013). Πέρα από αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει σε ποιο επίπεδο βρίσκεται ο κάθε μαθητής αναφορικά με την κατάκτηση των στόχων που ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Οι Κουτσελίνη-Ιωαννίδου και Πυργιωτάκης (2015) αναφέρουν ότι η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος των τριμήνων, εξαμήνων ή ακόμα και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Μία βασική μέθοδος για την τελική αξιολόγηση των μαθητών είναι τα εξεταστικά δοκίμια. Κατά τη χρήση αυτών, πολλές φορές προκύπτουν κάποιες παρανοήσεις, όπως είναι για παράδειγμα το αν πρέπει τα δοκίμια αυτά να έχουν διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας με βάση τους μαθητές. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι αρνητική, καθώς λαμβάνοντας υπόψη ότι τη βασική γνώση πρέπει να την έχουν όλοι οι μαθητές, άσχετα από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, δε γίνεται να χρησιμοποιούνται εξεταστικά δοκίμια με διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας

(Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Επομένως, τα εξεταστικά δοκίμια είναι ίδια για όλους τους μαθητές και ταυτόχρονα ρεαλιστικά για να παρέχουν πληροφορίες για το πραγματικό επίπεδο των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούν και άλλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών. Μία τέτοια τεχνική είναι οι μέθοδοι αναφοράς προόδου. Η εν λόγω τεχνική δείχνει το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, καθώς και την πρόοδο που αυτοί έχουν κάνει σε σύγκριση με άλλες αξιολογήσεις (Χανιωτάκης, 1999). Στις μεθόδους αναφοράς χρησιμοποιούνται διάφορες κατηγορίες οι οποίες μπορεί να έχουν τη μορφή αριθμών (π.χ. από 5 μέχρι 10), γραμμάτων (π.χ. Α, Β, Γ,), συμβόλων (+, ++, +++) και χαρακτηρισμών (Άριστη Επίδοση, Πολύ Καλή Επίδοση κτλ.) (O'Connor & Wormeli, 2011).

Ο Μανωλάκος (2011) επαναλαμβάνει και προσθέτει και αυτός άλλες τεχνικές αξιολόγησης, κατατάσσοντάς τες σε τρεις κατηγορίες: στις παραδοσιακές τεχνικές, στους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και στις τεχνικές που δίνουν βαρύτητα στην καταγραφή των αποτελεσμάτων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει η προφορική αξιολόγηση, οι εργασίες στο σπίτι και οι γραπτές εξετάσεις. Στη δεύτερη, η καθημερινή παρατήρηση των μαθητών στις εργασίες, η αξιολόγηση φακέλων (portfolios) και η μαθητική αξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Τέλος, στην τρίτη περιλαμβάνονται η βαθμολογία με χρήση αριθμών, κλίμακας γραμμάτων, η περιγραφική αξιολόγηση και τα συστήματα πολλαπλής βαθμολόγησης.

Σύμφωνα με την Blaz (2008) και τους Walpole, McKenna & Philippako (2011, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου και Φιλιππάτου, 2013), η διαφοροποιημένη αξιολόγηση έχει κάποιες βασικές αρχές. Η πρώτη αρχή είναι η αξιολόγηση να είναι διαρκής (διαγνωστική, διαμορφωτική και ανακεφαλαιωτική), η δεύτερη να παρέχει ανατροφοδότηση και στους δασκάλους, αλλά και στους μαθητές, έτσι ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδο κατάκτησης των στόχων της διδασκαλίας από τους μαθητές. Επίσης, στους εκπαιδευτικούς, δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για να ρυθμίσουν και να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές στη διδασκαλία τους με στόχο αυτή να είναι αποτελεσματική. Η τρίτη αρχή είναι να υπάρχει συνάφεια σε αυτά που έχει διδάξει ο εκπαιδευτικός και σε αυτά που καλούνται να αξιολογηθούν οι μαθητές. Η τέταρτη αρχή είναι η αξιολόγηση να μην είναι χρονοβόρα, αλλά σύντομη και περιεκτική. Η πέμπτη είναι η αξιολόγηση να μην είναι προϊόν μιας μόνο πηγής. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση δεν προέρχεται μόνο από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από τους συμμαθητές και τον ίδιο τον μαθητή. Μπορεί να χρησιμοποιούνται και

ποικίλα μέσα, όπως είναι για παράδειγμα οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, η συνέντευξη κτλ. Η έκτη και τελευταία αρχή είναι η χρήση σαφών και συγκεκριμένων κριτηρίων.

Ανάγκη Χρήσης και Χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Ανάγκη Χρήσης της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Η μη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες, οι οποίες πραγματοποιούνται στην τάξη, πολλές φορές περιλαμβάνει το να μιλάει κάποιο παιδί ελάχιστα ή και καθόλου. Η Κακανά (1994) κάνει λόγο για τέτοιου είδους παιδιά, δηλαδή για παιδιά που δεν μιλάνε. Το ότι δεν μιλάνε είναι μία διάσταση της μειωμένης συμμετοχής των μαθητών. Η ίδια αναφέρει ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στην κακή και μη ομαλή είσοδο του παιδιού στο Νηπιαγωγείο ή στη γέννηση ή και τον θάνατο κάποιου ατόμου της οικογένειας.

Ο Μπαμπάλης (2012) με τη σειρά του αναφέρει ότι η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών, καθώς και ένα αρνητικό σχολικό κλίμα αποτελούν αρνητικούς παράγοντες για τα κίνητρα που αναπτύσσουν οι μαθητές και για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.. Η Πηγιάκη (2003) επισημαίνει ότι η ύλη που πρέπει να καλυφθεί, είναι καλό να ελέγχεται με βάση τη χρησιμότητα, το ενδιαφέρον και την καταλληλότητά της για τους εκάστοτε μαθητές. Ειδάλλως, ούτε η συμμετοχή, ούτε τα αποτελέσματα θα είναι τα επιθυμητά. Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι παρόλο που στα Νηπιαγωγεία δεν υπάρχει συγκεκριμένη ύλη και βιβλίο, πάνω κάτω τα θέματα που υλοποιούνται σε αυτό, πολλές φορές είναι συγκεκριμένα (π.χ. ο κύκλος του νερού), τυποποιημένα και όχι και τόσο κατάλληλα για τους μαθητές της εκάστοτε τάξης.

Η Κοκκίδου (2014) σημειώνει ότι ένα πολύ βασικό αίτιο για τη μειωμένη συμμετοχή στις δραστηριότητες είναι η πλήξη που αυτές προκαλούν στους μαθητές. Έτσι λοιπόν, όταν οι δραστηριότητες δεν είναι ενδιαφέρουσες, η συμμετοχή των παιδιών σε αυτές μειώνεται.

Η Δημητριάδου (2016) καταλήγει στο ότι ο τυποποιημένος και αδιαφοροποίητος σχεδιασμός του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του συνόλου της

τάξης. Άρα, μόνο ένα μέρος των μαθητών μπορεί να ανταποκριθεί και να συμμετέχει στις δραστηριότητες. Εδώ έρχεται να προτείνει λύσεις η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αφού ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή χωριστά.

Σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος, η Δημητριάδου (2016) αναφέρει ότι οι νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής βασίζονται σε ορισμένες παραδοχές, όπως είναι για παράδειγμα, η μαθητοκεντρική διδασκαλία, ο σεβασμός στην ετερότητα, η αυθεντική μάθηση και διδασκαλία, η παροχή υποστήριξης κατά τη διδασκαλία, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες αναστοχασμού κτλ. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας φέρει όλες τις παραπάνω παραδοχές, γι' αυτό και μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της μειωμένης συμμετοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με την αποδοχή των παραπάνω παραδοχών, οι οποίες ενυπάρχουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο μαθητής θα είναι στο επίκεντρο της προσοχής και θα του δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε τον λόγο που η διαφοροποίηση της διδασκαλίας καθίσταται όχι μόνο απαραίτητη, αλλά και αναγκαία. Αποτελεί μία καινοτόμα διδακτική πρακτική η οποία μπορεί να απευθυνθεί και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά όλα όσα παρατίθενται παραπάνω.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δε διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους. Οι Βαλιαντή και Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (2008) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι γνωρίζουν ότι οι τάξεις στις οποίες διδάσκουν είναι μικτής ικανότητας, παρόλα αυτά δε διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους. Αυτό οφείλεται σε τρεις παράγοντες: ο πρώτος είναι η άγνοια και η μη παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, ο δεύτερος η μη αναγνώριση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και ο τρίτος, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Χρήση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Οι Watts-Taffe et al. (2012) παρουσιάζουν δύο διαφορετικές περιπτώσεις εκπαιδευτικών που έκαναν χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Αυτό που επισημαίνουν οι δύο εκπαιδευτικοί της εν λόγω έρευνας είναι ότι η εστιασμένη

αξιολόγηση και η εξατομικευμένη διδασκαλία αποτελούν βασικές πρακτικές που χρησιμοποιούν, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους.

Η πρακτική που εφάρμοσε η πρώτη εκπαιδευτικός της έρευνας των Watts-Taffe et al. (2012), η κυρία Cooper από τη Μασαχουσέτη, αφορούσε στη διαφοροποίηση του επιπέδου δυσκολίας ενός κειμένου και την παροχή καθοδήγησης στους μαθητές, ούτως ώστε όλοι να μπορούν να συμμετέχουν. Στην τάξη της κυρίας Cooper υπήρχαν δύο μαθητές, η Yvonne και ο Kentaro, οι οποίοι δυσκολεύονταν να κατανοήσουν, καθώς διάβαζαν διάφορα κείμενα. Με τη διαφοροποίηση που εφάρμοσε η εν λόγω εκπαιδευτικός, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να διαβάσουν κάτι που ανταποκρινόταν πλέον στο επίπεδό τους. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε και μια άλλη πρακτική: βοηθούσε τους μαθητές να συνδέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με αυτά που αναφέρει το κείμενο. Κάποιες από τις ερωτήσεις που τους έκανε είναι οι εξής: «*Σου θυμίζουν τίποτα τα κατοικίδια αυτής της ιστορίας;*», «*Σε εξέπληξε κάτι;*» κτλ. Ένας μαθητής είπε: «*Το σκυλί σε αυτό το βιβλίο μου θυμίζει το δικό μου σκυλάκι. Κάποιες φορές πηδάει στα έπιπλα, επίσης*». Η κυρία Cooper, βλέποντας τον δεύτερο μαθητή, τον Kentaro, να μη συμμετέχει στην συζήτηση, τον ρώτησε: «*Τί πιστεύεις γι' αυτό, Kentaro; Έχεις κάποια σύνδεση με αυτήν την ιστορία;*». Στην αρχή, ο Kentaro δε συμμετείχε, ωστόσο, στη συνέχεια άρχισε να εκφράζει τις απόψεις του και να μοιράζεται με τους συμμαθητές του αυτό που σκεφτόταν.

Στην αίθουσα η εκπαιδευτικός είχε δημιουργήσει και κάποια κέντρα εγγραμματισμού (literacy centers), τα οποία την βοηθούσαν στην εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (π.χ. μαγνήτες με λέξεις, μελέτη λέξεων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή κτλ.). Οι μαθητές έπρεπε να πηγαίνουν σε κάποιο κέντρο κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Έτσι λοιπόν, με την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός κατάφερε να κάνει τους μαθητές της να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τα όσα υλοποιούσε ανταποκρίνονταν στο επίπεδο των μαθητών της (Watts-Taffe et al., 2012).

Η δεύτερη εκπαιδευτικός της ίδιας έρευνας, η κυρία Manley, η οποία διδάσκει 15 χρόνια στην τετάρτη τάξη, διαφοροποίησε τη διαδικασία της διδασκαλίας, καθώς επεδίωκε οι μαθητές της να οδηγηθούν στο τελικό προϊόν με πολλούς τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω εκπαιδευτικός, διάβασε κάποια κείμενα, τα οποία είχαν ενημερωτικό περιεχόμενο, στους μαθητές και αυτοί έπρεπε μετά από τη συζήτηση που ακολούθησε να φτιάξουν μια παράγραφο στην οποία θα συγκρίνονταν αυτοκρατορικοί πιγκουίνοι και καμηλοπαρδάλεις. Η εκπαιδευτικός παρείχε στα

παιδιά διαφοροποιημένους γραφικούς οργανωτές με βάση τις ανάγκες των μαθητών της π.χ. πυραμίδες. Η χρήση τέτοιων διαφοροποιημένων γραφικών οργανωτών, βοήθησε τους μαθητές να αναφερθούν στις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν οι αυτοκρατορικοί πιγκουίνοι και οι καμηλοπαρδάλεις. Έτσι, αυτό που επεδίωκε η εκπαιδευτικός, το να οδηγηθούν, δηλαδή, οι μαθητές της στο ίδιο αποτέλεσμα όχι με έναν τρόπο, αλλά με πολλούς, επετεύχθη (Watts-Taffe et al., 2012).

Ένα άλλο παράδειγμα είναι το εξής: Οι μαθητές της Β΄ Δημοτικού επεξεργάστηκαν ένα κείμενο στο μάθημα της Γλώσσας. Οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν το κείμενο, να το κατανοήσουν και έπειτα, να αναπτύξουν συζήτηση μαζί με τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, υπάρχουν μαθητές με χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο και μαθητές οι οποίοι δε μιλάνε καλά τη γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός διαφοροποίησε τη διδασκαλία του για να μπορέσουν οι μαθητές και των δύο κατηγοριών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Έτσι λοιπόν, για την πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός έδωσε μια φωτοτυπία του κειμένου στο οποίο υπήρχαν οι ερωτήσεις που θα έθετε ο εκπαιδευτικός. Για τη δεύτερη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός έδωσε ακόμα μεγαλύτερη βοήθεια˙ είχε και γραμμένες τις ερωτήσεις, όπως πριν, αλλά είχε υπογραμμίσει και τις απαντήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, παρείχε διαφορετικού είδους υποστήριξη για τους μαθητές του (Καραγεώργου, 2013).

Η έρευνα της Τσουμαρίκα (2013) αποτελεί μία έρευνα με βάση την οποία οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούν ή διαφοροποιούν ελάχιστα τη διδασκαλία τους. Προτείνει δε την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η οδηγήθηκε σε κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αρχικά, ως επί το πλείστον οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών τους δε φαίνεται να σχετίζεται με τις αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούν τη διδασκαλίας τους, απλώς χρησιμοποιούν κάποιες μόνο φορές πρακτικές που έχουν να κάνουν με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών και των Μαθητών

Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών κατά τη Χρήση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Σχετικά τώρα με τον ρόλο των εκπαιδευτικών, η Βαλιαντή (2015) επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κλειδί για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, δεδομένου ότι είναι αυτός που βοηθά τους μαθητές του με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, διαφορετικά ενδιαφέροντα κτλ. να οικοδομήσουν τη γνώση τους. Η Tomlinson (2003, όπως αναφέρεται στο Muthomi & Mbunga 2014: 117) προσθέτει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και να προσαρμόζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα με βάση τους μαθητές τους και όχι να προσαρμόζονται οι μαθητές σε αυτό.

Οι Goethals et al. (2013) επισημαίνουν ότι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι η χρήση διαφοροποιημένων στρατηγικών, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Ο εκπαιδευτικός ξεκινά την οργάνωση του μαθήματός του απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: *«Τί είναι εκείνο που ταιριάζει στους μαθητές μου;»* ή *«Πώς μπορώ να κινητοποιήσω το ενδιαφέρον τους;»* κτλ. (Βαλιαντή & Νέοφύτου: 2017: 74). Οι Νεοφύτου και Βαλιαντή (2015, όπως αναφέρεται στο Βαλιαντή, 2015: 10) επισημαίνουν ότι για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, εκπαιδευτικός και μαθητές θεωρούνται «μοναδικά και ανεπανάληπτα πρόσωπα».

Οι Watts-Taffe et al. (2012) παραθέτουν την άποψη ενός εκπαιδευτικού σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας: «*Νόμιζα ότι το όλο θέμα της χρήσης διαφοροποιημένων στρατηγικών βασισμένων σε έρευνα ήταν να είμαι περισσότερο αποτελεσματικός με τους μαθητές μου. Δεν γνωρίζω τι περισσότερο θα μπορούσα να κάνω*». Η συγκεκριμένη άποψη αποτελεί άποψη πολλών εκπαιδευτικών, όπως αναφέρουν οι συγγραφείς του άρθρου, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, η Κακανά (1994) συμπληρώνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη και τη σιγουριά για τον εαυτό τους, να τα ενθαρρύνει να εκφραστούν μέσα από διάφορα παιχνίδια που θα σχεδιάζει, να ακούσει τον εαυτό του να μιλά και να τον ακούσουν και οι συμμαθητές του. Έτσι λοιπόν, αν ο ρόλος του εκπαιδευτικού επικεντρωθεί σε αυτά, τα παιδιά θα ενθαρρύνονται να μιλάνε και άρα, να συμμετέχουν στις

δραστηριότητες. Αυτός είναι και ο στόχος της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Ντολιοπούλου (2006) ισχυρίζεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθάει τους μαθητές στον προγραμματισμό του τι θα κάνουν, να συνεργάζεται με αυτούς, να τους παρατηρεί και να προσπαθεί να διατηρήσει το ενδιαφέρον τους. Επίσης, η ίδια σημειώνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον Vygotsky, είναι να δημιουργεί εμπειρίες μέσα στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης και οφείλει να τροποποιεί τις δραστηριότητες με βάση αυτήν. Διαφορετικά, οι δραστηριότητες δε θα έχουν νόημα για τους μαθητές. Τέλος, σύμφωνα με την Κοκκίδου (2014) ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί δραστηριότητες που να μην προκαλούν πλήξη σε αυτούς, αλλά να τους δίνει κίνητρα να ασχοληθούν με αυτές. Όλα τα παραπάνω είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μέσα από τη διαφοροποίηση του στόχου και του περιεχομένου των δραστηριοτήτων. Είναι καλό να σημειωθεί ότι για να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός τις αληθινές ανάγκες των παιδιών, πρέπει να χρησιμοποιήσει ποικιλία δραστηριοτήτων και όχι τα παραδοσιακά τυποποιημένα τεστ (Koutselini & Agathangelou, 2009).

Οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017) αναφέρουν ότι ενώ ο εκπαιδευτικός βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και έχει να λάβει υπόψη του, επομένως, κάποιους περιορισμούς, παρόλα αυτά έχει τη δυνατότητα να αυτενεργήσει. Η Κουτσελίνη (2013), συμπληρώνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν έγκειται μόνο στο να ακολουθεί και να εφαρμόζει αποκλειστικά όσα ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά αντιθέτως, προσαρμόζει το περιεχόμενό του με βάση την τάξη και τους μαθητές που έχει κάθε φορά. Έτσι λοιπόν, στη διδασκαλία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα βιώματα και οι εμπειρίες τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών και, επίσης, η διδασκαλία που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Ο Φύκαρης (2013) διευκρινίζει ότι ο εκπαιδευτικός έχει το χαρακτηριστικό της ευελιξίας και είναι έτοιμος ανά πάσα στιγμή να τροποποιήσει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά.

Οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017: 74) επισημαίνουν ότι πολύ σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας έχει η απάντηση κάποιων ερωτημάτων από μέρους του εκπαιδευτικού, όπως είναι για παράδειγμα «*Τι είναι εκείνο που ταιριάζει στους μαθητές μου;*», «*Πώς μπορώ να κινητοποιήσω το ενδιαφέρον τους;*» και «*Πώς μπορώ να τους συναρπάσω;*». Η απάντηση αυτών των

ερωτημάτων θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εντάξει στη διδασκαλία του τα στοιχεία της ευχαρίστησης, της δημιουργικότητας και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών του.

Άλλα ερωτήματα στα οποία πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση είναι τα εξής: «*Είναι οι στόχοι που θέτουμε πολύπλευροι; Αναφέρονται τόσο σε έννοιες, πληροφορίες, ιδέες, όσο και σε διαδικασίες, δεξιότητες, στρατηγικές, στάσεις;*», «*Υπάρχουν στο μάθημα ευκαιρίες για δραστηριοποίηση όλων των μαθητών;*» και «*Αξιοποιείται η δυναμική που προσφέρουν η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών στην ομάδα;*» (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015: 160).

Πέρα από τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τη διατύπωση των διδακτικών στόχων, οι οποίοι αποτελούν τον κορμό της διδασκαλίας (Reigeluth, 2013). Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδυάζει την επίτευξη στόχων με την ικανοποίηση των μαθητών από τη διαδικασία της διδασκαλίας (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015).

Ο διδακτικός σχεδιασμός του μαθήματος πρέπει να είναι εφικτός και πραγματοποιήσιμος. Για τον λόγο αυτόν, ο εκπαιδευτικός είναι καλό να αποφεύγει τυχόν υπερβολές, καθώς και την άκριτη προσκόλληση στην εφαρμογή καινοτομιών (Houghton, Ruutz, Green & Hibbins, 2015).

Επιπροσθέτως, οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017) σημειώνουν ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε συμμετοχική έρευνα δράσης αποτελεί για αυτούς ένα σημαντικό βοήθημα, έτσι ώστε να είναι ικανοί να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να βελτιώνονται όλο και περισσότερο στο επάγγελμά τους.

Ο Ρόλος των Μαθητών κατά τη Χρήση της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Με βάση την Κοσσυβάκη (2003) ο κάθε μαθητής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, δεδομένου ότι μπορεί να ακουστεί πλέον η φωνή του. Ο Τσάφος (2014) επισημαίνει ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνδέουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα με ό, τι συμβαίνει στο σχολείο. Επομένως, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο ρόλος των μαθητών είναι ενεργός (Δημητριάδου, 2016˙ Κοσσυβάκη, 2003˙ Τσάφος, 2014).

Η Δημητριάδου (2016) τονίζει ότι ο ρόλος του μαθητή δεν έχει να κάνει απλώς με την απόκτηση γνώσεων, καθώς ο ίδιος ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη για τη μάθησή του και αναπτύσσει αναστοχαστικές πρακτικές. Τέλος, η

διαφορετικότητα των μαθητών στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας συμβάλλει στον εμπλουτισμό του προγράμματος του σχολείου και αξιοποιείται με τον κατάλληλο τρόπο.

Η Τσίγκρα (2014) αναφέρει ότι υπάρχουν τρεις τύποι προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, στον έναν εκ των οποίων το μάθημα οργανώνεται με τη βοήθεια όλων των μαθητών. Έτσι, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην οργάνωση του μαθήματος, τους δίνουμε ταυτόχρονα τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε αυτό, εφόσον είναι κάτι που οι ίδιοι οργάνωσαν (με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού πάντα) και άρα, έχει νόημα για αυτούς.

Η Κοκκίδου (2014) τονίζει ότι τα κίνητρα για τη μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες δεν επιτυγχάνονται μέσα από την παροχή εξωτερικών κινήτρων, αλλά αντιθέτως, μέσα από την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον που προκύπτει από αυτές τις δραστηριότητες. Επομένως, το είδος των δραστηριοτήτων, που επιλέγουμε να πραγματοποιήσουμε, έχει επίδραση και στη συμμετοχή των μαθητών μας.

Πέρα από αυτά, η Κοκκίδου (2014) διευκρινίζει ότι κάποιοι μαθητές νιώθουν πλήξη χωρίς να κάνουν φασαρία, ενώ κάποιοι άλλοι δημιουργώντας εντάσεις. Οι δάσκαλοι πολλές φορές προβαίνουν σε λανθασμένες πρακτικές για την επαναφορά των μαθητών ˙ η πρώτη είναι να αδιαφορούν για αυτούς που νιώθουν πλήξη και η δεύτερη να νευριάζουν με αυτούς που κάνουν φασαρία. Μία καλή πρακτική ανάκτησης του ενδιαφέροντος των παιδιών είναι μία δράση-έκπληξη, η εφαρμογή ασκήσεων αναπνοής και η δημιουργία φανταστικών ταξιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, ενεργοποιείται ο εγκέφαλος των μαθητών. Ακόμα και με μία μικρή δράση που δε σχετίζεται με το μάθημα, επιτυγχάνεται και η καλύτερη απόδοση των μαθητών.

Με τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία του και επιτυγχάνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Άλλωστε, όπως σημειώνουν οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017), βασικό στοιχείο του ρόλου του μαθητή στη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η ενεργητικότητά του.

Στο σημείο αυτό, θα ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητικό να δούμε κάποιες ενδεικτικές απόψεις των μαθητών για τον ρόλο που είχαν στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έτσι λοιπόν, με βάση την έρευνα της Βαλιαντή (2015), ένας μαθητής ανέφερε: «*Ναι μου άρεσε φέτος γιατί κάναμε πιο πολλές δραστηριότητες, δουλεύαμε μόνοι μας σκεφτόμασταν περισσότερο και δουλεύαμε ομαδικά*». Με βάση το παραπάνω απόσπασμα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο

μαθητής κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είχε ενεργητικό ρόλο και αυτό του άρεσε.

Αποτελεσματικότητα Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Η Αποτελεσματικότητα της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Όλα τα παραπάνω έχουν πραγματικό νόημα αφού με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όντως επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η έρευνα των Muthomi & Mbunga (2014) έδειξε ότι η πειραματική ομάδα, η οποία διδάχτηκε με διαφοροποίηση, είχε καλύτερα αποτελέσματα στο μάθημα των Μαθηματικών σε σχέση με την ομάδα ελέγχου η οποία δε διδάχτηκε με διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Η Βαλιαντή (2015) αναφέρει ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ήταν πεπεισμένοι ότι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρατηρήθηκε βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών. Ενδεικτικά, ένας εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε «*Η στάση τους άλλαξε θετικά απέναντι στο μάθημα της γλώσσας… γιατί ένιωθαν ότι η επίδοση τους βελτιώθηκε. Ένιωθαν όλοι ότι μπορούσαν να πετύχουν και έτσι άξιζε η προσπάθεια*» (Βαλιαντή, 2015: 19). Ενδεικτικά, ένας μαθητής ισχυρίστηκε: «Ν*αι με βοήθησε να καταλαβαίνω καλύτερα τα κείμενα και να κάνω σωστά τις εργασίες μου*». Οι Watts-Taffe et al. (2012) επιβεβαιώνουν και αυτοί ότι εκεί που εφαρμόστηκε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι μαθητές είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές.

Η έρευνα των Valiande et al. (2011) έδειξε ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών σε τάξεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από μικτή ικανότητα, δηλαδή από τάξεις των οποίων οι μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες κτλ. Στην ίδια έρευνα μελετήθηκαν όλα τα παιδιά της τάξης και όχι μόνο ένα μέρος της, όπως είναι για παράδειγμα τα ταλαντούχα παιδιά ή τα παιδιά με αναπηρία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα αποτελέσματα ήταν θετικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διαφοροποίηση έχει θετική επίδραση ακόμα και όταν αναφέρεται σε όλους τους μαθητές που βρίσκονται σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη μελέτη η επίδραση δεν ήταν τόσο μεγάλη λόγω δύο παραγόντων: αφενός λόγω του μικρού χρονικού διαστήματος στο οποίο

εφαρμόστηκε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και αφετέρου, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί την περίοδο που γινόταν η έρευνα, συνέχιζαν να επιμορφώνονται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Valiande, Koutselini & Kyriakides, 2011).

Η έρευνα της Βαλιαντή (2013) αναφέρεται στη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για το μάθημα της Γλώσσας. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 24 τμήματα της τετάρτης Δημοτικού, από τα οποία τα 14 διδάχτηκαν με διαφοροποιημένη διδασκαλία (πειραματική ομάδα), ενώ τα 10, που αποτελούσαν και την ομάδα ελέγχου, όχι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε μεγάλη διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών οι οποίοι διδάχτηκαν με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σε σύγκριση με αυτούς που δε διδάχτηκαν με διδασκαλία που διαφοροποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα των Koutselini & Agathangelou (2009) κάνει λόγο για τη διαφοροποίηση ως ενός μέσου για να επιτευχθεί η ισονομία μέσα στις σχολικές τάξεις και με τη λέξη «ισονομία» εννοείται η παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως χωρίς διακρίσεις λόγω καταγωγής, κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και γενικότερα άλλων χαρακτηριστικών που έχουν οι μαθητές. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοεπίγνωσης.

Η αξιοποίηση από μέρους του εκπαιδευτικού διαφοροποιημένων στρατηγικών και τεχνικών στο μάθημα που κάνει έχει συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη διδασκαλία, καθώς αυτή έγινε πιο ελκυστική για τους μαθητές (Chen, 2007 ˙ Johnsen, 2003). Η Tomlinson (2000) και η Βαλιαντή (2015) τονίζουν τη σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για την ενεργοποίηση των μαθητών και την ανάπτυξή τους.

Επιπροσθέτως, ο Chen (2007) συμπληρώνει ότι οι εργασίες διαβαθμισμένου τύπου είναι εποικοδομητικές για τους μαθητές, καθώς τους παρέχουν κίνητρα, δεδομένου ότι θα ασχοληθούν με κάτι που είναι μέσα στο φάσμα των ικανοτήτων τους, τους δίνει τη δυνατότητα για ενεργητική συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και με αυτόν τον τρόπο παρατηρείται και βελτίωση στην αυτοπεποίθηση και στην αυτοεικόνα τους. Καλύτερη εικόνα και περισσότερη αυτοπεποίθηση παρατηρήθηκε και στους εκπαιδευτικούς λόγω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Affholder, 2003).

Ο Miller (2007) με τη σειρά του αναφέρει ότι η χρήση της εργασίας σε ζευγάρια ή και σε ομάδες είναι γνώρισμα των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών,

καθώς αυτοί την χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είναι λιγότερο αποτελεσματικοί.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αποτελεσματική και σε σχέση με παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ετοιμότητας (Tomlinson, 2003) και χαμηλή επίδοση στα μαθήματα (McAdamis, 2001). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του McAdamis (2001) κατέληξε στο ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είχε θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και πέρα από αυτό, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές είχαν ενδιαφέρον και επιθυμία για μάθηση.

Πέρα από τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποδεικνύεται και από την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών (Muthomi & Mbunga, 2014˙ Βαλιαντή, 2015). Για παράδειγμα, η έρευνα των Reis, McCoach, Little, Muller και Kaniskan (2011) έδειξε ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν με διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα και βελτίωση στις δεξιότητες και της ανάγνωσης, αλλά και της κατανόησης.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον θα ήταν να μελετήσουμε την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας μέσα από την οπτική εκπαιδευτικών και μαθητών. Στην έρευνα της Βαλιαντή (2015), ένας εκπαιδευτικός είπε: «*Σταδιακά οι μαθητές ένιωθαν πιο άνετα και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο μάθημα της γλώσσας. …τους άρεσε η καθημερινή συνεργασία τους στις ομάδες με τους συμμαθητές τους, αλλά και η συνεχής ενεργητική τους συμμετοχή*», ενώ κάποιος άλλος είπε: «*Η στάση τους άλλαξε θετικά απέναντι στο μάθημα της γλώσσας …γιατί ένιωθαν ότι η επίδοση τους βελτιώθηκε. Ένιωθαν όλοι ότι μπορούσαν να πετύχουν και έτσι άξιζε η προσπάθεια*». Αυτά τα δύο αποσπάσματα συνοψίζουν τα οφέλη που προσφέρει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως είναι για παράδειγμα, η ικανοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, ο ενεργητικός τους ρόλος και η αίσθηση της βελτίωσης της επίδοσής τους.

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε σχέση με την οπτική των μαθητών, αναφέρονται τα εξής δύο αποσπάσματα, όπως παρατίθενται από την Βαλιαντή (2015): ο ένας μαθητής ανέφερε: «*Ναι μου άρεσε περισσότερο το μάθημα αυτή τη χρονιά γιατί η δασκάλα μας το έκανε διασκεδαστικό*», ενώ ένας άλλος είπε: «*Με βοήθησε πολύ να βελτιωθώ έμαθα να κρίνω και να διορθώνω την εργασία μου και να δουλεύω μόνος μου*». Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω αποσπάσματα, ο ένας μαθητής αναφέρει ότι με τη διαφοροποίηση της

διδασκαλίας, το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο, ενώ ο δεύτερος κάνει λόγο περισσότερο για την καλύτερη ακαδημαϊκή του επίδοση.

Πέρα από την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, θα ήταν χρήσιμο να γίνει αναφορά και στους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επίτευξη και μιας αποτελεσματικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Αρχικά, σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Dimitriadou, Nari & Palaiologou (2012) δείχνει ότι τα εξ αποστάσεως ηλεκτρονικά επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς έχουν επίδραση στον τρόπο που κάνουν το μάθημά τους. Ενδεικτικά, αναφέρεται η απάντηση που έδωσε ένας από τους ερωτηθέντες: «*Στη συνέχεια, μπορώ να χρησιμοποιήσω νέα πράγματα για πρώτη φορά, τα οποία δεν μπορούσα να χρησιμοποιήσω εύκολα στο παρελθόν. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώ περισσότερο τις ψηφιακές εικόνες που μας είχε δώσει το Υπουργείο Παιδείας και προσπαθώ να εμπνεύσω τα παιδιά να χρησιμοποιούν τις εικόνες για να ανακαλύπτουν πράγματα μόνοι τους*».

Η αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι άμεσα συνυφασμένη με το κατά πόσο είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Αυτή η ετοιμότητα με τη σειρά της επηρεάζεται από τη γνώση του αντικειμένου το οποίο διδάσκουν, τη διδακτική επάρκεια, την προσωπικότητα και την αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών (Brimijoin, 2002).

Η Βαλιαντή (2010) συμπληρώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι ως επί το πλείστον εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εμπειρίας, και άρα, γνωρίζουν πολύ καλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα και πέρα από αυτό, παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια πριν διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους.

Σκοπός και Ερευνητικό Ερώτημα Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ερευνητικό ερώτημα το οποίο προκύπτει από τον σκοπό της έρευνας είναι το εξής: Πως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Μέσα από τις συνεντεύξεις θα γίνει σαφές το πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, πως την αξιοποιούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, πως αλλάζει τόσο ο δικός τους ρόλος, όσο και των μαθητών τους και ποια ήταν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέθοδος

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας αποτελούν «ένα σύνολο ερμηνευτικών και διερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε διάφορες επιστήμες για να περιγράψουν, να αποκωδικοποιήσουν, να μεταφράσουν και να αποδώσουν κάποιο νόημα σε ένα φαινόμενο» (Ζαφειρόπουλος, 2005: 157).

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος λόγω της φύσης της ίδιας της έρευνας. Δηλαδή, το ερευνητικό ερώτημα *Πως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;* δε θα μπορούσε να απαντηθεί με αριθμητικές μετρήσεις και μεταβλητές, όπως συμβαίνει με τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2005). Μας ενδιαφέρει η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, κάτι το οποίο μπορεί να ερευνηθεί αποτελεσματικότερα με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου, όπως φαίνεται άλλωστε και από τον ορισμό που δόθηκε παραπάνω.

Δεδομένου λοιπόν, ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας ερμηνεύουν και εξηγούν τον λόγο ή τους λόγους εξαιτίας των οποίων εμφανίζονται συμπεριφορές και γενικότερα, διάφορα φαινόμενα, είναι πλέον κατανοητό γιατί χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος είναι ότι η έρευνα αυτή αναφέρεται στη σε βάθος μελέτη ενός φαινομένου, κάτι το οποίο

μπορεί να επιτευχθεί μόνο με ποιοτική και όχι με ποσοτική έρευνα (Ζαφειρόπουλος, 2005 ˙ Ιωσηφίδης, 2008). Πέρα από αυτό, η ποιοτική μέθοδος χαρακτηρίζεται από ευελιξία και γι' αυτό, μπορεί να προσαρμοστεί στις εκάστοτε ανάγκες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, αυτή μπορεί να εμπλουτιστεί με περισσότερα στοιχεία, κάτι που δεν μπορεί να γίνει με την ποσοτική έρευνα (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Η ποιοτική έρευνα εν προκειμένω είναι η ενδεδειγμένη μέθοδος, επειδή στην εν λόγω έρευνα, καταγράφονται οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών για ένα ζήτημα και με αυτόν τον τρόπο, παρέχεται μια ολιστική προσέγγιση και ερμηνεία του υπό εξέταση ζητήματος. Οι τυποποιημένες απαντήσεις της ποσοτικής έρευνας αδυνατούν να προσεγγίσουν το θέμα ολιστικά (Ζαφειρόπουλος, 2005). Ο Ιωσηφίδης (2008), επίσης, αναφέρει ότι με την ποιοτική έρευνα μπορούμε να διερευνήσουμε τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και έτσι, να δούμε μέσα από τη δική τους οπτική.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 8 γυναίκες και 4 άνδρες, οι οποίοι είναι από την Πτολεμαΐδα (όχι μόνο την πόλη, αλλά και τα γύρω χωριά). Σχετικά με την επιλογή των συμμετεχόντων, ο ερευνητής επισκέφθηκε κάποια Δημοτικά Σχολεία και έπειτα από επικοινωνία μαζί τους, ζήτησε τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Ένα κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων αφορούσε τα χρόνια εμπειρίας τους ως εκπαιδευτικών, καθώς έτσι θα μπορούσαν να παρέχουν πλούσιο υλικό στον ερευνητή την ώρα της συνέντευξης.

Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Από την ποιοτική μέθοδο έρευνας επιλέχθηκε η τεχνική της συνέντευξης. Ο λόγος που συνέβη κάτι τέτοιο είναι για να συμπεριληφθούν αφενός, όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας και αφετέρου, επειδή η ίδια η συνέντευξη ως τεχνική παρουσιάζει στοιχεία και πλεονεκτήματα τα οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης, σύμφωνα τον Ιωσηφίδη (2008), είναι η σε βάθος μελέτη ενός φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται η δυνατότητα στον

ερευνητή να μελετήσει αναλυτικά τις οπτικές και τις διαστάσεις ενός φαινομένου. Ο ερευνητής καθίσταται ικανός να κατανοήσει τις στάσεις, τις απόψεις, τις αναπαραστάσεις και τον τρόπο σκέψης των ερωτώμενων, δεδομένου ότι ο κάθε ερωτώμενος απαντάει με βάση τις δικές του εμπειρίες και πεποιθήσεις. Τέλος, δίνεται η ευκαιρία στον ερωτώμενο να αναπτύξει, όπως αυτός θέλει, τις απόψεις του σχετικά με αυτό που έχει κληθεί να απαντήσει (Ιωσηφίδης, 2008). Ο Ζαφειρόπουλος (2005) επιβεβαιώνει ότι με τη συνέντευξη επιτυγχάνεται η σε βάθος μελέτη ενός ζητήματος και επίσης, ότι μπορούμε να κατανοήσουμε την οπτική από την οποία βλέπει τα πράγματα ο ερωτώμενος.

Επιπροσθέτως, η συνέντευξη δεν είναι απρόσωπη, εφόσον προσφέρει άμεση επαφή μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα να μελετηθούν ζητήματα που δεν ήταν εκ των προτέρων σχεδιασμένα να συζητηθούν. Αναλυτικότερα, η συνέντευξη (τουλάχιστον η ημιδομημένη) έχει ευέλικτο χαρακτήρα, καθώς πέρα από τις προκαθορισμένες ερωτήσεις που έχει σκοπό να ρωτήσει ο ερευνητής, μπορεί να θέσει και ερωτήσεις που θα προκύψουν εκείνη τη στιγμή (Ιωσηφίδης, 2008). Ο Ζαφειρόπουλος (2005) αναφέρει και αυτός ότι η συνέντευξη είναι ευέλικτη και ότι έχει το στοιχείο της αμεσότητας και προσθέτει στα πλεονεκτήματα το χαμηλό κόστος και την εξοικείωση που νιώθουν οι ερωτώμενοι με αυτήν. Για να επιτευχθούν και να αξιοποιηθούν όλα τα παραπάνω πλεονεκτήματα, θεωρήθηκε απαραίτητο να ακολουθηθεί η ποιοτική μέθοδος έρευνας και να χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ανοιχτού τύπου, καθώς ο συνεντευξιαζόμενος είχε τη δυνατότητα να αναπτύξει τις σκέψεις του με τον τρόπο που αυτός ήθελε (Ζαφειρόπουλος, 2005). Ο Kerlinger (1970, όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morrison, 2007) συμπληρώνει ότι αυτού του είδους οι ερωτήσεις δεν περιορίζουν τους συνεντευξιαζόμενους από το να εκφράσουν τις απόψεις τους. Ο τύπος συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία παρουσιάζει μεν κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις, ωστόσο, η δομή της δεν είναι αυστηρή (Ιωσηφίδης, 2008).

Η διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τον σκοπό της έρευνας και το ερευνητικό ερώτημα. Δηλαδή, οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με γνώμονα την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος που έθεσε ο ερευνητής. Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές για να μπορέσει ο ερωτώμενος να αναπτύξει τις σκέψεις

του. Επίσης, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, ούτως ώστε ο ερευνητής να μπορέσει να προχωρήσει στην ανάλυση των δεδομένων.

Διαδικασία Ανάλυσης των Δεδομένων

Το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι αυτό των Miles & Huberman (1994). Αυτό το μοντέλο έχει τρία στάδια τα οποία είναι τα εξής: ο περιορισμός των δεδομένων (data reduction), η παρουσίαση των δεδομένων (data display) και η εξαγωγή συμπερασμάτων (conclusion drawing and verification) (Miles & Huberman, 1994). Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στην αφαίρεση και την επιλογή δεδομένων που απαντούν στο ερώτημα που έχει τεθεί, το δεύτερο, στην οργάνωση των πληροφοριών, έτσι ώστε ο ερευνητής στη συνέχεια να προχωρήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τέλος, το τρίτο στην ερμηνεία των δεδομένων και κατ' επέκταση στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος που έχει τεθεί (Miles & Huberman, 1994). Τα βήματα που ακολουθήθηκαν είναι συναφή με αυτά που αναφέρει και ο Kvale (1996, όπως αναφέρεται στο Ιωσηφίδης, 2008):

1) Ο εντοπισμός του ερευνητικού προβλήματος
2) Ο σχεδιασμός
3) Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων
4) Η απομαγνητοφώνηση ή η προετοιμασία του υλικού για ανάλυση
5) Η ανάλυση

Πέρα από τα παραπάνω, αναφέρονται ο έλεγχος και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2008).

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Η έννοια της εγκυρότητας αναφέρεται στο κατά πόσο ο ερευνητικός σκοπός, οι υποθέσεις και τα ερωτήματα συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα της έρευνας. Αναφέρεται, ουσιαστικά, στο κατά πόσο η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων «αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα» και δίνουν απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2017).

Ένας τρόπος για τον έλεγχο της εγκυρότητας αποτελεί η «επικύρωση από τους συμμετέχοντες». Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουν οι ίδιοι τα ευρήματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2017).

Αυτός ο τρόπος χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Αναλυτικότερα, μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, ο ερευνητής συναντήθηκε με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και τους έδωσε τη συνέντευξη σε έντυπη μορφή και έπειτα, ακολούθησε συζήτηση αναφορικά με τα όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Αυτό πραγματοποιήθηκε ούτως ώστε να ελεγχθεί η ακρίβεια των απαντήσεων και η εγκυρότητα της έρευνας, όπως σημειώθηκε και παραπάνω (Φραγκιαδάκη, 2010).

Η αξιοπιστία σχετίζεται με τη συνέπεια της ερευνητικής διαδικασίας, όπως επίσης, και με το κατά πόσο τα αποτελέσματα έχουν ευρύτερη αξία. Η αξιοπιστία μιας έρευνας αποδεικνύεται από το κατά πόσο άλλοι ερευνητές φτάνουν στα ίδια συμπεράσματα από την ανάλυση των ίδιων ποιοτικών δεδομένων. Ένας σημαντικός τρόπος για την επίτευξη αξιοπιστίας είναι η σαφήνεια των ερωτήσεων και ο ολοκληρωμένος και ικανοποιητικός σχεδιασμός της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2017).

Ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ήταν αναγκαίος, καθώς αυτός βοήθησε στο να πραγματοποιηθεί η σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων (αναλυτικότερα δες το κεφάλαιο με τα Συμπεράσματα).

Αποτελέσματα

Έχοντας ολοκληρώσει τις συνεντεύξεις, στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται και παρακάτω, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων είναι ομαδοποιημένη σε άξονες, οι οποίοι και περιέχουν τις ερωτήσεις που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί.

Οι άξονες από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι οι εξής:

1) Αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποίηση της διδασκαλίας»
2) Ανάγκη χρήσης και χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία
3) Συγκεκριμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας
4) Διαφοροποιημένη αξιολόγηση
5) Ρόλος εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας
6) Αποτελεσματικότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Πίνακας 8. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του πρώτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στην αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποίηση της διδασκαλίας».

Πρώτος άξονας: Αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποίηση της διδασκαλίας»		
Ερωτήσεις	**Αποσπάσματα**[1]	**Κωδικοί**
Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «διαφοροποίηση της διδασκαλίας»;	**Γ7:** «*Διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι όλα τα μέτρα που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός ώστε να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ικανότητες, στις ιδιαίτερες κλίσεις και στις επιδόσεις των μαθητών. Δεν ακολουθείται ένα προκαθορισμένο σχέδιο δράσης, αλλά ξεκινά από το σημείο από το οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής*». **Γ1:** «*Αφορά την τροποποίηση των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας και της αξιολόγησης ανάλογα με τις ανάγκες και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή*». **Γ2:** «*Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στις ανάγκες*	ΜΕΤΠΡΟΣΔΙΔΑΣ: τα μέτρα για την προσαρμογή της διδασκαλίας ΙΚΑΝΚΛΙΣΕΠΙΔ: με βάση τις ικανότητες, τις κλίσεις και τις επιδόσεις ΤΡΟΠΔΙΔΑΚΣΤΠΕΡΙΕΧΜΕΘΔΙΔΑΣΑΞΙΟΛ: η τροποποίηση των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου, των μεθόδων διδασκαλίας και της

[1] Οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως Α1, Α2 κ.ο.κ. Οι γυναίκες ως Γ1, Γ2 κ.ο.κ.

	του κάθε μαθητή προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σε όλους… τροποποιώντας τους στόχους, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας».	αξιολόγησης ΑΝΑΓΚΜΑΘΗΣΣΤΥΛ: ανάλογα με τις ανάγκες και το μαθησιακό στυλ ΤΡΟΠΣΤΠΕΡΙΕΧΑΞΙΟΛ: η τροποποίηση των στόχων, του περιεχομένου και της αξιολόγησης
Ποιος νομίζετε ότι είναι ο στόχος που εξυπηρετεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας;	**Γ4:** «*Πιστεύω ότι ο στόχος που εξυπηρετεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι να αναδείξει την αξία κάθε μαθητή και να τον βοηθήσει να ενταχθεί ομαλά στο μαθησιακό περιβάλλον, καθιστώντας μια ισότιμη εκπαίδευση για όλους*». **Γ5:** «*Ο στόχος της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι να επιτευχθεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ισότιμο για όλους, που ενδιαφέρεται για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και προσαρμόζεται στις ανάγκες του, βοηθώντας στη μέγιστη δυνατή ανάπτυξη*». **Α1:** «*Δεν είναι ένας ο στόχος, αλλά πολλοί. Αρχικά, είναι να βοηθήσεις τα παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση ή καλύτερα να τα βοηθήσεις να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτά. Έτσι, επιτυγχάνεις και έναν άλλο στόχο που είναι η βελτίωση της επίδοσης*».	ΑΝΑΔΑΞΜΑΘ: η ανάδειξη της αξίας του κάθε μαθητή ΟΜΑΛΕΝΤ: η ομαλή ένταξη στο μαθησιακό περιβάλλον ΙΣΟΤΕΚΠΠΛ: το ισότιμο εκπαιδευτικό πλαίσιο ΕΝΔΜΑΘ: που ενδιαφέρεται για τον κάθε μαθητή ΠΡΟΣΑΝΑΓΚ: προσαρμόζεται στις ανάγκες ΠΟΛΣΤ: πολλοί στόχοι ΑΝΑΚΓΝΩΣ: η ανακάλυψη της γνώσης ΒΕΛΕΠΙΔ: η βελτίωση της επίδοσης
Ποια θεωρείτε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης της διδασκαλίας; Μπορείτε να μου αναφέρετε παραδείγματα;	**Γ6:** «*Η απόλυτη προτεραιότητα στην ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών… Η παροχή εναλλακτικών τρόπων παρουσίασης και επεξεργασίας της γνώσης, δηλαδή ο εκπαιδευτικός να έχει να παρουσιάσει μια ποικιλία μεθοδολογιών για την κατάκτηση της…*» **Γ1:** «*…η τροποποίηση των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου και των στρατηγικών διδασκαλίας, αξιολόγησης και των κατ' οίκων εργασιών… Ακόμα, υπάρχει ευελιξία στον σχεδιασμό και*	ΠΡΟΤΕΤΟΙΜΕΝΔΜΑΘΠΡΟΦ: η προτεραιότητα στην ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ ΕΝΑΛΤΡΠΑΡΟΥΣΕΠΕΞΓΝΩΣ: οι εναλλακτικοί τρόποι παρουσίασης και επεξεργασίας της γνώσης

	την εφαρμογή της διδασκαλίας και επιδιώκεται η εμπλοκή των μαθητών». **Γ5:** «*Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ευρηματικότητα και η προσαρμοστικότητα*».	ΤΡΟΠΔΙΔΣΤΠΕΡΙΕΧΣΤΡΑΤΔΙΔΑΞΙΟΛΚΑΤΟΙΚΕΡΓ: η τροποποίηση των διδακτικών στόχων, του περιεχομένου και των στρατηγικών διδασκαλίας, αξιολόγησης και των κατ' οίκων εργασιών ΕΥΕΛΔΙΔ: η ευέλικτη διδασκαλία ΕΜΠΛΜΑΘ: η εμπλοκή των μαθητών ΕΥΡΗΜ: η ευρηματικότητα ΠΡΟΣΑΡ: η προσαρμοστικότητα
Ποιες διαφορές εντοπίζετε ανάμεσα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας;	**Γ7:** «*Βασική διαφορά είναι ότι επικεντρώνεται στις ατομικές διαφορές των μαθητών. Η εργασία στην τάξη αποκτά περισσότερη ευελιξία. Λόγω της ατομικής διδασκαλίας υπάρχει πιο έντονη συνεργασία μαθητών και δασκάλου. Ενώ στην παραδοσιακή διδασκαλία, οι διαφορές των μαθητών αγνοούνται κατά κύριο λόγο και δε λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντά τους*». **Γ2:** «*Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται σε όλους και στον καθένα ξεχωριστά, βοηθάει τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και τους δίνει την ευκαιρία να μάθουν μέσα από καινοτόμες και πολυαισθητηριακές μορφές μάθησης. Η παραδοσιακή διδασκαλία εφαρμόζει την ίδια τυποποιημένη στείρα διδασκαλία σε όλους αποκλείοντας μαθητές με διαφορετικές ικανότητες. Επιπλέον αξιολογεί όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο ενώ δεν έχει φροντίσει να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης*». **Γ4:** «*Στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας δε λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και ο δάσκαλος έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Επίσης, η μάθηση στηρίζεται μόνο στην κάλυψη συγκεκριμένης ύλης. Από την άλλη πλευρά, η*	(στη διαφοροποίηση): ΕΠΙΚΑΤΟΜΔΙΑΦ: η επικέντρωση στη διαφορετικότητα των μαθητών ΕΥΕΛΕΡΓ: η ευέλικτη εργασία ΣΥΝΕΡΜΑΘΔΑΣ: η συνεργασία μαθητών και δασκάλων (στην παραδοσιακή): ΑΓΝΔΙΑΦΜΑΘΕΝΔ: η αγνόηση της διαφορετικότητας των μαθητών και των ενδιαφερόντων τους (στη διαφοροποίηση): ΑΝΤΑΠΚΑΘΞΕΧ: η ανταπόκριση στον καθένα ξεχωριστά ΑΝΤΙΜΔΥΣ: η αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών ΚΑΙΝΠΟΛΥΑΙΣΘΜΟΡΜΑΘ: οι καινοτόμες και οι πολυαισθητηριακές μορφές μάθησης

	διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε μαθητή, τα ενδιαφέροντα του και τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει. Ο δάσκαλος έχει ρόλο καθοδηγητικό και υποστηρικτικό, ενώ υπάρχει ποικιλία μεθόδων μάθησης».	(στην παραδοσιακή): ΤΥΠΟΠΣΤΕΙΡΔΙΔΑΣ: η τυποποιημένη στείρα διδασκαλία ΙΔΑΞΙΟΛΟΛ: η ίδια αξιολόγηση όλων ΟΧΙΣΕΥΚΜΑΘ: όχι ίσες ευκαιρίες μάθησης (στην παραδοσιακή): ΑΓΝΑΝΑΓΚΕΝΔΙΑΦ: αγνόηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων ΠΡΩΤΡΟΛΔΑΣΚ: ο πρωταγωνιστικός ρόλος του δασκάλου ΚΑΛΣΥΓΚΥΛΗΣ: η κάλυψη συγκεκριμένης ύλης (στη διαφοροποίηση): ΔΙΑΦΑΝΑΓΚΙΚΑΝΕΝΔΙΑΦΡΥΘ: λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τον ρυθμό ΚΑΘΟΔΥΠΟΣΤΡΟΛΔΑΣΚ: ο καθοδηγητικός και υποστηρικτικός ρόλος του δασκάλου ΠΟΙΚΜΕΘΜΑΘ: η ποικιλία μεθόδων μάθησης
Ποια τα πλεονεκτήματα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας έναντι της παραδοσιακής	**Α1:** «*…το κάθε μάθημα είναι σαν έκπληξη. Τα παιδιά δεν βαριούνται. Βλέπουν το μάθημα σαν παιχνίδι…*». **Γ6:** «*Τα πλεονεκτήματα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας έναντι της παραδοσιακής μεθόδου είναι σε πρώτη φάση η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών… μέσα από αυτού του είδους τη διδασκαλία τα παιδιά γίνονται δημιουργικά και δεν*	ΜΑΘΕΚΠΛ: το μάθημα σαν έκπληξη ΟΧΑΝΙΑ: όχι ανία ΜΑΘΠΑΙΧ: το μάθημα σαν παιχνίδι

μεθόδου;	*προσκολλώνται μόνο σε ένα τρόπο επεξεργασίας και κατάκτησης της γνώσης... τα παιδιά περνάνε και σε ένα ανώτερο επίπεδο σκέψης και επεξεργασίας της γνώσης, καταφέρνοντας να χρησιμοποιήσουν ποικίλα μέσα για να μάθουν, κάτι το οποίο ανταποκρίνεται και στην πολυμορφία της πληροφορίας στις σύγχρονες κοινωνίες*». **Α3:** «*Βοηθιούνται περισσότερο όλοι οι μαθητές και ιδιαίτερα αυτοί που έχουν αδυναμίες στην απόδοσή τους και έτσι αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση*».	ΕΝΙΣΣΥΜΠΑΙΔ: η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών ΔΗΜΙΟΥΡ: δημιουργικότητα ΠΟΛΤΡΟΠΕΠΕΞΚΑΤΑΚΓΝ: οι πολλοί τρόποι επεξεργασίας και κατάκτησης της γνώσης ΠΟΙΚΜΕΣ: τα ποικίλα μέσα ΒΟΗΘΟΛΑΔΥΝΑΜ: βοηθιούνται όλοι οι μαθητές και ιδιαίτερα αυτοί που έχουν αδυναμίες ΠΕΡΑΥΤΟΠ: η περισσότερη αυτοπεποίθηση

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου ο οποίος αναφέρεται στον ορισμό και γενικότερα στην αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποίηση της διδασκαλίας». Με βάση τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας γίνεται αντιληπτή ως η τροποποίηση και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις κλίσεις και τις επιδόσεις των μαθητών και αυτή η τροποποίηση αναφέρεται στους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας του, στις μεθόδους που χρησιμοποιεί για να διδάξει και την αξιολόγηση με βάση την οποία θα συμπεράνει αν η διδασκαλία του ήταν αποτελεσματική ή όχι.

Ο στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ομαλή ένταξη του κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, άρα, και η επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση. Επίσης, άλλος ένας στόχος φαίνεται να είναι η ανάδειξη των δυνατοτήτων που έχουν οι μαθητές και τέλος, η ανακάλυψη της νέας γνώσης από τους ίδιους μέσα από μια διδασκαλία η οποία ανταποκρίνεται και προσαρμόζεται ανάλογα στις ανάγκες τους.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι η επικέντρωσή της στους μαθητές˙ πιο συγκεκριμένα, στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ που αυτοί έχουν. Άλλα βασικά χαρακτηριστικά είναι η ευελιξία, η ευρηματικότητα και η προσαρμοστικότητα της διδασκαλίας.

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας διαφέρει από την παραδοσιακή μέθοδο στο ότι λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν οι εκάστοτε μαθητές στην τάξη, όπως είναι για παράδειγμα, τα ενδιαφέροντά ή οι δυσκολίες που τυχόν έχουν. Μια άλλη διαφορά είναι το ότι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία υπάρχει η συνεργασία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και ο εκπαιδευτικός δεν έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Επίσης, η διαφοροποίηση προσφέρει καινοτόμες μορφές μάθησης, ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία χαρακτηρίζεται από τυποποίηση, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση της αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο, με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στην παραδοσιακή διδασκαλία δεν υπάρχει ισότητα ευκαιριών.

Τα πλεονεκτήματα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας έχουν να κάνουν με το ότι δεν υπάρχει πλήξη από την πλευρά των μαθητών, καθώς το μάθημα γίνεται αντιληπτό ως παιχνίδι. Επίσης, οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία δε χρησιμοποιείται ένα μόνο μέσο, αλλά πολλά. Η μάθηση των μαθητών ενισχύεται και γι' αυτό έχουν και μεγαλύτερη σιγουριά για τον εαυτό τους.

Πίνακας 9. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στην ανάγκη χρήσης και τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δεύτερος άξονας: Ανάγκη χρήσης και χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία		
Ερωτήσεις	**Αποσπάσματα**	**Κωδικοί**
Για ποιο λόγο θεωρείτε/ δεν θεωρείτε απαραίτητη την αξιοποίηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;	**Α4:** «*Γίνεται ανάγκη η διαφοροποιημένη διδασκαλία λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών*». **Γ3:** «*Θεωρώ ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα πολύ καλό μέσο επειδή μπορώ να χρησιμοποιήσω πολλά υλικά μέσα στην τάξη… Επίσης, μπορείς να αξιολογήσεις τους μαθητές σου με ποικίλους τρόπους*». **Γ5:** «*Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αξιοποιείται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε το μάθημα να γίνει πιο ευχάριστο, πιο στοχοθετημένο και να συμβαδίζει με τα πορίσματα των	ΔΙΑΦΟΡΜΑΘ: λόγω της διαφορετικότητας των μαθητών ΧΡΥΛΙΚΜΕΣ: η χρήση πολλών υλικών μέσων ΑΞΙΟΛΠΟΛΤΡΟΠ: η αξιολόγηση με πολλούς τρόπους ΕΥΧ: το ευχάριστο μάθημα ΣΤΟΧ: το στοχοθετημένο μάθημα ΣΥΜΕΚΠΑΙΔΨΥΧΟΛ: συμβαδίζει με

	σύγχρονων ερευνών της εκπαιδευτικής ψυχολογίας». **Α2:** «*Είναι αναγκαία η αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, γιατί αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία*».	την εκπαιδευτική ψυχολογία ΑΥΞΣΥΜΜΑΘ: η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών
Μπορείτε να μου αναφέρετε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας αναφορικά με τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;	**Γ7:** «*Δίνονται πολλές φορές ατομικές εργασίες είτε ομαδικές ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επίσης, γίνονται μικτές ομάδες από παιδιά με διαφορετικό επίπεδο*». **Γ1:** «*Η διαφοροποίηση που έγινε αφορά τις κατ΄ οίκων εργασίες των μαθητών. Συγκεκριμένα, στους αδύναμους μαθητές δίνονταν 1- 2 ασκήσεις που αφορούσαν την ανάκληση ή συλλογή πληροφοριών, στον "μέσο" μαθητή την εφαρμογή της γνώσης σε νέες καταστάσεις και στους πολύ καλούς την λύση προβλήματος*». **Α4:** «*Κατά τη Γεωγραφία, ταξινομώντας τις πρωτεύουσες χωρών ως παιχνίδι είναι πιο ευχάριστο από την ξερή αναφορά και μάθηση αυτών*». **Γ2:** «*Στην πρώτη δημοτικού είχα μια μαθήτρια με σύνδρομο Down. Δημιούργησα διαφορετικές ομάδες στο μάθημα της γλώσσας. Κάποια παιδιά έπρεπε να βρουν και να κόψουν πχ. το γράμμα Α από μία εφημερίδα ή από κάποιο περιοδικό και οι υπόλοιποι έπρεπε να το γράψουν*».	ΑΤΟΜΟΜΑΔΕΡΓ: οι ατομικές ή ομαδικές εργασίες ΜΙΚΟΜΑΔ: μικτές ομάδες ΔΙΑΦΟΡΚΑΤΟΙΚ: η διαφοροποίηση στις κατ' οίκων εργασίες ΑΝΑΚΛΣΥΛΠΛΗΡΚΑΛΜΑΘ: η ανάκληση ή η συλλογή πληροφοριών για τους αδύναμους μαθητές ΕΦΑΡΓΝΩΣΜΕΣΜΑΘ: η εφαρμογή της γνώσης για τους μέσους μαθητές ΛΥΣΠΡΟΒΛΚΑΛΜΑΘ: η λύση προβλήματος για τους καλούς μαθητές ΤΑΞΠΡΩΤΧΩΡΠΑΙΧΝ: η ταξινόμηση των πρωτευουσών των χωρών ως παιχνίδι ΔΗΜΔΙΑΦΟΜΑΔ: η δημιουργία διαφορετικών ομάδων
Ποια κριτήρια λαμβάνετε υπόψη σας για να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας;	**Γ3:** «*Το επίπεδο των μαθητών, γιατί πάντα έχω μαθητές με διαφορετικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών… Επίσης, βασίζομαι στα δεδομένα που μου δίνει η αρχική αξιολόγηση και αναλόγως προσαρμόζω τη διδασκαλία μου*». **Γ4:** «*Τα κριτήρια που λαμβάνω υπόψη μου για να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία είναι τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, δηλαδή η περιέργεια του για ένα συγκεκριμένο θέμα, το επίπεδο του και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει*».	ΕΠΙΠΜΑΘ: το επίπεδο των μαθητών ΕΝΔΙΑΦΜΑΘ: τα ενδιαφέροντα των μαθητών ΔΕΔΑΡΧΑΞΙΟΛ: τα δεδομένα της αρχικής αξιολόγησης ΕΝΔΙΑΦΜΑΘ: τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή ΕΠΙΠΜΑΘ: το επίπεδο του κάθε μαθητή ΤΡΟΠΜΑΘΜΑΘ: ο τρόπος μάθησης του μαθητή

	Α3: «*Το υπόβαθρο του κάθε μαθητή, όπως είναι για παράδειγμα η γλωσσική αδυναμία ή η νοητική αδυναμία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*».	ΥΠΟΒΜΑΘ: το υπόβαθρο του κάθε μαθητή
Ποια βήματα ακολουθείτε για να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας; Μπορείτε να περιγράψετε τα βήματα αυτά;	**Α1:** «*Αρχικά, βλέπω τι ύλη έχω να καλύψω. Έπειτα, κάνω μια συζήτηση μικρή με τα παιδιά για να πάρω ιδέες για να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία μου και στο σπίτι. Εκεί φτιάχνω ένα πλάνο με τις δραστηριότητες που έχει να κάνει η κάθε ομάδα πάντα, βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Και στο τέλος αξιολογώ τους μαθητές, αλλά και τη διδασκαλία μου*». **Γ5:** «*Τα βήματα είναι τα εξής: Αρχικά εντοπισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών, των κλίσεών τους, των αδυναμιών τους. Έπειτα καταιγισμός ιδεών για το πώς το μάθημα μπορεί να προσαρμοστεί κατάλληλα για όλους τους μαθητές. Μετά δημιουργία κατάλληλου υλικού για τη διδασκαλία που να περιλαμβάνει υλικά και στρατηγικές κατάλληλες για όλους τους μαθητές. Τέλος λεπτομερής σχεδιασμός της διδασκαλίας και πρόβλεψη τυχόν προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν ώστε να επιλυθούν*». **Α3:** «*Αρχικά, γνωριμία με τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα, έπειτα, συνεργασία με τους γονείς, μετά προετοιμασία του διδακτικού υλικού και τέλος, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση*».	ΚΑΛΥΛ: η κάλυψη της ύλης ΣΥΖΠΑΙΔ: η συζήτηση με τα παιδιά ΔΗΜΠΛΔΡΑΣΤΑΝΑΓΚΕΝΔΙΑΦΜΑΘ: η δημιουργία του πλάνου με τις δραστηριότητες, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ΑΞΙΟΛΜΑΘΔΙΔΑΣΚ: η αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας ΕΝΤΧΑΡΑΚΤΜΑΘΚΛΑΔΥΝ: ο εντοπισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών, των κλίσεών τους και των αδυναμιών τους ΚΑΤΑΙΓΙΔΠΡΟΣΑΡΜΑΘ: ο καταιγισμός ιδεών για προσαρμογή του μαθήματος ΔΗΜΚΑΤΥΛΙΚΣΤΡΑΤ: η δημιουργία κατάλληλου υλικού και στρατηγικών ΛΕΠΤΣΧΕΔΔΙΔΑΣ: ο λεπτομερής σχεδιασμός της διδασκαλίας ΠΡΟΒΠΡΟΒΛ: η πρόβλεψη τυχόν προβλημάτων ΓΝΩΡΜΑΘ: η γνωριμία με τους μαθητές ΣΥΝΕΡΓΓΟΝ: η συνεργασία με τους γονείς ΠΡΟΕΤΔΙΔΑΚΥΛΙΚ: η προετοιμασία του διδακτικού υλικού ΑΞΙΟΛΑΝΑΤ: η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση
Ποιες στρατηγικές και τεχνικές	**Γ5:** «*Οι στρατηγικές που χρησιμοποιώ είναι αρχικά η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Αξιοποιώ πολύ τη δημιουργία*	**ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ:**

χρησιμοποιείτε για να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας;	*ομάδων για την υλοποίηση κάποιας άσκησης. Επίσης, έχω δραστηριότητες που έχουν είτε μικρή δυσκολία είτε μεγάλη. Από τεχνικές χρησιμοποιώ τη βιωματική μάθηση, το διάλογο, τα project, τη χρήση τεχνολογικών μέσων και δραστηριότητες μη λεκτικές, όπως είναι για παράδειγμα τα εικαστικά, η μουσική*». **Α1:** «*Εγώ χρησιμοποιώ πολύ την εξής στρατηγική: αλλάζω το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων. Κλιμακώνω τις ασκήσεις. Ξεκινάω από τα απλά και εύκολα και καταλήγω στα πιο περίπλοκα. Τώρα από τεχνικές, χρησιμοποιώ κατά βάση την τεχνική ΡΑΦΤ, όπως έχω διαβάσει σε ένα εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Αυτό αρέσει πάρα πολύ στους μαθητές και κάθε φορά που την χρησιμοποιώ στο τέλος έχω μεγάλη ικανοποίηση*». **Γ6:** «*Εν ώρα διδασκαλίας χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μάθηση, στην οποία τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εξερευνήσει μια πτυχή του θέματος που διδάσκεται με όποιο τρόπο θέλει εκείνη… Επίσης, χρησιμοποιώ την τεχνική του καταιγισμού ιδεών για να εκφράσουν τα παιδιά τη γνώμη τους αλλά και για να φανούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους και την τεχνική του αναστοχασμού για να συζητηθεί το αποτέλεσμα της δουλειάς των παιδιών*».	ΟΜΑΔΟΣΥΝ: η ομαδοσυνεργατική μάθηση ΔΡΑΣΤΕΠΙΠΔΥΣΚ: οι δραστηριότητες με επίπεδο δυσκολίας **ΤΕΧΝΙΚΕΣ:** ΒΙΩΜΜΑΘ: η βιωματική μάθηση ΔΙΑΛ: ο διάλογος PROJ: τα project ΧΡΗΣΤΕΧΝΜΕΣ: η χρήση τεχνολογικών μέσων ΟΧΛΕΚΤΔΡΑΣΤ: όχι λεκτικές δραστηριότητες **ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ:** ΑΛΛΕΠΙΠΔΥΣΚΑΣΚ: η αλλαγή του επιπέδου δυσκολίας των ασκήσεων **ΤΕΧΝΙΚΗ:** ΡΑΦΤ: ΡΑΦΤ (Ρόλος Ακροατήριο Φόρμα Τίτλος) **ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ:** ΟΜΑΔΟΣΥΝ: η ομαδοσυνεργατική μάθηση **ΤΕΧΝΙΚΗ:** ΚΑΤΑΙΓΙΔ: ο καταιγισμός των ιδεών

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον δεύτερο άξονα που αναφέρεται στην ανάγκη χρήσης και τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στον λόγο για τον οποίο πιστεύουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία και ανέπτυξαν και ένα παράδειγμα με βάση την εμπειρία τους. Η αναγκαιότητα της

χρήσης της διαφοροποίησης της διδασκαλίας πηγάζει από την ίδια τη διαφορετικότητα των μαθητών. Με τη διαφοροποίηση, πέρα από την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, ο εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιήσει πλήθος υλικών και να διαφοροποιήσει και τον τρόπο που αξιολογεί τους μαθητές του˙ και φυσικά το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο για τους ίδιους τους μαθητές. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα το οποίο διατύπωσε ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στο μάθημα της Γεωγραφίας κατά το οποίο η ταξινόμηση των πρωτευουσών έγινε με παιγνιώδη τρόπο, ο οποίος είναι και πιο ευχάριστος στα παιδιά.

Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους και κάποια κριτήρια. Αυτά τα κριτήρια φαίνεται να είναι το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, το υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντά τους και οι πληροφορίες που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την αρχική αξιολόγηση την οποία πραγματοποιούν.

Οι εκπαιδευτικοί όταν εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ακολουθούν ορισμένα βήματα τα οποία ουσιαστικά είναι τα εξής: σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση. Κάποιοι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους μαθητές τους σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσε να γίνει η διδασκαλία, άλλος εκπαιδευτικός εντάσσει στα βήματα και τη συνεργασία με τους γονείς.

Για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους κάποιες στρατηγικές και τεχνικές. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η αλλαγή στο επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων, ενώ οι τεχνικές που χρησιμοποιούν είναι ο καταιγισμός ιδεών, η τεχνική ΡΑΦΤ, τα project, η χρήση τεχνολογικών μέσων, ο διάλογος και οι μη λεκτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 10. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του τρίτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά συγκεκριμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Τρίτος άξονας: Συγκεκριμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας		
Ερωτήσεις	**Αποσπάσματα**	**Κωδικοί**
Πως αξιοποιείτε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όταν οι	**Γ7:** «*Προσπαθώ να προσαρμόσω το μάθημα ανάλογα με τον εμπειρικό κόσμο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών*». **Α3:** «*Χρησιμοποιώ οπτικοακουστικά μέσα, ξέρω γω, χάρτες,*	ΠΡΟΣΑΡΜΑΘΕΜΠΚΟΣΕΝΔΙΑΦ: η προσαρμογή του μαθήματος ανάλογα με τον εμπειρικό κόσμο

μαθητές σας δε βρίσκουν το μάθημα τόσο ενδιαφέρον; Μπορείτε να μου αναφέρετε μία τέτοια περίπτωση;	*σχεδιαγράμματα, ζωγραφική, κίνηση και δραματοποίηση*». **Α2:** «*Συνδέω το μάθημα με βιώματα από την καθημερινότητα τους και χρησιμοποιώ οπτικοακουστικά μέσα και άλλα εποπτικά μέσα*». **Α4:** «*Χρησιμοποιώ βιντεοπροβολέα όπου οι ίδιοι πραγματοποιούν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, βλέπουν βίντεο, φτιάχνουν σταυρόλεξα*». **Γ2:** «*...Στην περίπτωση που διαπιστώσω ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών έχει χάσει το ενδιαφέρον του ή δηλώσει ότι κουράστηκε τροποποιώ την μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιώντας άτυπες μεθόδους όπως προβολή ντοκιμαντέρ ή διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης δηλαδή στην αυλή ή στην γειτονιά*».	και τα ενδιαφέροντα των παιδιών ΧΡΗΣΟΠΤΙΚΟΑΚΜΕΣ: η χρήση οπτικοακουστικών μέσων ΣΥΝΜΑΘΒΙΩΜΚΑΘΗΜ: η σύνδεση του μαθήματος με βιώματα από την καθημερινότητα ΧΡΗΣΟΠΤΙΚΟΑΚΜΕΣ: η χρήση οπτικοακουστικών μέσων ΒΙΝΤΕΟΠΡ: ο βιντεοπροβολέας ΑΤΥΠΜΕΘ: οι άτυπες μέθοδοι ΑΤΥΠΠΕΡΙΒΜΑΘ: τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης
Πως ακριβώς αξιοποιείτε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όταν παρατηρείτε ότι υπάρχουν μαθητές με χαμηλή επίδοση; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;	**Α1:** «*…αλλάζω το επίπεδο δυσκολίας. Αυτό το κάνω κυρίως στη Γλώσσα. Ετοιμάζω από το σπίτι κάποια κείμενα για τους μαθητές, άλλα πιο εύκολα, άλλα πιο δύσκολα. Όλα έχουν πάνω κάτω το ίδιο περιεχόμενο, απλώς κάποια είναι πιο σύνθετα. Το κάθε παιδί ή ομάδα, ανάλογα τι με εξυπηρετεί, μελετάει το κείμενο και απαντάει κάποιες ερωτήσεις. Ουσιαστικά, όλοι οι μαθητές κατακτούν τη γνώση που πρέπει να κατακτήσουν*». **Γ4:** «*δίνω το ίδιο φύλλο εργασίας σε όλους, με ασκήσεις από το απλό στο σύνθετο και τους αφήνω χρόνο να δουλέψουν αρχικά ατομικά και μετά ομαδικά*». **Γ6:** «*Αν για παράδειγμα υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται στην εκμάθηση ιστορικών γεγονότων και έχουν χαμηλή επίδοση, τότε το υλικό μπορεί να δοθεί με την χρήση εικόνων ή ακόμα και με οπτικοακουστικό υλικό*». **Γ5:** «*Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι το να δίνεται σε μαθητές με πρόβλημα στην ανάγνωση ένα ηχητικό αρχείο με το κείμενο…*»	ΑΛΛΕΠΙΠΔΥΣΚ: η αλλαγή του επιπέδου δυσκολίας ΙΔΦΥΛΕΡΓΟΛΑΣΚΑΠΛΣΥΝ: το ίδιο φύλλο εργασίας σε όλους, με ασκήσεις από το απλό στο σύνθετο ΑΤΟΜΟΜΑΔΔΟΥΛ: η ατομική και η ομαδική δουλειά ΧΡΗΣΕΙΚ: η χρήση εικόνων ΟΠΤΙΚΟΑΚΥΛΙΚ: το οπτικοακουστικό υλικό ΗΧΗΤΑΡΧ: ένα ηχητικό αρχείο ΔΙΑΦΣΤ: θέση διαφορετικών στόχων ΣΥΝΕΡΓΠΑΙΔ: η συνεργασία των παιδιών

	Γ3: «*Θέτω διαφορετικούς στόχους ανάλογα με την ομάδα. Προσπαθώ να βάζω τα παιδιά να συνεργάζονται…*»	
Πως χρησιμοποιείτε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όταν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα με βάση την εμπειρία σας;	**Α3:** «*Στα παιδιά μεταναστών που είχαν θέμα με την κατανόηση των κειμένων, τους έδινα πιο απλά κείμενα. Και σε ασκήσεις, όπως είναι για παράδειγμα συνώνυμα-αντίθετα, έβαζα πιο εύκολες λέξεις*». **Γ2:** *«…εφαρμόζω την μέθοδο της μαιευτικής χρησιμοποιώντας, κατευθυντήριες ερωτήσεις που σχετίζονται με τα βιώματα του παιδιού. Διαφοροποιώ λοιπόν τις ερωτήσεις ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του καθένα*». **Γ4:** «*Όταν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο προσπαθώ να ανταποκριθώ σε αυτή τη διαφορετικότητα και δεν αγνοώ τις διαφορές αλλά τις μελετώ ως βάση για τον προγραμματισμό*».	ΑΠΛΚΕΙΜ: τα απλά κείμενα ΚΑΤΕΥΘΕΡΩΤ: οι κατευθυντήριες ερωτήσεις ΔΙΑΦΕΡΩΤ: η διαφοροποίηση των ερωτήσεων ΔΙΑΦΒΑΣΠΡΟΓΡΑΜ: οι διαφορές βάση για τον προγραμματισμό
Θεωρείτε ότι υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;	**Γ7:** «*Υπάρχουν δυσκολίες. Απαιτείται αυστηρός προγραμματισμός, άρα επιπρόσθετη εργασία*». **Α2:** «*Υπάρχουν δυσκολίες. Ο χρόνος εφαρμογής είναι μεγαλύτερος*». Α3: «*Η έλλειψη διδακτικού χρόνου, η πολλή ύλη και ο περισσότερος χρόνος για προετοιμασία…*».	ΑΥΣΤΠΡΟΓΡΑΜ: ο αυστηρός προγραμματισμός ΕΠΙΠΡΕΡΓΑΣ: η επιπρόσθετη εργασία ΜΕΑΓΑΛΧΡΟΝΕΦΑΡΜ: ο μεγαλύτερος χρόνος εφαρμογής ΕΛΛΔΙΔΧΡΟΝ: η έλλειψη διδακτικού χρόνου ΠΟΛΥΛ: η πολλή ύλη ΠΕΡΙΣΧΡΟΝΠΡΟΕΤ: ο περισσότερος χρόνος προετοιμασίας

Ο Πίνακας 3 αναφέρεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα χρήσης της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε συγκεκριμένες συνθήκες: όταν οι μαθητές δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, όταν παρατηρούνται χαμηλές επιδόσεις

ανάμεσά τους και όταν υπάρχουν μαθητές που διαφοροποιούνται ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο.

Όταν οι μαθητές δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι κατά βάση χρησιμοποιούν οπτικοακουστικά μέσα και ότι προσπαθούν να συνδέσουν το μάθημα με την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές. Επίσης, αξιοποιείται και η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπως είναι λόγου χάρη η γειτονιά.

Όταν υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι διαφοροποιούνται στις επιδόσεις τους, οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αλλάζουν το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων και χρησιμοποιούν διάφορα μέσα, όπως είναι για παράδειγμα οι εικόνες, κάποιο ηχητικό αρχείο κτλ. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί, σε τέτοιες περιπτώσεις, χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Σε περιπτώσεις διαφοροποίησης των μαθητών σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν αυτές τις διαφορές στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Διαφορετικά, αλλάζουν το επίπεδο δυσκολίας, όπως σημειώθηκε και στην περίπτωση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις ή διαφοροποιούν τις ερωτήσεις που υποβάλλουν στους μαθητές τους.

Τέλος, αναφέρθηκαν και δυσκολίες που υπάρχουν κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Τέτοιες δυσκολίες είναι η έλλειψη διδακτικού χρόνου, η μεγάλη ύλη, ο χρόνος για την προετοιμασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η επιπρόσθετη εργασία για τους εκπαιδευτικούς και ο αυστηρός προγραμματισμός.

Πίνακας 11. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του τέταρτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στη διαφοροποιημένη αξιολόγηση.

Τέταρτος άξονας: Διαφοροποιημένη αξιολόγηση		
Ερωτήσεις	Αποσπάσματα	Κωδικοί
Πως θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η αξιολόγηση στα πλαίσια της διαφοροποίησης της	**Γ8:** «*Όχι βαθμοί… Είμαι υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης, με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογεί τη συνολική εικόνα και πρόοδο του κάθε μαθητή*». **Α3:** «*Να είναι περιγραφική για να ξέρει ο εκπαιδευτικός τι ξέρει ο μαθητής, τι όχι, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει…*».	ΟΧΒΑΘ: όχι βαθμοί ΠΕΡΙΓΡΑΞΙΟΛ: η περιγραφική αξιολόγηση ΠΕΡΙΓΡ: περιγραφική

διδασκαλίας;	**Α1:** «*Δεν πρέπει να ίδια είναι για όλους. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών και το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται*».	ΟΧΙΔΟΛ: όχι ίδια για όλους ΑΞΙΟΠΑΝΑΓΚΕΠΙΠΜΑΘ: η αξιοποίηση των αναγκών και του επιπέδου των μαθητών
Μπορείτε να μου αναφέρετε ένα παράδειγμα όπου έχετε διαφοροποιήσει τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών σας;	**Α1:** «*Γενικά, δεν βασίζομαι σε έναν τρόπο αξιολόγησης, Για παράδειγμα, πέρα από τους βαθμούς και τα τεστ, χρησιμοποιώ και τα δελτία εξόδου και τους φακέλους*». **Α3:** «*Έχει τύχει να είμαι πολύ επιεικής με κάποιους μαθητές για να μην απογοητευτούν. Επίσης, προσπαθώ να τονίσω τα θετικά στοιχεία που έχουν π.χ. προθυμία, ωραία γράμματα και τα λοιπά*». **Γ6:** «*Στο μάθημα Ιστορίας τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογηθούν αναπαράγοντας προφορικά το μάθημα σύμφωνα με το επίσημο βιβλίο. Υπήρξε όμως και μια περίπτωση παιδιού που δεν μπορούσε να αναπαράγει το μάθημα προφορικά με τον τρόπο του βιβλίου για αυτό και επιλέχτηκε να αφηγηθεί το περιεχόμενο σαν ιστορία και μάλιστα να το δραματοποιήσει με τη χρήση κουκλοθέατρου*». **Γ5:** «*Ένα παράδειγμα είναι να ζητήσω από μαθητή με δυσκολίες λόγου να ζωγραφίσει μια ιστορία που έπρεπε να φτιάξουν αντί να τη διηγηθεί*».	ΒΑΘ: οι βαθμοί ΤΕΣ: τα τεστ ΔΕΛΕΞΟΔ: τα δελτία εξόδου ΦΑΚΕΛ: οι φάκελοι ΕΠΙΕΙΚΜΑΘ: η επιείκεια σε κάποιους μαθητές ΤΟΝΘΕΤΣΤΟΙΧ: ο τονισμός των θετικών στοιχείων ΑΦΗΓΜΑΘΑΝΑΠΑΡ: η αφήγηση του μαθήματος αντί για την αναπαραγωγή του ΔΡΑΜΑΤΜΑΘΧΡΚΟΥΚΛ: η δραματοποίηση του μαθήματος με τη χρήση του κουκλοθέατρου ΖΩΓΡΔΙΗΓ: η ζωγραφική αντί για την διήγηση
Ποιες διαφορές εντοπίζετε στη διαφοροποιημένη αξιολόγηση και στην αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας;	**Γ7:** «*Η αξιολόγηση που γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας είναι κατά κύριο λόγο συγκριτική. Δεν έχει εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Δε λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών και πολλές φορές λειτουργεί αποθαρρυντικά*». **Γ8:** «*Η αξιολόγηση στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας είναι μία και συγκεκριμένη: οι βαθμοί. Βάζω στο κάθε παιδί έναν συγκεκριμένο βαθμό και αυτό είναι. Βλέπω ένα διαγώνισμα, ένα τεστ και το βαθμολογώ Αντιθέτως, στη διαφοροποιημένη αξιολόγηση… δεν κρίνω το παιδί από έναν βαθμό που έγραψε σε ένα τεστ ή σε ένα διαγώνισμα μία ημέρα*	αξιολόγηση με παραδοσιακό τρόπο: ΟΧΕΡΓΔΙΑΒΑΘΔΥΣ: όχι εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας ΟΧΑΞΙΟΠΑΤΟΜΔΙΑΦ: όχι αξιοποίηση ατομικών διαφορών ΛΕΙΤΑΠΟΘΑΡ: λειτουργεί αποθαρρυντικά αξιολόγηση με παραδοσιακό τρόπο: ΒΑΘ: οι βαθμοί

	των ημερών, που ενδεχομένως δεν ήταν καλά, δεν είχε διαβάσει. Βλέπω τη συνολική προσπάθειά του». **Γ4:** «*Κατά την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας η αξιολόγηση γίνεται συνήθως στο τέλος για να διαπιστωθεί ποιος απέκτησε τη γνώση, ενώ κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική με σκοπό την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών*».	διαφοροποιημένη αξιολόγηση ΑΞΙΟΛΣΥΝΟΛΠΡΟΣΠ: η αξιολόγηση της συνολικής προσπάθειας αξιολόγηση με παραδοσιακό τρόπο: ΤΕΛ: πραγματοποιείται στο τέλος διαφοροποιημένη αξιολόγηση ΣΥΝΔΙΑΓΑΞΙΟΛ: η συνεχής και η διαγνωστική αξιολόγηση

Στον τέταρτο άξονα ο οποίος έχει να κάνει με την αξιολόγηση στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν το πως θεωρούν ότι πρέπει να είναι η διαφοροποιημένη αξιολόγηση και έδωσαν ένα παράδειγμα όπου έχουν διαφοροποιήσει την αξιολόγηση των μαθητών τους. Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση δεν είναι τυποποιημένη και ίδια για όλους, αλλά προσαρμόζεται αναλόγως στο προφίλ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για περιγραφική αξιολόγηση, με την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη συνολική εικόνα του μαθητή του. Η αξιολόγηση δεν είναι οι βαθμοί που δίνονται στο τέλος του τριμήνου.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, όπως φάνηκε στις συνεντεύξεις τους, χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους για να διαφοροποιήσουν την αξιολόγηση των μαθητών τους. Για παράδειγμα, κάποιος χρησιμοποιεί δελτία εξόδου και φακέλους, άλλος χρησιμοποιεί τη ζωγραφική όταν κάποιος μαθητής έχει δυσκολίες στον λόγο και άλλος χρησιμοποιεί την αφήγηση του περιεχομένου του μαθήματος και την δραματοποίηση, αντί για την απλή αναπαραγωγή του.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αξιολόγηση στην παραδοσιακή και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία παρουσιάζει διαφορές. Αρχικά, η αξιολόγηση στην παραδοσιακή διδασκαλία πραγματοποιείται στο τέλος και η επίδοση του μαθητή αποδίδεται με έναν βαθμό, ενώ στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η αξιολόγηση είναι διαγνωστική, συνεχής και αναφέρεται στη συνολική προσπάθεια που κάνει ο κάθε μαθητής. Επίσης, στην παραδοσιακή δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές που έχουν οι μαθητές μεταξύ τους και χρησιμοποιούνται εργασίες χωρίς διαβαθμισμένη

δυσκολία. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν είναι λίγες οι φορές που η παραδοσιακή αξιολόγηση λειτουργεί αποθαρρυντικά. Τέλος, σύγκριναν την αξιολόγηση με βάση τη διαφοροποίηση και με βάση την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας.

Πίνακας 12. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του πέμπτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στον ρόλο εκπαιδευτικών και μαθητών κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Πέμπτος άξονας: Ρόλος εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας		
Ερωτήσεις	Αποσπάσματα	Κωδικοί
Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας ως εκπαιδευτικού κατά τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι ο ίδιος ή έχει αλλάξει; Αν δεν είναι ίδιος, τότε που ακριβώς νομίζετε ότι έχει αλλάξει;	**Α3:** «*Έχει αλλάξει, γιατί κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ο δάσκαλος από απλός φορέας γνώσης μετατρέπεται σε σύμβουλο-εμψυχωτή και διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας*». **Γ8:** «*Δεν είμαι η κλασική αυταρχική δασκάλα, την οποία τα παιδιά φοβούνται, δεν σέβονται. Μέσα από τη διαφοροποίηση, θα σχεδιάσω παιχνίδια και θα παίξω και εγώ με τα παιδιά. Ξέρεις πώς χαίρονται; Έτσι, τα παιδιά με σέβονται και με εκτιμούν πιο πολύ. Είμαι και εγώ ένα μέλος της ομάδας τους*». **Γ6:** «*Με τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πιστεύω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει με την έννοια ότι δεν θεωρείται η απόλυτη πηγή γνώσης…*» **Γ5:** «*Αλλάζει ως προς τους στόχους, τα μέσα που χρησιμοποιούνται και κυρίως ότι το η διδασκαλία δεν είναι δασκαλοκεντρική αλλά επικεντρώνεται στους μαθητές και τις ανάγκες τους*». **Γ3:** «*Ο εκπαιδευτικός είναι συνοδοιπόρος, συνοικοδόμος στη μάθηση των παιδιών…*»	Ν: ναι ΔΑΣΚΣΥΜΒΕΜΨΥΧΔΙΕΥΚ: ο δάσκαλος είναι σύμβουλος-εμψυχωτής και διευκολυντής Ν: ναι ΟΧΚΛΑΣΑΥΤΑΡΔΑΣΚ: όχι η κλασική αυταρχική δασκάλα ΣΧΕΔΠΑΙΧΝΣΥΜΜΕΤ: ο σχεδιασμός παιχνιδιών και η συμμετοχή σε αυτά ΜΕΛΟΜΑΔΠΑΙΔ: το μέλος της ομάδας των παιδιών Ν: ναι ΟΧΑΠΟΛΠΗΓΓΝΩΣ: όχι η απόλυτη πηγή γνώσης Ν: ναι ΑΛΛΣΤΟΧΜΕΣ: η αλλαγή ως προς τους στόχους και τα μέσα ΟΧΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΔΙΣΑΣ: όχι δασκαλοκεντρική διδασκαλία Ν: ναι

		ΕΚΠΑΙΔΣΥΝΟΔΣΥΝΟΙΚ: ο εκπαιδευτικός είναι συνοδοιπόρος και συνοικοδόμος
Ποιος είναι ο ρόλος των μαθητών σας κατά τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;	**Γ4:** «*Κατά τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας οι μαθητές τίθενται υπεύθυνοι για τη μάθηση τους, γίνονται πιο αυτόνομοι, ενεργοί και ικανοί στο να βοηθούν τους εαυτούς τους και τους άλλους για την επίτευξη των ατομικών και των ομαδικών στόχων*». **Γ2:** «*Το μάθημα είναι περισσότερο παιδοκεντρικό. Οι μαθητές μου έχουν ενεργό ρόλο καθώς συμμετέχουν, κάνουν ερωτήσεις και μιλούν για τα βιώματά τους*». **Γ7:** «*Οι μαθητές έχουν κεντρικό-πρωταγωνιστικό ρόλο, γιατί το μάθημα κινείται μέσα στα δικά τους ατομικά ενδιαφέροντα*». **Α3:** «*Γίνονται ενεργοί στη μαθησιακή διαδικασία και όχι παθητικοί αποδέκτες γνώσεων και πληροφοριών*».	ΜΑΘΥΠΕΥΘΜΑΘ: οι μαθητές υπεύθυνοι για τη μάθησή τους ΑΥΤΟΝ: αυτόνομοι ΕΝΕΡ: ενεργοί ΕΝΕΡΡΟΛ: ο ενεργός ρόλος ΣΥΜΜ: η συμμετοχή ΔΙΑΤΥΠΕΡΩΤ: η διατύπωση ερωτήσεων ΑΝΑΦΒΙΩΜ: η αναφορά βιωμάτων ΚΕΝΤΡΠΡΩΤΑΓΡΟΛ: ο κεντρικός-πρωταγωνιστικός ρόλος ΕΝΕΡΜΑΘΔΙΑΔ: ενεργοί στη μαθησιακή διαδικασία

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τόσο των ίδιων ως εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών τους στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει ότι ο ρόλος τους δεν είναι όπως παλιά, αλλά πλέον έχει αλλάξει. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός δε θεωρείται αυθεντία, δεν είναι απλώς ο φορέας της γνώσης και δεν είναι ο αυταρχικός εκπαιδευτικός. Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας θεωρείται σύμβουλος-εμψυχωτής και διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, δεν είναι ο εκπαιδευτικός αυτός που βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά είναι συνοδοιπόρος και συνοικοδόμος στη μάθηση των μαθητών του.

Και ο ρόλος των μαθητών δεν είναι ο ίδιος στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι μαθητές είναι ενεργοί, καθώς συμμετέχουν στη διάρκεια του μαθήματος. Πέρα από τον κεντρικό-πρωταγωνιστικό ρόλο, οι μαθητές είναι αυτόνομοι και υπεύθυνοι για την ίδια τους τη μάθηση.

Πίνακας 13. Ερωτήσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων και κωδικοί του έκτου άξονα του ερωτηματολογίου που αφορά στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Έκτος άξονας: Αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας		
Ερωτήσεις	Αποσπάσματα	Κωδικοί
Έχετε παρατηρήσει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σας έχει βοηθήσει στο να βελτιώσετε τον τρόπο με τον οποίο κάνετε το μάθημά σας; Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;	**Α1:** «*Όταν διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου, πραγματοποιώ πολλές δραστηριότητες, κάποιες φορές και παιχνίδια. Χρησιμοποιώ πιο πολλά μέσα*». **Α2:** «*Μπορώ να διακρίνω πιο εύκολα τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και να σχεδιάσω ανάλογα*». **Γ1:** «*Η διδασκαλία είναι πιο αποτελεσματική καθώς εμπλέκονται όλοι οι μαθητές στο σύνολο των δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα το μάθημα να είναι πιο ευχάριστο για τους μαθητές αλλά και για εμένα*». **Γ8:** «*Σαφώς και με έχει βοηθήσει. Όταν βλέπω ότι τα παιδιά δεν βαριούνται, αναπτερώνεται το ηθικό μου. Λέω κάτι καλό κάνω, για να συμμετέχουν, για να προθυμοποιούνται να με βοηθήσουν σε κάτι που θα χρειαστώ. Αυτό μου δίνει τη χαρά να συνεχίζω. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στην Ιστορία, ένα θεωρητικά βαρετό και κουραστικό μάθημα, όταν γίνεται με την παραδοσιακή μέθοδο*».	ΠΡΑΓΜΠΟΛΔΡΑΣΤΠΑΙΧΝ: πραγματοποίηση πολλών δραστηριοτήτων και παιχνίδια ΧΡΗΣΠΟΛΜΕΣ: χρήση πολλών μέσων ΕΥΚΔΙΑΚΔΥΝΑΤΜΑΘΑΝΑΛΣΧΕΔ: η εύκολη διάκριση δυνατοτήτων του κάθε μαθητή και ο ανάλογος σχεδιασμός ΑΠΟΤΕΛΔΙΔΑΣ: η αποτελεσματική διδασκαλία ΕΜΠΛΟΛΜΑΘ: η εμπλοκή όλων των μαθητών ΕΥΧΑΡΜΑΘΕΚΠΑΙΔ: ευχάριστο για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό ΣΑΦ: σαφώς ΟΧΑΝΙΑ: όχι ανία ΑΝΑΠΤΗΘΙΚ: η αναπτέρωση του ηθικού ΣΥΜΜ: η συμμετοχή ΠΡΟΘΥΜ: η προθυμία
Έχετε παρατηρήσει αλλαγή στο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι μαθητές σας όταν διαφοροποιείτε τη	**Γ6:** «*Οι μαθητές γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες στην διεξαγωγή του μαθήματος... Επίσης, παιδιά τα οποία ήταν πιο διστακτικά στην συμμετοχή τους και παιδιά που δυσκολεύονταν με παραδοσιακότερες μορφές διδασκαλίας μπόρεσαν να εξελιχθούν και να σημειώσουν σημαντικές επιδόσεις. Ένα παράδειγμα είναι από το μάθημα των*	ΕΝΕΡΜΑΘ: οι ενεργοί μαθητές ΕΞΕΛΔΙΑΣΤΠΑΙΔΠΑΙΔΔΥΣΚΟΛ: η εξέλιξη των διστακτικών παιδιών και των παιδιών που δυσκολεύονται ΠΟΙΚΔΡΑΣΤΜΑΘΜΑΘΗΜ: η ποικιλία δραστηριοτήτων στο μάθημα

διδασκαλία σας; Μπορείτε να πείτε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας;	*Μαθηματικών που παρουσιάστηκε μια ποικιλία από δραστηριότητες… Όλα τα παιδιά κατάφεραν να ανταποκριθούν και στο τέλος του μαθήματος προτάθηκαν πολλές νέες ιδέες για την παρουσίαση του περιεχομένου*». **Γ5:** «*Τα παιδιά συμμετέχουν περισσότερο και δείχνουν να απολαμβάνουν τη διαφοροποιημένη μάθηση. Πχ. Πολλοί μαθητές που στις συζητήσεις μέσα στη τάξη και στις καθορισμένες δραστηριότητες δε συμμετείχαν ιδιαίτερα και έδειχναν κουρασμένα, σε δραστηριότητες προσαρμοσμένες στα μέτρα τους λάμβαναν κυρίαρχο ρόλο και τις απολάμβαναν*». **Α3:** «***Ναι**, γιατί είναι πιο ευχάριστο, ειδικά όταν χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο*».	των Μαθηματικών ΠΟΛΙΔΠΑΡΟΥΣΠΕΡΙΧ: οι πολλές ιδέες για παρουσίαση του περιεχομένου ΜΕΓΣΥΜΕΤΠΑΙΔ: μεγαλύτερη η συμμετοχή των παιδιών ΑΠΟΛΔΙΑΦΜΑΘ: η απόλαυση της διαφοροποιημένης μάθησης Ν: ναι ΕΥΧΑΡΧΡΗΣΔΙΑΔ: ευχάριστο όταν χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο
Έχει θετική επίδραση η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις επιδόσεις των μαθητών σας; Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;	**Α1:** «*Ναι εννοείται. Για παράδειγμα, κάναμε ένα project ας πούμε, πολύ μικρό έτσι; Και ασχοληθήκαμε με το περιβάλλον, τη μόλυνση την αντιμετώπιση κτλ. Δείξαμε βίντεο, τους έφερα εικόνες από εφημερίδες και επικεντρωθήκαμε εκεί. Έπειτα, τους ζήτησα ο καθένας να αναπτύξει ένα κείμενο για το πώς μπορούμε να προστατέψουμε το περιβάλλον. Είδα μεγάλη διαφορά, ακόμα και πιο αδύναμοι μαθητές ανταποκρίθηκαν. Αυτό είναι βέβαια ένα μεμονωμένο περιστατικό. Γενικά, παρατήρησα ότι οι μαθητές μάθαιναν πιο γρήγορα και τα πήγαιναν καλά στα τεστ*». **Α3:** «*Ναι, γιατί ενθαρρύνονται και οι μαθητές που δυσκολεύονται*». **Γ7:** «*Μαθητές που αποθαρρυμένοι από τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης συνήθως περιθωριοποιούνται, με τη μέθοδο αυτή βελτιώνονται και παραμένουν ενεργοί…*» **Γ8:** «*Σαφώς και είναι θετική. Βλέπω παιδιά, τα οποία κλίνουν στα Μαθηματικά, αλλά έχουν αρχίσει να ενδιαφέρονται και για τη Γλώσσα, ή παιδιά που κλίνουν στη*	Ν: ναι ΠΡΟΤΖΠΕΡΙΒ: το project για το περιβάλλον ΠΡΟΒΒΙΝ: η προβολή βίντεο ΕΙΚΕΦΗΜ: οι εικόνες από εφημερίδες ΑΝΑΠΤΞΕΙΜ: η ανάπτυξη κειμένου ΓΡΗΓΜΑΘ: η γρήγορη μάθηση ΚΑΛΕΠΙΔΤΕΣ: η καλή επίδοση στα τεστ Ν: ναι ΕΝΘΑΡΜΑΘΔΥΣΚ: η ενθάρρυνση των μαθητών που δυσκολεύονται ΑΠΟΘΑΡΜΑΘΒΕΛΤΠΑΡΑΜΕΝΕΡ: οι αποθαρρυμένοι μαθητές βελτιώνονται και παραμένουν ενεργοί ΣΑΦΘΕΤ: σαφώς θετική ΕΝΔΙΑΦΑΛΜΑΘ: το ενδιαφέρον και για άλλα μαθήματα

	Γλώσσα, αλλά έχουν αρχίσει να συμμετέχουν περισσότερο και στα Μαθηματικά».	
Έχει βοηθήσει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο να γίνει το μάθημα πιο ευχάριστο και δημιουργικό; Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;	**Γ7:** «*Ναι. Επειδή είναι έντονη η συνεργασία και η μάθηση προσαρμόζεται στις ατομικές κλίσεις των μαθητών, γίνεται πιο ενδιαφέρουσα*». **Γ2:** «*Το μάθημα γίνεται σίγουρα πιο ευχάριστο καθώς η εφαρμογή της πολυαισθητηριακής μάθησης και της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης αυξάνει την συμμετοχή των παιδιών*». **Γ3:** «*Ναι… οι επισκέψεις σε μουσεία αλλά και διαφορετικούς χώρους εκπαίδευσης βοηθάει και τους ίδιους τους μαθητές στο να γνωρίσουν με ευχάριστο τρόπο περισσότερα πράγματα*». **Γ4:** «*Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει βοηθήσει στο να γίνει το μάθημα πιο ευχάριστο και δημιουργικό… Για παράδειγμα, όταν υπάρχει κάποιος μαθητής με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον υπολογιστή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το ενδιαφέρον αυτού του μαθητή με σκοπό τη διδασκαλία μέσω του υπολογιστή, ο οποίος αναμφισβήτητα κάνει το μάθημα ευχάριστο και δημιουργικό, αφού προσφέρει πολλές δυνατότητες*».	Ν: ναι ΕΝΤΣΥΝΕΡ: η έντονη συνεργασία ΠΡΟΣΑΡΜΜΑΘΑΤΟΜΚΛΙΣΜΑΘ: η προσαρμογή της μάθησης στις ατομικές κλίσεις των μαθητών ΣΙΓΕΥΧΑΡ: σίγουρα πιο ευχάριστο ΠΟΛΥΑΙΣΘΜΑΘΔΙΔΑΣΚ ΑΤΥΠΠΕΡΙΒΜΑΘΑΥΞΣΥΜΜΠΑΙΔ: η πολυαισθητηριακή μάθηση και η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης αυξάνουν τη συμμετοχή των παιδιών Ν: ναι ΕΠΙΣΚΜΟΥΣΓΝΩΡ ΕΥΧΑΡΤΡΟΠΠΕΡΙΣΣΠΡΑΓΜ: με τις επισκέψεις σε μουσεία γνωρίζουν με ευχάριστο τρόπο περισσότερα πράγματα ΜΑΘΕΥΧΑΡΔΗΜΙΟΥΡ: το μάθημα έγινε πιο ευχάριστο και δημιουργικό ΑΞΙΟΠΕΝΦΙΑΦΜΑΘΥΠΟΛ: η αξιοποίηση του ενδιαφέροντος κάποιου μαθητή για τον υπολογιστή
Νομίζετε ότι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανταποκρίνεστε στις ανάγκες των μαθητών σας;	**Γ6:** «*Λόγω του ότι η διδασκαλία διαφοροποιείται μετά από συνεχή παρατήρηση και καταγραφή της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και των μαθησιακών στυλ των παιδιών, οι μέθοδοι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται ανταποκρίνονται στις περισσότερες ανάγκες των μαθητών. Παρατηρώντας ότι στα περισσότερα παιδιά της τάξης αρέσει το θέατρο, γίνεται προσπάθεια να εμπλακούν* ***περισσότερες***	ΑΝΤΑΠΜΕΘΜΕΣΑΝΑΓΚΜΑΘ: η ανταπόκριση των μεθόδων και των μέσων στις ανάγκες των μαθητών ΣΥΝΠΑΡΑΤΚΑΤΑΓΡΜΑΘΕΤΟΙΜ ΕΝΔΙΑΦΜΑΘΣΤ: λόγω της συνεχούς παρατήρησης και

Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;	*δραστηριότητες δραματοποίησης σε κάθε γνωστικό αντικείμενο τόσο για την παρουσίαση όσο και για την επεξεργασία της γνώσης*». **Γ7:** «*Είναι μία διαρκής προσπάθεια που αν μη τι άλλο ανταποκρίνεται καλύτερα από την παραδοσιακή*». **Α3:** «*Ναι, ειδικά σε αυτούς που δυσκολεύονται περισσότερο. Οι μαθητές αυτοί θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα ενώ πριν όχι*». **Α1:** «*Ξεκάθαρα. Αυτό είναι και το βασικό γνώρισμα πιστεύω της διαφοροποίησης. Για παράδειγμα, στην αρχή της χρονιάς είχα να εντάξω τρία παιδιά από άλλες χώρες. Πρώτα έπρεπε να δημιουργήσω ένα θετικό κλίμα και μετά να κάνω, ας πούμε, μάθημα. Επομένως, η ανάγκη των μαθητών μου ήταν να μάθουν να σέβονται και να αποδέχονται το διαφορετικό και οι αλλοδαποί μαθητές να νιώσουν βολικά*».	καταγραφής της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και των μαθησιακών στυλ ΠΕΡΙΣΔΡΑΣΤΔΡΑΜ: οι περισσότερες δραστηριότητες για δραματοποίηση ΔΙΑΡΠΡΟΣΑΝΤΑΠΚΑΛΠΑΡΑΔ: μία διαρκής προσπάθεια που ανταποκρίνεται καλύτερα από την παραδοσιακή Ν: ναι ΑΥΤΔΥΣΚΟΛ: σε αυτούς που δυσκολεύονται ΕΠΙΘΣΥΜΜΕΤΜΑΘ: η επιθυμία συμμετοχής στο μάθημα ΞΕΚΑΘ: ξεκάθαρα ΑΝΤΑΠΑΝΑΓΚΒΑΣΙΚΓΝΩΡΔΙΑΦ: η ανταπόκριση στις ανάγκες βασικό γνώρισμα της διαφοροποίησης ΕΝΤΤΡΠΑΙΔΑΛΛΧΩΡ: η ένταξη τριών παιδιών από άλλες χώρες ΔΗΜΙΟΥΡΘΕΤΚΛΙΜ: η δημιουργία θετικού κλίματος

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον έκτο και τελευταίο άξονα που αφορά στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί αιτιολόγησαν για το αν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει συνεισφέρει στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται το μάθημα. Η απάντηση των εκπαιδευτικών ήταν θετική, καθώς όπως αναφέρουν οι ίδιοι, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους έδωσε τη δυνατότητα να υλοποιούν πλήθος δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, όπως επίσης, και πλήθος διδακτικών μέσων για το μάθημά τους. Επίσης, χάρη στη διαφοροποίηση οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να κατανοήσουν καλύτερα τις δυνατότητες των μαθητών

τους και έτσι, να προγραμματίζουν και να σχεδιάζουν αναλόγως τον τρόπο με τον οποίο θα κάνουν το μάθημά τους. Λόγω του ότι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο, αυτό οδηγεί στο ότι το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει ο ένας εκπαιδευτικός, κατά την ώρα του μαθήματος δεν υπάρχει ανία και αυτό οδηγεί στην αναπτέρωση του ηθικού του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει αλλαγή στο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι μαθητές τους, όταν χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, επειδή οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα και δεν είναι διστακτικοί, όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία και τέλος, δείχνουν ευχαριστημένοι με αυτό.

Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι υπαρκτή, με βάση τους εκπαιδευτικούς, και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι μαθητές μάθαιναν πιο γρήγορα και είχαν καλύτερα αποτελέσματα στα τεστ, όταν διαφοροποιούσαν τον τρόπο που κάνουν μάθημα. Επίσης, διαπίστωσαν ότι οι καλές επιδόσεις οφείλονται στο γεγονός ότι μαθητές που έχουν δυσκολίες ενθαρρύνονται από τους δασκάλους τους να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και δεν περιθωριοποιούνται, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι ενώ κάποιοι μαθητές είχαν κλίση προς κάποιο μάθημα, όπως είναι για παράδειγμα τα Μαθηματικά, άρχισαν να εκδηλώνουν ενδιαφέρον και να συμμετέχουν περισσότερο και σε άλλα μαθήματα, όπως είναι η Γλώσσα.

Για να γίνουν κατανοητές οι παραπάνω απόψεις, στη συνέχεια γίνεται αναφορά σε ένα από τα παραδείγματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί: Σε ένα project αναφορικά με την προστασία του περιβάλλοντος, ο ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε ποικίλα μέσα (π.χ. βίντεο, φωτογραφίες) και ζήτησε από τους μαθητές να γράψουν για τους τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι ακόμα και οι αδύναμοι μαθητές μπόρεσαν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του project.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνέβαλε στο να γίνει το μάθημα πιο ευχάριστο και δημιουργικό, επειδή η διδασκαλία τροποποιείται και προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες και κλίσεις των μαθητών. Άλλος λόγος για τον οποίο έγινε ευχάριστο είναι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, η χρήση ποικίλων μέσων και η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης

κατέστησε το μάθημα πιο ευχάριστο και πιο δημιουργικό. Τέλος, η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων που έχουν οι μαθητές, κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό σε αυτούς. Για παράδειγμα, η επίσκεψη σε μουσεία, όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός, συμβάλλει στο να μάθουν οι μαθητές περισσότερες γνώσεις με έναν ευχάριστο για αυτούς τρόπο.

Αναφορικά με το τελευταίο ερώτημα, σχετικά με το αν ανταποκρίνονται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά. Αυτό που αναφέρεται στις απαντήσεις είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών και ειδικά στους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίοι κιόλας επιθυμούν να συμμετέχουν πλέον στο μάθημα, ενώ όταν το μάθημα γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο, όχι. Ένας άλλος εκπαιδευτικός απάντησε ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών του. Άλλωστε, όπως σημειώνει ο ίδιος, αυτό αποτελεί και το βασικό γνώρισμα της διαφοροποίησης. Η μία εκπαιδευτικός απάντησε ότι η ίδια ανταποκρίνεται σε αυτό που χρειάζονται οι μαθητές της, καθώς διαφοροποιεί τη διδασκαλία της μετά από παρατήρηση των μαθητών της και καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που αυτοί έχουν.

Ως παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε την ανάγκη για ένταξη τριών μαθητών από ξένες χώρες. Η ανάγκη στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν το να νιώσουν βολικά οι μαθητές από τις άλλες χώρες μέσα στο σχολείο. Έτσι, όπως σημειώνει ο ίδιος, όφειλε πρώτα να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα μέσα στην αίθουσα και στη συνέχεια να κάνει μάθημα.

Συμπεράσματα /Συζήτηση

Η ενότητα αυτή ακολουθεί τη δομή, δηλαδή τους έξι άξονες που χρησιμοποιήθηκαν και στα αποτελέσματα. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στην αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποίηση της διδασκαλίας». Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον όρο «διαφοροποίηση της διδασκαλίας» ως την τροποποίηση της διδασκαλίας έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Αυτό επισημαίνει και ο Αργυρόπουλος (2013), ο οποίος μάλιστα διευκρινίζει ότι αυτή η τροποποίηση μπορεί να αφορά το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το παραγόμενο προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον.

Ο στόχος της διαφοροποίησης της διδασκαλίας φαίνεται να είναι η ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή, κάτι που σημειώνεται και στους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, όπως επίσης και η απόκτηση γνώσεων από πλευράς των μαθητών, κάτι που επισημαίνει και η Δημητριάδου (2016). Οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν ότι η διαφοροποίηση στοχεύει και στη βελτίωση των επιδόσεων που έχουν οι μαθητές, κάτι που αναφέρει και η Δημητροπούλου (2013).

Οι εκπαιδευτικοί ως βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας φαίνεται να θεωρούν αφενός την ευελιξία κατά τη διδασκαλία και αφετέρου, την έμφαση που δίνεται στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά τονίζει και η Tomlinson (2010), αλλά και οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017). Αυτά ουσιαστικά τα χαρακτηριστικά έρχονται σε συνάφεια και με τους ορισμούς που έχουν δοθεί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρουσιάζει διαφορές με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, καθώς στη δεύτερη η διαφορετικότητα των μαθητών δεν αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος, ενώ για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία η διαφορετικότητα αυτή των μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της διδασκαλίας (Goethals et al., 2013). Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας προσθέτουν ότι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται χρήση καινοτόμων και πολυαισθητηριακών μορφών μάθησης, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία στην οποία χρησιμοποιείται τυποποιημένη διδασκαλία που δεν παρέχει στους μαθητές ίσες μαθησιακές ευκαιρίες. Τέλος, μία ακόμη βασική διαφορά είναι ότι στην παραδοσιακή

διδασκαλία ο εκπαιδευτικός είναι η αυθεντία και η πηγή της γνώσης, κάτι το οποίο δεν ισχύει στην περίπτωση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Kalatzis & Cope, 2013).

Η χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας προσφέρει κάποια πλεονεκτήματα στη διδασκαλία. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν το ότι αφενός δεν παρατηρείται ανία στα παιδιά και αφετέρου ότι δεν υπάρχει μειωμένη συμμετοχή στο μάθημα, κάτι που υποστηρίζει και η Κοκκίδου (2014). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αυτή η οποία ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως αναφέρει και η Tomlinson (2010). Ένα ακόμη πλεονέκτημα είναι και η δημιουργικότητα που υπάρχει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς επίσης, και η χρήση πολλών υλικών και μέσων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία, όπως σημειώνουν και οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017). Φυσικά, δεν εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας κάθε μέρα, απλώς ενίοτε χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες πρακτικές.

Ο δεύτερος άξονας αφορά στο γιατί είναι αναγκαία η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και πως αυτή χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να γίνει πιο κατανοητή η χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα κριτήρια με βάση τα οποία διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, τα βήματα που ακολουθούν, καθώς και τις στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιούν.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αναγκαία λόγω της ίδιας της διαφορετικότητας των μαθητών. Εφόσον, δηλαδή, ο μαθητικός πληθυσμός δεν είναι ομοιογενής, δεν μπορεί η διδασκαλία να ίδια για όλους. Αυτό συνάδει και με όσα επισημαίνει η Δημητριάδου (2016) με βάση την οποία η τυποποιημένη διδασκαλία δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε έναν μαθητικό πληθυσμό, ο οποίος συνεχώς αλλάζει και διαφοροποιείται.

Η διαφοροποίηση καθίσταται απαραίτητη, καθώς, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, ο εκπαιδευτικός ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών του, αξιοποιεί πλήθος υλικών και μέσων για τη διδασκαλία του, αξιολογεί τους μαθητές του με πολλούς τρόπους και κάνει το μάθημα του ευχάριστο για τους μαθητές, τα οποία επισημαίνονται και από τους Tomlinson (2010), Κουτσελίνη-Ιωαννίδου και Πυργιωτάκης (2015) και Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017). Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να σημειωθεί ότι με βάση τους εκπαιδευτικούς, η διαφοροποίηση είναι απαραίτητη, καθώς συμβαδίζει με τα πορίσματα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι μία έτοιμη συνταγή η οποία εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς σε όλους τους μαθητές που έχουν. Αντιθέτως, ο κάθε εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με διαφορετικό τρόπο. Για παράδειγμα, η μία εκπαιδευτικός της έρευνας διαφοροποίησε το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων που δόθηκαν για το σπίτι. Στους αδύναμους μαθητές οι ασκήσεις έχουν να κάνουν με την ανάκληση ή συλλογή των πληροφοριών, για τους μέσους μαθητές την εφαρμογή της γνώσης, ενώ στους καλούς μαθητές την επίλυση προβλημάτων. Κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούν οπτικοακουστικά μέσα και διδάσκουν βασικές έννοιες του μαθήματος. Ένας μόνο εκπαιδευτικός (Α1) έκανε λόγο για την τεχνική ΡΑΦΤ και αυτό διότι έχει παρακολουθήσει σεμινάρια. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιες έννοιες, πόσω μάλλον να τις χρησιμοποιούν κιόλας. Χρησιμοποιούν γενικά απλές μορφές διαφοροποίησης π.χ. θα δείξουν εικόνες, βίντεο. Δε χρησιμοποιούν πρακτικές που απαιτούν μεγάλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό.

Τη διαφοροποίηση του επιπέδου δυσκολίας εφάρμοσε και μία εκπαιδευτικός της έρευνας των Watts-Taffe et al. (2012) η οποία όμως διαφοροποίησε τη δυσκολία ενός κειμένου. Μία εκπαιδευτικός της παρούσας έρευνας δίνει είτε ατομικές είτε ομαδικές εργασίες με βάση τα ενδιαφέροντα που έχουν οι μαθητές της. Άλλες φορές η ίδια δημιουργεί ομάδες μικτής ικανότητας και έτσι καλοί και λιγότερο καλοί μαθητές συνεργάζονται. Τέλος, ένας άλλος εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσδώσει στο μάθημά του παιγνιώδη χαρακτήρα, όπως στην ταξινόμηση των πρωτευουσών στο μάθημα της Γεωγραφίας.

Αναφορικά με τα κριτήρια τα οποία οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, η Tomlinson (2010), η Δημητροπούλου (2013), οι Κουτσελίνη-Ιωαννίδου και Πυργιωτάκης (2015) αναφέρουν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το υπόβαθρο το οποίο έχουν και το ατομικό στυλ μάθησης. Οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017) πέρα από αυτά, αναφέρουν και τον ρυθμό εργασίας του κάθε μαθητή.

Σε αυτά κάνουν αναφορά και οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, οι οποίοι προσθέτουν ως κριτήριο και τις πληροφορίες από την αρχική αξιολόγηση των μαθητών τους. Αυτά είναι τα κριτήρια τα οποία αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί ούτως ώστε να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους με βάση την εκάστοτε τάξη που έχουν.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν τα ίδια βήματα για να οργανώσουν τη διδασκαλία τους, αλλά ο καθένας ακολουθεί τη δική του πορεία ανάλογα με το τι θα

τον εξυπηρετήσει περισσότερο. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι πρώτα γνωρίζει τους μαθητές του, έπειτα συνεργάζεται με τους γονείς, προετοιμάζει τη διδασκαλία του και με την ολοκλήρωσή της προχωρεί στην αξιολόγηση των μαθητών του. Η Παππά (2013) αναφέρεται στη συνεργασία με τους γονείς ως σημαντικού μέρους του πλάνου δράσης για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Παππά, 2013). Ο κάθε εκπαιδευτικός ανέφερε διαφορετικά βήματα τα οποία ακολουθεί, κάτι που αποτελεί ένδειξη ότι δε γνωρίζουν σε βάθος περί της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δεν φάνηκε να ακολουθούνται βήματα, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός βλέπει τι πρέπει να διδάξει, στη συνέχεια διεξάγει μια συζήτηση με τα παιδιά για να καταφέρει να σχεδιάσει αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία του. Έπειτα, δημιουργεί ένα πλάνο με τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν οι μαθητές και στο τέλος προβαίνει στην αξιολόγηση των μαθητών. Η διαδικασία αυτή ακολουθείται όταν ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να κάνει κάτι πέρα από την παραδοσιακή διδασκαλία.

Οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017) παρουσιάζουν τα βήματα για τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το πρώτο βήμα είναι ο καθορισμός του σκοπού της διδασκαλίας, έπειτα ο καθορισμός των βασικών πυρηνικών γνώσεων και των δεξιοτήτων και ο σχεδιασμός της πορείας που θα ακολουθήσει η διδασκαλία. Αυτό το βήμα αναφέρεται στις τεχνικές, στις στρατηγικές, τα μέσα και τις συγκεκριμένες δραστηριότητες με κριτήριο τους ίδιους τους μαθητές. Το τελευταίο βήμα έχει να κάνει με την πιθανή τροποποίηση και προσαρμογή του πλάνου.

Αν θα θέλαμε να γενικεύσουμε τα βήματα, η γενίκευση αυτή θα είχε την εξής κυκλική πορεία: σχεδιασμός – υλοποίηση – αξιολόγηση. Αυτή η γενίκευση είναι ενδεικτική και όχι απόλυτη. Το κοινό που παρατηρείται είναι η αξιοποίηση των χαρακτηριστικών των ίδιων των μαθητών για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους μαθητές τους και χρησιμοποιούν τις πληροφορίες αυτές για την οργάνωση του μαθήματος και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Από εδώ φαίνεται ότι οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά συμμετέχουν με τον τρόπο τους ενεργά στον σχεδιασμό της διδασκαλίας (για τον ρόλο των μαθητών στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας θα γίνει λόγος στη συνέχεια).

Στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας εντάσσονται πολλές στρατηγικές και τεχνικές. Όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα, οι πιο συνηθισμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η αλλαγή του επιπέδου δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Όσον αφορά στις τεχνικές, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να κάνουν χρήση των project, των διάφορων τεχνολογικών μέσων και της τεχνικής ΡΑΦΤ. Οι περισσότεροι έκαναν λόγο για τα οπτικοακουστικά μέσα, γιατί αυτά είναι διαθέσιμα ανά πάσα στιγμή. Την τεχνική ΡΑΦΤ την ανέφερε μόνο ένας εκπαιδευτικός. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά χρησιμοποιούν στρατηγικές και τεχνικές διαφοροποίησης, απλώς χρησιμοποιούν τις πιο απλές από αυτές. Και αυτές χρησιμοποιούνται, όταν κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι είναι απαραίτητο αυτό να γίνει.

Η κάθε στρατηγική και τεχνική προσφέρουν τις δικές τους δυνατότητες ανάλογα με το τι θέλει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εκφράσουν οι μαθητές του την άποψή τους ή όταν θέλει να καταγράψει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, καταφεύγει στην τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Ανάλογα με το τι θέλει να επιτύχει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιεί και την αντίστοιχη στρατηγική και τεχνική.

Ο τρίτος άξονας της έρευνας αναφέρεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ουσιαστικά συμπληρώνει τον προηγούμενο άξονα στον οποίο έγινε λόγος για την αναγκαιότητα και τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Μέσα από τα παραδείγματα μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα το πως έχει χρησιμοποιηθεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Τέλος, γίνεται αναφορά και στις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πως διαφοροποιούν κάθε φορά οι εκπαιδευτικοί το μάθημά τους σε διαφορετικές καταστάσεις και πιο συγκεκριμένα, όταν παρατηρείται έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των μαθητών, η ύπαρξη χαμηλών επιδόσεων και η ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Όταν οι μαθητές δεν έχουν ενδιαφέρον για κάποιο μάθημα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συνδέουν τη διδασκαλία τους με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινότητα των παιδιών όσο αυτό είναι εφικτό, έτσι ώστε αυτή να αποκτήσει νόημα και να τους δώσει το κίνητρο να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Άλλοι εκπαιδευτικοί για να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους χρησιμοποιούν

διάφορα εποπτικά μέσα. Προσπαθούν ουσιαστικά μέσω εικόνας, ήχου να τραβήξουν το ενδιαφέρον τους.

Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί διαπιστώσουν ότι υπάρχουν χαμηλές μαθητικές επιδόσεις, συνήθως αλλάζουν το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων. Επίσης, χρησιμοποιείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η διατύπωση διαφορετικών στόχων. Και σε αυτή την περίπτωση γίνεται χρήση των οπτικοακουστικών μέσων. Σε σχέση, τώρα, με τους μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατευθυντήριες ερωτήσεις ή ερωτήσεις που τους έχουν αλλάξει τη διατύπωση, έτσι ώστε να είναι πιο κατανοητές .

Οι εκπαιδευτικοί παρά τις θετικές απόψεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, διατυπώνουν και ορισμένες δυσκολίες για την εφαρμογή της. Οι δυσκολίες αυτές φαίνεται να είναι ο αυστηρός προγραμματισμός της διδασκαλίας, η επιπρόσθετη εργασία που καλούνται να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, η έλλειψη διδακτικού χρόνου, η πολλή ύλη που πρέπει να καλυφθεί και ο χρόνος που απαιτείται για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να προετοιμάσει τη διδασκαλία. Αυτά αποτελούν και παράγοντες που τους οδηγούν στο να μην χρησιμοποιούν συνέχεια τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά να την χρησιμοποιούν όποτε το θεωρήσουν απαραίτητο.

Οι Βαλιαντή και Νεοφύτου (2017), πέρα από τον χρόνο προετοιμασίας, αναφέρουν ως δυσκολίες το άγχος για τη διαχείριση της τάξης και την ανασφάλεια που έχουν οι ίδιοι για τον ρόλο τους ο οποίος αλλάζει σε περίπτωση εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ο τέταρτος άξονας αναφέρεται στη διαφοροποίηση της αξιολόγησης. Από τους εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι η αξιολόγηση των μαθητών δεν πρέπει να είναι ίδια για όλους και ότι αυτή πρέπει να είναι περιγραφική και όχι απλώς να αποδίδεται με έναν βαθμό. Μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να δει τη συνολική πρόοδο που έχει σημειώσει ο κάθε μαθητής. Στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι ενώ πιστεύουν αυτά, ωστόσο δε σημαίνει ότι η διαφοροποιημένη αξιολόγηση γίνεται με συστηματικό και συνεχή τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι κατά την αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι ανάγκες, όσο και το επίπεδο του κάθε μαθητή. Αυτό αναφέρει και η Δημητριάδου (2016), ότι δηλαδή η αξιολόγηση είναι πολλές φορές εξατομικευμένη. Η Φιλιππάτου (2013) σημειώνει ότι η διαφοροποιημένη αξιολόγηση

έχει τρεις φάσεις. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, της εν λόγω έρευνας δεν κάνουν αναφορά σε αυτές τις τρεις φάσεις, αλλά αναφέρουν τον τρόπο που οι ίδιοι αξιολογούν τους μαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους. Ενδεικτικά, στην αξιολόγηση χρησιμοποιούνται φάκελοι ή εναλλακτικοί τρόποι εξέτασης, όπως για παράδειγμα η αφήγηση και η δραματοποίηση του μαθήματος της ιστορίας, αντί της προφορικής αναπαραγωγής του. Αυτό δε γίνεται σε καθημερινή βάση, αλλά πιο αποσπασματικά.

Ο διαφοροποιημένος τρόπος αξιολόγησης παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης. Αρχικά, στον παραδοσιακό τρόπο δεν υπάρχουν εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας, δεν αξιοποιούνται οι ατομικές διαφορές, επομένως η αξιολόγηση βλέπει όλους τους μαθητές αδιαφοροποίητους, χωρίς δικά τους ατομικά χαρακτηριστικά. Η επίδοση και η προσπάθεια του κάθε μαθητή αποδίδεται αποκλειστικά με έναν βαθμό στο τέλος του κάθε τριμήνου. Τέλος, ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης μπορεί να λειτουργήσει και αποθαρρυντικά.

Ο πέμπτος άξονας αναφέρεται στον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι όσες φορές χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση η διδασκαλία τους δεν είναι δασκαλοκεντρική, επομένως δεν είναι αυτοί που αποτελούν το κεντρικό πρόσωπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ρόλος τους αποκτά νέο περιεχόμενο, καθώς στην περίπτωση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε συνοδοιπόρος και συνοικοδόμος στη μάθηση των μαθητών. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο «κλασικός αυταρχικός δάσκαλος», αλλά είναι σύμβουλος, εμψυχωτής και διευκολυντής. Ο δάσκαλος σχεδιάζει δραστηριότητες και συμμετέχει και ο ίδιος σε αυτές και γίνεται μέλος της ομάδας. Έτσι λοιπόν, γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνεχίζει να είναι πολύ σημαντικός, ωστόσο δεν είναι όπως ήταν πριν.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται σε όσα αναφέρει η Βαλιαντή (2015), ότι δηλαδή ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κομβικός για τη μάθηση των μαθητών τους, καθώς αυτός είναι που βοηθά τον κάθε μαθητή ξεχωριστά να φτάσει στη γνώση. Οι Κουτσελίνη-Ιωαννίδου και Πυργιωτάκης (2015) και η Tomlinson (2010) τονίζουν και αυτοί τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, καθώς αυτός είναι που διαφοροποιεί τη διδασκαλία του με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών του.

Σχετικά με τον ρόλο των μαθητών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αυτό στο οποίο δίνουν έμφαση οι εκπαιδευτικοί είναι ο ενεργός ρόλος που έχουν στη διδασκαλία. Οι μαθητές στη διαφοροποίησης της διδασκαλίας δεν είναι παθητικοί, αλλά συμμετέχουν στις δραστηριότητες, μπορούν να θέσουν ερωτήσεις και να μιλήσουν για τις εμπειρίες και τα βιώματα που έχουν. Με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας οι μαθητές είναι αυτόνομοι, μπορούν δηλαδή να βασιστούν στον ίδιο τους τον εαυτό και είναι και υπεύθυνοι για την ίδια τους τη μάθηση.

Η ενεργητικότητα και η αυτονομία είναι τα δύο στοιχεία που χαρακτηρίζουν πλέον τον ρόλο που έχουν οι μαθητές (Goethals et al., 2013 ˙ Tomlinson 2003 ˙ Βαλιαντή και Νεοφύτου, 2017 ˙ Δημητριάδου, 2016 ˙ Κοκκίδου, 2014 ˙ Κουτσελίνη-Ιωαννίδου και Πυργιωτάκης, 2015).

Ο έκτος και τελευταίος άξονας έχει να κάνει με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι όσες φορές έχουν κάνει χρήση αυτής έχουν διαπιστώσει θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στις δραστηριότητες και έτσι το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο τόσο για τους μαθητές, όσο και για τον εκπαιδευτικό. Η απουσία πλήξης από μεριάς των μαθητών έχει ως επακόλουθο την αναπτέρωση του ηθικού του εκπαιδευτικού, καθώς νιώθει ικανοποίηση για τον τρόπο που κάνει το μάθημά του.

Ουσιαστικά, με τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έστω και κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει πολλαπλά οφέλη. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη διδασκαλία και στην ανταπόκριση των αναγκών των μαθητών. Τέλος, το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο και δημιουργικό. Επομένως, η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποδεικνύεται και από την αύξηση του ενδιαφέροντος, και από την ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες, αλλά και από το ότι το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο για αυτούς.

Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών συναντώνται και στη βιβλιογραφία. Η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών συναντάται στην έρευνα των Chen (2007), Johnsen (2003) και McAdamis (2001). Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών επιβεβαιώνεται από τους McAdamis (2001), Muthomi & Mbunga (2014), Valiande et al. (2011), Watts-Taffe et al. (2012) και Βαλιαντή (2015).

Οι Koutselini & Agathangelou (2009) κατέληξαν στο ότι με τη διαφοροποίηση παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε κάθε μαθητή, ενώ η Tomlinson (2003) στο ότι η διαφοροποίηση ανταποκρίνεται στους μαθητές οι οποίοι έχουν χαμηλό επίπεδο ετοιμότητας, και άρα και οι δύο έρευνες οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανταποκρίνεται και στις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών δίνουν απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας το οποίο είναι το εξής: «Πως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;». Μέσα από τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν αναλυτικά για το πως αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στη συνέχεια, να περιγράψουν το πως οι ίδιοι έχουν εφαρμόσει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε διάφορες περιπτώσεις, έστω και αν αυτή δεν πραγματοποιείται συνέχεια.

Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους για τη διαφοροποίηση. Αναφέρθηκαν στα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη και τα βήματα τα οποία ακολουθούν, έτσι ώστε να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία, στη συνέχεια ανέφεραν τις στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιούν, ανέπτυξαν συγκεκριμένα παραδείγματα χρήσης της διαφοροποίησης, παρόλο που αυτά ήταν αποσπασματικά και ολοκλήρωσαν με το πως αξιολογούν τους μαθητές τους. Επομένως, τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την υλοποίηση των συνεντεύξεων, απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα που ετέθη στην αρχή της εργασίας. Όπως γίνεται φανερό, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ομοιότητες και επιβεβαιώνονται από άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί. Παρουσιάζουν ομοιότητες τόσο ως προς το τι είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όσο και ως προς τη χρήση της στην εκπαίδευση.

Ουσιαστικά, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ωστόσο, οι πρακτικές που εφαρμόζουν θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μεμονωμένες πρακτικές. Δεν πραγματοποιούνται σε συστηματικό και συνεχή τρόπο. Αυτό αποτελεί και μία διαφορά με τη βιβλιογραφία, η οποία κάνει λόγο για την εφαρμογή της διαφοροποίησης με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο.

Ο πρώτος περιορισμός της έρευνας αναφέρεται στο πλήθος των συμμετεχόντων. Αυτοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 12 εκπαιδευτικοί, που σημαίνει ότι τα ερευνητικά ευρήματα δε μπορούν να έχουν καθολική ισχύ. Ωστόσο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά σε συνδυασμό με άλλες έρευνες. Ο δεύτερος περιορισμός είναι ο τοπικός περιορισμός. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς κάποιων Δημοτικών Σχολείων μόνο στην πόλη της Πτολεμαΐδας και δεν ερευνήθηκαν απόψεις εκπαιδευτικών από άλλες πόλεις ή άλλους νομούς.

Στην πραγματοποίηση της έρευνας υπήρξαν δυσκολίες σχετικά με την εύρεση εκπαιδευτικών οι οποίοι θα απαντούσαν στις ερωτήσεις του ερευνητή. Πολλοί εκπαιδευτικοί αρνούνταν να δώσουν συνέντευξη και κυρίως να ηχογραφηθούν τα λεγόμενά τους. Παρόλα αυτά, βρέθηκε ο απαιτούμενος αριθμός εκπαιδευτικών. Να σημειωθεί ότι πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, έγιναν δύο πιλοτικές εφαρμογές της συνέντευξης, έτσι ώστε στη συνέχεια να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις.

Η παρούσα έρευνα ανοίγει τον δρόμο για περαιτέρω έρευνα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Μία πρόταση για έρευνα θα μπορούσε να αναφέρεται στο αν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από μέρους των παιδιών. Αντί ο δάσκαλος να μιλάει, διαφοροποιεί τη διδασκαλία του και δημιουργεί ομάδες, έτσι ώστε οι μαθητές να συνεργάζονται με όλους τους συμμαθητές τους και όχι μόνο με τους φίλους τους, όπως συμβαίνει συνήθως. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε το κατά πόσο αυτό βοηθάει τα παιδιά στο να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες.

Μία δεύτερη πρόταση για έρευνα θα μπορούσε να αναφέρεται στο αν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, διότι βασική προϋπόθεση για τη μάθηση, όχι μόνο των παιδιών αλλά και γενικότερα όλων των ανθρώπων, είναι η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος μέσα στον χώρο όπου συντελείται η μάθηση.

Έτσι λοιπόν, οι παραπάνω προτάσεις έχουν μια πιο κοινωνική διάσταση και έχουν ως στόχο να δείξουν τη σχέση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με την κοινωνικοποίηση των μαθητών ($1^{η}$ πρόταση) και το θετικό κλίμα ως απόρροια αυτής μέσα στην τάξη ($2^{η}$ πρόταση).

Όπως έχει ήδη σημειωθεί, οι εκπαιδευτικοί τίθενται υπέρ της διαφοροποίησης της διδασκαλίας λόγω του ότι προσφέρει σημαντικά οφέλη στην εκπαίδευση των

παιδιών. Ωστόσο, τίθεται ένα ερώτημα: Πως μπορεί να γίνει η σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας γενικότερα με την εκπαίδευση;

Για την απάντηση αυτού του ερωτήματος, αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου σχετίζεται άμεσα από το κατά πόσο αυτό ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Εφόσον η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανταποκρίνεται στα παραπάνω, γίνεται φανερή η ανάγκη για τη χρήση αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πέρα από τα μαθησιακά οφέλη, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει αλλάξει και τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Αμφότεροι αποκτούν έναν πιο ενεργό ρόλο, καθώς οι πρώτοι είναι ευέλικτοι και αποκτούν τη δυνατότητα να προσαρμόζουν και να αλλάζουν τον τρόπο που κάνουν το μάθημά τους ανάλογα τους μαθητές που έχουν, ενώ οι δεύτεροι δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά συνδημιουργοί της γνώσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως μια διδακτική καινοτομία, έχει να προσφέρει λύσεις σε πολλά ζητήματα, όπως είναι η μειωμένη συμμετοχή, οι χαμηλές επιδόσεις και η παθητικότητα των μαθητών, καθώς έχει αλλάξει τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και έχει αναβαθμίσει τον ρόλο τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών. Επομένως, στη σύνδεση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με την εκπαίδευση, δε θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναβαθμίζεται η εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές και εν γένει η διδασκαλία η οποία πλέον ανταποκρίνεται στα αιτήματα του 21^{ου} αιώνα. Ουσιαστικά, το σχολείο έτσι προσαρμόζεται στα σύγχρονα δεδομένα και παρέχει τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές και τους προετοιμάζει για το μέλλον.

Σχετικά με τις προτάσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να σημειωθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι μια έτοιμη συνταγή, επομένως όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να την χρησιμοποιούν ανεξάρτητα από τα μέσα που διαθέτουν, έτσι ώστε να συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών τους. Μία πρόταση για την εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να είναι η χρήση της διαφοροποίησης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αποφευχθεί η απομόνωση κάποιων μαθητών από τη διδασκαλία και να επιτευχθεί η παιδαγωγική της συμπερίληψης.

Δεν είναι απαραίτητο η διαφοροποίηση της διδασκαλίας να χρησιμοποιείται κάθε μέρα και σε κάθε μάθημα, διότι όπως έχουν πει και οι εκπαιδευτικοί, η

εφαρμογή της είναι μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία. Ωστόσο, θα μπορούσε να εφαρμοστεί κάποια ώρα της ημέρας σε κάποιο μάθημα.

Όπως έχει σημειωθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο, η Τσουμαρίκα (2013) βρήκε ότι κατά βάση οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ λίγοι ήταν αυτοί (4/10) οι οποίοι αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους για την επιλογή δραστηριοτήτων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους (βέβαια όχι με έναν συστηματικό τρόπο). Η διαφορά αυτή οφείλεται αφενός, στο ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν διαφορετικοί και αφετέρου, η άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε εν έτει 2013, ένα διάστημα που απέχει από το σήμερα έξι χρόνια, που σημαίνει ότι από τότε ενδέχεται να έχουν αλλάξει πολλά πράγματα.

Πολύ σημαντική για την ορθή ερμηνεία των αποτελεσμάτων αποτέλεσε μία δεύτερη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, έτσι ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Ουσιαστικά, μέσα από αυτή τη δεύτερη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς αποφεύχθηκαν παρανοήσεις, όπως το να θεωρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν καθημερινά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ή ότι τα σχολεία στα οποία εργάζονται έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες που συμβάλλουν στην εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών.

Εκ πρώτης όψεως αν δούμε επιφανειακά όλα όσα αναφέρονται παραπάνω, τότε θα οδηγηθούμε οπωσδήποτε σε σφάλματα. Η σωστή εξήγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων μπόρεσε να επιτευχθεί με αυτή τη δεύτερη συνάντηση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς. Από τη συνάντηση φάνηκε ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας χρησιμοποιείται κάποιες μόνο φορές και αποσπασματικά. Το ότι αναφέρουν κάποια παραδείγματα εφαρμογής διαφοροποίησης της διδασκαλίας, δε σημαίνει ότι αυτό γίνεται σε καθημερινή βάση. Άλλωστε, όπως ανέφεραν και οι ίδιοι, δε γίνεται να διαφοροποιούν καθημερινά τη διδασκαλία τους, καθώς κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο και χρονοβόρο τόσο ως προς τον σχεδιασμό, όσο και ως προς την υλοποίηση. Μάλιστα ένας εκπαιδευτικός, ενώ απάντησε ότι χρησιμοποιεί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, μία ημέρα επίσκεψης του ερευνητή, χρησιμοποίησε ένα αδιαφοροποίητο τεστ για όλους του μαθητές. Όταν έγινε συζήτηση πάνω σε αυτό, ο εκπαιδευτικός είπε ότι δε διαφοροποιεί κάθε μέρα και σε κάθε μάθημα τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Αντιθέτως, αυτό το κάνει όταν αυτός το θεωρήσει απαραίτητο. Η διαφοροποίηση δεν είναι τόσο απλή υπόθεση και ανέφερε το εξής παράδειγμα: αν διαφοροποιώ συνεχώς τα τεστ, κάποιοι μαθητές

θα διαμαρτυρηθούν και θα πουν ότι σε κάποιους βάζω πιο εύκολες ασκήσεις και σε αυτούς δύσκολες.

Το παράδοξο ότι γνωρίζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ενώ δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο κτλ. λύνεται αν σκεφτούμε τα παρακάτω: πρώτον, όπως ανέφεραν οι ίδιοι, πολλοί φοιτητές τους ζητάνε να τους βοηθήσουν με εργασίες που έχουν να κάνουν στο πανεπιστήμιο. Οι συζητήσεις που κάνουν με τους φοιτητές συμβάλλουν στο να μαθαίνουν ό, τι νέο υπάρχει στον χώρο της Παιδαγωγικής και πέρα από αυτό, οι εκπαιδευτικοί ψάχνονται και μόνοι τους ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές. Βέβαια να σημειωθεί ότι δεν γνωρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε βάθος τα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, αλλά γνωρίζουν κάποια βασικά πράγματα. Μόνο κάποιοι από αυτούς φάνηκε να έχουν πιο πολλές γνώσεις για τη διαφοροποίηση, όπως είναι για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός Α1, ο οποίος έχει παρακολουθήσει δύο σεμινάρια, ένα στην Ειδική και ένα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Δεύτερον, λόγω της συνέντευξης και του ότι τα λεγόμενά τους ηχογραφούνταν, οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να δείξουν ότι γνωρίζουν και εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ότι δεν είναι προσκολλημένοι σε πρακτικές παλαιότερης εποχής. Ωστόσο, στα πλαίσια μιας απλής συζήτησης και όχι συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι χρησιμοποιούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά κάποιες φορές και όχι σε καθημερινή βάση. Επίσης, στη συνέντευξη έκαναν λόγο για παραδείγματα διαφοροποίησης˙ δεν έκαναν λόγο για τη συχνότητα εφαρμογής τους. Ίσως αυτή η πιθανή σύγχυση να μην υπήρχε, αν υπήρχε συγκεκριμένη ερώτηση που να αναφέρεται στο κατά πόσο χρησιμοποιείται από τους ίδιους η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό ενδεχομένως αποτελεί και μια αδυναμία των ερωτήσεων της συνέντευξης.

Τρίτον, τόνισαν ότι τόσα χρόνια στην εκπαίδευση, είναι λογικό να έχουν χρησιμοποιήσει πρακτικές όχι μόνο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά και γενικότερα πρακτικές που ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Όταν ο ερευνητής τους ζήτησε παράδειγμα διαφοροποίησης, αυτοί ανέφεραν κάποια από αυτά που έχουν χρησιμοποιήσει γενικά κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Δε σημαίνει ότι εφαρμόζουν καθημερινά τέτοιες πρακτικές.

Με βάση αυτά, μας λύνεται η απορία τόσο για το πως γνωρίζουν για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενώ η πλειοψηφία δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια κτλ. (ας μην ξεχνάμε τον σημαντικό ρόλο της άτυπης μάθησης, της

μάθησης που συντελείται στο ευρύτερο περιβάλλον και όχι μόνο από τυπικές μορφές μάθησης).

Στο σημείο αυτό τίθεται ένα ερώτημα: Πώς κάνουν λόγο για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, αν δε τη χρησιμοποιούν καθημερινά;

Αρχικά, όπως φάνηκε και από τα λεγόμενά τους, η χρήση διαφοροποίησης της διδασκαλίας, όπως συναντάται στη βιβλιογραφία, διαφέρει από αυτήν που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της εν λόγω έρευνας τόσο ως προς τη διάρκεια, όσο και ως προς την πολυπλοκότητα. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας βλέπουμε να χρησιμοποιούν πιο απλές μορφές διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Ουσιαστικά, η διαφοροποίηση χρησιμοποιείται κάποιες φορές, όχι όμως με τον τρόπο που αναφέρει απαραίτητα η βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, όπως τονίστηκε στη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, το να δείξει ο εκπαιδευτικός κάποιες εικόνες ή ένα βίντεο και μετά να δομήσει το μάθημα γύρω από τις εικόνες ή το βίντεο δεν είναι ούτε δύσκολο, ούτε χρονοβόρο, ούτε θέλει ιδιαίτερη προετοιμασία. Αυτό, φυσικά, είναι διαφοροποίηση.

Στη συνέχεια, όταν έγινε λόγος για την αξιολόγηση της γνώσης των μαθητών, ειπώθηκε στην αρχή ότι οι εικόνες, τα βίντεο κτλ. παρουσιάζουν τα κεντρικά σημεία του μαθήματος και τις γνώσεις που θα αξιολογηθούν αργότερα. Οι μαθητές, όπως και όλοι οι άνθρωποι, θυμόμαστε περισσότερο πράγματα που έχουμε δει, παρά πράγματα που έχουμε ακούσει. Έτσι λοιπόν, οι μαθητές μπορούν να θυμηθούν ευκολότερα το μάθημα και να επιτύχουν στην γραπτή ή προφορική αξιολόγηση. Αυτό αποτελεί, βέβαια, ένα απλό παράδειγμα για να δούμε ότι η αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης δεν είναι απαραίτητο να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Επίσης, η εικόνα και τα βίντεο όχι μόνο βοηθούν τη μάθηση των μαθητών, αλλά τη βοηθούν και με ευχάριστο τρόπο. Άρα, βλέπουμε μόνο μέσα από ένα παράδειγμα για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Μία εκπαιδευτικός ανέφερε κάτι παραπλήσιο. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι διαφοροποίηση δεν είναι μόνο αυτά τα «‘εξωπραγματικά’ που εφαρμόζονται στο εξωτερικό». Η ίδια ανέφερε ότι καθημερινά είναι απαραίτητο να αλλάζει τον τρόπο που μιλάει και εξηγεί το μάθημα (π.χ. να αλλάζει τη διατύπωση μιας ερώτησης που λέει στα παιδιά), έτσι ώστε να την καταλαβαίνει το σύνολο της τάξης. Αυτό, όπως είπε η ίδια, συμβαίνει σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Μία άλλη πρακτική διαφοροποίησης είναι τα project. Σε αυτά οι μαθητές δραστηριοποιούνται, έχουν ενεργό ρόλο, καθώς οι δραστηριότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είναι χαρούμενοι και ενεργοί, συμμετέχουν περισσότερο, μαθαίνουν πιο πολλά πράγματα και τα θυμούνται πιο εύκολα, γιατί δεν άκουγαν απλώς τον εκπαιδευτικό, αλλά έκαναν πράγματα. Ωστόσο, αυτό δε γίνεται συνέχεια.

Ουσιαστικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει διαφορά στη διαφοροποίηση που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και στη διαφοροποίηση που εφαρμόζεται σε σχολεία, όπως αυτά αναφέρονται στα βιβλία, καθώς στη δεύτερη περίπτωση παρουσιάζονται και εφαρμόζονται πρακτικές πιο εξεζητημένες και πιο χρονοβόρες. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της έρευνας δε διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους. Τέλος, η αποτελεσματικότητα δεν είναι ανάγκη να αναφέρεται σε μακροπρόθεσμο επίπεδο και δεν έχει να κάνει με το αν αυτή εφαρμόζεται καθημερινά ή όχι.

Αυτή η φαινομενική ωραιοποίηση εξηγείται, όπως έχει ήδη σημειωθεί, από το ότι η διαφοροποίηση δε χρησιμοποιείται συνέχεια. Τα όσα αναφέρουν, τα αναφέρουν ως παραδείγματα χωρίς αυτά να εφαρμόζονται σε καθημερινή βάση. Στα τόσα χρόνια εμπειρίας, είναι λογικό να δοκιμάζουν και κάτι πιο εξεζητημένο και περίπλοκο. Στις συνεντεύξεις είναι λογικό να χρησιμοποιούν όχι απλά παραδείγματα, αλλά παραδείγματα που εντυπωσιάζουν, καθώς θέλουν να δείχνουν ένα επαγγελματικό προφίλ. Άλλωστε, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν την εντύπωση πως αξιολογούνται (χωρίς κάτι τέτοιο να ισχύει – αυτός είναι και ένας από τους λόγους που υπήρχε δυσκολία στο να βρεθούν εκπαιδευτικοί που να συμμετέχουν στη συνέντευξη) και γι’ αυτό πρέπει να λένε τις πιο εντυπωσιακές πρακτικές που έχουν υλοποιήσει.

Το ύφος και τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στη συζήτηση που έγινε εκ των υστέρων ήταν διαφορετικά. Στη συνέντευξη ήταν πιο προσεκτικοί σε αυτά που έλεγαν και ήθελαν να εμπλουτίσουν τον λόγο τους, ενώ στην άτυπη συζήτηση διατύπωναν με μεγαλύτερη άνεση όσα ήθελαν να πουν.

Εν κατακλείδι, η δεύτερη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς ήταν απαραίτητη, καθώς διευκρινίστηκαν ορισμένα ζητήματα και λύθηκαν απορίες και ερωτήματα που προέκυψαν από την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Τώρα, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων είναι πληρέστερη. Έγιναν πιο

κατανοητά τα λεγόμενά τους και αποφεύχθηκε μια υποκειμενική και παραπλανητική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Affholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms*. University of Kansas, Kansas.

Brimijoin, K. (2002). A journey toward expertise in differentiation: A preservice and inservice teacher make their way. Charlottesville: University of Virginia.

Chen, Y. U. H. (2007). Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks. ProQuest.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρα, Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dimitriadou, C., Nari, E. & Palaiologou, N. (2012). E-learning teacher training courses for differentiated instruction in multicultural classrooms: Reflections upon the participants' experiences. Journal of Educational Technology, 9 (3), 14-26.

Goethals, M. S., Howard, R. A., Sanders M. M. (2013). *Ο Αρχάριος Εκπαιδευτικός Ενώπιον της Διδασκαλίας. Μια Δοκιμή Προσέγγισης στην Αναστοχαστική Διδακτική Πράξη. Ένα Πλαίσιο για την Αρχική και Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών.* (επιμ. Σπανός Ι. Γεώργιος) (μτφ. Αθηνά Αργυροπούλου και Ρωξάνη Ευρυπίδου). New Jersey: Da Vinci.

Houghton, L., Ruutz, A., Green, W. & Hibbins, R. (2015). I just do not have time for new ideas: resistance, resonance and micro-mobilisation in a teaching community of practice. *Higher Education Research & Development*, 34 (3), 527-540.

Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with heterogenous groups. *Gifted Child Today*, 26 (3), 5-6.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης* (μτφ. Γιώργος Χρηστίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009) Human Rights and Equity in Teaching, in Ross, A. (ed) Human Rights and Citizenship Education. London: CiCe, pp. 237 – 243. Available at: https://scholar.google.gr/scholar?q=Human+Rights+and+Equity+in+Teaching&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwie6r-6l9fXAhVPPFAKHdyHC0EQgQMIKjAA.

Manzone, J. A. (2013). *The Elements of a Differentiated Curriculum for Gifted Students: Transfer and Application Across the Disciplines*. University of Southern California.

McAdamis, S. (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22 (2), 1-5.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Miller, M. A. (2007). *Differentiated Reading Instruction and Classroom Management Structures that Promote Reading Development*. University of Florida.

Mitchell, L. & Hobson, B. (2005). *One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades*. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR.

Muthomi, W. M. & Mbunga, K. Z. (2014). Effectiveness of Differentiated Instruction on Secondary School Students Achievement in Mathematics. *International Journal of Applied Science and Technology*, 4, 116-122.

O'Connor, K. & Wormeli, R., (2011). Reporting student learning. *Educational Leadership*, 69 (3), 40-44.

Reigeluth, C. M. (Ed.) (2013). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Routledge.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48 (2), 462-501.

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις Ανάγκες Όλων των Μαθητών* (μτφ. Χρήστος Θεοφιλίδης και Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Tomlinson, C. A. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-145.

Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14 (1), 3-6.

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

Valiande, St. A., Koutselini, M. & Kyriakides, L. (2011, January). Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: It's impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness. *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement.* Available at: https://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf.

Watts-Taffe, S., Laster, B., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C. & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*, *66*, 303-314.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Βασικές Αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου, (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 27 - 59). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Στ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-35.

Βαλιαντή, Στ. (2013). Αποτελεσματική Διδασκαλία σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας Μέσω της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας: από τη Θεωρία στην Πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου, (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 419-451). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Στ. (2010). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας/διαδικασίες μάθησης και αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Βαλιαντή, Στ. & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

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

Βαλιαντή, Στ. (2013). Αποτελεσματική Διδασκαλία σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας Μέσω της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας: από τη Θεωρία στην Πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου, (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 419-451). Αθήνα: Πεδίο.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της Διδασκαλίας στις Εκπαιδευτικές Προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ. (2011). Διαφοροποίηση της Σχολικής Εργασίας: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις. Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστούντων Μαθητών. Δράση 4: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Μελών της Εκπαιδευτικής Κοινότητας.

Δημητροπούλου, Π. (2013). Σχολικές Τάξεις και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Προϋποθέσεις για τη Δημιουργία ενός Αποτελεσματικού Περιβάλλοντος Μάθησης. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου, (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 121 - 148). Αθήνα: Πεδίο.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς Γίνεται μια Επιστημονική Εργασία; Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή Εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας και Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κακανά, Δ. Μ. (1994). *Θεωρία και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων στην Προσχολική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Καραγεώργου, Η. (2013). Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 185-224). Αθήνα: Πεδίο.

Κοκκίδου, Μ. (2014). *Η Εμψύχωση στη Διδασκαλία – Μάθηση. Το Σχολείο της Χαράς και της Καρδιάς*. Αθήνα: faggoto books.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για Μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της Μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.

Μανωλάκος, Π. (2011). Η αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 1, 1-8.

Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2012). *Η Ζωή στη Σχολική Τάξη*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 17, σσ. 49-54.

Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιωργος Δαρδανός.

Παππά, Α. (2013). Σχέδιο εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 316-356). Αθήνα: Πεδίο.

Πηγιάκη, Π. (2003). *Προετοιμασία – Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί. Αναζητώντας Νέες Σταθερές σε έναν Αβέβαιο Κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσίγκρα, Μ. (2014). *Μέσα στο Νηπιαγωγείο. Διαδικασίες και Πρακτικές Συγκρότησης της Καθημερινής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Λεξίτυπον Εκδόσεις.

Τσουμαρίκα, Χ. (2013). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Διερεύνηση των Πεποιθήσεων και των Πρακτικών των Εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 61-98). Αθήνα: Πεδίο.

Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 413-433). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και Δυνατότητες της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σσ. 225-244). Αθήνα: Πεδίο.

Χανιωτάκης, Ν. (1999): Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παράρτημα Α

Το πρωτόκολλο συνέντευξης ήταν το εξής:

Γεια σας κύριε/κυρία (όνομα). Αρχικά, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα. Στα πλαίσια, λοιπόν, της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο *Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *Επιστήμες της Αγωγής: Επαγγελματική Μάθηση και Καινοτομίες στην Εκπαίδευση,* κάνω μία έρευνα με θέμα τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το ζήτημα. Δεδομένου ότι έχετε εμπειρία ως εκπαιδευτικός, θεωρώ ότι οι απόψεις σας θα μπορούσαν να με βοηθήσουν στη διεκπεραίωση της συγκεκριμένης εργασίας. Όπως είναι λογικό, η έρευνα είναι ανώνυμη και οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της διπλωματικής εργασίας. Η συνέντευξη είναι διάρκειας περίπου 30 λεπτών. Οι ερωτήσεις που θα κάνω σχετίζονται με την αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποίηση της διδασκαλίας», την ανάγκη χρήσης και τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, συγκεκριμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση, τον ρόλο εκπαιδευτικών και μαθητών και τέλος, την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι εξής: *Πως αξιοποιείτε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όταν οι μαθητές σας δε βρίσκουν το μάθημα τόσο ενδιαφέρον; Μπορείτε να μου αναφέρετε μία τέτοια περίπτωση;, Πως θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η αξιολόγηση στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;, Έχετε παρατηρήσει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σας έχει βοηθήσει στο να βελτιώσετε τον τρόπο με τον οποίο κάνετε το μάθημά σας; Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;* Στο σημείο αυτό, θα ήθελα την άδειά σας για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, καθαρά για πρακτικούς λόγους, επειδή είναι αδύνατον να κρατήσω τόσο γρήγορα τις πληροφορίες που θα μου πείτε. Σας ευχαριστώ και πάλι για τον χρόνο σας.

Παράρτημα Β

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας είναι οι εξής:

Εισαγωγικές ερωτήσεις

1) Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2) Μπορείτε να μου πείτε δυο λόγια για το προφίλ σας ως εκπαιδευτικού; (π.χ. σπουδές, παρακολούθηση σεμιναρίων κτλ.);

3) Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

4) Πόσα χρόνια εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο;

Αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποίηση της διδασκαλίας»

5) Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο διαφοροποίηση της διδασκαλίας;

6) Ποιος νομίζετε ότι είναι ο στόχος που εξυπηρετεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας;

7) Ποια θεωρείτε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης της διδασκαλίας; Μπορείτε να μου αναφέρετε παραδείγματα;

8) Ποιές διαφορές εντοπίζετε ανάμεσα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας;

9) Ποια τα πλεονεκτήματα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας έναντι της παραδοσιακής μεθόδου;

Ανάγκη χρήσης και χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία

10) Για ποιο λόγο θεωρείτε/ δεν θεωρείτε απαραίτητη την αξιοποίηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;

11) Μπορείτε να μου αναφέρετε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας αναφορικά με τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;

12) Ποια κριτήρια λαμβάνετε υπόψη σας για να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας;

13) Ποια βήματα ακολουθείτε για να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας; Μπορείτε να περιγράψετε τα βήματα αυτά;

14) Ποιες στρατηγικές και τεχνικές χρησιμοποιείτε για να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας;

Συγκεκριμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας

15) Πώς αξιοποιείτε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όταν οι μαθητές σας δε βρίσκουν το μάθημα τόσο ενδιαφέρον; Μπορείτε να μου αναφέρετε μία τέτοια περίπτωση;

16) Πώς ακριβώς αξιοποιείτε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όταν παρατηρείτε ότι υπάρχουν μαθητές με χαμηλή επίδοση; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;

17) Πώς χρησιμοποιείτε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όταν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα με βάση την εμπειρία σας;

18) Θεωρείτε ότι υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;

Διαφοροποιημένη αξιολόγηση

19) Πώς θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η αξιολόγηση στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;

20) Μπορείτε να μου αναφέρετε ένα παράδειγμα όπου έχετε διαφοροποιήσει τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών σας;

21) Ποιες διαφορές εντοπίζετε στη διαφοροποιημένη αξιολόγηση και στην αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας;

Ρόλος εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

22) Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας ως εκπαιδευτικού κατά τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι ίδιος ή έχει αλλάξει; Αν δεν είναι ίδιος, τότε που ακριβώς νομίζετε ότι έχει αλλάξει;

23) Ποιος είναι ο ρόλος των μαθητών σας κατά τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;

Αποτελεσματικότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας

24) Έχετε παρατηρήσει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σας έχει βοηθήσει στο να βελτιώσετε τον τρόπο με τον οποίο κάνετε το μάθημά σας; Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

25) Έχετε παρατηρήσει αλλαγή στο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι μαθητές σας όταν διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας; Μπορείτε να πείτε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας;

26) Έχει θετική επίδραση η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις επιδόσεις των μαθητών σας; Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

27) Έχει βοηθήσει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο να γίνει το μάθημα πιο ευχάριστο και δημιουργικό; Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

28) Νομίζετε ότι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανταποκρίνεστε στις ανάγκες των μαθητών σας; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;

Παράρτημα Γ

Πίνακας 14. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις εισαγωγικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Εισαγωγικές ερωτήσεις				
Συμμετέχοντες	Φύλο	Μπορείτε να μου πείτε δυο λόγια για το προφίλ σας ως εκπαιδευτικού; (π.χ. σπουδές, παρακολούθηση σεμιναρίων κτλ.);	Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;	Πόσα χρόνια εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο;
Α1	Άνδρας	Παιδαγωγικά, σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή και στη Διαπολιτισμική	15	11
Α2	Άνδρας	Παιδαγωγικά, πιστοποίηση Τ.Π.Ε.	32	27
Α3	Άνδρας	Παιδαγωγικά, Τρίμηνη Επιμόρφωση (Π.Ε.Κ.)	26	16
Α4	Άνδρας	Παιδαγωγικά	26	23
Γ1	Γυναίκα	Παιδαγωγικά	17	9
Γ2	Γυναίκα	Παιδαγωγικά, σεμινάριο Ειδικής Αγωγής	12	3
Γ3	Γυναίκα	Παιδαγωγικά	20	12
Γ4	Γυναίκα	Παιδαγωγικά	22	14
Γ5	Γυναίκα	Παιδαγωγικά	28	19
Γ6	Γυναίκα	Παιδαγωγικά	18	10
Γ7	Γυναίκα	Παιδαγωγικά	33	27
Γ8	Γυναίκα	Παιδαγωγικά	25	19

Παράρτημα Δ

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν 12 συνεντεύξεις. Λόγω της μεγάλης τους έκτασης, δεν είναι δυνατόν να παρατεθούν ολόκληρες στο Παράρτημα˙ στα Αποτελέσματα, φυσικά, υπάρχουν αποσπάσματα αυτών. Επομένως, στο σημείο αυτό, παρατίθεται ολόκληρη μία από τις 12 συνεντεύξεις, αυτή του εκπαιδευτικού Α1 (οι εισαγωγικές ερωτήσεις παρατίθενται στον Πίνακα 7). Επιλέχτηκε η συνέντευξη του εκπαιδευτικού Α1, καθώς έχει παρακολουθήσει σεμινάρια (Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) και επομένως, είναι πιο ενημερωμένος σε θέματα Παιδαγωγικής.

Πίνακας 15. Η συνέντευξη του εκπαιδευτικού Α1.

Εκπαιδευτικός Α1	
Ερωτήσεις	Απαντήσεις
Πρώτος άξονας: Αποσαφήνιση του όρου «διαφοροποίηση της διδασκαλίας»	
Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο διαφοροποίηση της διδασκαλίας;	*Για μένα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι, όπως αναφέρει και η λέξη, η διαφοροποίηση, δηλαδή η τροποποίηση του μαθήματος. Ουσιαστικά, δεν κάνεις το μάθημά σου, όπως γίνεται συνήθως, δηλαδή με τον δάσκαλο να μιλάει και οι μαθητές να μην κάνουν τίποτα. Προσαρμόζεις το μάθημά σου με βάση τους μαθητές σου.*
Ποιος νομίζετε ότι είναι ο στόχος που εξυπηρετεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας;	*Δεν είναι ένας ο στόχος, αλλά πολλοί. Αρχικά, είναι να βοηθήσεις τα παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση ή καλύτερα να τα βοηθήσεις να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτά. Έτσι, επιτυγχάνεις και έναν άλλο στόχο που είναι η βελτίωση της επίδοσης. Υπάρχουν βέβαια κάποιοι συνάδελφοι που δεν δίνουν έμφαση στην επίδοση, στη βαθμολογία. Κακά τα ψέματα η βαθμολογία είναι ως ένα βαθμό σημαντική. Τι άλλο… Με τη διαφοροποίηση φέρνεις το σχολείο και πιο κοντά στα παιδιά, γιατί μόνο έτσι έχει νόημα για αυτά.*
Ποια θεωρείτε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης της διδασκαλίας; Μπορείτε να μου αναφέρετε	*Φυσικά. Ένα βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο, δεν κάθονται απλώς να ακούν τον δάσκαλο να μιλάει μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι, έτσι; Ο δάσκαλος έχει πάλι σημαντικό ρόλο, όπως πριν, απλώς τώρα έχει πιο πολύ συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Ένα άλλο χαρακτηριστικό, το κυριότερο θα έλεγα, είναι ότι τροποποιείς τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές.*

παραδείγματα;	*Για παράδειγμα, αν θέλω να διδάξω τα κλάσματα, ενώ κάποιοι μαθητές μου δεν έχουν κατανοήσει την έννοια του αριθμού, τότε τι νόημα έχει να διδάξω τα κλάσματα; Κανένα. Αυτό είναι και το λάθος που συμβαίνει συχνά. Δεν συμβαδίζουμε με αυτό που θέλουν, βασικά, χρειάζονται οι μαθητές μας.*
Ποιές διαφορές εντοπίζετε ανάμεσα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας;	*Στην παραδοσιακή, μιλάει ο δάσκαλος, οι μαθητές ακούν, ενώ στη διαφοροποίηση οι μαθητές δρουν. Στην παραδοσιακή, ο δάσκαλος έχει ένα εργαλείο, το βιβλίο του, άντε και τον πίνακα, ενώ στη διαφοροποίηση μπορείς να χρησιμοποιήσεις προτζέκτορα, κάποιο βίντεο. Τι άλλο… Στην παραδοσιακή το μάθημα γίνεται σε μια αίθουσα, η οποία πολλές φορές δεν έχει και πολλά υλικά. Επίσης, στη διαφοροποίηση, μπορείς να φτιάξεις ομάδες για να αλληλεπιδρούν οι μαθητές, κάτι που δεν μπορείς να κάνεις με την παραδοσιακή. Για να συνοψίσω, στην παραδοσιακή μέθοδο περιορίζεσαι πολύ ως προς τον χώρο, το είδος των δραστηριοτήτων κτλ.*
Ποια τα πλεονεκτήματα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας έναντι της παραδοσιακής μεθόδου;	*Οι μαθητές χαίρονται να κάνουν τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις, το κάθε μάθημα είναι σαν έκπληξη. Τα παιδιά δεν βαριούνται. Βλέπουν το μάθημα σαν παιχνίδι και έτσι μαθαίνουν χωρίς ας πούμε να το καταλαβαίνουν. Άρα, και παίζουν και τα πάνε καλύτερα και στην επίδοση.*
Δεύτερος άξονας: Ανάγκη χρήσης και χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία	
Για ποιο λόγο θεωρείτε/ δεν θεωρείτε απαραίτητη την αξιοποίηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;	*Πλέον η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα λεγα ότι δεν είναι μόνο απαραίτητη, αλλά πλέον και αναγκαία. Οι μαθητές διαφέρουν όλο και περισσότερο μεταξύ τους. Παλιά, κατά βάση ο μαθητικός πληθυσμός ήταν ίδιος. Τώρα, έχει αλλάξει. Βλέπουμε παιδιά από άλλες χώρες. Είναι δυνατόν αυτά τα παιδιά να έχουν τις ίδιες δυνατότητες με κάποιον Έλληνα; Όχι φυσικά, έτσι; Ή ξέρω γω κάποιοι μαθητές είναι σε καλύτερη οικονομική κατάσταση, παίρνουν βιβλία, δέχονται τέλος πάντων περισσότερα ερεθίσματα. Ξεκινούν από διαφορετική αφετηρία. Άρα, αφού υπάρχει διαφορετικότητα στους μαθητές, δεν πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση στη διδασκαλία;*
Μπορείτε να μου αναφέρετε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας αναφορικά με τη χρήση της διαφοροποίησης της	*Ναι μισο… Όταν ήταν να διδάξω ένα μάθημα στην ιστορία, χώρισα τα παιδιά σε ομάδες και η κάθε ομάδα είχε να εκτελέσει διαφορετικές δραστηριότητες. Φάνηκε ότι οι ομάδες ήταν τυχαίες, φυσικά, δεν ήταν. Από το σπίτι κιόλας τις είχα καθορίσει και ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών έφτιαξα και τις αντίστοιχες ομάδες. Η μία είχε να παρακολουθήσει ένα βίντεο και να απαντήσει κάποιες ερωτήσεις, μία άλλη να*

διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;	*μελετήσει μία πηγή που έδινα εγώ, η άλλη να ψάξει στο λεξικό κάποιες βασικές έννοιες του μαθήματος. Στο τέλος, η κάθε ομάδα παρουσίαζε αυτό που είχε να κάνει.*
Ποια κριτήρια λαμβάνετε υπόψη σας για να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας;	*Αρχικά το τι έχουν ανάγκη οι μαθητές, τα ενδιαφέροντα. Ντάξει εννοείται ότι ακολουθώ τη ροή των μαθημάτων, αλλά τα κάνω πιο ενδιαφέροντα. Δίνω κίνητρα. Λαμβάνω, επίσης, υπόψη μου το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του κάθε μαθητή. Τέλος, βλέπω και το επίπεδο.*
Ποια βήματα ακολουθείτε για να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας; Μπορείτε να περιγράψετε τα βήματα αυτά;	*Αρχικά, βλέπω το τι έχω να διδάξω. Έπειτα, κάνω μια συζήτηση μικρή με τα παιδιά για να πάρω ιδέες για να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία μου και στο σπίτι. Εκεί φτιάχνω ένα πλάνο με τις δραστηριότητες που έχει να κάνει η κάθε ομάδα πάντα, βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Και στο τέλος αξιολογώ τους μαθητές, αλλά και τη διδασκαλία μου.*
Ποιες στρατηγικές και τεχνικές χρησιμοποιείτε για να διαφοροποιήσετε τη διδασκαλία σας;	*Εγώ χρησιμοποιώ πολύ την εξής στρατηγική: αλλάζω το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων. Κλιμακώνω τις ασκήσεις. Ξεκινάω από τα απλά και εύκολα και καταλήγω στα πιο περίπλοκα. Τώρα από τεχνικές, χρησιμοποιώ κατά βάση την τεχνική ΡΑΦΤ, όπως έχω διαβάσει σε ένα εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Αυτό αρέσει πάρα πολύ στους μαθητές και κάθε φορά που την χρησιμοποιώ στο τέλος έχω μεγάλη ικανοποίηση.*
Τρίτος άξονας: Συγκεκριμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας	
Πώς αξιοποιείτε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όταν οι μαθητές σας δε βρίσκουν το μάθημα τόσο ενδιαφέρον; Μπορείτε να μου αναφέρετε μία τέτοια περίπτωση;	*Να σκεφτώ λίγο... Είχαμε ένα μάθημα στα θρησκευτικά, το οποίο τα παιδιά δεν ήθελαν να το κάνουμε, δεν τους άρεσε, τουλάχιστον στους περισσότερους. Ήταν και τελευταίες ώρες και έκανα το εξής: Τους έδειξα ένα βίντεο το οποίο ήταν ευχάριστο και σύντομο και παρουσίαζε με συνοπτικό τρόπο το μάθημα. Έτσι, το μάθημα βασίστηκε σε αυτό το βίντεο και έπειτα, ο καθένας ζωγράφισε κάτι σχετικό με το μάθημα.*
Πώς ακριβώς αξιοποιείτε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όταν παρατηρείτε ότι υπάρχουν μαθητές με χαμηλή επίδοση; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;	*Σε αυτή την περίπτωση αλλάζω το επίπεδο δυσκολίας. Αυτό το κάνω κυρίως στη Γλώσσα. Ετοιμάζω από το σπίτι κάποια κείμενα για τους μαθητές, άλλα πιο εύκολα, άλλα πιο δύσκολα. Όλα έχουν πάνω κάτω το ίδιο περιεχόμενο, απλώς κάποια είναι πιο σύνθετα. Το κάθε παιδί ή ομάδα, ανάλογα τι με εξυπηρετεί, μελετάει το κείμενο και απαντάει κάποιες ερωτήσεις. Ουσιαστικά, όλοι οι μαθητές κατακτούν τη γνώση που πρέπει να κατακτήσουν.*

Πώς χρησιμοποιείτε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας όταν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο; Μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα με βάση την εμπειρία σας;	*Και σε αυτή την περίπτωση παίζω με το επίπεδο δυσκολίας, κυρίως σε Γλώσσα και Μαθηματικά, αλλά κάνω και κάτι άλλο. Όταν υπάρχει ευελιξία χρόνου, μαθαίνουμε για τους άλλους πολιτισμούς. Σε αυτό με βοήθησε και ένα σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αν έχουμε κάποιο μαθητή από άλλη χώρα μας λέει κάποιες συνήθειες που έχουν στη χώρα ή κάποιο φαγητό και τις αναπαριστούμε, τις ζωγραφίζουμε κτλ. Να σημειώσω ότι έτσι κάποιος μαθητής από άλλη χώρα δεν ντρέπεται για την καταγωγή που έχει. Πολύ βασικό. Το θέμα δεν είναι μόνο να μαθαίνουμε πράγματα, αλλά το κλίμα της τάξης να είναι ευχάριστο.*
Θεωρείτε ότι υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;	*Ναι, η αλήθεια είναι ότι υπάρχουν. Καταρχάς, η ίδια η διαφοροποίηση είναι δύσκολη και όταν υπάρχουν παράγοντες που την δυσκολεύουν ακόμα χειρότερα. Ας πούμε, η τάξη είναι και μικρή και δεν δίνει ερεθίσματα στους μαθητές, δεν είναι σαν εργαστήρι. Έχει μόνο πίνακα, θρανία και τέτοια. Δεν έχει ποικιλία εργαλείων που να διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να κάνει τη δουλειά του. Πόσο μπορεί να διαφοροποιήσει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του όταν ο χώρος είναι και μικρός και δεν έχει και τα κατάλληλα μέσα; Για να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες βασίζομαι κατά κύριο λόγο στις δυνάμεις μου, να ετοιμάσω από το σπίτι πράγματα και να φέρω και υλικά, για παράδειγμα, αξιοποιώ τη δική μου βιβλιοθήκη που έχω βιβλία για εκπαιδευτικούς, έχω και κανά παραμύθι τα οποία πολλές φορές τα αξιοποιώ.*
Τέταρτος άξονας: Διαφοροποιημένη αξιολόγηση	
Πώς θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η αξιολόγηση στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;	*Δεν πρέπει να ίδια είναι για όλους. Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών και το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Ας πούμε στους πιο καλούς μαθητές η αξιολόγηση θα εστιάζεται σε άλλα ζητήματα, ενώ στους πιο αδύναμους μαθητές σε άλλα. Φυσικά η θεματική είναι ίδια, δεν αλλάζει.*
Μπορείτε να μου αναφέρετε ένα παράδειγμα όπου έχετε διαφοροποιήσει τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών σας;	*Γενικά, δεν βασίζομαι σε έναν τρόπο αξιολόγησης, Για παράδειγμα, πέρα από τους βαθμούς και τα τεστ, χρησιμοποιώ και τα δελτία εξόδου και τους φακέλους. Έτσι, μπορώ να έχω μια πιο πλήρη εικόνα για την πορεία των μαθητών μου.*
Ποιες διαφορές εντοπίζετε	*Η αξιολόγηση στην παραδοσιακή μέθοδο είναι να πει ξέρω γω κάποιος μαθητής το*

στη διαφοροποιημένη αξιολόγηση και στην αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας;	*μάθημα της ιστορίας και να πάρει καλό βαθμό. Καλό αυτό, αλλά δεν αρκεί. Η αξιολόγηση στην διαφοροποίηση είναι μια δυναμική διαδικασία και αξιολογεί και τον μαθητή, και τον εκπαιδευτικό, αλλά και τη συγκεκριμένη διδασκαλία. Είναι και στην αρχή και στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας.*
Πέμπτος άξονας: Ρόλος εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας	
Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας ως εκπαιδευτικού κατά τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι ίδιος ή έχει αλλάξει; Αν δεν είναι ίδιος, τότε που ακριβώς νομίζετε ότι έχει αλλάξει;	*Έχει αλλάξει εννοείται. Όταν διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου, ο ρόλος μου είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Έχω ενεργό ρόλο, αλλά με τη θετική έννοια.*
Ποιος είναι ο ρόλος των μαθητών σας κατά τη χρήση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;	*Εδώ υπάρχει τεράστια διαφοροποίηση. Οι μαθητές δεν ακούν μόνο, αλλά κάνουν. Αυτό είναι το πολύ βασικό, η δράση. Αξιοποιούν όλες τις αισθήσεις, κινούνται, παίζουν και μαθαίνουν χωρίς ουσιαστικά να φαίνεται ότι κάνουν μάθημα.*
Έκτος άξονας: Αποτελεσματικότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας	
Έχετε παρατηρήσει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σας έχει βοηθήσει στο να βελτιώσετε τον τρόπο με τον οποίο κάνετε το μάθημά σας; Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;	*Ναι. Όταν διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου, πραγματοποιώ πολλές δραστηριότητες, κάποιες φορές και παιχνίδια. Χρησιμοποιώ πιο πολλά μέσα. Καταλαβαίνω τη διαφορά από τους ίδιους μου τους μαθητές. Είναι και πιο ευχαριστημένοι, πιο χαλαροί και μαθαίνουν πιο γρήγορα.*
Έχετε παρατηρήσει	*Ναι. Είναι πιο συγκεντρωμένοι και ανυπομονούν να δουν τι θα κάνουμε τη σημερινή*

αλλαγή στο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν οι μαθητές σας όταν διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας; Μπορείτε να πείτε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας;	*μέρα. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα της Γλώσσας, φτιάξαμε ρόλους και δραματοποιήσαμε το κείμενο. Την επόμενη μέρα, τους έκανα κάποιες ερωτήσεις κατανόησης και απαντούσαν εύκολα, παρά το ότι μεσολάβησε μια μέρα, που υπό άλλες συνθήκες δε θα θυμόντουσαν τίποτα.*
Έχει θετική επίδραση η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις επιδόσεις των μαθητών σας; Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;	*Ναι εννοείται. Για παράδειγμα, κάναμε ένα project ας πούμε, πολύ μικρό έτσι; Και ασχοληθήκαμε με το περιβάλλον, τη μόλυνση την αντιμετώπιση κτλ. Δείξαμε βίντεο, τους έφερα εικόνες από εφημερίδες και επικεντρωθήκαμε εκεί. Έπειτα, τους ζήτησα ο καθένας να αναπτύξει ένα κείμενο για το πώς μπορούμε να προστατέψουμε το περιβάλλον. Είδα μεγάλη διαφορά, ακόμα και πιο αδύναμοι μαθητές ανταποκρίθηκαν. Αυτό είναι βέβαια ένα μεμονωμένο περιστατικό. Γενικά, παρατήρησα ότι οι μαθητές μάθαιναν πιο γρήγορα και τα πήγαιναν καλά στα τεστ.*
Έχει βοηθήσει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο να γίνει το μάθημα πιο ευχάριστο και δημιουργικό; Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;	*Ναι, ας πάρω το προηγούμενο παράδειγμα. Αν έλεγα «Παιδιά γράψτε τους τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος», τα παιδιά δε θα ήθελαν να ασχοληθούν. Έτσι, όπως το έκανα, όχι μόνο ήθελαν να ασχοληθούν, αλλά είχε και νόημα για αυτά να το κάνουν. Τους έδωσα κίνητρα. Είχαν διάθεση να το κάνουν.*
Νομίζετε ότι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανταποκρίνεστε στις ανάγκες των μαθητών σας; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;	*Ξεκάθαρα. Αυτό είναι και το βασικό γνώρισμα πιστεύω της διαφοροποίησης. Για παράδειγμα, στην αρχή της χρονιάς είχα να εντάξω τρία παιδιά από άλλες χώρες. Πρώτα έπρεπε να δημιουργήσω ένα θετικό κλίμα και μετά να κάνω, ας πούμε, μάθημα. Επομένως, η ανάγκη των μαθητών μου ήταν να μάθουν να σέβονται και να αποδέχονται το διαφορετικό και οι αλλοδαποί μαθητές να νιώσουν βολικά.*